

# ”Hvad betyder wallah?”: Sociolingvistisk forandring, sprog-i-brug og arabisk i dansk

MARTHA SIF KARREBÆK

## ABSTRACT

Børn i Danmark i dag møder sproglige ressourcer, som knyttes til forskellige måder at tale på; ’dansk’, ’arabisk’ eller den måde, man taler på med vennerne. Dermed er sproglig diversitet et (hverdags)faktum. Hvad det betyder for såvel udviklingen af dansk som for sprogbrugerne selv, er et væsentligt spørgsmål. I en social tilgang til sprog inddrages mere end ét semantisk niveau i betydningsanalysen. Aktiviteter, domæner og de forhandlinger, der foregår gennem og i forhold til sprog, er væsentlige for, hvad sproget kommer til at betyde. I denne artikel vil jeg bidrage til diskussionen af relationen mellem *sociolingvistisk sprogforandring* og børns situerede sproglige møder. Jeg undersøger sprog-i-brug hos børn i en ret almindelig københavnsk skoleklasse med elever fra forskellige sociale, etniske og sproglige baggrunde fra 0. til 4. klasse. En dreng med dansk baggrund er den centrale deltager. Fokus er på den ideologiske og metapragmatiske forståelse af sproglige ressourcer, der associeres med ikke-dansk. Bidraget anvender et begrebsapparat fra den lingvistiske antropologi såsom registergørelse, indeksikalitet, det komplette sproglige faktum og forskelsskabende akser. Data inkluderer optagelser af hverdagsliv og mere eliceret sprog-i-brug.

**EMNEORD:** sproglig diversitet, sociolingvistisk sprogforandring, registergørelse, lingvistisk antropologi, forskelsskabende akser

## 1 INTRODUKTION

Yallah wallah.

DET DANSKE SPROG bliver stadig mere vakkelvornet.

Mange bidrager energisk til elendigheden. Senest ser jeg, at Dansk Sprognævn, som redigerer Retskrivningsordbogen, stærkt overvejer at blåstemple en række gloser fra arabisk og tyrkisk gadesprog - som danske! DET DREJER sig bl.a. om udtrykket yallah (skynd

dig) og wallah (jeg sværger ved Allah), som Dansk Sprognævns direktør, Sabine Kirchmeier-Andersen, i Berlingeren erklærer sig åben for at optage i Retskrivningsordbogen. (Falbert 2013)

Fra vores svenske naboer har vi de seneste årtier tilranet os ”kendis” om kendte personer og ”lægter” om tilskuerpladser. Begge ord vinder mere og mere indpas i det danske sprog (”kendis” er i Retskrivningsordbogen) og således også bredt i den danske befolkning. Ordene kommer fra et sprog beslægtet med dansk. Derimod mener jeg ikke, at ord som ”wallah” og ”yalla” har noget at gøre i Retskrivningsordbogen. (Bredland 2013)

Over de seneste ti år har det været diskuteret flere gange, om ordet ’wallah’ skulle optages i Retskrivningsordbogen. Retskrivningsordbogen, der administreres af Dansk Sprognævn, er baseret på et primært skriftsprogligt korpus baseret på danske dagblade. Et ord kan optages, hvis det er almindeligt anvendt heri, et kriterium, der nok skyldes dels at først og fremmest omfattende skriftlig brug giver behov for ortografisk normering, dels at Sprognævnet beskæftiger sig med dansk, hvorfor Retskrivningsordbogen kun indeholder ord, der betragtes som danske. Heraf følger, at ordbogen ud over ortografi også normerer sprogligt tilhørsforhold. Det afspejler de to dagbladsindlæg herover. I det ene beskrives dansk negativt som ”vakkelvort”; ustabiliteten kædes især sammen Dansk Sprognævns overvejelser om at optage ord fra arabisk og tyrkisk ”gadesprog”. Gadesprog er ikke engang ’ordentligt’ arabisk og tyrkisk. Hvis Dansk Sprognævn skulle beslutte sig for at optage disse ord, vil de blive (om)kategoriseret som ’rigtigt’ dansk (de ”blåstempler”), og det ser forfatteren som så slemt, at det markeres med et udråbstegn. Det andet indlæg er mere argumenterende. Forfatteren anerkender dansks grundlæggende dynamiske karakter såvel som sprogbrugernes egen handlekraft: ”vi” har fx ”tilranet” os ”kendis”. Men der er forskel på, hvilke ord der kan accepteres. Eftersom svensk er beslægtet med dansk, er ord fra svensk uproblematisk. Til sammenligning anvendes det manglende slægtskab mellem dansk og arabisk som argument for, at ’wallah’ og ’yalla’ ikke skal optages i Retskrivningsordbogen. De er *for* fremmede.

At dansk har optaget ord fra ubeslægtede sprog, herunder fra arabisk ('alkohol', 'sirup' etc.) og japansk ('sushi', 'tsunami'), er egentlig et faktum. Imidlertid beskæftiger jeg mig her hovedsageligt med sprogbrugeres snarere end sprogforskeres forståelser af sprog i overensstemmelse med perspektivet inden for sproglig antropologi og etnografi (fx Rampton et al. 2015). Dagbladseksemplerne viser, hvordan sprogbrugere knytter sproglige ressourcer til det, der inden for disse traditioner betegnes (sprog)ideologier (fx Schieffelin, Woolard og Kroskirty 1998, Silverstein 1979). Sprogideologier er forestillinger og følelser om sprogstruktur, -brug og -praksis, som sprogbrugere kan formulere og bruge til at motivere sproget selv, men også andre ting, fx medmenneskers intelligens, opdelinger af verden, religiøse overbevisninger (fx Silverstein 1979). Det er en ideologisk forståelse, at 'wallah' er tegn på forskellighed (mellem dansk og arabisk). En anden er, at det danske sprog er ustabil på en dårlig måde, og at Dansk Sprognævn bærer et væsentligt ansvar herfor. Man kan argumentere for, at 'wallah' efterhånden er blevet det, der kaldes et emblem for fremmedhed, dvs. at 'wallah' både *er* det fremmede og peger på det. 'Wallah' bliver dermed mere end et form-indholdspar. Den stærke modvilje mod at optage 'wallah' skyldes fx ikke ordet i sig selv, men at det bliver tegn på andre kulturelle processer. Det er jo ikke 'wallah' alene, der gør dansk vakkelvorn. Den pointe ses afspejlet i andre anvendelser af 'wallah' i danske dagblade; det vender jeg tilbage til i den afsluttende diskussion.

I det følgende fokuserer jeg på andre danske sprogbrugere end dem, der skriver i dagbladene, nemlig en lille gruppe børn i en københavnsk skoleklasse med elever fra forskellige sociale, etniske og sproglige baggrunde. Dermed ønsker jeg at bidrage til diskussionen af, hvordan mere generelle sprogforandringsprocesser forholder sig til børns situerede sproglige møder og sproglige socialisering (fx Ochs 1988, Eckert 1989 og Maegaard 2007). Børn er fremtidens voksne sprogbrugere. Det er selvfølgelig en forkert antagelse, at det sprog, børn i dag taler, nødvendigvis bliver fremtidens voksnes sprog. Men samtidig tager børn jo erfaringer fra barndommen med videre i livet. Børns sproglige oplevelser er altså potentielt væsentlige i forståelsen af sproglig udvikling mere generelt. Børn, der vokser op i Danmark i dag, møder sproglige ressourcer, som knyttes til forskellige måder at

tale på; 'dansk', 'engelsk', 'arabisk' eller den måde, man taler på med vennerne, hjemme eller i skolen. Dermed er sproglig diversitet – her forstået som forskelle i forhold til sproglig baggrund og anvendelse af sproglige ressourcer fra flere sprog – et (hverdags)faktum. I tilgangen *sproglig socialisering* (Ochs og Schieffelin 2012) beskæftiger man sig bl.a. med, hvordan novicer får sproglige erfaringer i møder mellem mennesker og sprog samt i møder mellem mennesker gennem sprog. Det kan være erfaringer med, hvad de selv kan, bør og må sige, og hvad der sker, når sprog bruges på andre måder end de forventede og socialt anerkendte (Kulick og Schieffelin 2004). Relationen mellem sproglige ressourcer og de sociale omstændigheder, ressourcerne mødes under, er væsentlig for, hvad sproget kommer til at betyde for den enkelte, og sproglig socialisering er altså også en betydningsdannelsesproces. I en social og såkaldt flerdimensional tilgang til sproglig betydning og forståelse (Blommaert 2015), som det praktiseres inden for sproglig antropologi, herunder sproglig socialiseringsteori, undersøges ”(a) *hvad* forstår [sprogbrugerne]? Og (b) *hvordan* kommer [de] til at forstå det *som sådan?*” (Blommaert 2015: 17; min oversættelse, kursiv fra original). Der inddrages således mere end et denotationalt og propositionelt perspektiv. Også aktiviteter, domæner og sociale relationer samt de forhandlinger, der foregår gennem og i forhold til sprog, er vigtige i analysen. Jeg ser i denne artikel på børns møder med sproglige ressourcer, som de reagerer på som ikke iboende danske. Sproglig refleksivitet og metasproglig samtale indgår altså i eksemplerne.

Data består af optagelser af sprog-i-brug med de samme børn fra 0. til 4. klasse. Jeg fokuserer på samtaler, hvor Tommy, en dreng med rent dansk baggrund, indgår, inden for skolens rammer, men uden for egentlig undervisning. Bidraget kan ses som et studie af *sociolingvistisk forandring* (Mortensen under udgivelse) gennem en lingvistisk etnografisk tilgang (Rampton et al. 2015) med fokus på deltagerens eget perspektiv. Jeg perspektiverer analyserne af børnenes brug af 'wallah' i min afsluttende diskussion til andre dele af den dansktalende befolkning.

## 2 TEORETISK BAGGRUND

### 2.1 *Tællelige sprog, registrering og moderne urbant hverdagsprog*

I det følgende anvender jeg den lingvistiske antropolog Michael Sil-

versteins idé om 'det komplette sproglige faktum' (*the total linguistic fact*) (Silverstein 1985) som tilgang til data. Det betyder, at sociale sproglige fænomener ses som enheder af sproglig form, sprog-i-brug og ideologiske forståelser. Jeg analyserer især, hvordan ord (Silversteins form-niveau) anvendes i situeret kommunikation i samtaleture eller tekster (Silversteins brugsniveau), samt hvordan ordene forklares, retfærdiggøres og motiveres. Det omtales inden for denne tradition som det metapragmatiske og ideologiske niveau (Silverstein 1979, Kroskrity 2004, Karrebæk 2013). I mine eksempler navngiver deltagerne sprog og sproglige ressourcer fx som 'arabisk' og 'dansk', men kan også mere indirekte tilskrive betydning og tilhørsforhold til dem såvel som hinanden.

Associationen af sproglige udtryk med bestemte sprog og navngivning af sprog er sociale forståelser. Sociolingvistikken har for længst vist, at sprog som navngivne fænomener er menneskeskabte, socialt og historisk indlejrede størrelser snarere end iboende, gensidigt afgrænselige eller statiske (fx Gal og Irvine 1995, Makoni og Penycook 2006, Heller 2007). Det betyder, at sprogforskere behøver en tilgang, der rummer sprog som social proces, fx Asif Aghas (2007) begreb 'registergørelse' (*enregisterment*). Registergørelse beskriver den kontinuerede etablering af relationer mellem forståelser og semiotiske, herunder sproglige, ressourcer. Ressourcer kan fx associeres med hinanden som del af samme register eller ses som tilhørende forskellige registre. Samtidig mødes sproglige ressourcer i situationer og aktiviteter, hvor der indgår andre sprogbrugere. Således etableres associationer mellem ressourcer, sociale og kulturelle betydninger samt typer af mennesker. Fx er det en almindelig forståelse, at den måde at tale på, der kaldes dansk, anvendes af en kategori af mennesker, der kaldes danskere; andre mennesker, kaldt arabere, anvender det, der kaldes arabisk. De til lærte associationer er baseret på en oplevelse af sammenhæng; det kaldes 'indeksikalitet' (Silverstein 2003). Aghas registre er sociale og delte fænomener, og registerbegrebet forudsætter genkendelighed blandt flere personer. Det betyder, at registre og ressourcer tilskrevet registre indgår i dannelsen og bekræftelsen af sociale fællesskaber. Og registre er ideer. De kan ikke entydigt og uimodsigeligt afgrænses, de er altid under forandring, og de er kun delvist delte. Sådan må det være, da for-

ståelsen af, hvordan sproglige træk hænger sammen med hinanden og med kulturelle modeller og stereotyper, afhænger af socialisering, og alle socialiseringsprocesser er unikke. Fx skal vi se, at det danske sprog, der anvendes af Tommy og hans venner (om end under forskellige navne), afviger fra det, der behandles som dansk hos de to debattører, vi mødte i artiklens introduktion.

Et register, som har fået stor opmærksomhed, er det, der tales i etnisk blandede grupper af børn og unge, kaldt bl.a. 'gadesprog' (Madsen 2013) og 'multietnolekt' (Quist 2000). Betegnelsen gadesprog stammer fra børn på den skole, hvor mine data også er hentet, og var en blandt andre, fx 'perkersprog' og 'gangstersprog' (Hyttel-Sørensen 2017: 112). Nogle elever havde ikke et navn for registret, om end de (gen)kendte det. Gadesprog signalerer, at registret hører til, er opstået eller anvendes på gaden snarere end i klasserummet. Det er altså knyttet til andet end skole og læring. Multietnolekt formulerer, at det er en måde at tale på (jf. endelsen '-lekt') knyttet til mange etniciteter, både i forhold til brug og historik (jf. 'multi-etno-'). Rampton (2015) foreslår for tilsvarende måder at tale på i britiske data *contemporary urban (youth) vernacular*, som jeg her oversætter til 'moderne urbant hverdagsprog'. I danske undersøgelser identificeres moderne urbant hverdagsprog via en række træk, herunder ord fra indvandrersprog, overgeneralisering af fælleskøn, V3 i sætninger, palataliseret t, ustemt og frikativt [ɣ], bandeord og en særlig prosodi og trykfordeling, der giver indtryk af staccato (jf. Quist 2000, Pharao og Foget Hansen 2005, Mægaard 2007, Christensen 2012, Madsen 2013, Pharao et al. 2014). Det er associeret med individer med minoritetsbaggrund, med maskulinitet og assertiv stil; majoritetsdanskere med tæt kontakt til indvandrere kan anvende det med visse begrænsninger (Jørgensen et al. 2011, Madsen 2013, Stæhr 2014, Skovse 2018). I denne artikel viser jeg, hvordan anvendelse af moderne urbant hverdagsprog kan opfattes som en måde at lægge afstand til dansk og danskhed på. Samtidig er det en pointe, at registret skal behandles som (en slags) dansk, og at det giver mening til dansk. Det vender jeg tilbage til.

## 2.2 Sociolingvistisk forandring

Mens registergørelse ofte behandles i relation til små grupper (se dog

Agha 2011), anskues *sociolingvistisk forandring* som proces på større skala (Coupland et al. 2016, Mortensen et al. 2017). Det er ikke et radikalt brud med tidligere sociolingvistiske sprogforandringsparadigmer, men en invitation til undersøgelser med bredere sprogligt fokus end udtale, med fundamental integration af et socialt og et sprogligt niveau og – væsentligst – med ideologi placeret centralt. Her analyserer jeg en lille gruppe børns sprog med fokus på én enkelt dreng, Tommy. Jeg vender i konklusionen tilbage til, hvordan denne gruppes måder at tale på kan ses i relation til dansk, og hvordan dette spørgsmål belyser sociolingvistiske sprogforandringsprocesser. Om end der er stor forskel på Tommys forhold til dansk og så, hvad vi kan møde i medierne, er der også ligheder. Endvidere spiller (masse)medier en rolle for registergørelse og sprogforandring pga. deres *participation framework* (Goffman 1981). Afsendere kan nå ud til mange adressater (Agha 2011b, Androutsopoulos 2014), hvorfor kendskab til sproglige ressourcer kan spredes hurtigt og bredt, og der kan føjes nye betydninger til dem. Derfor er medieårets sprogs rolle og relation i forhold til situeret sprogbrug relevant og interessant at undersøge.

### 2.3 Semiotiske sprogideologiske processer og forskelskabende akser

I analyserne skal vi se, hvordan mennesker drager slutninger, og hvordan sproget er centralt som medium for forhandlinger og som tegn i sig selv. Jeg trækker på Gal og Irvines arbejde (fx 1995, 2019). Gal og Irvine har undersøgt, hvordan mennesker skaber, understreger og vedligeholder forskelle, hvordan forskelsetablering er betydningsdannelse, og hvordan et sprogideologisk niveau er vigtigt for at forstå denne. Gal og Irvine (1995) beskriver tre centrale semiotiske processer: *Ikonicering* (eller *rhemativering*) betegner en transformation af relationen mellem tegnbærer og objekt, hvor objekt og tegnbærer anses for at dele en kvalitet. *Sletning* (eng. *erasure*) er processer, hvor fænomener bliver usynliggjort, ignoreret og undertrykt, ofte så kontraster kan stå stærkere. *Rekursivitet* er, når forskelle på ét niveau af relationer projiceres til et andet niveau. Fx kan rhemativering eksemplificeres med, når staccatoagtige måder at tale (staccatoindtrykket fx pga. trykfordeling) anses for at udtrykke kvaliteten maskulinitet, fordi staccato forstås som udtryk for utålmodighed eller pågående stil, og maskulinitet associeres med at være pågående og

utålmodig (fx Madsen 2013). Dermed deler gadesprog og maskulinitet kvaliteterne pågående og utålmodig. Sletning er den mentale slutning, mange drager, når de udelukkende forbinder moderne urbant hverdagsprog med talere med indvandrerbaggrund. Det er 'sletning', fordi det er et faktum, at også danskere uden indvandrerbaggrund anvender registret, men det ignoreres, undertrykkes eller 'slettes' altså i forståelsen. Og rekursivitet kan fx illustreres med opfattelser, hvor piger, der anvender et 'maskulint' register (gadesprog), anses for mere maskuline end piger, der ikke gør. De tre semiotiske processer er interessante, fordi de beskriver måder at skabe forståelse på.

Gal og Irvine (2019) introducerer desuden termen 'forskelskabende akser' (*axes of differentiation*). Den beskriver, hvordan mennesker skaber systemer af forskelle og anvender dem i dannelsen af inferenser. En forskelskabende akse er et diagrammatisk ikon. Det betyder, at det er en abstrakt strukturel relation (*diagram*), og at relationerne repræsenteret i diagrammet anses for at spejle relationer uden for diagrammet. Relationerne udgør ligheden. Diagrammet baseres på et bestemt perspektiv, så forskellene, det repræsenterer, er situerede og subjektive snarere end objektive og neutrale. Den type diagrammatiske ikoner, vi kalder forskelskabende akser, er inddelinger af (observationer af) fænomener i par. Parrene kontrasterer i forhold til bestemte kvaliteter. Inden for diagrammet tilskrives to fænomener, eller tegn, en relation, som også vil eksistere mellem to andre fænomener. Forskelskabende akser og diagrammatiske ikoner bruges til analogidannelse: a forholder sig til b, c og d, som x forholder sig til y, z og v; alle disse størrelser adskiller sig parvis, således at a er forskellig fra x som b er forskellig fra y etc. (Gal og Irvine 2019: 118).

Den forskelskabende akse er en model, som sprogbrugere sammenligner med det, de møder i verden. De kategoriserer eller typificerer fænomener og kan således indsætte dem i modellen. Man kan fx kategorisere mennesker som 'arabere' og 'danskere', og man kan sammeligne 'arabere' med 'danskere'. Samtidig vil man knytte en række kvaliteter til 'araber' henholdsvis 'dansker', fx at tale dansk henholdsvis arabisk, være kristen henholdsvis muslim, spise svinekød og drikke alkohol henholdsvis ikke spise svinekød og ikke drikke alkohol. Forståelserne optræder på hver sin side af den forskelskabende akse og



er dermed parvis komplementære. Forskelsskabende akser indebærer processer af sletning, og de er knyttet til begreber om rekursivitet og ofte til rhematisering. Det viser jeg eksempler på senere.

### 3 EMPIRI

Artiklen trækker på optagelser indsamlet på en københavnsk skole af en række forskere og studerende.<sup>1</sup> Skolen ligger i et tidligere arbejderkvarter, der over de seneste godt 20 år har fået omfattende nybyggeri og mange akademikerfamilier. Der er endvidere en anseelig andel indbyggere med indvandrerbaggrund og dermed relativt stor spredning i indbyggernes sociale baggrunde (Nørreby 2018). Der eksisterer en omfattende litteratur om skolens børn og unge i mange af skolens klasser (for oversigter, se Karrebæk et al. 2016 og Madsen et al. 2016). Tabel 1 viser elever i den klasse, jeg skriver om her. Der fremgår (pseudonymiseret) navn, køn og det sprog, der er opgivet for elevens familie.

TABEL 1. KLASSENS BØRN

Navn	Køn	Hjemmesprog ud over dansk	Navn	Køn	Hjemmesprog ud over dansk
Alma	F	dansk	Isak	M	dansk
Adam	M	dansk	Jonathan	M	dansk
Abbas	M	arabisk	Kate	F	dansk (thai)
Abdullah	M	arabisk	Konstantin	M	dansk
Abdi	M	somali	Linda	F	dansk
Aleksandros	M	dansk (eritreer)	Lydia	F	dansk
Asta	F	dansk	Mahdi	M	arabisk
Danilo	M	dansk (roma)	Michelle	F	dansk
Ella	F	dansk	Mathilde	F	dansk
Tommy	M	dansk	Mads	M	dansk
Fahad	M	panjabi	Phillip	M	dansk
Freja	F	dansk	Rana	F	arabisk
Hasna	F	arabisk	Victor	M	dansk
Hossein	M	arabisk			

<sup>1</sup> Teamet har ud over forfatteren især inkluderet Janus S. Møller samt Astrid Ag, Andreas Stæhr, Thomas Nørreby, Liva Hyttel-Sørensen, Line Knoop-Henriksen, Ulla Lundquist, Jens Norman Jørgensen, Narges Ghandchi, Lamies Nassri, Lian M. Madsen m.fl.

De to almindeligste sproglige baggrunde er dansk og arabisk. Børnene med arabisk baggrund havde varierende grad af sprogfærdighed i arabisk, men alle talte det (mig bekendt) i nogen grad, og mange fulgte arabisk modersmålsundervisning på skolen (om end uden stor entusiasme). Deres forældre kom fra Irak, Palæstina, Syrien, Marokko o.a. Arabisk kommer til at spille en central rolle i artiklen, om end Tommy med dansk baggrund er artiklens fokusbarn. Tommy var entusiastisk bruger af ord, der blev set som arabiske.

Jeg anvender optagelser fra 0. til 4. klasse, hvor jeg selv var involveret i det empiriske arbejde. Der indgår: 1) Lyd og video fra hyttetur. 2) Lyd fra en gruppesamtale med mig. 3) Lyd fra årlige gruppesamtaler. Gruppesamtalerne bestod af 3-4 tilfældigt udvalgte børn, som blev placeret alene i et rum på skolen og fik en opgave, fx "tegn en fødselsdagstegning" eller "tegn jeres perfekte dag". Børnene udarbejdede en planche og talte samtidig om alt muligt andet. I samtalen med mig deltog Tommy, Mads og Adam. Vi forskere havde fremstillet en række ordkort med udtryk, som vi ville høre børnenes forståelser af. Efter tur trak børnene et kort og fortalte fx, hvem der brugte udtrykket, hvornår og til hvad. De andre børn bidrog med deres egne perspektiver. Data er altså fra ikke-læringsfokuserede aktiviteter. Samtidig udgør skolen en ramme og har formentlig betydning for, hvad der foregår, og hvordan handlinger udføres (Madsen 2013, Stæhr 2014, Karrebæk og Møller 2020). Skolen ser fx ud til at blive anvendt som kontrasterende autoritetscenter (Blommaert et al. 2005, Blommaert 2010), idet børnene orienterer sig (implicit) mod den som normerende. Betydninger som 'passende' og 'upassende' etableres således i forhold til skolen som kontrast.

## 4 ANALYSER

### 4.1 *At skabe forskel og lighed*

I eksempel 1 møder vi Hossein, Tommy og Abbas i 2. klasse. De tre drenge deler mange erfaringer, værdier og kvaliteter, men her insisterer de på forskelle. Derigennem skabes et 'vi' og et 'ikke-vi'. Jeg sidder med drengene i toget på vej på hyttetur. Mens vi kører, diskuterer drengene musikpræferencer, madpakker osv. Tommy har opdaget, at hans melon er blevet snasket. Han beskriver den som "klam". Det fungerer som oplæg til en samtale:

EKSEMPEL 1: "VED DU HVAD DET HEDDER PÅ VORES SPROG?"<sup>2</sup>  
DELTAGERE: HOSSEIN, TOMMY, ABBAS

01 Hossein: ved du hvad det der hedder på vores sprog  
02 Tommy:  næh  
03 Hossein: shama:m  
04 Abbas:  hvad  
05 Hossein: shama:m  
06 Ukendt:  °shama:m°  
07 Tommy:  Xx[x  
08 Abbas:       [shama:m  
09               (.)  
10 Tommy:  hvordan skriver man det  
11 Hossein: Xxx  
12 Ukendt:  Xxx  
13 Abbas:  ved du hvordan man si:r (.) tuz alaik.<sup>3</sup>  
14               (0.2)  
15 Abbas:  hva betyder tuz alaikl la vær med og sig det.  
16               (0.5)  
17 Tommy:  det v[ed jeg ik]  
18 Hossein:       [jeg ved xxx man sir det.]  
19               (0.5)  
20 Hossein: det tuz alaik. †hiha[ha  
21 Abbas:                               [tuz alaik  
22               (0.3)  
23 Hossein: sit busak<sup>4</sup> ved du hvad det †betyder

Med sit spørgsmål til Tommy (linje 01) indikerer Hossein en formodning om, at Tommy ikke ved, hvordan man siger melon på "vores sprog", men at han gerne vil vide det. Tommy bekræfter sin manglende viden, og Hossein indleder den socialiserende metasproglige aktivitet (sprog)demonstration med ham selv som ekspert og Tommy som no-

---

2 Følgende specialtegn er anvendt i udskrifterne: : = forlængelse, ° = lav volumen, Xx = kan ikke høres, [ = overlap, (.) = kort pause, (0.5) = pause på 0,5 sekund, ↓ = nedadgående intonation på efterfølgende ord, Kapitaler = med høj volumen, \_ = emfase, © = smilestemme.

3 *tuz alaik* = 'luk røven'.

4 *sit busak* = 'hold din kæft'.

vice. Her peger Hossein på, at det objekt, Tommy kender som 'melon', kan knyttes til udtrykket "shamam". (På denne togtur optrådte aktivitetstypen flere gange, men var ellers ikke almindelig blandt drengene.). Det bliver samtidig klart, at der eksisterer et register, der kan omtales som "vores sprog" af nogle af børnene, og igennem drengenes kategorisering af hinanden sammenflettes den sproglige demonstration med aktiviteten gruppedannelse. Tommy har selv indirekte bekræftet, at han ikke tilhører den gruppe af børn, der knyttes til 'vores sprog' i modsætning til Hossein og (kan vi se senere) Abbas. Aktiviteterne sproglig demonstration og gruppedannelse fortsætter eksemplet igen (og endnu længere) og giver samtidig betydning til hinanden. Demonstrationsformatet fortsættes fx, da Abbas spørger, om Tommy ved, hvad "tuz alaik" betyder (linje 13). Også her lægges op til etablering af semantisk ækvivalens mellem sproglige udtryk på henholdsvis 'vores sprog' og det andet register, som aldrig navngives. Oversættelsen udebliver dog. Det bliver endvidere tydeligt, at Abbas er ved at ændre aktivitetens forståelsesramme – Goffmans (1974) laminering – fra at have været 'for alvor' til at være leg og 'for sjov'. 'Tuz alaik' fungerer som kontekstualiseringsmarkør (Gumperz 1982), der annoncerer og etablerer rammeskiftet. Abbas forklarer senere, at 'tuz' betyder 'rov', og 'tuz alaik' kan oversættes med 'luk roven'.<sup>5</sup> Det legende består bl.a. i, at Abbas anvender udtryk, der ikke almindeligvis behandles som passende i skolen. Han er relativt højroset, men samtidig uden frygt for lærerne. De er nemlig heller ikke del af det 'vi', der knyttes til 'vores (sprog)', og kender derfor (heller) ikke betydningen. Drengene anvender på den måde "tuz alaik", "shamam" og senere "sit busak" (linje 23) til at skabe kontrast – til sproget 'dansk', til autoritetscentret 'skole' og til kontrast drengene imellem. Denne sidste kontrast tydeliggøres gradvis, da Tommy inkluderes mindre og mindre som samtalepartner eller aktivt lærende novice. Han end ikke tilbydes en oversættelse og kommer til at fremstå som publikum for de to andres optræden (performance). Den manglende oversættelse kan understrege, at kontrasten, klassificeringen og eksklusionen snarere end denotationen er det væsentlige.

---

5 Tak til Lamies Nassri for hjælp til det arabiske.

Det er forhåbentlig fremgået, at det komplette sproglige faktum (Silverstein 1985, se ovenfor) er en central analytisk enhed. Sproglige udtryk ('shamam', 'tuz alaik') anvendes i aktiviteter (sproglig demonstration, gruppedannelse, optræden, leg) med inddragelse af ideologiske forståelser (forståelser af relationer mellem grupper og sproglige udtryk). Drengene bruger sproglige udtryk (Silversteins formniveau) og ideologisk forståelse til at etablere forskelsskabende akser, her relativt rudimentært, idet nogle leksikalske enheder er tilskrevet 'vores sprog', og 'vores sprog' associeres med nogle af drengene. Dem, der ikke taler det, indgår ikke i det fællesskab og befinder sig på den anden side af akserne.

#### 4.2 De mange forskelsskabende akser

Selv om Tommy i eksempel 1 blev behandlet som novice og ikke-taler af 'vores sprog', indtager han andre positioner i andre situationer. I eksempel 2 møder vi ham i 0. klasse i en årlig gruppesamtale. Ingen af deltagerne har minoritetsbaggrund. Jeg har analyseret eksemplet i detaljer tidligere (Karrebæk 2016, se også Nørreby 2018); her understreger jeg kun enkelte pointer.

EKSEMPEL 2: "JEG ER ARABER"

DELTAGERE: MICHELLE, KONSTANTIN, TOMMY, ELLA

01 Michelle: fuck (.) undskyld  
 02 (.)  
 03 Konstantin: NÅ NU KA NU KA DEN HØRE DET (.)  
 04 den har lige hørt det  
 05 Tommy: nu har den optaget det  
 06 Konstantin: hehe[he  
 07 Michelle: [(håhå)und↑skyld (.) hh det var  
 08 ik min mening det der  
 09 Tommy: å: fucking l:ort (.) IH[IIII (.) hi]hihi  
 10 Michelle: [Tommy (.) hva  
 11 lav:er<sup>6</sup> du]  
 12 Michelle: har du din øh kx[xx

---

6 *Lav:er* = [law:v]

13 Konstantin: [ER DU ARABER?  
 14 (.)  
 15 Michelle: nej:h  
 16 Konstantin: Jahahaha[ha  
 17 Tommy: [mjeg er araber  
 18 (.)

Michelle annoncerer overskridelse af skolenormer for sprogbrug som relevant aktivitet (linje 01) ved at udbryde "fuck". At det er en overskridelse, gør hun opmærksom på ved at undskylde umiddelbart bagefter. I linje 11 anvender hun en atypisk udtale af "laver" ([law:ϕ]). Konstantin foreslår, at overskridelsen, og måske udtaleafvigelsen, er forbundet med kategorien 'araber' (linje 10), og mens Michelle afviser, at hun skulle tilhøre den kategori, tager Tommy den villigt på sig: "jeg *er* araber" (linje 17). Børnene leger med kategorier og etablerer forskelle: Der er arabere og (de ikke-navngivne) ikke-arabere. De bruger sproget til at etablere forskelle, fx 'fuck' over for mindre grænsesøgende sprogbrug. Ingen af børnene bliver almindeligvis tilskrevet kategorien 'araber', men Tommy transformerer altså sit tilhørsforhold, og hans positionering afvises ikke. Vi ved ikke ret meget om, hvad det betyder i situationen at være araber, eller hvilken slags araber Tommy er. Vi kender heller ikke årsagerne til, at han tager kategorien på sig. Eller hvorfor associationen mellem 'fuck' (og måske udtaleafvigelse) og araber-identiteten er relevant. Kun kan vi se, at på denne dag og blandt disse børn giver den mening.

Eksempel 3 (med samme deltagere) falder umiddelbart efter det foregående og nuancerer forståelsen. Igen præsenterer jeg kun enkelte pointer (se også Karrebæk 2016).

EKSEMPEL 3: "KHABAKHALÆ"

27 Tommy: demundisundi:  
 28 Konstantin: i arabere [de  
 29 Tommy: [KHABAKHALÆ<sup>7</sup> (.) jeg sir  
 30 khabakhalæ] det betyder ☺de:n: lh:

<sup>7</sup> *khabakhalæ* = [xabaxalɛ]

31 [ (.) l: det] betyder det >l o r t<⊙  
32 Michelle: [hehe]  
33 Michelle: aj Tommy [xxx  
34 Konstantin: [khalæi]<sup>8</sup>  
35 Tommy: SHÆDA:M<sup>9</sup>  
36 Michelle: SHÆIDAMA (.) jeg ved ik hva det betyder  
37 (0.8)  
38 Tommy: hende der hun ved ik engang hva shæidam  
39 det betyder (.) hehe (.) BUH  
40 Ella: det betyder sikkert shit  
41 Tommy: nej!  
42 Michelle: haha

Børnene har det sjovt, stemningen er god. Tommy præsenterer de andre for udtrykket *khabakhalæ*, som han fnisende oversætter til "L O R T". At stave snarere end at udtale ordet viser distancering og antyder, at Tommy orienterer sig mod ordet som tabu (Fleming og Lempert 2011). At anvendelsen igen er rammesat (Goffman 1974) som (for) sjov og leg, understreges af hans fnisen. Til forskel fra "fuck" og "fucking shit" i eksempel 2 oversætter Tommy "khabakhalæ" og "shæidam". Det er altså eksempel på sproglig demonstration (jf. eksempel 1), hvor Tommy positionerer sig som ekspert og autoritet. De andre accepterer Tommys autoritet ved at acceptere oversættelsen, hans udtale (Konstantin, linje 33) og hans mod til at lege med tabuer (Michelle, linje 32). Dermed knyttes de sproglige ressourcer implicit til den identitet, Tommy har foreslået som araber, og udtrykkene bliver lokalt etableret som arabiske. Det ligner eksempel 1's etablering af 'vores sprog' og af nogle børn som dem, der har autoritet til at forklare. Imidlertid er "khabakhalæ" ikke konventionelt arabisk, om end det ligner 'khara' ('lort'). Og "shæidam" ligner tilsvarende arabisk 'shaitan' ('satan'). Begge ord understreger, at børnene afsøger grænser for, hvad man kan foretage sig i skolen, når lærerne ikke lytter. Bemærk endvidere, hvordan børnene bevæger sig på et metasemantisk niveau ved at diskutere

8 *khalæi* = [xalæi]

9 *shædam* = [s<sup>h</sup>ædam]

denotationel ækvivalens. De sproglige ressourcer er ukendte for nogle børn, og de sammenlignes og knyttes til oversættelser, og igen sker det i det unavngivne, umarkerede, upåfaldende sproglige register. Samtidig med diskussionen af ordbetydning foregår en metapragmatisk proces, hvor sproglig form knyttes til typer af mennesker (arabere) og handlinger eller aktiviteter (at være grænsesøgende).

#### 4.3 Konkurrerende forståelser af arabisk: flere forskelskabende akser

I eksempel 4 viser jeg, at der eksisterer konkurrerende forståelser såvel af arabisk som af sproglige ressourcer associeret med arabisk. Når der trækkes på en forskelskabende akse, betyder det netop ikke, at alle er enige om den forståelse, akse modellerer (jf. afsnit 2.2).

Eksemplet stammer fra samme hyttetur som eksempel 1 og illustrerer, hvordan nogle af drengene bliver involveret i en metasproglig diskussion af sprogideologier og betydningen af det sproglige træk 'wallah' under en omgang bordfodbold. Hossein og Abbas spiller; de andre kigger på. Hossein har sagt, at man ikke må 'snurre' håndtagene på bordfodboldspillet; en almindelig regel, der dog skal siges højt for at gælde. Men mens alle almindeligvis accepterer ikke at måtte snurre, bruges der ofte lang tid på at diskutere, om nogen alligevel har gjort det. Således herunder. Inden uddraget har en oprevet Hossein beskyldt Abbas for at snurre. Abbas benægter, og det udvikler sig til en engageret diskussion med megen anvendelse af 'wallah': Hossein: "wallah du snurrede"; Abbas: "wallah jeg ikke gjorde." Af pladshensyn viser jeg ikke den del. På et tidspunkt kommer Aleksandros ind i diskussionen. Samtalen foregår samtidig med, at Hossein og Abbas fortsætter deres spil (Abbas kommenterer på spillet i linjerne 32 og 34). Jeg filmer situationen.

EKSEMPEL 4: "HVAD BETYDER WALLAH EGENTLIG?"

DELTAGERE: ALEKSANDROS, ABBAS, HOSSEIN, TOMMY, ABDULLAH

16 Aleksandros: han sagde wallah han ik snurrede  
17 Abbas: nej jeg gjorde ej (.) jeg sagde  
18 ikke engang wallah  
19 Hossein: der er nogen der ved hvad det  
20 betyder Abbas



21 Abbas: jeg ved godt hvad det betyder  
 22 (.)  
 23 Aleksandros: er det ik han sværger eller sådan  
 24 noget  
 25 Abdullah: jeg [sværger det betyder ik  
 26 jeg mener det  
 27 Ukendt: [xxx (jo?)  
 28 Tommy: jamen (.) hvad betyder wallah  
 29 egentlig  
 30 Abdullah: det betyder jeg sværger  
 31 Tommy: hm  
 32 Abbas: [NE:J  
 33 Tommy: [bare på arabisk bare på arab[isk  
 34 Abbas: [NO  
 35 Tommy: bare på arabisk (.) det betyder  
 36 wallah (.) på arabisk  
 37 Aleksandros: JA:  
 38 Ukendt: xxx  
 39 Abbas: JEG MENER DET det betyder wallah  
 40 (.) arabisk

Abbas benægter, da Aleksandros hævder, at han sagde: ”wallah han ik snurrede”, på trods af at Aleksandros tilsyneladende forsværer Abbas. ’Wallah’ anvendes til at understrege sandhedsværdien af det udsagn, som Aleksandros tillægger Abbas. Men ifølge Abbas har han ”ikke engang” (dvs. ’i hvert fald ikke’) sagt ”wallah” (linje 17-18). Hossein responderer syrligt (linje 19-20), og et stykke tid har samtalen primært metasproglig karakter – først metapragmatisk snarere end metasemantisk. ”der er nogen, der ved, hvad det betyder, Abbas” peger på Abbas’ upassende anvendelse. Ud over en almindelig brug som forstærker i hverdagsprog har ’wallah’ en religiøs betydning som ’jeg sværger ved min gud’, jf. at ’wallah’ indeholder ’Allah’. I den betydning kan ordet ikke bruges for sjov. Det er altså én ting at have snurret, når man ikke må. En anden ting at lyve om det. Men det gør overtrædelsen anderledes moralsk forkastelig at sige ’wallah’, når man lyver. Og det mener Hossein, at Abbas gør; det fremgår tydeligt af deres konfrontation inden eksemplet. Hosseins

tur (linje 19-20) må dermed forstås som tilrettevisende, og den indirekte karakter (i modsætning til i eksemplerne 1 og 3) skyldes nok, at Abbas anses for medlem af den gruppe, der associeres med det register, som 'wallah' tilskrives – her 'arabisk', før kaldt 'vores sprog'. Hossein antyder altså, at det er problematisk på en gang at se sig som del af den gruppe, der er knyttet til ordet og samtidig bruge det moralsk forkasteligt. Abbas afviser at være ubekendt med betydningen af 'wallah'. I denne sammenhæng skal det endvidere forstås som en afvisning af at have brugt ordet forkert, og dermed understreger han samtidig sit gruppetilhørsforhold. Samtalen får en metasemantisk drejning, da Aleksandros foreslår en betydning af 'wallah' og beder om bekræftelse (linje 23). Man kan se Aleksandros' forslag som en mulighed for at demonstrere viden (om end usikkert og begrænset) og på den måde vise sig som perifert medlem af gruppen, der kender 'vores sprog'. Dermed understreger han naturligvis også, at andre end ham er mere vidende om 'vores sprog'. Abdullah bekræfter; det betyder "jeg sværger" snarere end "jeg mener det" (linje 25-26). Tommy er stadig forvirret. Bemærk, at han spørger, hvad 'wallah' "egentlig" betyder. Ud over at betydningen afklares igen, italesættes det sproglige tilhørsforhold: "bare på arabisk" (linje 33, se også linje 36 og 40). Abbas ender med at råbe "JEG MENER DET betyder wallah". Om det er en modsigelse eller en bekræftelse af Abdullah, er ikke til at vide. Men eksemplet illustrerer under alle omstændigheder, at sproglige etiketter er vigtige sociale ressourcer, og at de ikke er entydige. Der er mange slags arabisk. I de forskellige slags arabisk har 'wallah' forskellige betydninger. En slags arabisk trækker alle drengene på; den indgår i moderne urbant hverdagsprog. Her kan 'wallah' anvendes som relativt mild forstærker. Det er den betydning, som Aleksandros kender, og som Abdullah afkræfter: "jeg sværger det betyder ik jeg mener det" (linje 25-26), den som Abbas måske alligevel bekræfter til slut, den, som Tommy (trods alt) kender (det ser vi i næste eksempel), og den, som både Abbas og Hossein trak på før uddraget (og i talrige andre eksempler i data). Der havde slet heller ikke været grund til at nævne denne betydning for Abdullah, hvis 'wallah' i betydningen 'jeg mener det' ikke var almindelig anvendt. Tommy finder måske diskussionen forvirrende, fordi han ikke helt forstår forskellen på 'jeg sværger' og 'jeg mener det'. Samtidig inddrager Hossein og Abdullah en anden anvendelse af 'wallah' med

en anden betydning og indeksikalitet. Men børnene tilskriver under alle omstændigheder 'wallah' 'arabisk', jf. at Abbas, Abdullah og Hossein er eksperter i modsætning til Aleksandros og Tommy. Og igen anvendes en sproglig ressource altså som tegn i en forskelsskabende akse.

#### 4.4 *Wallahs flertydighed*

'Wallah' var almindelig anvendt i drengenes indbyrdes samtaler, og jeg har fokus på dette ord i resten af artiklen. I eksempel 5 underbygger jeg den observation, at ordbetydning ikke er et simpelt spørgsmål. Eksemplet stammer fra en gruppeoptagelse med Tommy, Hossein og Abdi i 2. klasse. I uddraget diskuterer drengene, at man skal tale pænt, jf. Tommy (linje 04): "jeg sir ikke et grimt ord mere". (Bemærk udtalen [kʁ] af /gr/ i 'grimt'; ligesom 'wallah' er den kendt fra andre studier af moderne urbant hverdagsprog, se Mægaard 2007.) Det er Hossein, som har opfundet reglen om at tale pænt. Hossein indleder med at nævne, at der er en optager i rummet ("denne der"); "de" (linje 01) refererer til forskerne.

EKSEMPEL 5: "DET IK ET BANDEORD"

DELTAGERE: HOSSEIN, ABDI, TOMMY

01 Hossein: eh wallah tænk hvis de havde denne der med  
indenfor  
02 Abdi: ko[ran jeg] er ligeglad gør hvad I vil  
03 Tommy: [fuck]  
04 Tommy: eow wa[llah] (.) jeg M:ENER jeg ik sir et  
grimt<sup>10</sup> ord mer  
05 Hossein: [eow la nu vær med og sig det  
06 (.)  
07 Hossein: ja det gjorde jeg heller ik  
08 Tommy: det gør jeg heller ik  
09 Hossein: bare la: (.) Abdi sige det hva rager det os  
10 Tommy: ja (.) du sagde xxx  
11 Hossein: hva ska vi tegne  
12 Tommy: det sagde du

---

<sup>10</sup> gr = [kʁ]

13 Hossein: hvad

14 Tommy: du sagde wallah oss

15 Hossein: ja hva rager det os (.) de:t det ik et bandeord

Tommys udsagn om, at han ikke vil sige ”et grimt ord mer”, indledes med ”eow wallah”, der forstærker løftet. Hossein responderer: ”eow la nu vær med og si det.” (linje 05). Det opfatter Tommy tilsyneladende som en påtale af brugen af ’wallah’, jf. hans pointe om at Hossein selv har brugt ’wallah’ (i linje 01): ”du sagde wallah oss” (linje 14). Inden Tommys tur har Hossein understreget, at han heller ikke vil tale grimt, hvilket ud over at påpege Hosseins anvendelse af ’wallah’ kan forstås som en forhandling om, hvorvidt ’wallah’ indgår i den lokale version af at tale pænt. Men uanset hvad Tommy mener, stipulerer Hossein, at ’wallah’ ”er ik et bandeord.”

Eksemplet viser for det første, at selv om ’wallah’ knyttes til arabisk, så anvendes ordet også smidigt i det, der kan genkendes som dansksprogede interaktioner som del af det moderne urbane hverdagsprog. ’Wallah’ indgår altså i forskellige registre. For det andet understreges, at ’wallah’ er pragmatisk flertydigt. Det kan bruges som bandeord (jf. Tommy), mere neutral forstærker (jf. Hossein) og med religiøse associationer (jf. eksempel 4). For at kende den relevante betydning og register må man kende de lokale kontekster (interaktionelle, situationelle). Hossein er flittig bruger af ’wallah’ – og bestemt ikke kun når han hævder noget sandt, som han ellers antydede i forrige eksempel. Hossein illustrerer dermed, hvordan ’wallah’ kan anvendes strategisk til at rammesætte samtalen og skabe forskellige inferenser, det kan kaldes en strategisk anvendelig *shifter* (Urcioli 2009, 2010; Silverstein 1979).

#### 4.5 Når sprog smitter

Som vist er Tommy en dreng, hvis sproglige autoritet skifter alt efter samtaledeltagerne. Vi har set ham identificere sig som araber og arabiskekspert i 0. klasse (eksempel 2) og som ikke-araber og ikke-arabisk ekspert i 2. klasse (eksempel 1 og 4). I sidste eksempel fra 3. klasse fremstår Tommy igen som ekspert-autoritet og forklarer lidt om sin

position. Eksemplet stammer fra en samtale, jeg havde med Tommy, Mads og Adam om forskellige ord. Mange af disse ord havde vi i forskergruppen analyseret som associeret med moderne urbant hverdagsprog. De blev anvendt i situationer, hvor brugerne skulle positionere sig som gadesmarte, cool, maskuline el.lign., sammen med andre træk, vi associerede med registret. Ingen af deltagerne har indvandrerbaggrund, og Tommy kommer på den måde til at udgøre et bindeled mellem 'danskernes' verden og verden på den anden side af den forskelskabende akse. I eksemplet har Mads trukket kortet "jeg sværger".

EKSEMPEL 6: "TO PROCENT AF MINE VENNER ER DANSKERE"

DELTAGERE: MADS, ADAM, TOMMY, MARTHA

01 Mads: jeg sværger (.) det det betyder jeg lover  
02 Tommy: jeg sværger  
03 Mads: eller (.) jeg jeg holder mit ord  
04 Tommy: jeg sværger på min gud  
05 (.)  
06 Adam: jeg sværger du er dum Mads  
07 Tommy: lissom (.) lissom der der oss nogen der sir  
altså hvis (.) det gør  
08 jeg for eksempel ø:hm øh altså hvis du ly-  
ver a sån: jeg sværger på  
09 min mor eller på min gud eller sån: noget  
det der mange der sir det  
10 der mange der sir  
11 Martha: sir alle det  
12 Tommy: eller altså nenej men jo øh (.) der (.) jeg  
sir det fra min klasse  
13 altså jeg sværger og øh jeg ved ik om du  
gør eller om han gør (.)  
14 sådan der bop-bop (.) lidt  
15 Martha: gør du  
16 Tommy: sir du jeg sværger  
17 Adam: ik særlig meget  
18 Martha: hvem gør (.) ellers  
19 Tommy: jeg ja

- 20 Mads: jeg har hørt (.) jeg tror muslimer gør det  
lidt meget
- 21 Tommy: nejnejnejnej det de sir wallah og koran (.)  
de sir ik jeg sværger
- 22 Martha: okay (.) sir du wallah og koran
- 23 Tommy: ja (.) jeg er sammen med dem hver dag hah
- 24 Martha: så (.) det ik fordi du muslim det bare for-  
di at øh (.) at du er
- 25 sammen med dem
- 26 Tommy: nejnejnejnej men det bare jamen (.) altså  
man bliver smittet lidt hah

Mads forklarer, at ”jeg sværger” betyder ”jeg lover” eller ”jeg holder mit ord”, men så overtager Tommy rollen som autoritet. Han demonstrerer almindelige måder at anvende udtrykket på: ”jeg sværger på min gud” (linje 04) og ”jeg sværger på min mor eller på min gud” (linje 08). Adam foreslår ”jeg sværger du er dum Mads”. Det passer ikke helt med de betydninger, Mads har foreslået, men illustrerer andre udbredte anvendelser samt den meget brugte ramme for drengenes samtaler: dril. På min opfordring bringes et metapragmatisk aspekt ind. Tommy hævder, at ”jeg sværger” er et almindeligt udtryk, som han selv anvender. De to andre drenge positionerer sig ikke som aktive brugere, men Mads ”har hørt at muslimer gør det [bruger ’jeg sværger’; MSK] lidt meget” (linje 19). Bemærk den nedtonede epistemiske sikkerhed; Mads hævder ikke autoritet. Tommy derimod forklarer, at muslimer bruger ”wallah” og ”koran”, ikke ”jeg sværger” (linje 20). Kategorien ’muslimer’ er dermed etableret, og ’jeg sværger’ bliver associeret med dens modsætning. Da jeg spørger Tommy, om han også siger ’wallah’ og ’koran’, svarer han bekræftende med en lille latter. Han forklarer, at han går sammen med ”dem”, dvs. muslimer, hver dag. Latteren tyder på, at Tommy ved, at jeg ved, at han lige har sagt, at det jo er muslimer, der er brugerne. Og dermed ikke ham selv. Han bekræfter samtidig den forskelsskabende akse som model til at forstå med og til at ræsonnere over sprog og mennesker. Samtidig viser han, at akser kun fungerer i kraft af sletning (Gal og Irvine 1995, 2019) af observationer, der modsiger dens struktur. Forskelsskabende akser er abstrakte modeller

for forståelse og afspejler ikke virkelighedens kompleksitet, herunder at muslimer og ikke-muslimer (som Tommy) tilbringer tid sammen. Dette skaber mulighed for sproglig ”smitte”, som Tommy siger, eller socialisering, som jeg ville kalde det. Da jeg spørger, om alle Tommys venner er muslimer, forklarer han: ”la os sige på en skala inden for ti altså (.) i procenter ik (.) der e:r der er (.) ... der er to der er to procent (.) altså af af af mine venner er danskere (.) ud af ti”. Her navngiver Tommy altså kontrasten til kategorien ’muslimer’, nemlig ’danskere’. ’Danskere’ og ’muslimer’ udgør aksens grundlæggende forskel.<sup>11</sup>

Gennem en semiotisk sletningsproces (Gal og Irvine 1995, 2019) bliver Tommys anvendelse af de ressourcer, der er associeret med muslimer og arabere, ikke et problem for den overordnede forståelsesramme og forskelsskabende akse. Gennem semiotisk rekursivitet (Gal og Irvine 1995, 2019) bliver Tommy den mest arabiske og muslimske af danskerne. Det viser han ved at hævde autoritet i forhold til at kunne bruge ord knyttet til kategorierne ’muslimer’ og ’arabere’ og til registret ’arabisk’, ’vores sprog’, ved at vise interesse for den korrekte anvendelse af ord knyttet til det, ved at hævde, at han er araber, og ved at fortælle, at han tilbringer mest tid med muslimer. Men hans sociale råderum afhænger af dem, han er sammen med; han er kun ekspert sammen med jævnaldrende uden indvandrerbaggrund.

## 5 DISKUSSION

Ifølge Coupland (2014: 72) drejer sociolingvistisk forandring sig om, “i hvilket omfang og på hvilke måder historisk udviklende betingelser for det sociale liv udføres og er erfaret gennem sprog” (min oversættelse). Jeg interesserer mig for, hvordan sproget i Danmark påvirkes af foranderlige betingelser for socialt liv, der har at gøre med det danske samfunds stigende diversitet. Sproget påvirkes af sprogbrugerne. Ved at se på hverdagsprog i grupper, der karakteriseres som blandede, kan vi kan lære en hel del om, hvad der udgør den sproglige side af det danske samfund. Det gælder især, hvis vi orienterer os mod deltagernes egne forståelser, som jeg har gjort her (se også Hymes 1972: 41). Fx

---

<sup>11</sup> I deres samtale om ’wallah’ fra den samme type optagelse angiver Abdi og Hossein ’kristianer’ som kontrast til ’muslimer’. Det understreger endog tydeligere den semantiske kontrast.

kan vi undgå på forhånd at bestemme, hvad der tæller som inkluderet og ekskluderet i 'det danske sprog'; noget der nødvendigvis ændrer sig over tid. Ligeledes kan vi lære, hvad det kan betyde, at sproglige ressourcer tæller som 'dansk'.

Jeg har i artiklen fokuseret på oplevelser knyttet til (sproglige) forskelle hos Tommy og hans venner. For dem er diversitet et (hverdags) faktum, og de anvender smidigt ressourcer, der ikke traditionelt opfattes som danske. Nogle af de ressourcer navngives som 'arabiske'. Mange indgår samtidigt i et register, der har mere til fælles med 'dansk' end med 'arabisk'; såkaldt moderne urbant hverdagsprog. Som Agha (2007, 2011) argumenterer for, er registreringørelse ikke kun en sproglig proces. Registerørelse hænger sammen med sociale erfaringer, muligheder og begrænsninger i levede liv og er en betydningsdannelsesproces. Betydning og forståelse bliver til, udfordres eller konsolideres i øjeblikke. Her knyttes sproglig form til handlings- og adfærds-kategorier, fx 'grænsesøgende', 'dril', 'konfronterende', og til sociale kategorier, fx 'dem' og 'os', 'araber' og 'dansker'. Derfor giver det mening at undersøge øjeblikkene, hvilket jeg har gjort. Jeg har illustreret nogle af de betydninger, der eksisterer i børnenes liv, og hvordan nogle ændrer sig, andre er stabile. Kategorierne af sprog og mennesker navngives altid med navne, vi kender. I 0. klasse taler børnene om 'arabere' (eksempel 2 og 3), i 2. om 'vores sprog' og 'arabisk' (eksempel 1 og 4), i 3. om 'muslimer' og 'danskere' (eksempel 6). Der eksisterer andre etiketter blandt disse børn og på denne skole. Det er dog bemærkelsesværdigt sjældent, at danskhed og betydninger knyttet til danskhed navngives. Betydninger, som knyttes til (det børnene ser som) modsætningen til 'dansk', altså 'arabisk' og 'muslimers sprog', bliver benævnt hyppigere. Det danske bliver dog over årene gradvis mere udbredt italesat og dermed mindre præsupponeret, mindre implicit, mere synligt.

Tommy lærer, hvilke sociale identiteter der er inden for hans rækkevidde. Jeg har vist, hvordan han i nogle situationer er 'araber' og i andre ikke, og jeg har argumenteret for, at denne modsatrettede identifikation gør, at han kan forstås som den mest arabiske af de danske børn; det kaldes semiotisk rekursivitet (Gal og Irvine 1995). Jeg har anvendt Gal og Irvines (2019) begreb forskelsskabende akser til at forklare, hvordan børnene organiserer tegn parvis i kontraster, hvordan det er



en gennemgående model, og hvordan den organiserende struktur anvendes til at drage slutninger. Tommy er altså central i diskussionen af spørgsmålet om, hvad 'dansk sprog' er, og hvad det bliver. Tommy illustrerer påvirkningen af den stigende diversitet i det danske samfund, og han viser, hvordan sproglige ressourcer og kategorier, der peger ud over en traditionel forståelse af dansk og det danske samfund, indgår i hverdagsliv og bidrager til at skabe 'dansk' og 'danskhed' på en ny måde med nye kontraster og betydninger. Ligesom Tommy kan være både 'araber' og 'dansker', kan fx 'wallah' være både 'arabisk' og 'dansk'.

'Wallah' har et særligt potentiale. Drengene anvender ordet flittigt, og det er samtidig er flertydigt. 'Wallah' er endvidere et af de få ord fra moderne urbant hverdagsprog, der kendes i en bredere befolkning. Det optræder i populærkultur – Yallahrup Færgesby, Yayah Hassans digte og Mujaffa Spillet er bare nogle eksempler – og det eksemplificerer sociolingvistisk forandring meget konkret. Med 'wallah' konfronteres 'dansk' med 'det fremmede' på større skala. I dagspressen har 'wallah' jævn, men ikke overvældende repræsentation; cirka 180 artikler over de sidste 20 år i danske dagblade ifølge en søgning, jeg har lavet på infomedia. Disse artikler handler alle om 'indvandrere' eller 'fremmede' (og om Yallahrup Færgesby, Yahya Hassan, Mujaffa Spillet), så 'wallah' signalerer eller indekserer stadig 'det fremmede' og diversiteten i Danmark. Det er en særlig betydning, som 'wallah' ikke har i arabisk. Derfor er det noget, vi kan tilskrive det 'wallah', der indgår i dansk. I aviserne bliver 'wallah' altså brugt til at fastholde grænser mellem grupper. I Tommys omgangskreds kan ordet bruges mere fleksibelt. Dermed bidrager medierne nok til udbredelsen af 'wallah', men giver samtidig en begrænset forståelse af dets betydningspotentiale. Som kandidat til Retskrivningsordbogen vækker 'wallah' endvidere negativt ladede følelser hos nogle, jf. artiklens to indledende eksempler. 'Wallah' blev her set som alt for fremmed til dansk, og som tegn på dansk sprog som vakkelvorn. 'Dansk' og 'arabisk' befinder sig på hver side af en forskelsskabende akse. At lade ord krydse denne akse udfordrer kategorisering og grundlæggende modeller for forståelse. Derfor er det et problem. Blandt deskriptive sprogforskere er det ikke kontroversielt, at 'wallah' allerede indgår i (et register af) dansk – ordet findes allerede i *Den Danske Ordbog* som "jargon blandt nydanskere". Husk, at Tommy

ikke er 'nydansker'. Tommys samtaler med andre børn giver os dermed indblik i, hvordan sociolingvistisk forandring kan foregå i hverdagslivet – også selv om børnene nok ikke selv ser det, de gør, som (sociolingvistisk) *forandring*. For dem er 'wallah', 'khabakhalæ' m.v. bare hverdags-sproglige ressourcer med et betydningspotentiale, herunder potentiale til at skabe og vise forskelle og ligheder i gruppen af børn.

Sproglige etiketter er forførende og tryghedsskabende, fordi de ser ud til at skabe stabile orienteringspunkter (Jaspers og Madsen 2019). De er også farlige, fordi mange hverken ønsker at forstå deres lokale betydning, eller at deres betydning altid er under forandring. Børn er fremtidens sprogbrugere. Tommys erfaring med registre, der inkluderer ressourcer som 'wallah', vil måske gøre ham mindre fjendtligt stemt over for dem end fx chefredaktøren for Ekstra Bladet, der ser optagelsen af 'wallah' i Retskrivningsordbogen som en falliterklæring. Det danske sprog bør for ham ikke lade sig påvirke udefra: "... der bor 40.000 serbokroater i Danmark, og de vil sikkert også gerne sætte deres præg på det danske sprogs bibel... Alting sejler hos Sabine Kirchmeier-Andersen i Dansk Sprognævn. Nu skal vi til at tale arabisk. Hvad bli'r det næste: serbokroatisk?" (Falbert 2013). Studiet af Tommy og hans venner viser, at hvis vi kommer til at tale "serbokroatisk", så vil det nok være et register, der har en del til fælles med det, vi i dag kalder dansk.

## TAK

Denne artikel er tilegnet Michael Silverstein, hvis generøsitet har været både fagligt og personligt uvurderlig for mig.

Martha Sif Karrebæk  
Institut for Nordiske Studier og Sprogvidenskab  
Københavns Universitet  
martha@hum.ku.dk

## LITTERATUR

- Agha, A. 2007. *Language and social relations*. Cambridge: Cambridge University Press. DOI: 10.1017/CBO9780511618284.
- Agha, A. 2011a. Commodity registers. *Journal of Linguistic Anthropology* 21(1). 22–53. DOI: 10.1111/j.1548-1395.2011.01081.x.
- Agha, A. 2011b. Meet mediatization. *Language & Communication* 31. 163–170. DOI: 10.1016/j.langcom.2011.03.006.
- Androutsopoulos, J. 2014. Mediatization and sociolinguistic change. Key concepts, research traditions, open issues. J. Androutsopoulos (red.), *Mediatization and sociolinguistic change*, 3–48. Berlin: De Gruyter. DOI: 10.1515/9783110346831.3.
- Blommaert, J. 2010. *The Sociolinguistics of globalization*. Cambridge: Cambridge University Press. DOI: 10.1017/CBO978051184530.
- Blommaert, J. 2015. Chronotopes, scales and complexity in the study of language in society. *Annual Review of Anthropology* 44. 105–116. DOI: 10.1146/annurev-anthro-102214-014035.
- Blommaert, J., J. Collins & S. Slembrouck. 2005. Polycentricity and interactional regimes in global neighborhoods. *Ethnography* 6(2). 205–235. DOI: 10.1177/1466138105057557.
- Bredland, J.B. 2013. Om Wallah. *Berlingske*. 12. august 2013.
- Christensen, M.V. 2012. *8220, 8210: Sproglig variation blandt unge i multietniske områder i Aarhus*. Ph.d.-afhandling. Aarhus Universitet.
- Coupland, N. 2014. Sociolinguistic change, vernacularization and broadcast British media. J. Androutsopoulos (red.), *Mediatization and sociolinguistic change*, 67–96. Berlin: Mouton de Gruyter. DOI: 10.1515/9783110346831.67.
- Coupland, N., J. Thøgersen & J. Mortensen. 2016. Introduction: Style, media and language ideologies. J. Thøgersen, N. Coupland & J. Mortensen (red.), *Style, media and language ideologies*, 11–50. Oslo: Novus.
- Den Danske Ordbog*. <https://ordnet.dk/> (tilgæet 17. april 2020).
- Eckert, P. 1989. *Jocks and burnouts: Social categories and identity in the high school*. New York: Teachers College Press.
- Falbert, B. 2013. Perkerdansk får det blå stempel. *Ekstra Bladet*. 27. juni 2013.
- Fleming, L. & M. Lempert. 2011. Introduction: Bad words. *Anthropological Quarterly* 84(1). 5–14. DOI: 10.1353/anq.2011.0008.
- Gal, S. & J. Irvine. 1995. The Boundaries of language and disciplines: How ideologies construct difference. *Social Research* 62(4). 967–1001.

- Gal, S. & J. Irvine. 2019. *Signs of difference: Language and ideology in social life*. Cambridge: Cambridge University Press. DOI: 10.1017/9781108649209.
- Goffman, E. 1981. *Forms of talk*. Pennsylvania: University of Pennsylvania Press.
- Gumperz, J. 1982. *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press. DOI: 10.1017/CBO9780511611834
- Hymes, D. 1972. On communicative competence. J.B. Pride & J. Holmes (red.), *Sociolinguistics. Selected Readings*, 269–293. Harmondsworth: Penguin.
- Hyttel-Sørensen, L. 2017. “Gangster” or “wannabe”: *Experimental and ethnographic approaches to a contemporary urban vernacular in Copenhagen*. Ph.d.-afhandling. Københavns Universitet.
- Jaspers, J. & L.M. Madsen. 2019. Fixity and fluidity in sociolinguistic theory and practice. L.M. Madsen & J. Jaspers (red.), *Critical perspectives on linguistic fixity and fluidity: languagised lives*, 1–26. London: Routledge. DOI: doi.org/10.4324/9780429469312-1.
- Karrebæk, M.S. 2013. “Don’t speak like that to her!?”: Linguistic minority children’s socialization into an ideology of monolingualism. *Journal of Sociolinguistics* 17(3). 355–375. DOI: 10.1111/josl.12035.
- Karrebæk, M.S. 2016. Arabs, Arabic and urban languaging: Polycentricity and incipient enregisterment among primary school children in Copenhagen. L. Madsen, M.S. Karrebæk & J.S. Møller (red.), *Everyday Languaging: Collaborative research on the language use of children and youth*, 19–48. Berlin: Mouton de Gruyter. DOI: 10.1515/9781614514800-002.
- Karrebæk, M.S. et al. 2015. Hverdagsprogning og sprogideologier: Betydning af minoritetssprog hos skolebørn i København. F. Gregersen & T. Kristiansen (red.), *Hvad ved vi nu – om danske talesprog*, 127–150. København: Sprogforandringscentret.
- Karrebæk, M.S. & J.S. Møller. (2020). Languages and regimes of communication: Children’s struggles with norms and identities through chronotopic work. A.P.C. Swanenberg & S. Kroon (red.), *Chronotopic identity work; Sociolinguistics analyses of cultural and linguistic phenomena in time and space*, 128-152. Bristol: Multilingual Matters. DOI: 10.21832/9781788926621-009.
- Kulick, D. & B.B. Schieffelin. 2004. Language socialization. A. Duranti (red.), *A companion to linguistic anthropology*, 349–368. Oxford: Blackwell. DOI: 10.1002/9780470996522.ch15l.
- Madsen, L.M. 2013. ‘High’ and ‘low’ in urban Danish speech styles. *Language in Society* 42(2). 15–38. DOI: 10.1017/S0047404513000018.

- Madsen, L.M., M.S. Karrebæk & J.S. Møller (red.). 2016. *Everyday languaging: Collaborative research on the language use of children and youth*. Berlin: Mouton de Gruyter. DOI: 10.1515/9781614514800.
- Mægaard, M. 2007. *Udtalevariation og -forandring i københavnsk – en etnografisk undersøgelse af sprogbrug, sociale kategorier og social praksis blandt unge på en københavnsk folkeskole*. Ph.d.-afhandling. Københavns Universitet.
- Mortensen, J. Under udgivelse. Beyond language change: ELF & the study of sociolinguistic change. A. Mauranen & S. Vetchinnikova (red.), *Language change: The impact of English as a lingua franca*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mortensen, J. N. Coupland & J. Thøgersen. 2017. Introduction: Conceptualizing style, mediation and change. J. Mortensen, N. Coupland & J. Thøgersen (red.), *Style, mediation and change*, 1–25. Oxford: Oxford University Press. DOI: 10.1093/acprof:oso/9780190629489.003.0001.
- Nørreby, T. 2018. *Language and social status differences in two urban schools*. Ph.d.-afhandling. Københavns Universitet.
- Ochs, E. 1988. *Culture and language development: Language acquisition and language socialization in a Samoan village*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ochs, E. & B. Schieffelin. 2012. The theory of language socialization. A. Duranti, E. Ochs & B. Schieffelin (red.), *The handbook of language socialization*, 1–22. Malden: Wiley-Blackwell. DOI: 10.1002/9781444342901.ch1.
- Pharao, N. et al. 2014. Indexical meanings of [s+] among Copenhagen youth: Social perception of a phonetic variant in different prosodic contexts. *Language in Society* 43(1). 1–31. DOI: 10.1017/s0047404513000857.
- Pharao, N. & G. Foget Hansen. 2005. Prosodiske træk i et- og tosprogede unges københavnsk. *Danske Talesprog* 6. 1–50.
- Quist, P. 2000. Ny københavnsk ‘multietnolekt’. Om sprogbrug blandt unge i sprogligt og kulturelt heterogene miljøer. *Danske Talesprog* 1. 143–211.
- Rampton, B. 2015. Contemporary urban vernaculars. J. Nortier & B.A. Svendsen (red.), *Language, youth & identity in the 21st century*, 24–44. Cambridge: Cambridge University Press. DOI: 10.1017/CBO9781139061896.003.
- Rampton, B., J. Maybin & C. Roberts. 2015. Theory and method in linguistic ethnography. J. Snell, S. Shaw & F. Copland (red.), *Linguistic ethnography: Interdisciplinary explorations*, 14–50. Palgrave Macmillan. DOI: 10.1057/9781137035035\_2.
- Schieffelin, B., K. Woolard & P. Kroskrity (red.). 1998. *Language ideologies: Practice and theory*. Oxford: Oxford University Press.

- Silverstein, M. 1976. Shifters, linguistic categories, and cultural description. K. Basso & H. Selby (red.), *Meaning in anthropology*, 11–55. Albuquerque: University of New Mexico Press.
- Silverstein, M. 1979. Language structure and linguistic ideology. P. Clyne, W. Hanks & C. Hofbauer (red.), *The elements: A Parasession on linguistic units and levels*, 193–248. Chicago: Chicago University Press.
- Silverstein, M. 1985. Language and the culture of gender: At the intersection of structure, usage, and ideology. E. Mertz & R. Parmentier (red.), *Semiotic mediation: Sociocultural and psychological perspectives*, 219–259. New York: Academic Press. DOI: 10.1016/b978-0-12-491280-9.50016-9.
- Silverstein, M. 2003. Indexical order and the dialectics of sociolinguistic life. *Language & Communication* 23. 193–229. DOI: 10.1016/s0271-5309(03)00013-2.
- Skovse, A. 2018. *Udgangspunkter og orienteringspunkter: En undersøgelse af socio-geografisk orientering, hverdagsmobilitet og sproglig praksis blandt unge to steder i Danmark*. Ph.d.-afhandling. Københavns Universitet.
- Stæhr, A. 2014. *Social media and everyday language use among Copenhagen youth*. Ph.d.-afhandling. Københavns Universitet.
- Stjernfelt, F. 2000. Diagrams as centerpiece of a Peircean epistemology. *Transactions of the Charles S. Peirce Society* 36(3). 357–384.
- Urcioli, B. 2009. Talking/Not talking about race: The enregisterments of *culture* in higher education discourses. *Journal of Linguistic Anthropology* 19(1). 21–39. DOI: 10.1111/j.1548-1395.2009.01017.x.