

# Kommunikativ kompetanse og dennes betydning for integrasjon<sup>1</sup>

Ane Sætha

## Sammendrag

*Denne artikkelen diskuterer betydningen av kommunikativ kompetanse for integrasjon på en multikulturell skole. Artikkelen bygger på data fra et feltarbeid utført på en flerkulturell skole i Sør-Norge i forbindelse med ei hovedoppgave. Resultatene peker i retning av at språket er en meget viktig faktor når det gjelder integrasjon, men det ligger mer i integrasjon enn bare språk. Norsk språk er for eksempel ikke bare norsk språk, det handler også om hvordan det sies. Det antropologiske perspektiv på språklig kompetanse handler ikke bare om språk, men om språk i tillegg til kulturell kompetanse.*

## Innledning

Med utgangspunkt i en antropologisk analyse vil jeg i denne artikkelen argumentere for betydningen av kommunikativ kompetanse for integrasjon på en multikulturell skole.

Alle ens bevegelser med kroppen eller lyder er kommunikasjon og tolkes av mottakerne bevisst eller ubevisst. Kommunikativ kompetanse er en utvidet form av begrepet språklig kompetanse. Kommunikativ kompetanse handler derfor ikke bare om språket i seg selv, men også om kulturelle og sosiale ferdigheter. For eksempel om evnen til å avlese kulturelle koder, hensikter og betydninger i forskjellige sammenhenger, eller mer

---

<sup>1</sup> Artikkelen er en del av hovedoppgaven fullført i 2006 ved Institutt for Antropologi, Københavns Universitet.

konkret kroppsspråk, klær, oppførsel og interaksjon med andre. Jeg vil derfor benytte det mer dekkende begrepet kommunikativ kompetanse i stedet for språklig kompetanse (Gullestad 2002: 70).

Mange forskere studerer og diskuterer språklig kompetanse, men i de fleste tilfeller dreier det seg om språket i seg selv, det vil si ord. Blant annet Kulbrandstad (1997), Bundgaard og Gulløv (2003), Moldenhawer (2002), Moore (1993) og Holmen (2002) diskuterer språklig kompetanse. Holmen er inne på at det er et skille mellom "skolens språk" og "hverdags-språk" eller "skjønnlitterært språk", men det handler kun om språk. James (1995) og Sjögren (1995) er inne på noe av det samme, språket kan brukes på forskjellige måter. James kobler sammen språk og identitet ved å si at språk er "an emblem of groupness", det vil si et tegn på gruppetilhørighet, men man må forstå, og også kunne bruke språket korrekt som en forutsetning for tilhørighet (James 1995: 43ff). Språk som tilhørighet kan være aktuelt for eksempel i homogene grupper: blant barn med samme etniske bakgrunn, eller blant barn som gjerne vil tilhøre ei spesiell gruppe, for eksempel minoritets elever som ønsker å "tilhøre" ei gruppe bestående av majoritets elever. Dette er derimot bare én måte å se det på. Som James også antyder, kan språk samtidig være med til å skape avstand. Dette skjer for eksempel hvis man snakker samme språk på forskjellige måter, eller hvis man snakker forskjellige språk. Sjögren (1995) sier språk reflekterer verdenssyn. Spørsmålet er ikke nødvendigvis om minoritets elever snakker majoritetsspråket, men *hvordan* de snakker majoritetsspråket. Også Moore (1993) diskuterer språk som forskjellige måter å se verden på.

Jeg gjorde et feltarbeid for å studere kommunikativ kompetanse og hvilken betydning denne kompetanse har for integrasjon i skolen. Under feltarbeidet sto det hurtig klart for meg at språket sto svært sentralt i relasjonene mellom majoritets elevene og minoritets elevene. Majoritets elevene satte språklig kompetanse og snillhet opp som to sider av samme sak. Snakker man "godt norsk" er man "snill" og kan man ikke snakke "forståelig" norsk er man ikke "snill". Den ideelle løsning i denne forbindelse ville være ikke bare at minoritets elevene lærer norsk, men også at majoritets elevene lærer hvordan man snakker med noen som ikke kan majoritetsspråket flytende.

Når det gjelder språk konkret kan det sies at barn som ikke har ordet i sin makt, kan ha vanskeligere for å hevde seg i interaksjon med andre barn (Bundgaard & Gulløv 2003, Lidén 2000, Lidén 2001: 68ff, Palludan 2002, Thorseth 1995: 13ff). Når man ikke kan uttrykke seg via språket, blir det lett handlinger som står for kommunikasjonen. Elever som er flinke til å

ordlegge seg verbalt kan også få mer positiv oppmerksomhet av lærerne fordi disse elevenes refleksjoner og relasjonelle kompetanse etterspørres og verdsettes av de voksne (Lidén 2000: 192). De vil også automatisk kunne ta "ledelsen" over de andre ved at de blir sett opp til. Evnen til å delta i samhandling og kjenne de underliggende sosiale kodene er medbestemmende for språklæring (Lidén 2000: 179ff, Moldenhawer 2002: 20).

I denne artikkelen vil jeg gjøre rede for viktigheten av kommunikativ kompetanse for integrasjon på en flerkulturell skole ved å bruke data fra feltarbeidet.

## **Integrasjon**

Integrasjon er et flertydig begrep som varierer med forskjellige mennesker og i forskjellige situasjoner (Seeberg 2003: 49). Preis sier: "Det er med integration som med kultur: Det er umuligt at definere, og alle har en mening om det" (Preis 1998: 11). Noen framhever kulturelle faktorer, andre legger vekt på sosiale faktorer, mens atter andre ser på integrasjon som en samlebetegnelse for ulike konkrete tiltak (Ejrnæs 2002: 7). En vanlig måte å beskrive integrasjon på i det offentlige er å sette det mellom begrepene assimilasjon og segregasjon, som et slags kompromiss mellom disse (Emerek 2003, Preis 1998: 13, Skovholm 1998: 54, Stortingsmelding nr. 17 1996/1997, Stortingsmelding nr. 49 2003/2004, Wikan 2002: 71). Både assimilasjon og segregasjon blir forbundet med noe negativt, integrasjon blir noe positivt, "den gylne middelvei". Å sette disse tre begrepene i sammenheng tillegger dem et forutbestemt, fastlagt innhold, og bidrar til å opprettholde flertydigheten i begrepet (jf. Preis 1998: 13, Skovholm 1998: 54).

I diskusjoner om etniske minoriteter brukes integrasjonsbegrepet ofte som en "modell" for den type tilpasning som anses for ideell. Dette kan være problematisk da begrepet kan komme til å ha forskjellige betydninger i ulike undersøkelser og situasjoner (Ejrnæs 2002: 19). Ifølge norsk synonymordbok er ordet "integrere" synonymt med blant annet samordne, harmonisere, koordinere og synkronisere (Norske Synonymer 2003). Disse begrepene indikerer en sidestilling av det som integreres og det som det integreres i.

Unni Wikan fortolker integrasjon i Norge på denne måten: "Innvandrerens plikt til å fungere etter grunnleggende norske verdier og lære seg norsk, samtidig som nordmenn skal rydde rom blant seg selv for innvand-

rerer spesielle væremåter og verdier” (Wikan 1995: 146f). Wikan mener videre at et første skritt mot en effektiv integreringspolitikk er å fjerne merkelapper som 2. og 3. generasjons innvandrere, dessuten at det må stilles større krav til innvandrerne, blant annet når det gjelder språk (Wikan 1995: 164). Cashmore definerer integrasjon slik: ”describes a condition in which ethnic groups are able to maintain group boundaries<sup>2</sup> and uniqueness, while participating equally in the essential processes of production, distribution and government” (Ejrnæs 2002: 19). Disse to definisjonene er relativt like, de nevner begge at de forskjellige etniske gruppene skal kunne opprettholde sine verdier og sin unikhet. Wikan legger imidlertid stor vekt på ikke bare etniske nordmenns plikt til å tilrettelegge for innvandrerne, men også innvandrerens plikter til å lære språk og følge gjeldende lover og regler. Cashmore legger mer vekt på like muligheter og ikke så mye på de ulike gruppenes plikter for å tilrettelegge og tilpasse. Definisjonene er imidlertid ufullstendige i det at de for eksempel ikke tar høyde for makten til å definere hva som er ”rett” eller ”normalt”.

Dette er hvordan lærerne ved feltskolen definerte integrasjon:

Vi definerer integrasjon ved at en elev med en annen kulturbakgrunn er anerkjent og funksjonsdyktig i skolemiljøet, uten nødvendigvis å bli lik de andre elevene på skolen. Det er viktig at eleven beholder sin nasjonale identitet og sitt språk, tilknytning til hjemlandet. Det vil si at eleven tilpasser seg både minoritetens og majoritetens levesett og verdier, men i en ny kombinasjon. I en pedagogisk sammenheng er det viktig å se på tospråklig undervisning. Elevene må få mulighet til å forstå seg selv som minoritetsindivider i en flerkulturell verden (Sætha 2006).

Definisjonen legger vekt på å sidestille minoritets elevene med majoritets elevene, i tråd med Cashmores definisjon. Lærerne legger vekt på at minoritets elevene bevarer sin ”nasjonale identitet og språk” samtidig som de tilpasser seg til majoritetens ”levesett og verdier”.

Definisjonen er i samsvar med L-97<sup>3</sup>, minoritets elevene skal fungere på ”lik” linje som majoritets elevene. Lærernes definisjon av integrasjon reiser imidlertid også en del spørsmål. De sier blant annet at *minoritets elevene* skal tilpasse seg, men ingenting om majoritets elevenes ansvar eller

---

<sup>2</sup> For en diskusjon om ”ethnic boundaries”, se Barth (1998).

<sup>3</sup> Læreplanen fra 1997 som lærerne under feltarbeidet mitt var forpliktet til å følge.

plikter i den henseende, og det nevnes ikke hva det betyr at minoritetslevene skal tilpasse seg både minoritetens og majoritetens *levesett* og *verdier*. Dessuten er det en del begreper som krever en redegjørelse, som for eksempel ”anerkjennelse”, ”funksjonsdyktig” og ”lik”. Hvor *ens* er ”lik”? Videre kan man spørre hva som menes med *nasjonal identitet*? Og hva betyr det at de skal tilpasses i en *ny kombinasjon*? Hva menes med setningen ”I en pedagogisk sammenheng er det viktig å se på tospråklig undervisning”? Hvorfor er det viktig å se på tospråklig undervisning? Og hvorfor benytter de seg ikke av dette i praksis?

Ifølge denne tankegangen kan det se ut som om minoritetslevene er integrert når de er ”ens” som majoritetslevene i noen sammenhenger, og forskjellig i andre sammenhenger. Spørsmålet er imidlertid hvor ”ens” eller hvor ”forskjellig” elevene skal være (Gullestad 2001, 2002: 19, 79ff), i hvilke sammenhenger de skal være ens eller forskjellig, og hvem definerer og bestemmer graden av ”enshet”/forskjellighet og de forskjellige situasjonene. Skoleklassesystemet har en hel del implisitte og eksplisitte kulturelle regler for atferd som gjør at integrasjon av minoritets elever på skoler er en komplisert og langvarig prosess. Noen av de implisitte reglene kan ikke eksplisiteres og vil derfor være vanskelig å oppdage for utenforstående (Anderson 2000: 236 og 253f). Minoritetslevene skal ikke bare lære majoritetsspråket – i dette tilfellet norsk – de skal også lære å bruke det i alle situasjoner, og de må lære eksplisitte og implisitte koder, normer og regler for lek og atferd.

## Feltet

Denne artikkelen bygger på et feltarbeid gjort høsten 2003 på Flata<sup>4</sup> skole i Sør-Norge. Kommunen hadde 6186 innbyggere (Statistisk Sentralbyrå 2004) på dette tidspunkt. Skolen var relativt liten med ca 180 elever fordelt på 1. til 7. klasse, det er hovedsakelig 6. klasse ved skolen fokuset ligger på. I nærheten av skolen ligger det et asylmottak, og barna ved mottaket gikk på Flata skole. Skolen har opprettet noe de kaller verdensklasse der alle de nye elevene fra asylmottaket kommer. Her lærer de først og fremst norsk språk, slik at de hurtigst mulig kan komme ut til sine respektive aldersklasser. Det er læreren for verdensklassa i samarbeid med de ulike klasselærerne som avgjør når en verdenselev er klar til å delta i aldersklas-

---

<sup>4</sup> Alle navn på steder og personer er endret for å bevare anonymiteten.

sa si. 6. klasse ved Flata skole besto av 16 gutter og 11 jenter. Av disse var Khalid og Sogan fastboende minoritets elever, Sogan gikk også i verdensklassa. I tillegg var fire verdenselever knytta til klassa i løpet av høsten: Jelena, Irina, Arta og Amin, men bare Jelena var ved skolen under hele feltarbeidet mitt.

Lærernes definisjon av integrasjon, og dermed det målet de søkte etter, var som nevnt "at en elev med en annen kultur bakgrunn [anerkjennes og er] funksjonsdyktig i skolemiljøet, uten nødvendigvis å bli lik de andre elevene på skolen". Målet med skolens opplegg var med andre ord at alle verdenselevne skulle bli fullt integrert i *sine* klasser, men selv om verdenselevne deltar i aldersklassene mye av dagen, betyr ikke det nødvendigvis at de er *integrert* i den forstand lærerne og Læreplanen fra 1997 definerer integrasjon. Det vil si, for å bruke lærernes vokabular, at selv om minoritets elevene kunne norsk språk godt nok til å kunne delta i aldersklassa si hele dagen, så var ikke det ensbetydende med at hver av disse minoritets elevene nødvendigvis var "anerkjent og funksjonsdyktig i skolemiljøet".

Khalid strevde ofte med å bli godtatt av majoritets elevene, og man kunne få fornemmelsen av at han av og til overdrev i forsøkene på å bli akseptert. En dag kom han for eksempel til skolen med et øye lukket. Alle ville vite hvorfor, og han svarte at han hadde vært i slåsskamp med en "norsking" og hadde slått ut to tenner på han. Ingen av de andre guttene i klassa trodde på historien, men Khalids øye var fortsatt lukket. Senere på dagen åpnet han det, til høylydte kommentarer fra de andre guttene: "Hva var det vi sa?!" Khalid forsøkte på denne måten å oppnå oppmerksomhet og anerkjennelse fra de etnisk norske guttene ved å hevde han hadde vært i slåsskamp, et tegn på tøffhet og maskulinitet. Videre sa han at han hadde slåss med en "norsking", noe som kan illustrere en viss avstand til majoritets guttene. Han distanserte seg og plasserte seg selv i en annen etnisk kategori og utfordret majoritetskategorien. Khalid kommuniserte styrke idet han fortalte at han hadde slått ut to tenner på "norskingen", samtidig som han indirekte fortalte at han selv fikk et kraftig slag, ved å komme på skolen med et øye lukket. Hvis han ikke hadde blitt synlig "skadet" selv, ville det ikke ha vært noen historie å fortelle.

Majoritets guttene trodde som nevnt ikke på Khalids historie. Lokalmiljøet er lite nok til at hvis en slik slåsskamp hadde funnet sted, er det sannsynlig at guttene ville ha hørt om den umiddelbart, og de fleste i klassa ville ha visst om den ved begynnelsen av neste skoledag. Khalid kjente ikke til dette aspektet ved lokalmiljøet. Eksemplet illustrerer også en form



for avmakt, Khalid forsøkte å få oppmerksomhet og å bli akseptert som en i "gjengen", men mislyktes på grunn av en del lokale og implisitte normer, regler og "selvfølgeligheter" han ikke hadde kjennskap til. Majoritetselvene tok han i en åpenbar løgn, og dømte han uti fra det.

## Diskusjon

Kommunikasjon inneholder alltid en risiko for at mottakeren forstår noe annet enn det senderen mente, den meldingen som sendes er ikke alltid identisk med den meldingen som mottas (Qvortrup 2002: 142ff). Det skyldes ikke kun individenes forskjellige erfaring, det har også sammenheng med at erfaring og virkelighet er individuelt og subjektivt (Bruner 1986: 5). "Sproget er således ikke en refleksjon af virkeligheden, men konstituerende for virkelighedsopfattelser" (Gulløv 1999: 193). Språket reflekterer ikke virkeligheten i seg selv, men representerer en "fungerende realitet" (Anderson 2000: 237). Som Wikan (1993: 191f) sier: "... truths are made rather than found, because all vocabularies are man-made, they do not "fit" the world (...) most of reality is indifferent to our descriptions of it". "The world does not speak. Only we do."

Samme hendelse kan derfor bli tolket innenfor flere referanserammer. Barn bruker egne erfaringer til selv å sette sammen relasjoner og praksiser som er hentet fra ulike arenaer (Lidén 2000: 32, 2001: 68ff). Informasjon og mening vokser fram kun i prosessen der lyttere, lesere eller seere tolker det de hører eller ser. Mening er ikke "utvunnet", men *konstruert*. Den samme tekst kan fortolkes forskjellig i ulike kontekster – mening er derfor avhengig av konteksten og av personen som tolker (Chandler 2000, Bostad 1998).

Når barn lærer å snakke, lærer de ikke bare grammatisk hvordan man formulerer en setning, men også kulturelt betingede normer for når man kan snakke eller foreta seg noe og når man ikke bør, hva man kan snakke om, med hvem, hvor, når og på hvilken måte. Dette gjelder også kunnskaper om for eksempel hvordan man skal te seg på lekeplassen (Duranti 2002: 20, James 1993: 159ff, Sjögren 1995: 316, Skutnabb-Kangas 1986: 38, Moore 1993) – med andre ord, det som kan kalles implisitt kunnskap. Men det tar tid å opparbeide denne implisitte kunnskapen.

Alle minoritetselvene lærte ved å kopiere majoritetselvene – det syntes tydelig med for eksempel Khalid i timene. Han kunne i enkelte tilfeller helt konkret og direkte kopiere noen av guttene, både ord og beve-

gelser. Enkelte signaler gikk han imidlertid hus forbi, for eksempel da de valgte grupper i avisprosjektet. Khalid oppfattet ikke signalene om at noen ”hestejenter” ønsket sportsseksjonen, og at de andre guttene derfor ville velge noe annet. Han rakk opp hånda på sport, men trakk den lynrask tilbake da han oppdaget at han var eneste gutt. Han meldte seg ikke til noe før flere gutter gjorde det samme – og ingen jenter.

Problemer med uttale, eller spesielle koder er eksempler på at minoritetslevene ikke har ordet i sin makt, noe man også kan kalle språklig avmakt. Khalid snakket, som nevnt, godt norsk, men ble for eksempel mobbet med at han ikke uttalte norske navn 100 % korrekt fordi han hadde problemer med noen lyder i det norske språket. De etnisk norske elevene ba han si de vanskeligste navn og regler de kjente til, for eksempel navnet på skihopperen Roar Ljøkelsøy. Khalid fikk også stifte bekjentskap med forkortelsen k.r., som i dette tilfellet ikke betyr kroner, som er hensikten at man skal tro, men Kraftige Rævspark.

I majoritetslevenes bevissthet var språket svært sentralt når det gjaldt relasjonene mellom minoritetslevene og majoritetslevene. Det interessante var at majoritetslevene satte språklig kompetanse og snillhet opp som to sider av samme sak. Snakker man ”godt norsk” er man ”snill” og kan man ikke snakke ”forståelig” norsk er man ikke ”snill”. Dette fortalte elevene meg eksplisitt, og de tenkte først og fremst på språk konkret. Maja svarte for eksempel kjapt da jeg spurte henne direkte om hvordan det ville ha vært hvis alle snakket perfekt norsk: ”da ville de blitt mye snillere”. Det var også derfor elevene synes Jelena var ”lei” (slem), fordi hun ikke snakket så godt norsk, mens Irina var snill, fordi de forsto hva hun sa og hun forsto hva de sa. Jenny sier: ”... vi skjønner ikke hva [Jelena] sier, men vi skjønner hva Irina sier, hun er kjempe snill”. Selv om det var dette som var synlig i hverdagen, var det, under overflata (kanskje ubevisst), også andre faktorer som var sentrale for relasjonene mellom minoritets- og majoritetslevene, men det kan være svært vanskelig å skille språket fra andre kommunikasjonsmetoder. Khalid i 6. klasse snakket for eksempel som allerede nevnt godt norsk, men ble vanligvis ikke inkludert blant ”de snille”.

Majoritetslevene forbinder med andre ord språklig kompetanse til grader av ”snillhet”, det vil si, snakker man dårlig norsk er man mindre ”snill” enn om man snakker godt norsk. Hvis man ikke snakker godt norsk, ”slår og sparker” man. Forklaringen de gir er at hvis minoritetslevene skjønner hva majoritetslevene sier, blir det færre misforståelser, og ”de” vil slutte med å ”slå og sparke”. Dette kan settes i direkte sammenheng med Seebergs informantutsagn: ”One *acts* Norwegian, one doesn’t



*look Norwegian*” (Seeberg 2003: 94). Det vil si hvis minoritetslevene gjør som de etnisk norske elevene gjør, *handler* de ”norsk” selv om de eventuelt ikke *ser* norske ut. Og det er *det* som teller.

Dette samsvarer også med de funn Lidén har gjort: ”Majoritetsbarna knytter forskjellene mellom klassekameratene til språkbeherskelse, og som en forlengelse av det, beherskelse av koder, ferdigheter og kunnskaper som de regner som naturlige å forvente” (Lidén 2000: 203). Og et annet sted sier hun: ”Forskjeller i posisjon begrunnes ikke med ytre symboler som klesdrakt (...) men at de ikke vet, de har ikke den ”selvfølgelige” kunnskapen de andre har” (Lidén 2001: 77). Det er med andre ord ifølge Lidén først og fremst språk, og deretter annen kulturell kompetanse som er det sentrale for majoritetslevenes samhandling og relasjoner til minoritetslevene.

Spørsmålet er hvilke andre faktorer enn selve språket som var gjeldende her. Det var flere ting, for eksempel stedstilhørighet som antydnet ovenfor, og hudfarge. Noen elever mente at hudfarge var vesentlig for vennskap og relasjoner, men det viste seg at de som mente dette kalte alle minoritetslevene ”brune”, uansett om de hadde en annen hudfarge eller ikke. Jeg tolket det derfor dit hen at det ikke var hudfargen i seg selv som var ”problemet”, men først og fremst annerledesheten i språk, og i måten å være på. Denne konklusjonen baserte jeg på observasjoner av elever som var adoptert til Norge av etnisk norske foreldre. De adopterte elevene som hadde annen hudfarge enn hvit ble ikke kalt ”brune”.

Sondre: ... vi vil ikke ha ... bruninger her ...

Rita: hysj da ...

[...]

AS: ja, men Jelena er da ikke brun?

Sondre: Nei!

Agnete: Nei, men Jelena er liksom litt slik ... hun er litt leiere, hun er litt leiere. Hun snakker ikke norsk, og hun ... hun er liksom litt avvissende ...

Språkets betydning for vennskap og tilhørighet var på denne måten meget tydelig. Det kan også illustreres med følgende utdrag fra intervjuet med Jens og Daniel:

AS: Hvordan ville det vært, ute i friminuttene for eksempel, hvis alle verdenslevene snakket norsk?

Jens: ... det ville vært litt ulikt, men ... ja ... hadde ikke vært så mye sammen med dem hvis de slo og sparker og slik ...

Daniel: Neei ... tror kanskje ikke de hadde begynt og gått på oss hvis de hadde skjønt hva vi hadde sagt og slik ...

Guttene generaliserer og man får inntrykk av at alle verdenslevene ”slår og sparker”. Jens mener ting ville vært litt annerledes hvis alle snakket norsk, men som han sier, det ville ikke hjulpet dersom ”de” fortsatt ”slo og sparket”. Han sier med andre ord at det ikke er utenkelig eller ”unaturlig” at ”de” vil ”slå og sparke” uansett. Daniel setter språk og oppførsel i sammenheng og mener at hvis ”de” kan snakke og forstå norsk, vil ”de” slutte å ”slå og sparke”. Han mener oppførsel og væremåte følger naturlig av språklig kompetanse. Jeg kan derimot ikke si noe om de mener at å ”slå og sparke” ligger naturlig for ”dem” fordi de er ”ikke-norske”.

Eriksen (2002) benytter seg av uttrykket multikulturalisme-paradokset. Med det mener han at ifølge majoriteten må minoritetene bli ens med majoriteten for å kunne delta i samfunnslivet på samme nivå. Men samtidig sier majoriteten at ”uansett hvor ens du er oss vil du alltid være annerledes” (Eriksen 2002, Sætha 2006)

Hvis minoritetslevene kom i en situasjon med majoritetslevene eller med lærerne de ikke mestret eller likte, spilte de selv ofte på manglende språklig kompetanse for å komme seg ut av situasjonen. De kunne for eksempel si ”Jeg forstår ikke”, eller bare nikke eller riste på hodet. Ulike lærere kommenterte at de kunne late som om de ikke forsto det som ble sagt til dem, selv om de faktisk hadde forstått. En av lærerne mente at særlig Sogan gjemte seg bak språket for å skjule at hun var annerledes enn de andre. Læreren sa at hun gjorde det for å ”... overleve på den måten at hun ikke skal skille seg ut, at hun ikke *kan* ...”. Hun velger for eksempel helst å jobbe alene framfor i grupper hvis hun kan velge. Og den dagen hun kom litt sent, satte hun seg ned med oppgaver fra verdensklassa, slik at alle kunne se at hun ikke trengte særlig hjelp, og at hun dermed ikke var annerledes enn dem. Sogan har i dette tilfellet den kulturelle kapitalen (Bourdieu 1986, 2003) som skal til for å vise at hun er ens som sine klassekamerater. Hun har funnet ut at ved denne skolen er språk og oppførsel viktigere enn utseende og klær, og beviser sin kompetanse ved å gjøre som de andre jentene gjør: hun setter seg ned og jobber med *noe*. Hun viser ikke om hun er usikker på hvilket fag de har eller hva de gjør, hun viser derimot at hun vet hva som foregår.

## Konklusjon

Det antropologiske perspektivet på språklig kompetanse handler ikke bare om språk, men om språk i tillegg til kulturell kompetanse (Lidén 2000: 179ff, Moldenhawer 2002). Derav begrepet kommunikativ kompetanse. I forbindelse med lærernes definisjon av integrasjon nevnt ovenfor dukket det opp noen ubesvarte spørsmål, blant annet hva som ligger i begrepene ”levesett”, ”verdier”, ”anerkjennelse”, ”funksjonsdyktig” og ”lik”. Hvor *ens* er ”lik”? Og hva menes med *nasjonal identitet*? Selv om noen av minoritetselvene på Flata skole kunne snakke godt norsk, kunne det være vanskelig å bli integrert i lærernes forstand på grunn av ”multikulturalismeparadokset”. Minoritetselvene forsøkte å kopiere majoritetselvene, men det ble alltid feil, samme hva de gjorde. Minoritetselvene endte opp med å bli både-og eller verken-eller. Med Bruners (1986) terminologi: ”betwixt and between”. Og det var vanskelig å komme ut av denne såkalte liminalfasen fordi man ofte glemte det som er en vesentlig del av den kritiske multikulturalismen, nemlig at *både* minoritetenes og majoritetens holdninger og prinsipper skal utfordres. Det er ikke nødvendigvis minoritetselvene som misforstår, men majoritetselvene har definisjonsmakta og kan enklere definere situasjonen etter eget behag. Man kan derfor konkludere med at ”lik” betyr at man kan snakke majoritetsspråket flytende, som en innfødt, med alle implisitte og eksplisitte koder, normer og regler.

Katja og Marte, som flere av de andre 6. klassingene, ser språk og oppførsel i direkte sammenheng, og tar det for gitt at det er slik det er. Jentene sier at Khalid har *lært*. Han har blitt ”snillere” og holder seg mer unna ”bråk” enn tidligere, i tillegg til at han snakker bedre norsk enn før – kvaliteter de etnisk norske elevene tar som en selvfølge at alle følger.

Minoritetselvene må lære norsk språk og å kommunisere med majoritetselvene og lærerne, mens majoritetselvene og lærerne på sin side må lære å kommunisere med minoritetselvene. Det ligger mer i integrasjon enn bare språk. Norsk språk er for eksempel ikke bare norsk språk, det handler også om hvordan det sies. En løgn må sies på den rette måten og inneholde de rette elementer for å fungere. Det kommer tydelig fram i eksemplet hvor Khalid forteller han har vært i slåsskamp med en ”norsking”.

## Tusen takk

Tusen takk til min venninne og studiekollega Hanne Pedersen for verdifulle kommentarer. Og takk til mine foreldre for deres bidrag. En stor takk til min mann Mohan for inspirerende og interessante samtaler, diskusjoner og kommentarer.

## Referanser

- Anderson, S. 2000. *I en klasse for sig*. Socialpædagogisk bibliotek. København: Gyldendal Uddannelse.
- Barth, F., red. 1998. *Ethnic Groups and Boundaries: the Social Organization of Culture Difference*. Prospect Heights, Ill.: Waveland Press.
- Bostad, F. 1998. "Meningsskaping og medier". Institutt for anvendt språkvitenskap, NTNU. <http://www.hf.ntnu.no/anv/mellomfag/HFAVS220/2001/160101/Meningsskaping.htm> (18.01.02)
- Bourdieu, P. 1986. The forms of capital. I: J. G. Richardson, red. *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* xxiv:241–258. Westport, Conn.: Greenwood Press.
- Bourdieu, P. 2003 [1994]. *Af praktiske grunde. Omkring teorien om menneskelig handlen*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bruner, E. M. 1986. Experience and its expressions. I: E. M. Bruner & V. Turner, red. *The Anthropology of Experience*:3–30. Urbana: University of Illinois Press.
- Bundgaard, H. & Gulløv, E. 2003. Sprog-lighed og Ulighed – om sociale forskelle i en flerkulturell sammenheng. *Magasinet Humaniora*. 2:17–21.
- Chandler, D. 2000. "The transmission model of communication". <http://www.aber.ac.uk/media/Documents/short/trans.html> (17.01.02)
- Duranti, A. 2002. *Linguistic Anthropology*. Cambridge University Press.
- Ejrnæs, M. 2002. Etniske minoriteters tilpasning til livet i Danmark – forholdet mellem majoritetssamfundet og etniske minoriteter. *Amid Working Paper Series* 18/2002. [http://www.amid.dk/pub/papers/AMID\\_18-2002\\_Ejrnæs.pdf](http://www.amid.dk/pub/papers/AMID_18-2002_Ejrnæs.pdf) (16.09.05)
- Emerek, R. 2003. Integration – eller inklusion? Den danske diskussion om integration. *Amid Working Paper Series* 31/2003. [http://www.amid.dk/pub/papers/AMID\\_31-2003\\_Emerek.pdf](http://www.amid.dk/pub/papers/AMID_31-2003_Emerek.pdf) (29.04.04)
- Eriksen, T. H. 2002. *Ethnicity and Nationalism. Anthropological Perspectives*. Second edition. London: Pluto Press.
- Gullestad, M. 2002. *Det norske sett med nye øyne*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gullestad, M. 2001. Likhetens grenser. I: M. Lien, H. Lidén, H. Vike, red. *Likhetens paradokser. Antropologiske undersøkelser i det moderne Norge*:32–67. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gulløv, E. 1999. *Betydningsdannelse blandt børn*. København: Gyldendal.
- Holmen, A. 2002. Betydningen af sprog, tosprogethed og sprogligt bårne kulturformer for integrationsprocesserne. *Amid Working Paper Series* 23/2002. [http://www.amid.dk/pub/papers/AMID\\_23-2002\\_Holmen.pdf](http://www.amid.dk/pub/papers/AMID_23-2002_Holmen.pdf) (09.01.06)

- James, A. 1993. *Childhood Identities. Self and Social Relationships in the Experience of the Child*. Edinburgh University Press.
- James, A. 1995. Talking of children and youth. Language, socialization and culture. I: H. Wulff & V. Amit-Talai, red. *Youth Cultures*: 43–62. London: Routledge.
- Kulbrandstad, L. A. 1997. *Språkportretter. Studier av tolv minoritetselevers språkbruksmønstre, språkholdninger og språkferdigheter*. Oplandske Bokforlag.
- Lidén, H. 2000. *Barn – Tid – Rom – Skiftende Posisjoner: Kulturelle læreprosesser i et pluralistisk Norge*. PhD-avhandling. SVT-fakultetet, NTNU Trondheim.
- Lidén, H. 2001. Underforstått likhet. Skolens håndtering av forskjeller i et flerkulturelt samfunn”. I: M. Lien, H. Lidén & H. Vike, red. *Likhetens paradokser. Antropologiske undersøkelser i det moderne Norge*: 68–85. Oslo: Universitetsforlaget.
- Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen. 1997: <http://www.ls.no/L97/L97/> (20.08.04)
- Moldenhawer, B. 2002. Skolen – en nøgle til integration af etniske minoritetsbørn? *Amid Working Paper Series* 25/2002. [http://www.amid.dk/pub/papers/AMID\\_25-2002\\_Moldenhawer.pdf](http://www.amid.dk/pub/papers/AMID_25-2002_Moldenhawer.pdf) (29.04.04)
- Moore, A. 1993. ”Genre, ethnocentricity and bilingualism in the English classroom. I: Peter Woods & Martyn Hammersley, red. *Gender and Ethnicity in Schools. Ethnographic Accounts*: 166–190. London: Routledge.
- Norske Synonymer. 2003. Blå ordbok. 3. utgave, 3. opplag. Oslo. Kunnskapsforlaget.
- Palludan, C. 2002. Sproget er en del af spillet. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift* 2(02): 74–81.
- Preis, A.-B., red. 1998. *Kan vi leve sammen? Integration mellem politik og praksis*. Socialpædagogisk Bibliotek, København: Munksgaard.
- Qvortrup, L.. 2002. *Det hyperkomplekse samfund. 14 fortællinger om informationssamfundet*. København: Gyldendal.
- Seeberg, M. L. 2003. *Dealing with Difference: Two Classrooms, Two Countries*. NOVA-rapport, 18/03. PhD-avhandling. Sosialantropologisk institutt, Universitetet i Bergen.
- Sjögren, A. 1995. Minority children in majority schools. Language and environment for children of the second generation. I: J. Hjarnø, red. *Multiculturalism in the Nordic Societies. Proceedings of the 9<sup>th</sup> Nordic Seminar for Researchers on Migration and Ethnic Relations. Final report*:314–321. Tema Nord.
- Skovholm, J. 1998. Flyktingene og velfærdsstaten. I: A.-B. Preis, red. *Kan vi leve sammen? Integration mellem politik og praksis*. Socialpædagogisk Bibliotek. København: Munksgaard.
- Skutnabb-Kangas, T. 1986. *Minoritet, språk och rasism*. Stockholm: Liber.
- Statistisk Sentralbyrå. <http://www.ssb.no/>
- Stortingsmelding nr. 17. 1996/1997. ”Om innvandring og det flerkulturelle Norge.” <http://odin.dep.no/krd/norsk/publ/stmeld/036005-040001/dok-bn.html> (20.08.04)
- Stortingsmelding nr. 49. 2003/2004. ”Mangfold gjennom inkludering og deltakelse.” <http://odin.dep.no/krd/norsk/dok/regpubl/stmld/016001-040019/dok-bn.html> (15.12.05)
- Sætha, A. 2006. *Integrasjon og kommunikasjon*. Specialeafhandling. Institut for antropologi. Københavns Universitet.
- Thorseth, M., red. 1995. *Norskopplæring som virkemiddel i integreringsarbeidet? En evaluering av dagens kvalifiseringsordninger for fremmedspråklige*. Sintef Trondheim. Tapir Trykk.
- Wikan, U. 2002. *Generous Betrayal. Politics of Culture in the New Europe*. The University of Chicago Press.
- Wikan, U. 1995. *Mot en ny norsk underklasse. Innvandrere, kultur og integrasjon*. Oslo: Gyldendal Norsk forlag.



Wikan, U. 1993. Beyond the words: the power of resonance. I: G. Palsson, red. *Beyond Boundaries. Understanding, Translation and Anthropological Discourse*: 184–209. Berg: Oxford.

Ane Sætha  
Hedetofte 13 st.th  
DK-2640 Hedehusene, Danmark  
e-post: asaetha@yahoo.no