

# Det som skjer i mellom

*En studie av deltakelse i samtaler mellom unge  
domfelte og ansatte i Ungdom mot Vold*

Cathrine Arntzen



Masteroppgave  
Psykologisk institutt

UNIVERSITETET I OSLO

Desember 2012



# Det som skjer i mellom:

En studie av deltakelse i samtaler mellom unge domfelte og ansatte i Ungdom mot Vold

Cathrine Arntzen

”I begynnelsen er forholdet.”

(Buber, 1992, s. 19)

© Cathrine Arntzen

2012

Det som skjer i mellom: en studie av deltakelse i samtaler mellom unge domfelte og ansatte i  
Ungdom mot Vold

Cathrine Arntzen

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

# Sammendrag

I denne studien undersøkes UmVs arbeid for å styrke unge domfeltes evne og vilje til å unngå kriminalitet i fremtiden ved å analysere hvordan deltakelse gjøres i samtaler mellom ungdommene og de ansatte. Studien har sitt utgangspunkt i tidligere studier som viser at UmV oppnår gode resultater i sitt arbeid med unge domfelte. Og i beskrivelser av UmVs metode eller fremgangsmåte som fokuserer på viktigheten av kvaliteter ved kommunikasjonen med og relasjon til de ansatte for ungdommenes læring og engasjement i endringsprosessen. I denne undersøkelsen vil beskrivelser av hva de ansatte gjør forankres i en analyse av konkrete handlinger i samtaler mellom de ansatte og ungdommene. Med utgangspunkt i Rogoffs (2003, 2008) forståelse av utvikling som endret deltakelse i sosiokulturelle aktiviteter undersøkes dimensjoner ved deltakelse i en bestemt aktivitet; tematiske samtaler. Analysen av deltakelse gjøres med utgangspunkt i begreper og analyseverktøy hentet fra samtaleanalyse og initiativ og responsanalyse, som er metoder for å analysere relasjonen mellom de enkelte bidrag til dialoger. Med utgangspunkt i Linells (2009) teori om kommunikative prosjekter beskrives samtalsaktiviteter og relasjonen mellom den ansattes handlinger og ungdommenes deltakelse i de aktuelle aktiviteter. Studien viser at det er samsvar mellom det de ansatte sier at de gjør, og hva de faktisk gjør i samtaler med ungdommene. De ansatte sier at de jobber aktivt med å stimulere ungdommenes engasjement i endringsprosessen gjennom å inkludere og involvere dem i interaksjon. I samtalene gjøres dette med forskjellige handlinger: gjennom å ta utgangspunkt i ungdommens perspektiv og forståelser etablerer den ansatte en jevnbyrdig relasjon til ungdommen, og viser respekt for ungdommen ved å verdsette den kunnskap og erfaring han har med seg inn i samtalen. Den ansatte orienterer seg så mot å lære ungdommen bestemte begreper og måter å tenke på. Gjennom å forankre abstrakte begreper og forklaringer i konkrete eksempler som er kjent for ungdommen og gjennom å forklare det abstrakte på en måte som gjør det mindre fremmed, viser den ansatte at han har fokus på å involvere og inkludere ungdommen i utviklingen av nye forståelser. Samtalens begreper og temaer forklares på en måte som er tilgjengelig, og som gjør det mulig for ungdommen å engasjere seg eller delta aktivt. Den ansatte oppfordrer videre ungdommen til å bruke de begreper og forståelser de har utviklet i samtalen for å reflektere over problemstillinger i eget liv, gjennom å guide ungdommen med spørsmål, eksempler og tolkninger og ved å verdsette selvstendige bidrag og refleksjoner fra ungdommen.



# Forord

Denne studien har sitt utgangspunkt i et fruktbart møte mellom teori og praksis som fant sted da jeg sammen med andre studenter ved masterprogrammet i kultur- og samfunnspsykologi hospiterte hos Ungdom mot Vold våren 2011. I løpet av denne hospiteringen fikk vi observere og delta i Ungdom mot Volds arbeid, og vi ble oppfordret til å bruke fagkunnskap tilegnet i løpet av studietiden for å beskrive og forstå det vi observerte. I denne prosessen ble jeg opptatt av å finne teorier og faglige innfallsvinkler som kunne brukes for å forstå det som jeg opplevde som viktigst i Ungdom mot Volds arbeid; måten de ansatte kommuniserer med ungdommene på. Jeg er takknemlig for denne muligheten til å utvikle egne faglige perspektiver og interesser. Tusen takk til Hilde Eileen Nafstad og Rolv Mikkel Blakar som ledet faget som hospiteringen hos Ungdom mot Vold var en del av. Å ta dette faget var en svært lærerik og inspirerende erfaring.

En stor takk til Ungdom mot Vold. Takk til Farid, Kemal, Petter, Masood og Micky. Dere er helt spesielle, og jeg har stor respekt for måten dere arbeider på. En spesiell takk til de ansatte og ungdommene som deltok i studien for at jeg fikk ta opptak når dere gjennomførte samtaler. Denne studien hadde ikke vært mulig uten dere. Jeg er så glad for at jeg fikk muligheten til å studere disse samtalene, fordi måten dere kommuniserer på er helt tydelig forankret i en grunnleggende og oppriktig respekt for hverandre. Det har vært en oppløftende erfaring å lytte til dere.

Tusen takk til alle som har gjort det mulig for meg å gjennomføre dette prosjektet. Takk til min dyktige og grundige veileder Astri Heen Wold for å ha ledet meg i riktig retning og kommet med viktige faglige innspill. Tusen takk til min kjære familie. Takk til mamma, Tom-Roger og Øyvind for lange telefonsamtaler og avgjørende hjelp og støtte. Og takk til Sandra for at du er verdens beste lillesøster. Dere minner meg på hva som er viktig og holder meg i balanse. Tusen takk til alle mine fantastiske besteforeldre. Takk til farmor for at jeg fikk bo hos deg. Det var en utrolig fin tid. Takk til mormor og morfar og Kirsten og Arne for hyggelige besøk og masse varme og omsorg. Tusen takk til alle gode venner som har vært der for meg. Dere er så viktige. En spesiell takk til Elisabeth og Kirsten for at dere leste oppgaven og kom med konstruktive innspill. Dere er så dyktige på fag og tekst, og de positive tilbakemeldingene fra dere var avgjørende for min motivasjon i den siste fasen av prosjektet.

Oslo, 12. Desember, 2012

Cathrine Arntzen







# Innholdsfortegnelse

Innledning.....	13
Undersøkellesmetode og problemstilling .....	15
UmVs arbeid med unge domfelte.....	16
KAMP: Kognitiv atferdsmestring i praksis.....	16
Tidligere undersøkelser av UmVs arbeid.....	17
Endringer i ungdommenes tanker om fremtiden.....	18
UmVs veiledning av ungdommene .....	19
Om kommunikasjonen med og relasjonen til de ansatte.....	20
Teoretiske perspektiver på endringsprosesser hos UmV .....	21
Utvikling som prosess .....	21
Deltakelse i sosiokulturelle aktiviteter .....	21
Guidet deltakelse .....	23
Læring og utvikling som endret deltakelse .....	24
Om forholdet mellom å mestre og å gjøre noe til sitt eget.....	26
Tilnærming til kommunikasjon og teorier om deltakelse .....	27
Kommunikasjon som en kollektiv prosess.....	27
Kommunikative prosjekter.....	27
Kommunikative aktiviteter.....	28
Talehandlinger som sekvensielt organiserte .....	28
Initiativ og respons- analyse.....	29
Bakgrunnssignaler og minimalresponser .....	30
Regulering av turtaking.....	31
Asymmetri i dialoger.....	31
“Den ideelle dialog” og beskrivelser av dialoger.....	32
Metode.....	34
Empiri: opptak av naturlig forekommende interaksjon.....	34
Utvalg.....	34
Etikk .....	35
Frivillig deltakelse og informert samtykke .....	35
Anonymitet og konfidensialitet.....	36
Konsekvenser av forskningen .....	36

Fremgangsmåte analyse .....	37
Resultater, analyse og diskusjon .....	39
Samtalene som kommunikativ aktivitet .....	39
Diskusjon: egenskaper ved samtalene som helhet .....	42
Kommunikative prosjekter i samtalene .....	43
Diskusjon: utførelsen av kommunikative prosjekter som et samarbeid.....	44
Utførelsen av kommunikative prosjekter lokalt i samtalene .....	45
Den ansatte deltar på ungdommens premisser .....	46
Diskusjon: å posisjonere ungdommen som en som har relevant kunnskap .....	47
Den ansatte posisjonerer seg som en som har noe å lære ungdommen.....	47
Diskusjon: om å være ”mottakelig for lærdom” .....	49
Former for mottakende deltakelse; aktiv lytting og kapitulasjon.....	50
Diskusjon: å forklare ting slik at ungdommen forstår .....	53
Å reflektere over problemstillinger i ungdommens liv med utgangspunkt i samtalsbegreper og perspektiver .....	53
Diskusjon: guiding og endret deltakelse i kommunikative aktiviteter .....	57
Avsluttende diskusjon .....	58
Diskusjon og kritikk av metode .....	60
Om åpen analyse og koding .....	60
Begrensninger ved å studere deltakelse med utgangspunkt i lydopptak .....	61
Generalisering og spørsmål til videre forskning .....	61
Om endret deltakelse i samtaler og utvikling i et livsløpsperspektiv.....	62
Litteraturliste .....	64
Vedlegg .....	66
Vedlegg 1: Informasjonsbrev til ungdom.....	66
Vedlegg 2: Informasjonsbrev til ansatte.....	68
Vedlegg 3: Kodingskategorier IR-analyse .....	70
Vedlegg 4: Transkripsjonssymboler og originale transkripsjoner .....	72
Vedlegg 5: IR-profiler og koeffisienter.....	77



## Innledning

I denne oppgaven vil jeg undersøke Ungdom mot Volds arbeid for å styrke unge domfeltes evne og vilje til å unngå kriminalitet i fremtiden, med fokus på selve endrings- eller utviklingsprosessen.

Ungdom mot Vold (heretter UmV) er en politisk uavhengig stiftelse som jobber med å forebygge kriminalitet blant ungdom i Osloområdet. Det kriminalitetsforebyggende arbeidet er organisert i forskjellige tiltak rettet mot å forhindre at ungdommer i målgruppen havner på siden av samfunnet. Noen av tiltakene er etablert i samarbeid med en rekke skoler i Osloområdet og er rettet mot å fange opp ungdom i risikozonen og løse konflikter som kan få voldelige utfall. Som en del av dette samarbeidet tilbyr UmV motivasjonssamtaler for enkeltindivider og hele klasser. Ungdommer som har uønsket atferd på skolen kan også utvises til UmV for å gjennomføre samtaler. UmV driver i tillegg oppsøkende arbeid på skolene for å få kunnskap om potensielle konflikter, og kan bistå med konfliktmegling dersom det er behov for det. En annen gruppe tiltak har som mål å hindre at straffedømt ungdom begår ny kriminalitet, og er organisert i samarbeid med kriminalomsorgen. Ungdom som har blitt dømt for å utføre kriminelle handlinger kan dømmes til å sone samfunnsstraff hos UmV. I tillegg tilbyr UmV oppfølging for ungdommene i etterkant av soningen. I denne oppgaven vil jeg fokusere på UmVs arbeid med unge domfelte under selve soningen. Ungdommene kan dømmes til å sone samfunnsstraff av forskjellig varighet. I løpet av denne tiden skal ungdommene gjennomføre et bestemt antall samtaler og utføre forskjellige arbeidsoppgaver som å vaske gulv, ta søpla og lignende. Samtalene er en del av KAMP (kognitiv atferdsmestring i praksis) som er et program for kriminalitetsforebyggende arbeid som UmV har utviklet. Programmet har en varighet fra 3 – 52 uker, og er bygget opp av obligatoriske samtaler som gjennomføres individuelt eller i grupper. Omfanget skal være på minimalt 30, og opp til 125 samtaler. Målet med programgjennomføringen er å styrke ungdommens evne og vilje til å unngå kriminalitet. For å oppnå dette er det i følge UmV (UmV, 2011) viktig at ungdommene føler engasjement for og eierskap til egen endringsprosess. UmV er derfor opptatt av å stimulere ungdommenes engasjement ved å inkludere og involvere dem i interaksjon.

Det er gjort to undersøkelser av UmVs arbeid med unge domfelte som konkluderer med at ungdommene utviklet seg positivt i løpet av soningen (Bergset Mandal, 2012; Breck & Reer, 2009). Undersøkelsene inneholder i tillegg en del refleksjoner rundt hvordan UmV går frem for å stimulere ungdommene til å utvikle seg, som er basert på ungdommenes beskrivelser av endringsprosessen. I følge Bergset Mandal (2012) skjer det en bearbeiding av

ungdommen slik at han blir mottakelig for å ta til seg gode råd. Breck og Reer (2009) legger i tillegg vekt på viktigheten av kvaliteter ved relasjonen til og kommunikasjonen med de ansatte. Ungdommene opplever å bli sett og respektert, og forteller at de ansatte forklarer ting på en måte som gjør at de forstår. Dette er interessant kunnskap, som det er verdt å undersøke nærmere. Det vil jeg gjøre ved å studere *hvordan* endring *gjøres* hos UmV; hvordan *gjøres* denne bearbeidingen av ungdommen slik at han kan ta til seg gode råd? Hva slags handlinger ligger til grunn for en slik ”bearbeiding”? Hvordan forklarer den ansatte noe slik at ungdommen forstår? For å skaffe denne type kunnskap er det nødvendig å ”gå bak” UmVs og ungdommenes beskrivelser, og observere hva som faktisk *gjøres* i interaksjonen. Derfor vil jeg basere min undersøkelse av hvordan endring *gjøres* hos UmV på lydopptak av samtaler mellom ansatte og unge domfelte. På bakgrunn av slike opptak kan jeg undersøke hvordan interaksjonen bygges steg for steg av deltakernes handlinger. Denne undersøkelsen er basert på direkte observasjoner av hva som *gjøres* i interaksjonen mellom ungdommene og de ansatte. Der hvor de nevnte undersøkelser gir kunnskap om hva ungdommen sier at de ansatte *gjør*, vil denne undersøkelsen gi grunnlag for å si noe om hva de faktisk *gjør*.

Den teoretiske begrunnelsen for å fokusere på *hvordan* endring *gjøres* i UmVs arbeid med unge domfelte er knyttet til en forståelse av mennesket som et grunnleggende sosialt vesen, som utvikler seg i dialog med de sosiale, kulturelle, historiske og materielle omgivelser (Linell, 2009; Markovà, 2003; Rogoff, 2003; Wertsch, 1991). I denne oppgaven vil jeg ta utgangspunkt i teorier om de prosesser som ligger til grunn for menneskelig utvikling slik disse er formulert i en dialogisk og en sosiokulturell tradisjon. Den dialogiske og sosiokulturelle tilnærmingen er et alternativ til, og en kritikk av, den dominerende forståelsen av mennesket i psykologien. Psykologien har i følge Farr (1996) operert med et kunstig skille mellom den individuelle psyke og de sosiale og kulturelle omgivelser siden den ble grunnlagt som en eksperimentell vitenskap på slutten av 1800-tallet. Denne oppdelingen har ført til at man innen hovedstrømningene i psykologien har studert mennesket som en avgrenset enhet, og ikke som sosiokulturelt forankrede personer (Farr, 1990, 1996). Teorier om mennesket som tar utgangspunkt i ”det avgrensede individet” begrenser i følge Wertsch (1991) psykologiens bidrag til og relevans for forståelsen og håndteringen av komplekse sosiale og samfunnsmessige problemstillinger. Løsningen på dette problemet er i følge Wertsch å studere konkrete problemstillinger med utgangspunkt i en helhetlig forståelse av mennesket i samfunnet. Det ønsker jeg å gjøre i denne oppgaven. Ved å undersøke UmVs arbeid for å styrke unge domfeltes evne og vilje til å unngå kriminalitet i fremtiden med fokus på dialogiske og mellommenneskelige prosesser vil jeg bidra med relevant kunnskap. Med det

mener jeg kunnskap som kan brukes for å forstå og håndtere problemstillinger knyttet til rehabiliteringen av ungdom dømt for å utføre kriminelle handlinger.

## **Undersøkelsesmetode og problemstilling**

Jeg vil med utgangspunkt i Rogoffs (2003, 2008) tilnærming til utvikling som en prosess hvor individet endrer sin deltakelse i sosiokulturelle aktiviteter, behandle spørsmålet om ungdommens engasjement i endringsprosessen eller mottakelighet for lærdom som et spørsmål om ungdommens deltakelse i aktiviteter hos UmV. Og jeg vil se inkluderende og involverende interaksjon og UmVs bearbeiding av ungdommen så han blir mottakelig for lærdom som et spørsmål om hvordan den ansatte går frem for å stimulere ungdommen til å endre sin deltakelse i aktuelle aktiviteter. Med dette utgangspunktet vil jeg studere en bestemt aktivitet hos UmV; tematiske samtaler. Dette vil jeg gjøre med utgangspunkt i en forståelse av kommunikasjon som en kollektiv aktivitet hvor deltakerne kommer med bidrag som er knyttet til det som har skjedd før i kommunikasjonen og legger føringer for det som skjer etterpå. Gjennom å studere relasjonen mellom de enkelte bidrag vil jeg undersøke hvordan deltakelse gjøres i samtaler. På bakgrunn av denne analysen vil jeg beskrive samtaler som en bestemt type kommunikativ aktivitet og undersøke relasjonen mellom den ansattes handlinger og ungdommens deltakelse i denne aktiviteten. Den overordnede problemstillingen for undersøkelsen er som følger:

Hvordan gjøres deltakelse i samtaler mellom ansatte og ungdommer i UmV?

Denne problemstillingen favner en undersøkelse av forskjellige dimensjoner av deltakelse i samtaler. For det første vil jeg se på overordnede mønstre av deltakelse i samtaler som helhet. For det andre vil jeg se deltakelse i samtaler som knyttet til utførelsen av bestemte kommunikative prosjekter. Til slutt vil jeg se på hvordan deltakelse gjøres lokalt i samtaler se på problemstillinger knyttet til ungdommens deltakelse i de aktuelle prosjekter.

## UmVs arbeid med unge domfelte

### **KAMP: Kognitiv atferdsmestring i praksis**

UmV skriver i presentasjonen av KAMP at de ønsker å øke deltakerens motstand mot kriminalitet (UmV, 2011). Målet er å stimulere deltakernes ressurser og kompetanse, samt motivasjon, til å mestre et liv uten kriminalitet. ”I løpet av gjennomføringen av programmet kan deltakeren styrke sin identitet og autonomi ved å tilegne seg økt innsikt i egne positive egenskaper og mestringsstrategier” (UmV, 2011, s. 1). Selv om det overordnede målet er å motvirke fremtidige lovbrudd, så ansees ikke programgjennomføringen som mislykket dersom ungdommen utfører kriminelle handlinger igjen. Målet er å styrke ungdommenes evne og vilje til å være aktør i eget liv, ved å ta ansvar for seg selv og sin livssituasjon og aktivt forsøke å endre denne. En hver bevegelse i retning av større kontroll og autonomi for ungdommen er av stor betydning.

For å oppnå dette målet jobber UmV fra forskjellige innfallsvinkler. På den ene siden ønsker de å stimulere til endringer i ungdommenes holdninger og forståelser. På den andre siden jobber de med praktiske problemer i ungdommens liv og risikofaktorer i omgivelsene. Av de samtale som KAMP er bygget opp av, er det noen som dreier seg om å identifisere problemer i ungdommens liv og utarbeide tiltak basert på dette. En annen type samtale er rettet mot å påvirke ungdommenes holdninger og forståelser. Noen av disse har fastsatte temaer som identitet og tilhørighet, motivasjon og mestring, problemløsningsstrategi og lignende. Det er denne type samtaler jeg har analysert. To av dem handler om motivasjon og mestring, og to handler om problemløsning.

KAMP består av to komponenter og et prinsipp som kan forstås som en erfaringsbasert teori om hvordan styrke ungdommenes evne og vilje til å unngå kriminalitet gjennom samtaler med ungdommene. Dette er komponentene  $S^3$  og  $I^3$ , samt LEI-prinsippet. Komponentene  $S^3$  er en sammenfatning av UmVs ønske om å styrke ungdommenes evne og vilje til å unngå kriminalitet i fremtiden gjennom å jobbe med ungdommenes selvforståelse, situasjonsforståelse og samfunnsforståelse i samtaler. LEI-prinsippet står for lyst, engasjement og interesse og viser til viktigheten av at ungdommene føler eierskap til, og deltar aktivt i endringsprosessen. UmV jobber derfor aktivt med å stimulere ungdommenes lyst, engasjement og interesse gjennom å inkludere og involvere dem i interaksjon, og dette blir betegnet som komponenten  $I^3$ . Med utgangspunkt i erfaringer UmV har gjort i arbeidet med unge domfelte har de altså formulert et program som legger vekt på å tenne ungdommenes lyst, engasjement og interesse for å delta i programgjennomføringen. Ungdommene kan



dømmes, og sånn sett til en viss grad tvinges til å sone samfunnsstraff hos UmV. Men ungdommene kan ikke tvinges til å utvikle seg i følge UmV. UmV ser derfor ungdommenes engasjement i endringsprosessen som avgjørende for at samtalene skal føre til ønsket utvikling, og legger vekt på å stimulere ungdommenes engasjement gjennom å inkludere og involvere dem i interaksjon. Hvordan gjøres inkluderende og involverende interaksjon? Og hvordan er inkluderende og involverende interaksjon knyttet til ungdommenes lyst, engasjement og interesse for å delta i endringsprosessen? UmV beskriver inkluderende og involverende interaksjon som å møte ungdommen der de er, men går ikke nærmere inn på hva dette innebærer. Ved å studere hvordan deltakelse gjøres i samtaler mellom de ansatte og ungdommen ønsker jeg å undersøke disse spørsmålene ved å se de abstrakte begrepene lyst, engasjement og interesse og inkluderende og involverende interaksjon i lys av konkrete handlinger i interaksjonen mellom deltakerne.

### **Tidligere undersøkelser av UmVs arbeid**

Undersøkelsene til Breck og Reer (2009) og Bergset Mandal (2012) utgjør et viktig bakteppe for denne studien. Begge studiene er basert på intervjuer med unge domfelte. Breck og Reer intervjuet 5 ungdommer to ganger med et tidsrom på minimalt 2 måneder i mellom, for å kunne si noe om eventuell endring. De var først og fremst interessert i endringer i ungdommenes mulige selv, som defineres som: ”den delen av identiteten eller selvkonseptet som omhandler de tanker vi har om oss selv i fremtiden: Hva forventer vi å bli? Hva ønsker vi å bli? Og like viktig: hva er det vi er redd for å ende opp som?” (Markus og Nurius, 1986, for ref. se Breck og Reer, 2009, s. 4). Breck og Reer brukte en modifisert versjon av intervjuer utviklet for å undersøke endringer i mulige selv, men hadde også inkludert spørsmål om hvordan ungdommene opplevde UmV. Bergset Mandal var interessert i om det hadde skjedd varige endringer i ungdommenes mulige selv og om ungdommene hadde styrket sin evne til å oppnå disse i løpet av soningsperioden, og intervjuet derfor 6 ungdommer som hadde sonet hos UmV for 3-5 år siden. Ungdommene ble intervjuet om mulige selv før og etter soningen. Undersøkelsens mål var å kartlegge varige endringer i ungdommenes mulige selv og evne til å oppnå disse. Bergset Mandal var i tillegg interessert i ungdommenes beskrivelser av hvordan UmV jobber. Breck og Reer og Bergset Mandal konkluderer med at ungdommene hadde utviklet seg positivt i løpet av soningen hos UmV. Kunnskap som viser at UmV oppnår gode resultater i sitt arbeid med unge domfelte utgjør en viktig motivasjon for denne studien av hvordan UmV arbeider. Jeg vil derfor gi en nærmere beskrivelse av hvordan ungdommene utviklet seg i løpet av soningen med utgangspunkt i de to undersøkelsene. Jeg vil også

presentere noen hovedpunkter i ungdommenes beskrivelser av UmV og endringsprosessen, fordi disse gir relevant kunnskap om hvordan de ansatte jobber og utgjør en viktig kontekst for min studie av samtaler mellom de ansatte og ungdommene.

### **Endringer i ungdommenes tanker om fremtiden**

Undersøkelsene til Breck og Reer (2009) og Bergset Mandal (2012) viser at ungdommene hadde forskjellige tanker om hvem de ville være og hva de vil oppnå før og etter soningen. Alle ungdommene som ble intervjuet av Breck og Reer hadde fremtidsdrømmer som innebar å holde seg unna kriminalitet ved begynnelsen av soningen. Ungdommene fortalte om forskjellige ønsker for fremtiden, som å være en god sønn og far, å ta høyere utdanning og å være en som ble respektert og å ha et vanlig liv med hus, jobb, kone og barn. Slike tanker om fremtiden ble i følge Breck og Reer styrket i løpet av soningen, og ungdommene hadde satt seg delmål som å unngå å bruke vold i konfliktsituasjoner eller å mestre skolen, og utviklet strategier for få til dette. I følge Breck og Reer hadde ungdommene også blitt mer realistiske i forhold til muligheter og hvor mye de selv måtte jobbe for å nå målene sine, og konkluderer med at erfaringene i soningsperioden var svært nyttig for ungdommene med tanke på å mestre et liv uten kriminalitet.

Ungdommene i undersøkelsen til Bergset Mandal (2012) hadde forskjellige tanker om fremtiden i begynnelsen av soningen, som ikke nødvendigvis innebar å holde seg unna kriminalitet. En av ungdommene fortalte at han så opp til de tøffe gutta i gjengen til broren og ønsket å være en som ingen torde å kødde med. Samtidig var han bekymret for at han ville dø ung, ”av ei kule i hodet” (Bergset Mandal 2012, s. 26). Etter soningen hos UmV hadde han utviklet nye tanker om hva han ønsket for seg selv i fremtiden. Han hadde ikke lenger et ønske om å bli gangster, men heller å bli en sånn som for eksempel sjefen på jobben som; ”jobba med det han likte og drev med hobbyer og sånn da.” (Bergset Mandal, 2012, s. 26). Flere andre ungdommer fortalte at de manglet retning i livet sitt før soningen, og at de i løpet av soningen hadde utviklet nye drømmer og mål som de ville oppnå. ”Abdil” beskriver endringen han gikk gjennom på følgende måte: ”Jeg har begynt å bry meg om livet. Og fremtiden. Også tenker jeg mer før jeg gjør ting. Tenker alltid på hva som er konsekvensen først. Jeg har alltid gjort det egentlig: men før så var det litt mer sånn at jeg ga litt mer f...” (Bergset Mandal 2012, s. 28). Flere av ungdommene som Bergset Mandal intervjuet hadde ønsker for fremtiden som å få seg fast jobb eller utdanning og fryktet å bli kriminell også før soningen hos UmV. Men som en av ungdommene formulerer det « (...) jeg har alltid tenkt ‘jeg skal ikke bli sånn’, men jeg har aldri gjort noe for å unngå det da. Så det ble etter at

jeg kom hit (Ungdom mot Vold)» (Bergset Mandal, 2012, s. 29). Bergset Mandal var også interessert i om ungdommene opplevde å ha blitt styrket til å nå målene sine i løpet av soningen, og konkluderer med at ungdommene opplevde å få større tro på seg selv og at de kunne oppnå målene sine. Ungdommene forteller blant annet om å få disiplin i hodet, å klare å kontrollere eget temperament og å stå i mot presset fra gjengen om å utføre kriminelle handlinger.

### **UmVs veiledning av ungdommene**

Hvordan påvirker de ansatte ungdommene til å få disiplin i hodet eller til å kontrollere eget temperament? Ungdommene som ble intervjuet av Breck og Reer (2009) og Bergset Mandal (2012) kommer med flere eksempler på hvordan de ansatte gir dem råd om hva de bør gjøre og hvordan de skal få det til. De ansatte forklarer blant annet hvorfor det er viktig å betale gjeld, ta fagbrev eller fullføre utdannelsen og snakker mye med ungdommene om negative sider ved å være kriminell. Andre temaer som det ofte snakkes om er hvordan ungdommene bør oppføre seg i forskjellige situasjoner, eller hva slags normer som gjelder. For eksempel at for å holde på en jobb må de møte opp hver dag og få gode relasjoner til kollegene. Og hvis de vil ha respekt i samfunnet må de selv vise respekt, ved å ikke spytte på gata eller banne. Veiledningen kan også komme i form av generelle råd som å ikke la deg herse med av gjengen, å ta det rolig og tenke gjennom ting eller ”Du er spikeren, du må bli hammeren for å få kontroll på situasjonen!” (Bergset Mandal, 2012, s. 47). De ansatte hjelper også ungdommene med å legge strategier for å mestre situasjoner som er en utfordring for den enkelte. Det kan være snakk om å unngå å bruke vold i en konfliktsituasjon, eller å ikke gi opp når man møter motstand. En av ungdommene som Bergset Mandal intervjuet fortalte hvordan han handlet annerledes i en situasjon hvor han før ville ha brukt vold, fordi han tenkte på det de hadde snakket om hos UmV. Han beskrev hvordan tanken på den anerkjennelsen han ville få når han fortalte UmV om hvordan han mestret situasjonen som viktig for at han klarte å trekke seg unna. Breck og Reer og Bergset Mandal gir også eksempler på hvordan de ansatte hjelper ungdommene å løse praktiske problemer, som å skrive søknader og ta telefoner eller organisere gjeld. En av ungdommene som Breck og Reer intervjuet beskriver hvordan en av de ansatte ga han et kurs i ringing; I begynnelsen var det den ansatte som ringte. Så forklarte han ungdommen hvordan han skulle presentere seg, før det var hans tur til å prøve. Disse beskrivelsene gir et ganske godt bilde på hva de ansatte gjør, men hvordan gjør de det?

## **Om kommunikasjonen med og relasjonen til de ansatte**

Som vi så i innledningen mener Bergset Mandal (2012) at det skjer ei bearbeiding av ungdommene slik at de blir mottakelige for lærdom. Denne beskrivelsen av endringsprosessen er basert på uttalelser fra ungdommene om at de ikke pleide å lytte til voksne, eller at de pleide å tenke at alt det de andre sa bare var ”bullshit”, men at de ansatte i UmV fikk dem til å høre etter og skjønne ting. I følge en av ungdommene sier de ansatte at det er opp til dem selv om de vil ta til seg god visdom. De kan hjelpe dem og lære dem ting, men da må de vise interesse. Et sitat fra en av ungdommene som Breck og Reer (2009, s. 40) intervjuet viser at det ikke er en selvfølge at ungdommene viser en slik interesse: ” (...) Selvfølgelig er det noen tullinger som tror det er kult og ikke hører etter, og later som om de ikke hører på og se ut av vinduet og masse sånn tull, men, opp til dem.”

Hvordan går de ansatte frem for å motivere ungdommene til å ta til seg lærdom? Ungdommene som Bergset Mandal intervjuet gir flere eksempler på hvordan UmV motiverer dem og løfter dem opp, blant annet ved å signalisere at de har tro på dem. Ungdommen beskriver en opplevelse av at UmV har positive forventninger til dem, og forteller at de får mye anerkjennelse og ros. Stemningen hos UmV og relasjonen til de ansatte var også viktig for ungdommene som ble intervjuet. I begge undersøkelsene gis det eksempler på hvordan ungdommene bruker familien som metafor for hvordan de opplever stemningen hos UmV. De føler seg sett og respektert, og forteller at de ansatte er der for dem når de trenger hjelp. Ungdommene forteller også at de ansatte lytter til dem, snakker mye med dem og finner ut hvordan de kan hjelpe dem på best mulig måte. Flere av ungdommene legger også vekt på måten de ansatte forklarer ting på. I følgende sitat beskriver en av ungdommene som Breck og Reer (2009, s. 28) intervjuet hvordan den ansatte forklarer ting sånn at han forstår; ”Han [ansatt] forklarer liksom så bra ... alt er lett og fint og ... da lærer jeg mye. Når han forklarer meg sånn, da lærer jeg. Sånn, det er sånn hvert fall jeg lærer da. Ikke sånn der: ’Du bare gjør sånn og sånn’. Da skjønner jeg ingen ting. Det bare sånn, jeg må bli forklart litt sånn så at jeg får det inn da.”

# Teoretiske perspektiver på endringsprosesser hos UmV

## Utvikling som prosess

Ovenfor har vi sett at UmV og ungdommene som ble intervjuet av Breck og Reer (2009) og Bergset Mandal (2012) ser ungdommenes utvikling i løpet av soningen som en prosess hvor ungdommene kan ta til seg råd og veiledning, og hvor selve interaksjonen og mellommenneskelige aspekter ved prosessen er avgjørende. Den forståelsen av utvikling som disse beskrivelsene gir uttrykk for skiller seg fra mye av den forskningen som gjøres på utvikling, som i følge Rogoff (2008) ofte har fokusert enten på individet eller på omgivelsene, eller behandlet dem som separate enheter som kan studeres hver for seg. Rogoff definerer utvikling som endret deltakelse i sosiokulturelle aktiviteter. Rogoffs definisjon av utvikling er en oppfordring om å overskride begrensningen som en orientering mot statiske og isolerbare enheter legger for forståelsen av utvikling. Ved å ikke se på utvikling som noe statisk som man kan observere på slutten av en prosess, men "lete etter" utvikling i selve prosessen, blir det mulig å se den nære forbindelsen og gjensidige avhengigheten mellom utviklingsprosesser i individet og omgivelsene. I det følgende vil jeg med utgangspunkt i Rogoffs tilnærming til utvikling fremheve ulike aspekter ved endringsprosesser hos UmV.

## Deltakelse i sosiokulturelle aktiviteter

I det følgende vil jeg rette fokus mot hvordan deltakelse i aktiviteter hos UmV kan forberede ungdommene til å delta i samfunnet på andre måter. Vi kan forstå forbindelsen mellom ungdommenes deltakelse i aktiviteter hos UmV og ellers i samfunnet ved å klargjøre hva det innebærer å delta i sosiokulturelle aktiviteter. I følgende sitat forklarer Dewey (1916, s. 26, for ref. se Rogoff, 2008, s. 59) hva individet kan lære ved å utføre sin del av delte aktiviteter:

"The social environment ... is truly educative in its effects in the degree in which an individual shares and participates in some cojoint activity. By doing his share in the associated activity, the individual appropriates the *purpose* which actuates it, becomes familiar with its *methods* and *subject matters*, acquires needed *skill*, and is saturated with its *emotional spirit*" (min fremheving).

Med utgangspunkt i Deweys redegjørelse av forskjellige dimensjoner ved sosiokulturelle aktiviteter kan vi se på hva som karakteriserer aktiviteter hos UmV med utgangspunkt i beskrivelsene jeg har presentert ovenfor. Hva er aktivitetenes *mål og mening*? UmV sier selv at det er å styrke ungdommenes evne og vilje til å unngå kriminalitet. Vi kan se forskjellige delmål som relatert til dette overordnede målet; at ungdommene skal forstå seg

selv som en lovlydig deltaker i samfunnet, fullføre utdanning, få seg fast jobb, ha orden på økonomien, unngå vold og kriminalitet og oppføre seg på måter som er i tråd med samfunnets verdier, normer og regler. Slike mål og meninger er i følge Holland og Lachicotte (2007) knyttet til utførelsen av bestemte roller og posisjoner som er tilgjengelige i samfunnet. Å se seg selv som en kriminalitetsfri og ”ordentlig” person innebærer å fortolke seg selv og egen oppførsel i et bestemt kulturelt perspektiv . Ved å delta aktivt i aktiviteter hos UmV kan ungdommen gjøre de mål og meninger som styrer aktivitetene til sine egne og utvikle en kriminalitetsfri identitet. Identitet i denne forstand er i følge Holland, Lachicotte, Skinner og Cain (1998, s. 5): ” (...) a key means through which people care about and care for what is going on around them. They are important bases from which people create new activities, new worlds and new ways of being.” Ovenfor så vi hvordan flere av ungdommene opplevde nettopp dette; det å bli bevisst på hvem de ville være motiverte dem til å ta styring i eget liv og gjorde at de begynte å bry seg om konsekvensene av egne handlinger.

Hvilke *metoder og emner* kan ungdommene bli kjent med i aktiviteter hos UmV? Problemer i ungdommenes liv og hvordan ungdommene kan løse dem er ofte gjenstand for oppmerksomhet i samtaler hos UmV. Det snakkes også mye om hvem ungdommen er, hva han vil oppnå og hvordan han kan oppnå det, og om hvordan samfunnet fungerer. Metoden som benyttes i samtaler er refleksjon og selvransakelse. Ungdommene oppfordres blant annet til å reflektere over konsekvensene av egne handlinger og hvem de ønsker å være. Ved å delta i aktiviteter hvor temaet er en selv og problemer i eget liv kan ungdommen bli fortrolig med en måte å tenke på som han kan benytte i andre situasjoner.

Hva slags *ferdigheter* trenger ungdommen for å delta fullverdig i aktiviteter hos UmV? I samtaler trenger ungdommen blant annet å kunne bruke forskjellige begreper og perspektiver for å reflektere over tidligere erfaringer eller for å forestille seg fremtidige situasjoner. I aktiviteter som å gjøre lekser, jobbsøking, organisering av gjeld og lignende trenger ungdommen ferdigheter som konsentrasjon og selvbeherskelse, i tillegg til å kunne håndtere nødvendige praksiser og redskaper som å ta en telefon, innhente nødvendig informasjon, lese, skrive søknader og lignende.

Og til slutt; hva slags *følelsesmessig innstilling eller sinnelag* er det som preger aktiviteter hos UmV, og som ungdommen kan ”fylles av” gjennom deltakelse i disse aktivitetene? Ungdommene som ble intervjuet av Breck og Reer (2009) og Bergset Mandal (2012) var opptatt av atmosfæren hos UmV; hvordan de fikk tro på seg selv, følte at de ansatte likte dem og brydde seg oppriktig om dem, samt at de hadde tro på at de skulle få til ting og ga dem mye anerkjennelse for fremskritt. Vi kan si at ungdommene kan utlede

representasjoner av seg selv med utgangspunkt i de ansattes reaksjoner på seg, som de kan bruke som ressurser for å handle på nye måter (Holland, Lachicotte, Skinner, & Cain, 1998).

Med utgangspunkt i denne beskrivelsen av forskjellige dimensjoner ved sosiokulturelle aktiviteter hos UmV, kan vi se hvordan en ”modning” i ungdommenes deltakelse i aktiviteter hos UmV kan påvirke deres deltakelse i samfunnet. Begrepet sosiokulturelle aktiviteter fremhever hvordan dimensjoner ved bestemte aktiviteter er forbundet med bestemte institusjonelle og sosiokulturelle kontekster. De mål og meninger som styrer sosiokulturelle aktiviteter hos UmV er knyttet til bestemte verdier, normer og regler i samfunnet. Og ved å delta i disse aktivitetene kan ungdommen lære kulturelt aksepterte metoder for å nå mål; å praktisere selvkontroll og tålmodighet og mestre relasjonen til institusjoner innenfor utdanning, arbeidsliv og økonomi. Vi kan tenke oss at ungdommen møter andre mål og meninger og aksepterte metoder for å nå mål ved å delta i sosiokulturelle aktiviteter knyttet til et kriminelt miljø. Det kan være snakk om å bli rik og respektert, ved hjelp av metoder og ressurser som ikke er akseptert i samfunnet.

## **Guidet deltakelse**

Med utgangspunkt i Rogoffs (2008) begrep ”guidet deltakelse” kan vi rette fokus mot interpersonlige prosesser involvert i deltakelse i sosiokulturelle aktiviteter. Begrepet er inspirert av Vygotskys formulering av interaksjon i den nære utviklingssone. Barn lærer gjennom interaksjon med mer erfarne voksne og jevnaldrede, som hjelper dem å delta i tenkning som går ut over den ”sonen” hvor de vil være i stand til å utføre operasjoner uten assistanse. Gjennom interaksjon i den nære utviklingssone lærer barn i følge Rogoff å bruke fellesskapets intellektuelle verktøy, som skriftspråk, tallsystem, språk, og verktøy for hukommelse og planlegging. Vygotskys ide om den nære utviklingssone fokuserer i følge Rogoff (2003) på den type interaksjon som er knyttet til skole og forberedelse til bruk av akademiske diskurser og verktøy. Rogoff utviklet derfor begrepet guidet deltakelse, for å romme andre former for interaksjon som også er viktig for barns læring. Det kan være å lære de verdier og praksiser som gjelder i det sosiale fellesskap som individet er en del av, gjennom interaksjoner hvor mer erfarne deltakere på forskjellige måter viser mindre erfarne deltakere hva som er ønsket atferd, og hva som ikke er det. Det kan skje gjennom reprimande og latterliggjøring ved uønsket atferd eller inkludering, aksept og positiv tilbakemelding ved ønsket atferd. Guiding kan skje i direkte interaksjon med andre, eller gjennom å delta i eller prøve å unngå aktiviteter som andre har tildelt, gjort mulig eller begrenset (Rogoff, 2008). Det inkluderer varierte former for deltakelse i kulturelt guidede aktiviteter gjennom bruken av

bestemte verktøy og involvering med kulturelle institusjoner (Rogoff, 2003). Guidet deltakelse er sentralt for Rogoffs (2003) argument for å se læring som en prosess hvor individet endrer sin deltakelse i, eller tar på seg nye roller og ansvar i relasjon til, fellesskapets aktiviteter. Gjennom å kommunisere med og koordinere sine handlinger med andre for å utføre delte aktiviteter kan individet utvikle nye forståelser og måter å delta på. I kommunikative aktiviteter forsøker samtalepartnerne å bygge bro mellom forskjellige perspektiver for å finne et felles perspektiv eller språk som de kan bruke for å kommunisere sine ideer eller koordinere sine handlinger. Denne modifiseringen av egne perspektiver for å møte andre er en utviklingsprosess: når deltakerne endrer seg for å kommunisere og koordinere med andre, utvikles nye perspektiver og forståelser. Rogoff legger vekt på at utviklingen av delt forståelse eller et felles perspektiv er noe som skjer mellom deltakere i interaksjon, og kan ikke attribueres til den ene eller den andre av deltakerne. Begge deltakerne trenger å tilpasse seg, eller modifisere sine perspektiver, for at de skal kunne få til noe sammen. I det følgende vil jeg se på individuelle eller psykologiske aspekter ved prosessen hvor deltakerne bygger bro mellom perspektiver for å utføre delte aktiviteter; hvordan kan ungdommene utvikle nye forståelser gjennom å delta i tematiske samtaler hos UmV?

## **Læring og utvikling som endret deltakelse**

Læring og utvikling defineres av Melander og Sahlström (2010) og Rogoff (2003) som endret deltakelse i sosiokulturelle eller kommunikative aktiviteter. Når det gjelder samtalene som de unge domfelte må gjennomføre som en del av samfunnsstraffen, er det snakk om å delta i forskjellige kognitive aktiviteter. I en sosiokulturell og dialogisk tilnærming anses både ytre observerbar atferd og tenkning som utførelsen av ulike typer handlinger (Linell, 2009; Wertsch, 1998). I samtalene bruker de ansatte språklige virkemidler for å oppfordre ungdommen til å utføre bestemte mentale handlinger som å forestille seg noe, svare på noe, huske noe, vurdere noe og knytte disse aktivitetene til bestemte begreper som UmV vil at ungdommen skal lære. Disse begrepene kan fungere som verktøy for tanken, som ungdommene kan bruke til å reflektere over egen situasjon, hvorfor ting er slik de er og hvordan de kan endres. Et av temaene som UmV tar opp i leksjoner med ungdommene er motivasjon og mestring. Begrepene kan brukes for å fokusere på bestemte aspekter ved tidligere erfaringer eller nåværende situasjon og gjøre det mulig å tenke: jeg handlet slik fordi jeg ikke var motivert, hva kan jeg gjøre for å bli motivert? Gjennom å bruke begrepet motivasjon på denne måten kan UmV oppmuntre ungdommen til å forstå tidligere erfaringer på en bestemt måte, og til å lage seg strategier for å bli motivert. Forutsetningen for at



ungdommen bruker begrepet motivasjon på denne måten er i følge Wertsch (1998) at han mestrer og/eller approprierer det. Appropriering defineres av Wertsch som å gjøre noe til sitt eget.

I følge Rogoff (2008) er ikke mestring og appropriering av en måte å tenke på, som i eksempelet med begrepet motivasjon, en prosess som kan skilles fra selve deltakelsen i interaksjonen. Å delta i en aktivitet og dens mening innebærer i følge Rogoff nødvendigvis å komme med bidrag underveis, enten i form av konkrete handlinger eller ved å forsøke å forstå de andres handlinger og ideer. Det er i denne prosessen at appropriering skjer i følge Rogoff. Vi kan se på dette med utgangspunkt i et eksempel fra en av samtalene jeg har analysert, hvor den ansatte presenterer begrepet motivasjon og deretter kommer med et spørsmål som: har du noen gang opplevd å være motivert over en lang periode? Hvordan følte det? Med utgangspunkt i Rogoffs forståelse skjer appropriering av begrepet motivasjon eller bruken av begrepet for å reflektere i det ungdommen fortolker spørsmålet og utfører bestemte handlinger for å kunne svare. I dette eksempelet vil ungdommen kanskje ”lete i minnet”, for å få kontakt med egne erfaringer med eller følelse av for eksempel å være motivert og ikke motivert. Hvorvidt ungdommen faktisk gjør dette er avgjørende. Det er ungdommens handlinger, eller deltakelse i interaksjonen, som ligger til grunn for dannelsen av forståelser og mening som ungdommen kan trekke på for å fortolke og handle i andre situasjoner. Kulturelle verktøy blir meningsfulle og dermed ”brukbare”, dersom de settes i forbindelse med og kan fungere som stimuli for bestemte aktiviteter, erfaringer, følelser, handlinger. Dersom ungdommens respons på et initiativ fra en ansatt er at ”rullegardina går ned”, og den eneste følelse eller erfaring som vekkes i ungdommen er tidligere erfaringer med vanskelige ord og begreper som han ikke forstår, så vil han ikke bruke initiativet som en ressurs for å reflektere. Hvis det sier stopp for ungdommen i situasjonen, så finner det ikke sted mentale aktiviteter og handlinger som ungdommen kan dra nytte av senere for å stimulere egen motivasjon, løse et problem eller jobbe med egen innstilling. Den eneste handling er kanskje unngåelse, unnvikelse eller kanskje også motstand og irritasjon.

Melander og Sahlström (2010) ser i likhet med Rogoff (2008) på læring som forandring i interaksjon. Gjennom å ta utgangspunkt i hvordan deltakerne forholder seg til aktiviteten de er involvert i, er det i følge Melander og Sahlström (2010) mulig å utforske på hvilke måter deltakerne kan gjøre motstand mot forandring og læring. Deltakerstruktur og innhold for læring henger nært sammen. Motstand mot forandring har også konsekvenser for det interaktivt konstruerte innhold for læring, for eksempel hva slags innhold deltakerne oppnår en delt forståelse av og om denne forståelse forandres. Gjennom å forstå læring som

synlig handling er det i følge Melander og Sahlström mulig å synliggjøre situasjoner der det er mulig å hevde at deltakerne ikke lærer seg et læringsinnhold. Deltakerne kan for eksempel gjøre motstand gjennom å vise at man ikke lytter og tar hensyn til hva den andre sier og gjør, og en slik motstand mot å forandre sin deltakelse i interaksjonen uttrykkes gjennom handlinger som er synlige både for de andre deltakerne og for en eventuell forsker.

### **Om forholdet mellom å mestre og å gjøre noe til sitt eget**

Tilnærmingen til læring og appropriering som jeg har redegjort for ovenfor synes å tilsi at man kan observere om det skjer læring, med utgangspunkt i deltakernes deltakelse i interaksjonen og eventuell forandring. Melander og Sahlström (2010) hevder at dette er mulig å observere. Rogoff (2008) synes derimot å åpne for at også handlinger som ikke er observerbare, som for eksempel ungdommens forsøk på å forstå noe, selv om han ikke gir uttrykk for sin forståelse, kan innebære en form for endret deltakelse og dermed appropriering. Men kan det tenkes at ungdommen tilsynelatende endrer sin deltakelse i interaksjonen, eller at han mestrer for eksempel å bruke begrepet motivasjon, men at han ikke faktisk gjør dette? Her synes jeg Wertsch's (1998) diskusjon av forholdet mellom mestring og appropriering er klargjørende. I følge Wertsch går appropriering ofte sammen med mestring, men det er ikke det samme. Man kan mestre bruken av bestemte kulturelle verktøy, men likevel la være å bruke dem fordi man ikke har gjort dem til en del av seg selv. I følge Bakhtin (1981, s. 293, for ref. se Wertsch, 1998, s. 54) kan vi forstå dialog i lys av en nødvendig og alltid tilstedeværende spenning mellom *selv* og *andre*. Å produsere en ytring i dialog er uunngåelig å appropriere en annens ord, og i hvert fall delvis gjøre dem til sine egne. Men noen ganger oppleves den andres ord som fremmed, det lar seg ikke appropriere. Motstanden mot eller vanskeligheter med å gjøre noe til sitt eget kan komme av at det er stor avstand mellom selvet og den andre, enten i form av forskjeller i makt, eller av at den andres ord ikke rommer, eller lar seg forene med selvets erfaringer, perspektiver eller identitet.

# **Tilnærming til kommunikasjon og teorier om deltakelse**

## **Kommunikasjon som en kollektiv prosess**

For å analysere hvordan deltakelse gjøres i samtaler mellom unge domfelte og ansatte i UmV har jeg benyttet meg av begreper og analyseverktøy hentet fra Samtaleanalyse og Initiativ-Respons analyse (fra nå av IR-analyse). IR-analyse og samtaleanalyse er forankret i en forståelse av kommunikasjon som en kollektiv prosess bygget opp av deltakernes lokale bidrag og tolkningen av dem (Linell, 2009; Linell & Gustavsson, 1987; Nielsen & Nielsen, 2005). I dette ligger det at kommunikasjon ikke kan forstås som et resultat av individets intensjoner, eller språklige og kulturelle strukturer som eksisterer forut for den konkrete situasjonen (Linell, 2009). Kommunikasjon må i følge Linell forstås som en dynamisk og åpen prosess hvor deltakerne trekker på kontekstuelle ressurser for å skape mening i konkrete situasjoner. Individuelle intensjoner og språklige og kulturelle strukturer påvirker kommunikasjonen gjennom at deltakerne bruker dem som ressurser for å fortolke og handle i den konkrete situasjonen. I Samtaleanalyse og IR-analyse legges det vekt på avhengigheten mellom de enkelte bidrag til kommunikasjonen og aspekter ved konteksten som deltakerne forholder seg til. I det følgende vil jeg presentere begreper og teorier som tar for seg forskjellige aspekter ved kontekst som deltakere i kommunikasjon trekker på i produksjonen av kommunikative bidrag og den tilnærming til deltakelse som denne studien er forankret i.

## **Kommunikative prosjekter**

Handling, kognisjon og kommunikasjon er i følge Linell (2009) rettet mot å utføre prosjekter på forskjellige nivåer. Linell har derfor utviklet begrepet kommunikative prosjekter, for å analysere og spesifisere de prosjekter som verbale handlinger og interaksjoner er rettet mot å utføre. Et kommunikativt prosjekt er sentrert rundt en oppgave som ofte krever den samlede innsatsen til to eller flere deltakere. I interaksjonens flyt engasjerer deltakerne seg i varierende i grad i delte prosjekter. Linell (2009, s. 178) definerer kommunikative prosjekter som: «( ...) andre-orienterte og i fellesskap utførte kommunikative handlinger». Deltakere i kommunikasjon interagerer gjennom sekvenser av gjensidig avhengige handlinger for å få noe sagt og potensielt gjensidig forstått.

Begrepet kommunikative prosjekter kan i følge Linell brukes på forskjellige nivåer. Man kan fokusere på lokale prosjekter som for eksempel å etablere en felles referanse eller rette opp en misforståelse. Begrepet kan også brukes på et globalt nivå om "hel" sosial situasjon (rettssak, teater, forelesning), eller på et avsnitt eller episode innenfor en slik

situasjon (for eksempel selve forelesningsdelen, vitneforhør) (Linell & Gustavsson, 1987). Selv om man kan analysere kommunikative prosjekter på forskjellige nivåer, understreker Linell (2009) at større prosjekter som går over hele kommunikative møter utføres gjennom deltakernes bidrag til lokale kommunikative prosjekter. Disse lokale prosjekter er igjen knyttet til mer overordnede prosjekter.

### **Kommunikative aktiviteter**

Linell (2009) har utviklet begrepet kommunikative aktiviteter for å analysere globale prosjekter som strekker seg over hele situasjoner. Begrepet viser til den overordnede organiseringen av kommunikasjon i bestemte situasjoner. Forskjellige situasjoner kan være en time hos psykologen, en undervisningstime, et politiforhør eller en middagssamtale. Kommunikative aktiviteter knyttet til bestemte situasjoner eller møter, utgjør i følge Linell et rammeverk av forventninger og formål, og kan være assosiert med bestemte diskurstyper eller kommunikative sjangre. Diskurstyper eller kommunikative sjangre defineres av Linell (2009, s. 199) som måter å snakke om bestemte temaer i bestemte situasjoner. Dette rammeverket kan sees som et sett med normer og konvensjoner knyttet til kommunikasjon i bestemte situasjoner som forteller deltakerne hva som regnes som relevante bidrag og normal oppførsel og som legger begrensninger for mulige eller relevante bidrag. Analysen av kommunikative aktiviteter befinner seg på et mellomnivå og kan i følge Linell brukes for å knytte studiet av mikroprosesser i situerte interaksjoner til samfunnsmessige strukturer og prosesser (makro). Kjennskap til hva slags regler eller konvensjoner som gjelder for organiseringen av kommunikasjon i bestemte settinger er i følge Linell og Gustavsson (1987) i høy grad en sosialt delt kunnskap, som individet lærer gjennom å delta i de typer kommunikative aktiviteter som er mulige i et bestemt samfunn på et bestemt historisk tidspunkt.

### **Talehandlinger som sekvensielt organiserte**

Samtaler eller kommunikative prosjekter er bygget opp av språklige bidrag eller taleturer som er organisert sekvensielt (Goodwin & Heritage, 1990; Linell, 2009; Nielsen & Nielsen, 2005). Det vil si; taleturer produseres den ene etter den andre, og de har en form for organisering seg i mellom (Sacks 1987, s. 54, for ref. se Nielsen og Nielsen, 2005, s. 28). Heritage (1984, s. 242, for ref. se Linell og Gustavsson, s. 7-8) beskriver forholdet mellom taleturer som at de både er kontekstavhengige og kontekstskapende. En taletur er kontekstavhengig ved å være et bidrag til en pågående handlingssekvens, og kan ikke forstås uten referanse til denne konteksten. En taletur er kontekstskapende ved at den utgjør den umiddelbare kontekst for en

neste handling, og vil uunngåelig bidra til hvordan denne neste handlingen blir forstått. Deltakernes forståelser og den aktivitet de orienterer seg mot blir på denne måten fornyet ved hver taletur, og kan dermed forstås som et resultat av hvordan det enkelte bidrag forholder seg til det foregående og hva slags kontekst det utgjør for det som kommer etter. Den sekvensielle organiseringen av taleturer utgjør i følge denne tilnærmingen kommunikasjonens grunnleggende struktur (Atkinson & Heritage, 1984; Linell & Gustavsson, 1987). I IR-analyse undersøkes den sekvensielle organiseringen av taleturer ved å kode det enkelte bidrags initiativ- og responseegenskaper. Et bidrags responseegenskaper handler om hvordan det knytter an til det foregående, og dets initiativegenskaper om hva slags kontekst det utgjør for det som kommer etter.

### **Initiativ og respons- analyse**

IR-analyse er en metode for å analysere, og kode, replikkers initiativ- og responseegenskaper (Linell & Gustavsson, 1987). En replikk er det vedkommende gjør i sin taletur, den handling som taleren utfører mens han har ordet. De fleste replikker har en responsdel som knytter an til det foregående og en initiativdel som ”peker fremover” ved å legge forskjellige føringer for det som skjer etterpå (Linell & Gustavsson, 1987; Linell, Gustavsson, & Juvonen, 1988). Den følgende redegjørelsen av egenskaper ved initiativer og responser er basert på presentasjonen til Linell og Gustavsson (1987).

En replikks responsdel knytter opp mot tidligere replikker, som oftest nærmest foregående replikk. Med responser skapes koherens i samtalen, gjennom at taleren kommer med replikker som knytter opp mot og er relatert til det som har vært. Den vanligste eller umarkerte formen for respons er å knytte an til den nærmest foregående initiativ. Andre typer responser kan knytte an til eget tidligere initiativ eller til et initiativ tidligere i samtalen. Dette kan skje som følge av at den andre ikke har kommet med nye initiativer å respondere på. I andre tilfeller vil det å knytte an til egne foregående initiativer innebære å overse et mellomliggende initiativ fra motparten. En annen kategori er ikke-fokale responser, hvor det ikke responderes på selve innholdet i foregående initiativ, men på metaspråklige aspekter som initiativets form eller det relasjonelle forslag som ligger i det. En respons kan i tillegg kodes som adekvat eller inadekvat. Dette ansees ikke som en egenskap ved responsen i seg selv, men hvorvidt motparten anser den som en tilfredsstillende respons på sitt initiativ. Inadekvate responser fører gjerne til reparasjoner ved at den andre fortsetter, utdyper eller reformulerer sitt opprinnelige initiativ.

Initiativer kan deles inn i sterke og svake initiativer, i tillegg til initiativer med og uten

responsdel. Initiativer med responsdel knytter an til det foregående. Initiativer uten responsdel gjør ikke det og kalles for frie initiativer. Initiativer bidrar til samtalens fremgang ved å føre inn nytt innhold eller ved å projisere eller antesipere mulige nestehandlinger fra motparten. Inndelingen i sterke og svake initiativer handler om hvor sterkt initiativene legger føringer for det følgende. Svake initiativer eller innholdsmessige initiativer inviterer til eller muliggjør responser ved å tilføre nytt innhold i samtalen, men legger ikke føringer eller begrensninger på motpartens responser. Sterke initiativer eller eliciterende initiativer fører samtalen fremover ved å kreve eller begjære responser fra motparten. Sterke initiativer legger føringer eller begrensninger for responsene til motparten.

### **Bakgrunnssignaler og minimalresponser**

Linell og Gustavssons (1987) kodingssystem inneholder en kategori som kalles for oppbackinger eller bakgrunnssignaler. Denne kategorien favner verbale (for eksempel hm, mm) og ikke-verbale signaler (blikk, nikkinger, latter) som utgjør en form for respons uten å ta ordet fra taleren. I Linell og Gustavssons system regnes ikke bakgrunnssignaler som replikker fordi den som kommer med bakgrunnssignaler verken har ordet eller forsøker å ta ordet. Linell og Gustavsson understreker at IR-analyse er et system for å fokusere på bestemte aspekter ved dialogen, og at andre aspekter dermed vil komme i bakgrunnen. Jeg vil si at betydningen av den type bidrag som i Linell og Gustavssons system kodes som bakgrunnssignaler ikke fanges opp av denne type koding. I min analyse av de fire samtalene opplevde jeg bakgrunnssignaler som svært viktige bidrag til dialogen. Blant annet fordi fraværet av bakgrunnssignaler hadde implikasjoner for samtalens fremgang, og fordi typen bakgrunnssignaler for eksempel kan signalisere til ungdommen at hans bidrag ikke ansees som relevant, eller i motsatt fall, at han virkelig har skjønt noe. I samtaleanalyse er denne typen bidrag grundigere behandlet. Minimalresponser brukes i samtaleanalyse som en samlebetegnelse på korte innskytelser som ofte signaliserer at lytteren følger med, og ønsker at taleren fortsetter (Nielsen & Nielsen, 2005). Korte innskytelser kan også signalisere at lytteren har endret sin mentale tilstand i form av å ha innsett eller forstått noe, fordi den forutgående tale har vært informativ. Lytteren kan også bruke minimalresponser for å forsøke å lukke et samtaleemne, eller for å bekrefte og si seg enig i noe taleren sier. I følge Nielsen og Nielsen (2005) er lytteren med på å konstruere talen gjennom sine minimalresponser, og man bør dermed ikke skille for skarpt mellom taler og lytter.

## **Regulering av turtaking**

Hvordan har det seg at man i vanlige samtaler stort sett ikke prater i munnen på hverandre? Og at samtalen flyter uten lange pauser og oppbrudd? Regulering av turtaking er et aspekt ved dialogen som bare delvis blir fanget opp ved å kode replikkens initiativ og responsegenskaper. Sterke initiativer innebærer å gi ordet til en annen, eller å kreve en respons, og er en måte å regulere turtaking. I andre tilfeller, når taleren ikke peker ut en neste taler, enten med sterke initiativer eller med blick og kroppslig posisjonering, må lytteren selv avgjøre når det er relevant og passende å ta ordet. Det er i følge Nielsen og Nielsen (2005) mulig å avgjøre fordi en taletur kan deles inn i såkalte turenheter, og disse brukes til å projisere, dvs. gjøre forutsigbart for deltakerne, såkalte mulige ferdiggjøringspunkter. Det er ikke nødvendigvis relevant for nye talere å få ordet ved hvert mulig ferdiggjøringspunkt. Det er bare relevant når det er snakk om såkalte overgangsrelevante steder. Begynnelsen og avslutningen av en taletur er interaktivt forhandlet og partene samarbeider om å få til en gitt situasjon. Enetale kan for eksempel ikke bare besluttes, velges og utføres av en av samtalepartene, uten at de øvrige samarbeider om å la vedkommende fortsette med å snakke uten å ta ordet selv.

## **Asymmetri i dialoger**

Asymmetri er i følge Linell og Luckmann (1991) et begrep som kan brukes for å beskrive forskjellige egenskaper ved dialoger. Begrepet sees gjerne som en motsetning til andre begreper som symmetrisk deltakelse, gjensidighet og delt kunnskap. På den ene siden er asymmetri en innebygd og uunngåelig egenskap ved dialoger. Som vi så under beskrivelsen av kommunikative prosjekter er deltakere i kommunikasjon rettet mot å gjøre noe felles, eller å utføre noe sammen. Asymmetri er i følge Linell og Luckmann en del av denne prosessen, ved at nye initiativer forutsetter asymmetri i kunnskap og beveger interaksjonen fra en likevektig eller stillestående tilstand ved å kreve motsvarende handlinger fra den andre. Når deltakerne i samarbeid har akseptert og forstått nye bidrag, gjenetableres likevekten. Det er i følge Linell og Luckmann denne vekslingen mellom asymmetri og likevekt som driver dialoger fremover. Vi kan derfor forstå asymmetri som et nøytralt begrep med tanke på hvor vellykket en kommunikasjon er. Noen former for asymmetri kan føre til problemer i dialoger, mens andre kan sies å være nødvendige for effektiv kommunikasjon.

På den andre siden kan vi i følge Linell og Luckmann bruke begrepet asymmetri for å beskrive egenskaper ved forskjellige typer kommunikative aktiviteter. Asymmetri i dialoger kan være knyttet til forskjeller i kunnskap og/eller deltakerstatus (Linell, 2009; Linell & Luckmann, 1991). I mange situasjoner er rettigheter og ansvar for å utvikle temaer og

introdusere perspektiver ulikt fordelt. Dette gjelder i følge Linell spesielt i interaksjoner mellom profesjonelle/klienter eller eksperter/noviser. I slike institusjonelle settinger innehar ofte deltakerne forskjellige roller og posisjoner som kan være assosiert med forskjeller i deltakerstatus. Med utgangspunkt i en analyse av initiativ og responsegenskaper ved deltakernes bidrag (IR-analyse) kan man undersøke former for asymmetri i forskjellige kommunikative aktiviteter (Linell & Gustavsson, 1987; Linell, et al., 1988; Linell & Luckmann, 1991).

### **“Den ideelle dialog” og beskrivelser av dialoger**

Linell og Gustavssons (1987) har utviklet begrepet ”den ideelle dialog” som et verktøy for å legge merke til og beskrive dialogers dynamikk, dominans og koherens. Den ideelle dialog er ikke en empirisk beskrivelse av hvordan faktisk kommunikasjon organiseres. Selv i hverdagslige samtaler mellom likestilte er det i følge Linell og Gustavsson bare korte utdrag som har egenskapene til den ideelle dialog. Den ideelle dialog er likevel et nyttig analytisk begrep, som kan brukes for å legge merke til og beskrive forskjellige former for asymmetri i samtaler. Linell og Gustavsson (1987, s. 196) setter opp følgende egenskaper for den ideelle dialog:

1. Totalt sett er partenes bidrag i like stor grad styrende og styrte, d.v.s. begge parter bestemmer like mye over interaksjonens forløp. Videre gjelder for ”ideelle dialogen” at et maksimalt antall av partenes replikker har de egenskaper som spesifiseres i (2)-(6):
2. Replikkene er relevante, de knytter an til den lokale konteksten.
3. Replikkene knytter an til den andres nærmest foregående innlegg.
4. Replikkene er fremadrettede; de innfører noe nytt innhold som holder dialogen levende, d.v.s. inneholder en initiativdel.
5. Replikkene er rake; de avviker ikke fra den til nå gjeldende retningen og stopper ikke opp.
6. Replikkene er ikke tvingende; initiativene inviterer til eller muliggjør en respons men begjærer ikke eksplisitt respons eller påtvinger ikke responsen en bestemt form, d.v.s. de er ”svake” heller enn ”sterke” initiativer.

Av alle replikktypene i Linell og Gustavssons system er det bare utvidede responser som møter alle disse kriteriene. Utvidede responser er en type bidrag hvor taleren kommenterer det den andre akkurat har sagt og introduserer noe nytt som den andre kan respondere på (Linell,



et al., 1988). Denne responsen skal forøvrig bare inviteres til, og ikke kreves eller eksplisitt spørres etter. Linell, Gustavsson og Juvonen (1988) poengterer at det som regel er nødvendig at i hvert fall en av deltakerne kommer med andre typer initiativer eller minimale responser, og at det er absurd å tenke seg en virkelig dialog som bare består av utvidede responser.

Linell et al. (1988) har med utgangspunkt i IR-analyser av en rekke forskjellige kommunikative aktiviteter beskrevet forskjeller mellom kommunikasjon i forskjellige situasjoner. Ved å se på frekvensen av bestemte type bidrag, eller kombinasjon av bidrag, kan man analysere dominans, koherens og dynamikk i dialoger (Linell, et al., 1988). Linell et al. så blant annet på frekvensen av sterke initiativer, bidrag som ikke knytter an til det foregående og replikker som unngår å knytte an til den andres foregående initiativ ved å knytte an til egne foregående initiativer eller initiativer tidligere i dialogen. Linell et al. understreker at studien er å anse som et pilotprosjekt og at den ikke gir grunnlag for sterke generaliseringer. Med dette forbehold beskriver de en rekke forskjeller mellom kommunikasjon i hverdagslige og institusjonelle settinger; Andelen av utvidede responser var høy i uformelle situasjoner som kommunikasjon over middagsbordet eller mellom studenter, og lav i politiforhør, rettssaker og språkundervisninger. Andelen av sterke initiativer var derimot lav i uformelle samtaler, og høy i samtaler i institusjonelle settinger. De uformelle samtalene var preget av fragmentering, plutselige skifter i tema, mens institusjonelle samtaler var mer koherente i den forstand at deltakerne holdt seg til samtalens tema.

## Metode

### **Empiri: opptak av naturlig forekommende interaksjon**

Jeg har i de foregående avsnitt beskrevet den forståelse av og metode for å studere kommunikasjon som utgjør rammeverket for denne studien. Samtaleanalyse og IR-analyse er metoder for å studere 'naturlig forekommende' interaksjon (Hutchby & Wooffitt, 1998; Linell & Gustavsson, 1987). At interaksjonen er naturlig forekommende innebærer at den ikke er et resultat av forskerens påvirkning, og ville ha funnet sted uavhengig av forskerens interesse (ten Have, 2007). For å kunne studere relasjonen mellom taleturer er det nødvendig å ha tilgang til lyd- eller videoopptak av aktuelle interaksjoner. Å forstå en ytring i relasjon til det kommunikative prosjekt som den er et bidrag til, innebærer å tolke den med utgangspunkt i samtalepartnerens respons på den, og det er derfor nødvendig å kunne gå frem og tilbake i et opptak av interaksjonen (Heritage & Atkinson, 1984). Det at man tar opp interaksjonen kan selvfølgelig påvirke deltakerne, men forskeren bør arrangere opptakene på en slik måte at de forstyrrer deltakerne så lite som mulig (Nielsen & Nielsen, 2005; ten Have, 2007). Derfor ble lydopptakeren plassert på en hylle ved siden av bordet der deltakerne satt, selv om det optimale med tanke på kvaliteten av lydopptakene hadde vært å plassere den på bordet mellom deltakerne. Kvaliteten på lydopptakene viste seg for øvrig å være tilfredsstillende.

### **Utvalg**

I følge Holsti (1969, s. 130-132, for ref. se Nielsen og Nielsen, s. 205) kan man skille mellom tre former for utvalg i samtaleanalytiske studier: utvelgelse av kommunikasjonsskilder (for eksempel møter, informanter, organisasjoner), utvelgelse av enheter fra universet av enheter produsert av kommunikasjonsskilden og utvalg innenfor disse enhetene (for eksempel de første 10 minutter av hver samtale). Jeg er interessert i interaksjoner mellom unge domfelte og ansatte i UmV. Av alle mulige interaksjoner mellom ansatte og unge domfelte har jeg begrenset meg til individuelle samtaler, som omhandler bestemte temaer. Jeg valgte å studere slike samtaler fordi de foregår på et eget rom, og er avgrenset fra andre aktiviteter hos UmV. Det at de foregår i et eget rom var en fordel med tanke på at samtykke fra deltakerne. Dersom jeg skulle tatt opptak av interaksjoner som forgikk i UmVs fellesarealer måtte jeg ha fått samtykke fra alle som oppholdt seg i rommet på det aktuelle tidspunkt, og det kunne blitt vanskelig. Det at samtalene foregår på et eget rom var også en fordel med tanke på kvaliteten på lydopptakene, som kan bli dårlig hvis det er mye bakgrunnsstøy.

Jeg har analysert fire slike samtaler. Det var to ungdommer og to ansatte som deltok i studien. Ungdommene som deltok var over 18 år. Det var et poeng å ha mer enn en samtale per ungdom, og å ha mer enn en ungdom, for at det skulle være mulig å se på likheter og forskjeller mellom tilfeller. Av samme grunn bad jeg om at mer enn en av de ansatte skulle være representert. Å studere interaksjon på den måten jeg har gjort er en svært tidkrevende prosess, og det var derfor ikke mulig med et større utvalg innenfor rammene til prosjektet. Det er en samtale mellom hver av ungdommene og hver av de ansatte. I to av samtalene var det to ansatte som deltok, men den ene av dem holdt seg for det meste i bakgrunnen. Samtalene er på 30, 24, 26 og 31 minutter. Opptakene ble gjort i løpet av to uker, og de to samtalene med hver av ungdommene kommer raskt etter hverandre slik at det var en kontinuitet i temaene som ble diskutert. Jeg har analysert samtalene i sin helhet for å kunne undersøke endringer i deltakelse gjennom samtalene.

## **Etikk**

### **Frivillig deltakelse og informert samtykke**

For å få tilgang til å ta opptak av samtaler mellom UmV og unge domfelte måtte jeg først snakke med UmV. Jeg og de andre studentene på masterprogrammet i kultur- og samfunnspsykologi hospiterte hos UmV våren 2011. Jeg kjente derfor UmV fra før, og rekrutteringen skjedde uformelt. Vi hadde et møte hvor jeg forklarte hva prosjektet ville innebære og UmV kunne stille spørsmål. Rekrutteringen av ungdommer skjedde gjennom de ansatte. For å sette i gang med forskningsprosjektet måtte jeg først ha deltakernes informerte og frie samtykke (NESH, 2010). For å få dette skrev jeg et informasjonsbrev hvor jeg beskrev prosjektet, og informerte om at deltakelse var frivillig, at de kunne trekke seg når som helst uten at det ville påvirke forholdet til UmV (se vedlegg 1 og 2). Jeg skrev et lignende brev til UmV, hvor jeg informerte om at deltakelse var frivillig og at de kunne trekke seg når som helst, uten at dette ville få konsekvenser for forholdet til meg, veileder eller samarbeidspartnere ved Psykologisk Institutt, Universitetet i Oslo. For å sikre at deltakelse var informert la jeg vekt på å skrive informasjonsbrevene så enkelt som mulig, med tanke på at mange av ungdommene som soner hos UmV ikke er så gode i norsk. Jeg avtalte også med UmV at de skulle gå gjennom brevet med ungdommene. For å sikre at deltakelse faktisk var frivillig hadde snakket jeg med UmV om at hvis ungdommene viste tegn til at de ikke ville delta så skulle UmV støtte dem på det. UmV forsikret meg om at det var hensynet til ungdommenes ønsker som kom først. De ansatte og ungdommene som deltok skrev under samtykkeerklæring, som ble oppbevart trygt hos UmV av anonymitetshensyn.

## **Anonymitet og konfidensialitet**

Et grunnprinsipp for etisk forsvarlig forskningspraksis er kravet om konfidensialitet, som innebærer at forskeren må behandle informasjon fra forskningsprosjektet på en slik måte at deltakernes identitet forblir skjult (Thagaard, 2003). Prinsippet om konfidensialitet er knyttet til prinsippet om at forskeren skal beskytte sine informanter (Silverman, 2010). Jeg valgte å la ungdommene være anonyme også ovenfor meg. Derfor ble samtykkeskjema oppbevart hos UmV i en safe. Jeg var heller ikke til stede hos UmV under opptakingen. Lydopptak regnes som potensielt identifiserbar informasjon om personer, siden stemme og lignende er gjenkjennbart. Lydopptakene ble derfor oppbevart på et sikkert sted, for å hindre at noen andre enn meg og min veileder fikk tilgang til disse. Ved transkripsjon av lydopptakene anonymiserte jeg informasjon som kunne bidratt til identifikasjon av deltakerne. I mitt prosjekt var det spesielt viktig å sørge for anonymiteten til de unge domfelte. Jeg har også valgt å anonymisere de ansatte i presentasjonen av undersøkelsen. Det gjorde jeg ved å bruke betegnelsene ansatt 1 og ansatt 2, i stedet for de ansattes navn. Når det gjelder ungdommene så hadde jeg ikke navnene deres i utgangspunktet, og bruker betegnelsene ungdom 1 og ungdom 2.

## **Konsekvenser av forskningen**

I forskningsetiske retningslinjer for samfunnsfag og humaniora (NESH, 2010) stilles det krav om at forskeren skal arbeide ut fra en grunnleggende respekt for menneskeverdet. Dette innebærer blant annet at forskeren har et etisk ansvar for å tenke gjennom konsekvensen som undersøkelsen kan ha for deltakerne (Thagaard, 2003). Det kan være å tenke gjennom hva deltakerne får igjen for å delta i prosjektet, og å prøve å unngå at forskningen får negative konsekvenser for deltakerne (Silverman, 2010; Thagaard, 2003).

*Hva får deltakerne igjen for å delta i undersøkelsen?* Det bør i følge Thagaard (2003) være en gjensidighet mellom hva deltakerne gir av informasjon, og hva de får igjen for å delta i forskningsprosjektet. Som jeg var inne på i innledningen er et av målene med prosjektet å utvikle kunnskap som UmV og andre endringsarbeidere kan bruke i sin praksis. Jeg håper at UmV kan bruke undersøkelsen for å få en bedre forståelse av hva de selv gjør, hva som er bra og hva de kan bli bedre på. Jeg håper også at kunnskap om selve endringsprosessen kan brukes for å gjøre KAMP mer tilgjengelig som en metode for å skape vellykkede endringsprosesser, ved at de forskjellige komponenter og prinsipper kan forstås i lys av konkrete handlinger i interaksjonen mellom ungdom og ansatte.

*Å unngå belastninger for deltakerne.* Jeg var opptatt av at forskningen min ikke skulle forstyrre arbeidet til UmV. Derfor gjorde jeg klart i informasjonsbrevet og i samtaler med de ansatte at de måtte avslutte opptakingen hvis de følte at den la en begrensning på samtalene. Det kunne være hvis de ønsket å få bestemt informasjon fra ungdommen, som han kanskje ikke ville dele når samtalen ble tatt opp. Eller hvis de kom inn på sensitive tema, og opptakingen ville forstyrre utviklingen av temaet. Båndopptakeren ble stoppet 26 minutter inn i en av samtalene. Jeg brukte opptaket likevel, siden de første 26 minuttene utgjorde en ”fullstendig” samtale med tanke på utvikling av samtalens tema.

Hensynet til potensielt negative konsekvenser for deltakerne er også viktig for hvordan jeg presenterer resultatene. Dette er svært viktig når man gjør samtaleanalytiske studier, fordi man kommer tett innpå deltakerne når man studerer hvordan de kommuniserer med hverandre (Nielsen & Nielsen, 2005). Den viktigste retningslinjen for å ivareta hensynet til deltakerne er i følge Rapley (2007) å ha respekt for de man studerer. Deltakerne er aldri bare ”ren data” (Rapley, 2007). Da jeg hospiterte hos UmV ble jeg kjent med flere av de ansatte og noen av ungdommene som de jobbet med. Og de har aldri vært ”ren data” for meg. Denne nærheten til deltakerne har gjort meg veldig bevisst på hvordan jeg presenterer resultatene.

## **Fremgangsmåte analyse**

I den første fasen har jeg analysert de fire samtalene med utgangspunkt i begreper og analyseverktøy for å undersøke relasjonen mellom taleturer. Først transkriberte jeg samtalene i tråd med samtaleanalytiske konvensjoner (Nielsen & Nielsen, 2005). Selve transkriberingen er en viktig del av den samtaleanalytiske analysen, fordi det innebærer å legge merke til bestemte fenomener, som turoverganger, pauser, timing, avbrytelser, overlappende tale, innånding/utånding og andre ikke- språklige fenomener som har betydning for turtaking (Hutchby & Wooffitt, 1998; ten Have, 2007). Innenfor samtaleanalyse er man opptatt av å fremheve at transkriberingen på ingen måte er en prosess hvor man prøver å skape en objektiv skriftlig representasjon av lyd materialet (Hutchby & Wooffitt, 1998). Man kan i følge Hutchby og Wooffitt (1998) aldri skape en skriftlig representasjon av et lydopptak som fanger alle aspekter ved talen. Det samtaleanalytiske transkripsjonssystemet er lagd for å fange inn aspekter ved talen som anses som viktige med utgangspunkt i samtaleanalysens teoretiske interesse. Det vil si aspekter som har betydning for organisering av turtaking. Ved å transkribere samtalene etter samtaleanalytiske konvensjoner skaffet jeg meg en samtaleanalytisk tilgang til materialet, med fokus på selve organiseringen av turtaking. Jeg har forenklet transkripsjonen i de eksemplene som jeg presenterer i analysen, men de

originale transkripsjonene av eksemplene og forklaringer av dem er å finne i vedlegg 4. Underveis i denne prosessen gjorde jeg noen observasjoner som jeg bearbeidet i den videre analysen. Videre fokuserte jeg på hva deltakerne gjorde med sine taleturer. Jeg brukte Linell og Gustavssons (1987) kodingssystem for å analysere replikkens initiativ og responsegenskaper. Med utgangspunkt i den delen av analysen hvor jeg gjennom transkribering og koding av initiativ og responsegenskaper ved hver taletur hadde en ”beskrivelse” av relasjonen mellom taleturer begynte jeg å jobbe med kategorier. Denne fasen kan i følge Nielsen og Nielsen (2005) betraktes som en form for ”grounded theory”. Grounded theory er en betegnelse på en teori som er utledet induktivt fra analysen av data, som er samlet inn med tanke på å belyse et bestemt fenomen (Glaser og Strauss 1967, Strauss og Corbin 1990, for ref. se Nielsen og Nielsen, 2005, s. 210). Jeg begynte med å undersøke likheter og forskjeller mellom sekvenser. Basert på denne undersøkelsen grupperte jeg sekvenser i forskjellige kategorier basert på likheter og forskjeller i deltakelse. Her tok jeg utgangspunkt i den samtaleanalytiske tilnærming til regulering av turtaking og Linell og Gustavssons (1987) analytiske begrep ”den ideelle dialog” for å undersøke og beskrive forskjeller i deltakelse, som her betyr forskjellige måter å organisere turtaking, og forskjellige konstellasjoner av initiativer og responser. Jeg kom frem til tre hovedkategorier; jevn deltakelse, dominerende av talerommet og styring og begrensnings av den andres deltakelse ved forskjellige typer sterke initiativer. I denne fasen av arbeidet hadde jeg planer om å organisere presentasjonen av resultatene gjennom de forskjellige former for deltakelse i samtalene og hvordan det gjøres. Etter hvert så jeg for øvrig at det var viktig å se former for deltakelse i relasjon til helheten, eller at former for deltakelse har forskjellige årsaker og/eller funksjoner på ulike tidspunkt i samtalen. Jevn deltakelse i begynnelsen av samtalene kan for eksempel sees som et resultat av at den ansatte deltar på ungdommens premisser, mens jevn deltakelse etter hvert i samtalene skjer ved at ungdommen deltar på den ansattes premisser. Og den ansatte begjærer forskjellige former for deltakelse fra ungdommen med sterke initiativer i løpet av samtalene. Med utgangspunkt i slike observasjoner begynte jeg å fokusere mer på hva deltakerne gjør, eller hva slags prosjekter og aktiviteter de orienterer seg mot. I resultatdelen vil jeg derfor først beskrive samtalene som en bestemt type kommunikativ aktivitet, med utgangspunkt i en analyse av frekvensen av forskjellige typer bidrag, eller kodingskategorier i IR-analyse. De tabeller og utregninger som denne beskrivelsen baserer seg på er å finne i vedlegg 5. Deretter vil jeg beskrive overordnede kommunikative prosjekter i samtalene og hvordan deltakerne utfører disse lokalt i samtalene.

## Resultater, analyse og diskusjon

### Samtalene som kommunikativ aktivitet

I kapittelet om tilnærminger til kommunikasjon så vi at hele dialoger kan beskrives som en bestemt type kommunikativ aktivitet, som utgjør et rammeverk av normer og forventninger som legger føringer for deltakelse. Hva slags type kommunikativ aktivitet utgjør de fire samtalene som jeg har studert? Jeg har tidligere beskrevet samtalene som tematiske samtaler, som er avgrenset fra andre aktiviteter hos UmV ved at deltakerne går inn på et eget rom når samtalene skal gjennomføres. Det at samtalene er tematiske innebærer at den ansatte på forhånd har noen temaer som han vil gå gjennom med ungdommen. Samtalene er en del av et endringsprogram som har som mål å styrke ungdommenes evne og vilje til å unngå kriminalitet i fremtiden, og vi kan derfor si at formålet er at ungdommene skal utvikle nye forståelser som bidrar til dette. Hvordan påvirker denne ”rammen” deltakelse i samtalene? I avsnittet om beskrivelse av dialoger så vi at kommunikasjon mellom institusjonelle aktører og lekfolk ofte er preget av asymmetrisk deltakelse, som følge av at den institusjonelle aktøren ”kontrollerer” institusjonelt forankrede formål og kunnskap (Linell, 2009; Linell & Gustavsson, 1987; Linell, et al., 1988). Med utgangspunkt i en IR-analyse av samtaler kan man i følge Linell regne ut kvantitative mål på asymmetri og andre egenskaper ved dialoger. Dette kan man blant annet gjøre ved å se på frekvensen av forskjellige typer bidrag i samtalene. Jeg vil i det følgende beskrive de fire samtalene med utgangspunkt i fire ”koeffisienter”, som er en utregning av prosenten av bestemte typer bidrag av det totale antall bidrag (Linell, et al., 1988). F-koeffisienten er en utregning av antall bidrag som ikke knytter an til den lokale konteksten, og indikerer hvor ofte partene gjør plutselige temaskifter og dermed bidrar til fragmentering av diskursen. B-koeffisienten viser antallet av utvidede responser og sier noe om symmetri/asymmetri i dialogen. O-koeffisienten regnes ut ved å se på antallet av bidrag som ikke knytter an til samtalepartnerens forrige taletur. Og til sist har vi S-koeffisienten som defineres som antallet av sterke initiativer, og som sier noe om hvor ofte deltakerne styrer eller begrenser den andres deltakelse. Utregningen av de fire koeffisientene for de fire samtalene oppgis i figur 1. Her informeres det også om hvem som deltar i samtalene. I samtale 1 og 2 deltar også ansatt 2, men han holder seg for det meste i bakgrunnen. En spesifisering av hvilke replikktyper som inkluderes i de fire koeffisientene, samt IR-profiler for de fire samtalene som ligger til grunn for utregningen, er å finne i vedlegg 5.

Figur 1. Utrekninger av frekvensen av bestemte typer bidrag i de fire samtalene

Koeffisienter	Samtale 1	Samtale 2	Samtale 3	Samtale 4
Deltakere	Ungdom 1, ansatt 1	Ungdom 2, ansatt 1	Ungdom 1, ansatt 2	Ungdom 2, ansatt 2
F	0,20	3,03	0,79	0,33
B	9,55	10,12	16,54	14,29
O	23,7	32,38	22,44	37,60
S	17,68	4,21	20,84	2,13

*F- koeffisient:* Ved å se på antallet av replikker som ikke knytter an til den lokale konteksten, kan man i følge Linell, Gustavsson og Juvonen (1988) si noe om samtalens koherens. Hverdagslige samtaler har ofte en høy grad av fragmentering, ved at temaer avsluttes og nye startes uten at de nødvendigvis henger sammen. Kommunikasjon i institusjonelle settinger er i følge Linell og Gustavsson (1987) ofte mer sammenhengende, som følge av at den institusjonelle aktøren styrer samtalen i en bestemt retning. De fire samtalene jeg har analysert viser høy grad av koherens. Dette tyder på at deltakerne holder seg til samtalens tema, og ikke kommer med mange løsrevne initiativer som ikke er knyttet til det foregående. Dette kommer frem i et mål på fragmentering i samtaler, som gjøres ved å se på prosenten av totale replikker som ikke knytter an til den lokale konteksten. Denne prosenten er svært lav i tre av samtalene og noe høyere, men fortsatt lav i samtale 2. Den noe høyere prosenten kommer av at den ansatte i denne samtalen kommer med en del svake initiativer som ikke knytter an til den lokale konteksten (se IR-profil samtale 2, vedlegg 5).

*B- koeffisient:* En annen måte å beskrive samtalene på er å se på andelen av utvidede responser av den totale mengden bidrag. Som vi så i avsnittet om beskrivelse av dialoger er dette den eneste replikktypen som oppfyller alle kriteriene som Linell og Gustavsson (1987) har satt opp for ”den ideelle dialog”. Hverdagslige samtaler er i følge Linell og Gustavsson i hovedsak bygget opp av denne type bidrag, mens institusjonelle samtaler ofte har mindre av denne type replikker. Andelen utvidede responser i samtalene er en god del lavere enn de uformelle, hverdagslige samtaler som Linell, Gustavsson og Juvonen (1988) har analysert, hvor B-koeffisienten varierer mellom 49 og 54. I de fire samtalene jeg har analysert ligger B-koeffisienten mellom 10 og 17. Den lave frekvensen av utvidede responser kan tyde på at samtalene er preget av asymmetrisk deltakelse. Dette må for øvrig nyanseres ved å se på de andre koeffisientene, siden B-koeffisienten alene er ikke tilstrekkelig for å gi et helhetlig bilde av asymmetri i samtalene.

*O- koeffisient:* Denne koeffisienten viser frekvensen av replikker som ikke knytter an til partnerens forrige replikk, men til egne initiativer eller initiativer tidlige i dialogen. I



samtalene er det en god del replikker som knytter an til egen forrige taletur. I samtale 1, 2 og 4 kommer både den ansatte og ungdommen med flere lengre taleturer. I samtale 3 er det stort sett bare den ansatte som kommer med lengre taleturer og ungdommen kommer ofte med minimale responser. I følge Linell og Gustavsson (1987) kan en høy andel replikker som ikke knytter an til den andres forrige replikk være et tegn på at det er noe galt i dialogen. Det trenger for øvrig ikke å være tilfelle. I samtalene jeg har analysert ser vi en høy frekvens av slike replikker, men den kvalitative analysen viser at dette kommer av at deltakerne kommer med lange taleturer, og at den andre ikke kommer med egne initiativer som den andre kan respondere på. I slike tilfeller har jeg kodet talerens fortsettelse av pågående taletur som et initiativ linket opp mot egen tidligere taletur. Den høye frekvensen av denne typen replikker sammenliknet med samtaler som Linell, Gustavsson og Juvonen (1988) har analysert kan komme av at jeg har kodet disse replikkene på en annen måte. Jeg ser i ettertid at jeg kanskje burde ha kodet flere av disse replikkene som én sammenhengende taletur. Dette ville ha gitt flere av replikktypen utvidede responser, og dermed høyere B-koeffisienter. Problemet ligger i å vurdere om den andres responser er å anse som replikker eller som bakgrunnssignaler (se diskusjon av bakgrunnssignaler s. 31). En taletur er den tiden man har ordet, og denne kan brukes for å komme med en replikk, men kan også fylles med bakgrunnssignaler som ikke har replikkstatus i Linell og Gustavssons (1987) system. Dersom responsen ansees som en replikk, skal talerens fortsettelse av egen taletur kodes som selvlinking. Hvis responsen ansees som bakgrunnssignaler skal talerens fortsettelse av eget initiativ kodes som en del av samme replikk som gikk forut for bakgrunnssignalet. Denne vurderingen var den største utfordringen ved å utføre IR-analyser på samtalene uten tidligere erfaring med dette kodingssystemet.

*S- koeffisient:* Asymmetri i samtaler vil også vise seg i verdien på denne koeffisienten. I institusjonelle kommunikasjoner ser man i følge Linell og Gustavsson (1987) ofte at den institusjonelle aktøren styrer lekfolks deltakelse med sterke initiativer. Ved å se på frekvensen av sterke initiativer i samtalene kan vi altså si noe om hvorvidt den institusjonelle rammen til samtalene viser seg ved at den ansatte styrer ungdommens deltakelse. Utrekningen av prosent sterke initiativer i samtalene ga interessante resultater. I samtale 1 og 3 med ungdom 1 kommer den ansatte med relativt mange sterke initiativer (ca. 18 og 21 %). I samtale 2 og 4 med ungdom 2 kommer den ansatte med få sterke initiativer sammenliknet med samtaler med ungdom 1 (ca. 2 og 4 %). Vi kan si at dette er et mønster som har med ungdommens deltakelse å gjøre, siden det gjelder for samtaler med begge de ansatte. For å kunne si noe om bakgrunnen for dette mønsteret er det nødvendig å ta utgangspunkt i kvalitative analyser. I den kvalitative analysen av samtalene viste det seg at ungdom 2 ofte selvvelger og kommer

med utvidede responser på den ansattes initiativer. Ungdom 1 gjorde dette i mindre grad. Han så ut til å orientere seg mot en form for deltakelse hvor han i hovedsak kom med egne bidrag når den ansatte eksplisitt ba om det. Sterke initiativer brukes for å få til noe, eller for å begjære en bestemt type deltakelse fra ungdommen. Dersom ungdommen på eget initiativ kommer med ønskede responser, er det ikke like stort behov for å bruke sterke initiativer. Samtlige av samtaleene har for øvrig en lav frekvens av sterke initiativer sammenliknet med institusjonelle kommunikasjoner som blant annet samtaler mellom doktor og pasient, rettsforhør og språkundervisning, hvor frekvensen av sterke initiativer ligger mellom 22 og 42 prosent (Linell, et al., 1988). Samtaleene med ungdom 2 har faktisk færre sterke initiativer enn de hverdagslige samtaleene som Linell, Gustavsson og Juvonen (1988) har analysert, hvor S-koeffisienten ligger mellom 10 og 13. Samtaleene med ungdom 1 har noe flere sterke initiativer enn de nevnte hverdagslige samtaler, men ikke så mange som de fleste institusjonelle samtaler som ble analysert i studien til Linell et al (1988).

### **Diskusjon: egenskaper ved samtaleene som helhet**

I det foregående har jeg presentert forskjellige egenskaper ved samtaleene som helhet. Samtaleene skiller seg fra hverdagslige samtaler ved en lavere frekvens av utvidede responser og en høyere grad av koherens. På den ene siden er altså samtaleene asymmetriske i den forstand at deltakerne kommer med få utvidede responser. På den annen side er de ikke så styrte som samtaler i andre institusjonelle settinger. Vi ser også at samtaleene som helhet og den kommunikative aktivitet som de utgjør er et resultat av hvordan deltakerne orienterer seg mot situasjonen. Det er stor forskjell i hvordan ungdommene orienterer seg i samtaleene. Den ene ungdommen orienterer seg mot å bli styrt og kommer stort sett med egne initiativer på oppfordring fra den ansatte. Den andre ungdommen orienterer seg derimot mot selv å bidra til samtaleens fremgang, og han kommer uoppfordret med egne initiativer i relasjon til den ansattes initiativer. I samtaler med den andre ungdommen bruker den ansatte i mindre grad sterke initiativer. Analysen av frekvensen av forskjellige typer bidrag gir oss et bilde av egenskaper ved samtaleene som helhet, men for å forstå samtaleenes dynamikk er det nødvendig med mer kvalitative analyser. I det følgende vil jeg derfor se på hvordan deltakelse gjøres lokalt i samtaleene og er knyttet til utførelsen av bestemte kommunikative prosjekter.

## **Kommunikative prosjekter i samtalene**

I følge Linell (2009) kan man danne seg et bilde av hvilke kommunikative prosjekter deltakernes handlinger er sentrert om ved å se på såkalte ”core utterances”. Slike nøkkelbidrag er initiativer som har stor betydning for samtalens videre utvikling. I de fire samtalene er det som regel den ansatte som kommer med slike nøkkelinitiativer, og disse ser ut til å være sentrert om to overordnede kommunikative prosjekter.

I den første delen av samtalene kommer den ansatte med forskjellige typer initiativer som er rettet mot å presentere, forklare og skape gjensidig forståelse av begreper og perspektiver. Initiativene er på den ene siden rettet mot å presentere og forklare noe nytt, og på den andre siden mot å forankre dette i ungdommens nåværende forståelser og kunnskap. I begynnelsen av tre av samtalene kommer den ansatte med initiativer knyttet til et tema ungdommen vet noe om. I en av samtalene skjer dette ved at den ansatte spør ungdommen om trening, som er et tema han er interessert i. I de to andre samtalene kommer den ansatte med innholdsmessige initiativer om henholdsvis alder og om babyer. Dette er initiativer som ungdommen kommer med utvidede responser på. I alle tre samtalene tar den ansatte utgangspunkt i den delte forståelsen de har oppnådd om et tema ungdommen kan noe om, når han introduserer samtalens tema og begreper. Disse initiativene kan dermed sees i relasjon til det overordnede kommunikative prosjekt, ved å fungere som en forankring for introduksjonen av noe nytt. I en av samtalene introduseres samtalens begreper og temaer med en gang, og den ansatte forankrer denne forklaringen i et konkret eksempel ved å spørre ungdommen om trening i etterkant av introduksjonen.

Videre kommer den ansatte med nøkkelinitiativer hvor han introduserer, forklarer og illustrerer forskjellige begreper, temaer og måter å tenke på. Dette gjøres på forskjellige måter. I to av samtalene skjer det en gradvis overgang fra å snakke om et tema ungdommen vet noe om til å snakke om samtalens tema, ved at den ansatte kommer med innholdsmessige initiativer hvor han bygger et eksempel eller en fortelling som han så relaterer til samtalens tema. I den ene av disse samtalene går den ansatte fra å snakke om babyer til å bygge et eksempel om problemløsning hvor han forteller om hvordan han gikk frem for å finne ut hvorfor nevøen hans gråt, og hva han kunne gjøre for å løse problemet. I den andre samtalen går den ansatte fra å snakke om alder på en måte som stimulerer til aktiv deltakelse fra ungdommen til å bygge en fortelling om hvordan ting endrer seg som han knytter til temaet problemløsningsstrategi. I de to andre samtalene introduseres samtalens tema og begreper ganske tidlig, og den ansatte veksler hyppig mellom forklaringer og å forankre forklaringene i

konkrete eksempler.

I alle samtalene følges introduksjonen av samtalens tema og begreper av sterke initiativer hvor den ansatte involverer ungdommen i definisjonen av samtalens begreper. Han kommer med spørsmål som; ”Når jeg sier motivasjon, hva er det du forbinder det med?”. Den ansatte kommer så med innholdsmessige initiativer om konkrete eksempler fra eget eller ungdommens liv. I noen tilfeller involverer den ansatte ungdommen i oppbyggingen av eksempler ved sterke initiativer. Andre ganger kommer ungdommen uoppfordret med innholdsmessige initiativer om egne erfaringer eller assosiasjoner. Eksempelene i denne delen av samtalen er sentrert rundt å forklare og illustrere begreper og ideer. Dette viser den ansatte med forskjellige talehandlinger; han sier eksplisitt at poenget er å illustrere det han har forklart, blant annet ved å forklare noe og så si ”ta et eksempel”. Og han går ikke videre inn i eksemplene, men avrunder diskusjon av eksempler for å komme med videre forklaringer.

Omentrent halvveis i de fire samtalene initierer den ansatte en annen type aktivitet; å reflektere over problemstillinger i ungdommens liv med utgangspunkt i de begreper og perspektiver som de har utviklet i den første delen av samtalene. Den ansatte kommer med sterke initiativer som; hvordan løser du dine problemer? Eller spørsmål om bestemte problemstillinger i ungdommens liv. I begynnelsen av samtalene når den ansatte involverer ungdommen ved å spørre om konkrete eksempler er det en mer styrt form for deltakelse. Det skjer altså en endring ved at den ansatte styrer ungdommens deltakelse i mindre grad; han spør åpent og det er opp til ungdommen hva han skal fortelle, eller fokusere på. I denne delen av samtalen er det ungdommens erfaringer som er i fokus. Gjennom oppfølgingsspørsmål, tolkninger og oppsummeringer oppfordrer den ansatte ungdommen til å reflektere over egne erfaringer med utgangspunkt i begreper og ideer de har snakket om. I noen tilfeller gjør for øvrig ungdommen dette selv, og som respons på innholdsmessige initiativer fra den ansatte. Dette innebærer at den ansatte ikke trenger å bruke sterke initiativer for å oppnå ønsket aktivitet.

### **Diskusjon: utførelsen av kommunikative prosjekter som et samarbeid**

De fire samtalene jeg har studert er i stor grad sentrert om nøkkelininitiativer fra den ansatte, eller kommunikative prosjekter som den ansatte initierer. Vi kan altså si at samtalene er asymmetriske i den forstand at den ansatte har bestemte begreper og forståelser han ønsker at ungdommen skal lære, og kommer med initiativer som styrer samtalen i en bestemt retning. Linell og Luckmann (1991) kaller denne formen for asymmetri for semantisk dominans, som defineres som å bestemme de temaer som opprettholdes eller fokuseres på i en samtale og å

fremme bestemte fortolkninger og perspektiver på disse temaene.

I kapittelet om kommunikasjon så vi at utførelsen av kommunikative prosjekter krever den samlede innsatsen til deltakerne. Utførelsen av de kommunikative prosjekter som den ansatte orienterer seg mot, eller initierer, forutsetter altså begge deltakernes innsats. For at nøkkelininitiativer fra den ansatte skal føre til utførelsen av bestemte kommunikative prosjekter, må disse tas opp av ungdommen i hans neste taletur. Initieringen av bestemte prosjekter kan i følge Linell (2009) være gjenstand for forhandlinger, og kan utvikles til noe annet enn det som var hensikten med initiativet. Det er ingen selvfølge at deltakerne er enige om eller orienterer seg mot utførelsen av de samme kommunikative prosjekter. Ovenfor har vi sett hvordan den ansatte kommer med nøkkelininitiativer som er rettet mot å utføre bestemte kommunikative prosjekter; å skape gjensidig forståelse av begreper og temaer, og å bruke disse for å reflektere over problemstillinger i ungdommens liv. Vi kan si at målet med prosjektene er at ungdommen skal lære nye begreper eller måter å tenke på, og bruke disse for å reflektere over problemer i eget liv. For at dette skal skje er ungdommens deltakelse i de kommunikative prosjektene avgjørende. Som vi så i teorikapittelet kan den ansatte komme med initiativer som oppfordrer ungdommen til å delta i en kommunikativ aktivitet som innebærer å utføre mentale handlinger som å huske egne erfaringer og/eller knytte disse for eksempel til en forståelse av begrepet motivasjon. Det er ved å delta i denne aktiviteten at læring skjer. Det samme gjelder når den ansatte forklarer og illustrerer begreper og måter å tenke på. Dersom ungdommen ikke aktivt forsøker å forstå, eller faller ut, så skjer ikke den læring som er målet med denne aktiviteten. I det følgende vil jeg se på forskjellige aspekter ved ungdommens deltakelse i de kommunikative prosjekter som den ansatte initierer og hvordan den ansatte går frem for å stimulere ungdommen til å delta i kommunikative prosjekter, med utgangspunkt i en analyse av hvordan deltakelse gjøres lokalt i samtalene.

### **Utførelsen av kommunikative prosjekter lokalt i samtalene**

I det følgende vil jeg se på hvordan deltakelse gjøres lokalt i samtalene med utgangspunkt i eksempler på transkripsjoner av samtalene. Som jeg var inne på i avsnittet om fremgangsmåte i analysen har jeg forenklet disse transkripsjonene for å gjøre dem mer leservennlige, og de originale transkripsjoner og forklaringer er å finne i vedlegg 4. Jeg vil for øvrig forklare noen symboler som jeg ikke har fjernet fra de følgende transkripsjoner: (.) punktum i parentes viser til mikropauser i talen på under 0.2 sekunder, (0.7) tall i parentes viser til pauser over dette og gir informasjon om pausens lengde i sekunder, [ ] klammer viser til starten og slutten på overlappende tale og STORE BOKSTAVER signaliserer at noe sies med høyt volum.

## Den ansatte deltar på ungdommens premisser

Ovenfor så vi at tre av samtalene starter med at den ansatte kommer med initiativer som handler om noe ungdommen vet noe om eller hvor ungdommen kan bidra aktivt ved å komme med utvidede responser. Vi kan si at den ansatte deltar på ungdommens premisser, med å komme med initiativer som tar utgangspunkt i ungdommens nåværende forståelser eller kunnskap. I følgende eksempel skjer dette ved at den ansatte kommer med innholdsmessige initiativer som inviterer til, men ikke krever, responser fra ungdommen.

### Eksempel 1

1 a: partey (0.8) (alder) år (0.5) off jeg husker når jeg var (alder) år (.) når jeg fylte (alder) år (0.5) hahah (2.0)  
2 EH FOR Å VÆRE HELT ÆRLIG DE var ikke noe fors[kjell  
3 u: [ehe de er ikke noe forskjell  
4 a: Æ NÆ NÆ NÆ attenårs[dag  
5 u: [de ær bare atten [å tjuéen  
6 a: [atten atten å atten som teltes egentlig faktisk (0.8) atten som  
7 teltes (.) det med tjuéen er på grunn av at juhu da har du lov til å kjøpe brennevin liksom (0.5)

I linje1-2 inviterer A til aktiv deltakelse fra U ved å komme med et svakt initiativ om noe som U kan tenkes å vite noe om. Initiativet er fremført med et tonefall som utgjør en sterk oppmuntring til respons fra U. I sin respons i linje 3 posisjonerer U seg som en som vet noe om temaet. U sier ”det er ikke noe forskjell” på en måte som ikke er en ren gjentakelse av A’s poeng. Responsen er ikke en passiv godtakelse av initiativet til A, men en aktiv enighet basert på egen erfaring. I linje 4 bygger A videre på den delte forståelsen om at det ikke gjør noen forskjell å bli x antall år, og U fullfører A’s tur i linje 5, og kommer med et initiativ som A tar opp i sitt neste initiativ. I dette eksempelet deltar begge som noen som vet noe om det som snakkes om, og kan bidra til samtals fremgang.

Det neste eksempelet er også hentet fra begynnelsen av en samtale, og vi kan si at den ansatte også her deltar på ungdommens premisser. Med det mener jeg at det er ungdommens erfaringer og kunnskap som er tema. Her skjer dette ved at den ansatte stiller ungdommen spørsmål om trening i linje1. Vi kan derfor si at den ansatte styrer ungdommens deltakelse. Å komme med sterke initiativer er å styre eller begrense den andres deltakelse, men situasjonen i eksempelet under er ikke sterkt asymmetrisk. U kommer med egne initiativer i respons på spørsmålet i linje 4-7. A gir rom for dette, han forsøker ikke å styre talerommet eller U’s respons ved å ta ordet etter at U har kommet med minimalt forventet respons i linje 2. Dette eksempel på en situasjon hvor U deltar ganske fritt i relasjon til et sterkt initiativ fra A.

## Eksempel 2

1 a: hvor lenge trener du hver gang da? (.)

2 u: times tid (.)

3 a: ti[mes

4 u: [ja jeg varierer treninga veldig mye for noen ganger så trener jeg som du sier annen hver dag (a: mm) noen 5 ganger så trener jeg fire dager på rad (.)

6 a: shøn[

7 u: [noen ganger så slapper jeg av fire dager (0.3)

8 a: glimrende har du men har du hatt non skader å sånne ting

### **Diskusjon: å posisjonere ungdommen som en som har relevant kunnskap**

I begge disse eksemplene ser vi hvordan den ansatte tar utgangspunkt i ungdommens erfaringer og kunnskap ved å komme med initiativer som ungdommen har forutsetninger for å komme med utvidede responser på. Å komme med initiativer som den andre har forutsetninger for å komme med utvidede responser på kan sees som en forutsetning for den jevne deltakelse som Linell og Gustavsson (1987) har beskrevet som ”den ideelle dialog”. Ved å komme med initiativer som går ut over den kunnskap som deltakerne har felles får man en asymmetrisk form for deltakelse, fordi den andre ikke har forutsetninger for å komme med utvidede responser, eller bidra til samtals fremgang. I fremstillingen av overordnede kommunikative prosjekter i samtalene har vi sett at den ansattes initiativer nettopp er orientert mot å føre inn noe nytt, som går ut over ungdommens nåværende forståelse. I tre av samtalene skjer dette først etter at deltakerne har etablert en delt forståelse om noe som er kjent for ungdommen. I disse tre samtalene tar den ansatte utgangspunkt i den delte forståelsen som de har etablert i denne delen av samtalen, når han introduserer noe nytt eller bygger et kommunikativt prosjekt som har som mål å utvide ungdommens nåværende forståelse. Å forankre introduksjonen av noe nytt i ungdommens nåværende forståelse kan være en måte å bygge bro mellom forståelser og perspektiver gjennom å oppmuntre ungdommen til å relatere det nye til noe som allerede er kjent. Ved å starte med å delta på ungdommens premisser posisjonerer den ansatte ungdommen som en som har erfaringer som er relevant for forståelsen av nye temaer. Det kan tenkes at dette kan bidra til at ungdommen aktivt prøver å forstå nye begreper og forståelser som den ansatte bringer inn i samtalen.

### **Den ansatte posisjonerer seg som en som har noe å lære ungdommen**

I alle samtalene skjer det en overgang mellom en form for deltakelse hvor ungdommen og de ansatte deltar på lik linje til en asymmetrisk situasjon, ved at den ansatte orienterer seg mot å utvide ungdommens nåværende forståelser og dermed posisjonerer seg som en som har noe å lære ungdommen. Dette gjøres på forskjellige måter. I to av samtalene skjer dette ved at den

ansatte ”formelt” introduserer samtalens tema og begreper ganske tidlig. I de to andre samtalene skjer overgangen fra jevn deltakelse til asymmetrisk deltakelse gradvis, ved at den ansatte går fra å delta på ungdommens premisser til å bygge et kommunikativt prosjekt som han så relaterer til samtalens tema. Når den ansatte begynner å orientere seg mot å forklare noe skjer det en endring i hvordan han forholder seg til bidrag fra ungdommen. Når den ansatte deltar på ungdommens premisser, legger ikke den ansatte føringer for hva som regnes for relevante bidrag. Men når den ansatte begynner å orientere seg mot et kommunikativt prosjekt forholder den ansatte seg til ungdommens bidrag med utgangspunkt i hvordan bidraget er relevant for dette.

I de to følgende eksempler orienterer den ansatte seg mot en form for deltakelse hvor han bygger en lengre taletur og ungdommen deltar på den ansattes premisser, ved å komme med bidrag som er relevante for pågående aktivitet. Det vil si ved å ikke komme med initiativer som styrer samtalen i en annen retning enn den A tar sikte på. I begge eksemplene kommer U med svake initiativer som er på siden av A’s prosjekt. I begge eksemplene tar også U ordet utenfor overgangsrelevante steder, noe som tyder på at ungdommene her er mer orientert mot å komme med initiativer selv, enn mot det resonnementet A forsøker å bygge.

#### Eksempel 3

- 1 a: hvis han hadde vært litt dust (1.5) hadde folk likt han likevel selv om han er flink til å spille fotball? (1.5)
- 2 u: tror ikke det (.)
- 3 a: det hadde vært litt annerledes (0.6) men MESSI
- 4 u: eller kanskje fordi (a: ja) Cristiano Ronaldo ligger jo på samme nivå som han (0.5)
- 5 a: mm
- 6 u: han er litt sånn suppte [men ja haha
- 7 a: [ he he he he he he
- 8 u: han får det til han også liksom
- 9 a: ja Ronaldo ja? (0.4)
- 10 u: mm
- 11 a: ja det er rart det der med Ronaldo (0.6) spesielt hvis du sammenligner Ronaldo og Messi (0.4)
- 12 u: de bli jo sammenlignet ikke sant som verdens beste spillere
- 13 a: de er begge verdens beste ikke sant
- 14 u: ja (0.5)
- 15 a: men ut over de blir di sammenlignet? (1.5)
- 16 u: ja kommer an på hva slags venn du er da (.) (a: ja) men jeg synes Messi er mest respektert for den måten
- 17 han spiller på (0.3)
- 18 a: MÅten han spiller på
- 19 u: ja måten han er på liksom (0.4)
- 20 a: utenfor fotballbanen også?
- 21 u: ja kanskje (.)
- 22 a: ja jeg er enig i det (.) e de er det inntrykket jeg også har (0.5) (u: mm) Ronaldo er litt sånn (1.6) jeg er
- 23 sikker på at han er en veldig grei person (0.3) men (u: mhm) han blir sånn der (1.0) jeg er verdensmester
- 24 hele tiden (.)
- 25 u: ja (.)

Her ser vi at den ansatte holder på å bygge et resonnement som handler om at folk liker Messi fordi han er en bra person og ikke fordi han er flink til å spille fotball. A involverer U i



resonnementet ved å komme med et sterkt initiativ som oppmuntrer til enighet i linje 1. Vi ser en forskjell fra spørsmålene i eksempel 2, som ikke styrer ungdommens deltakelse i like stor grad. Initiativet som U kommer med i linje 4, endrer retningen i samtalen ved at A tar det opp i sitt initiativ i linje 11. A behandler initiativet til U som relevant ved å ta det opp i sitt neste initiativ, selv om det går på tvers av det prosjektet A startet på i linje 1, som kan beskrives som at folk liker deg ikke hvis du er dust, selv om du er flink til å spille fotball. Initiativet til U i linje 4 går på tvers av dette, fordi poenget er at Ronaldo får det til selv om han er litt dust. Retningen endres for øvrig ikke totalt. A bygger videre på U's initiativ på en måte som er forenelig med det kommunikative prosjekt han starter på i linje 1 ved å fokusere på viktigheten av hvordan man er utenfor fotballbanen i linje 20.

#### Eksempel 4

- 1 a: jeg er em (1.6) JEG HAR aldri (.) (navn) har vært veldig flink med det han han kan løfter opp  
2 u: JA DE ÆR NON SÅM ÆR HELT RÅE ME BARN  
3 a: ja han kan løfte opp barnet åå åj åj dulle å  
4 u: ja ja så det  
5 a: ja greit (.) men som om (.) det barnet ser meg (0.3)

I dette eksempelet ser vi en noe annen situasjon. A starter på en taletur i linje 1 og U tar ordet og kommer med et eget svakt initiativ før A har fullført taleturen. Dette eksempelet er hentet fra en del av samtalen hvor U og A over flere sekvenser ser ut til å orientere seg mot forskjellige former for deltakelse. A ser ut til å orientere seg mot en form for deltakelse hvor A kommer med innholdsmessige initiativer og U er posisjonert som mottaker. U er derimot orientert mot jevn deltakelse. Altså mot å komme med initiativer som er med på å bestemme retningen i samtalen. I dette eksempelet ser vi at A ser bort i fra U's initiativ og fortsetter på egen taletur i linje 3. U's initiativ blir ikke behandlet som relevant i forhold til A's resonnement. Dette skjer ved at den ansatte ikke responderer på U's initiativer. Dette kommer blant annet frem i tonefallet når A sier "ja" og "ja greit" i linje 3 og 5. Dette sies på en måte som kommuniserer "jeg hører deg, men la meg snakke ferdig", og utgjør ikke en vektlegging av eller respons på U's initiativer i linje 2 og 4. Dersom A hadde sagt "ja" med et tonefall som signaliserte enighet med eller forståelse av U's initiativer, eller kommet med egne initiativer som responderte på hovedinnholdet i disse, ville dette innebære at initiativene ble behandlet som relevante.

#### **Diskusjon: om å være "mottakelig for lærdom"**

Disse eksemplene illustrerer et viktig poeng som jeg har vært inne på tidligere; kommunikative prosjekter utføres av den samlede innsatsen til begge deltakere. Dersom

ungdommen ikke posisjonerer seg som mottakende i forhold til de begreper og ideer som den ansatte ønsker å forklare, vil heller ikke den ansattes initiativer føre til en utvidelse av ungdommens nåværende forståelse. Den ansatte kan posisjonere seg som en som har noe å lære ungdommen, men det er ikke sikkert ungdommen posisjonerer seg som en som har noe å lære av den ansatte. Posisjonering er noe som gjøres hele tiden i en samtale, og en forutsetning for at de ansatte kan påvirke ungdommene er at ungdommene posisjonerer seg på en bestemt måte i forhold til dem (Melander & Sahlström, 2010). I presentasjonen av undersøkelsene til Breck og Reer (2009) og Bergset Mandal (2012) så vi at noen av ungdommene som ble intervjuet fortalte at de pleide å tenke at det andre sa var ”bullshit”, eller at de ikke pleide å høre på voksne. Det kan komme av at ungdommen ikke anerkjenner den andres sosiale forslag eller posisjonering som en som har noe å lære han. I eksempel 4 så vi en situasjon hvor ungdommen ikke posisjonerer seg som lyttende eller mottakende i forhold til A’s initiativer. Nå tyder det på at dette er fordi det ikke er klart hva slags kommunikative aktivitet den ansatte orienterer seg mot, siden den ansatte ikke formelt har introdusert temaer og begreper. Og i løpet av noen vekslinger hvor den ansatte gjennom sin respons på ungdommens initiativer viser sin forståelse av hva de gjør, så posisjonerer ungdommen seg som mottakende i forhold til den ansattes initiativer. Det tyder altså ikke på at ungdommen generelt motsetter seg en form for deltakelse som innebærer å lytte til og prøve å forstå det den ansatte forklarer. Vi har sett at den ansatte veksler mellom å delta på ungdommens premisser og å posisjonere seg som en som har noe å lære ungdommen. Det kan tenkes at denne vekslingen i roller og posisjonering gjør at ungdommen blir mer tilbøyelig til å lytte aktivt til det den ansatte sier. Kanskje det er dette som ligger i ”ei bearbeiding av ungdommen (...) slik at han opnar seg for å ta i mot råd” (Bergset Mandal 2012, s. 39); at den ansatte anser ungdommen som en som har viktig kunnskap og erfaringer, og at bevegelsen mot asymmetri skjer med utgangspunkt i en jevnbyrdig form for deltakelse.

### **Former for mottakende deltakelse; aktiv lytting og kapitulasjon**

Ovenfor har vi sett at utførelsen av det kommunikative prosjekt, som kan beskrives som utvidelsen av ungdommens nåværende forståelser, forutsetter at ungdommen godtar den ansattes posisjonering som en som har noe å lære han. Dersom ungdommen ikke klarer å henge med eller ikke er motivert for å forstå det den ansatte sier, så gjennomføres heller ikke det aktuelle prosjekt. Ungdommen kan vise sin forståelse av den ansattes initiativer gjennom minimalresponser som gir uttrykk for forståelse, endring i forståelse og/eller enighet. Gjennom slike minimalresponser kan ungdommen uttrykke sin orientering mot det den

ansatte sier. Dersom minimalresponsen uteblir, eller uttrykker manglende forståelse, kan det tyde på at ungdommen ikke henger med eller forstår. Det trenger for øvrig ikke å bety at ungdommen ikke forstår. At ungdommen ikke kommer med minimalresponsen kan også komme av at han ikke tror at det forventes av han. Uansett hva som er grunnen til at minimalresponsen uteblir, så vil ikke den ansatte kunne vurdere hvordan ungdommen forholder seg til det han sier.

I følgende eksempel kommer U med veldig få eller ingen minimalresponsen og synes ikke å orientere seg mot overgangsrelevante steder. På slutten av initiativet i linje 1-3 oppmuntrer A ungdommen til å delta ved å vise sin enighet eller forståelse ved å si ”hm?” med spørrende intonasjon. Dette skjer etter en lang pause på 1.7 sek i linje 3. A gir med en så lang pause en åpning for eller oppfordring til U om å ta ordet eller vise sin forståelse. U gjør ikke noen av delene, og den ansatte kommer dermed med et initiativ som begjærer minimal deltakelse fra U. Med dette viser A at U’s deltakelse i den pågående aktivitet ansees som viktig, og at fraværet av minimale responsen legges merke til.

#### Eksempel 5

1 a: ikke sant (0.8) å da tenker jeg åkei hva kan jeg er det noe galt med meg måten jeg kjører på (0.7) eller noe  
2 annet (.) nei hvis jeg har klart å forbedre kjøringen min så tenker jeg åkei vet du hva (0.3) da må de være (0.3)  
3 noe som mangler (0.4) ved bilen (0.8) som jeg må fikse opp (1.7) hm?  
4 u: hm (1.0)  
5 a: grunnen til at bilen sklir langt ut det er på grunn av nei jeg har et dårlig dekk derfor (.) jeg må skaffe meg  
6 breiere og bedre dekk (.) som tåler sånn type drifting (.) og som tåler e som er høyhastighetsdekk (0.5) ja (1.3)  
7 det er en måte å løse et problem på (1.1)

I det neste eksempelet ser vi en liknende situasjon, hvor A begjærer minimale responsen fra U. ”Da kan det være at man starter litt feil?” i linje 2 er sagt med spørrende intonasjon og utgjør dermed et sterkt initiativ ved å begjære respons fra U. Responsen kommer etter en pause på 1.2 sek, som er en unormalt lang pause. ”Kunstpauzer” som ikke er betydningsfulle i den forstand at de signaliserer at noe er galt ligger i de samtalene jeg har analysert mellom 0,3 og 0,8 sekunder. Tonefallet til U’s respons i linje 3 kommuniserer at U har falt ut eller ikke deltar aktivt av en eller annen grunn. Dette eksempelet er hentet fra slutten av en samtale, og det kan virke som U har mistet konsentrasjonen.

#### Eksempel 6

1 a: sette deg ned (0.8) æh bøker er ikke så farlig jeg tar dem til uka (0.4) eja (.) neste måned (0.7) skjønner du  
2 hva jeg mener? da har man en litt annen innstilling (0.7) da kan de være at man starter litt feil (1.2)  
3 u: eja (1.6)  
4 a: men hvis man før første skoledag hadde (0.3) den (0.4)

I andre tilfeller kommer U med godt timede minimalresponsen. Dette tyder på at han lytter aktivt, fordi det å komme med godt timede minimalresponsen forutsetter at man lytter aktivt

for å kunne forutsi når et mulig responspunkt kommer. I eksempel 7 kommer U med minimalresponser i linje 2, 3, 6 og 8 som signaliserer at A kan fortsette og som kommuniserer at han skjønner og er enig i det A sier. Her trenger ikke A å oppfordre eller begjære responser fra U med sterke initiativer.

#### Eksempel 7

1 a: og så tror jeg de er det at i hvert fall føler jeg da når jeg trener og jeg kjenner at kroppen bli litt sånn sliten  
2 (u: mm) (.) så er de akkurat som at masse stress bare forsvinner (.)  
3 u: skjønner (.) det er sant ass (.)  
4 a: de å disiplinere kroppen er en de er faktisk en veldig høh du kan si det sånn at det er det disiplinere også  
5 psyken (0.3)  
6 u: psyken ja (.)  
7 a: ja  
8 u: ja veldig mye

Vi ser at ungdommen er med på å bygge opp lange taleturer fra A gjennom sine minimalresponser, og at A ønsker denne type deltakelse fra U. Fraværet av minimalresponser kan være en måte å gjøre motstand mot den andres initiativer eller forslag til definisjon av situasjonen. Eller et resultat av manglende forståelse. De ansatte oppmuntrer ungdommene til å delta aktivt og vise sin forståelse på forskjellige måter. I eksempel 8 ser vi hvordan A stimulerer U til å delta og komme med responser gjennom å tilpasse initiativene til U. Her gjør A det vanskelige ordet problemløsningsstrategi mindre fremmed ved å introdusere det på en artig måte i linje 1-3 og 5. Som vi så i avsnittet om appropriering kan stor avstand mellom selvet og den andres ord gjøre det vanskelig å gjøre noe til sitt eget. Å redusere begrepenes fremmedhet kan være en måte å stimulere ungdommen til å delta aktivt.

#### Eksempel 8

1 a: (...) det er det som er greia her (2.0) husker du vi snakket litt om noen ting i dag (0.8) når du kom (0.5) som  
2 det vi skulle snakke om (for noe hær) det er et sånt veldig koselig kult ord (.) jeg synes de høres sånn kult ut  
3 (0.5) man sier (0.5) problemløsningsstrategi (0.7)  
4 u: eheh (0.8)  
5 a: høres sånn sofistisert a å problem "det er et problem der" ((fransk aksent)) og så har vi strategi uu (.)  
6 u: hehe (.)

De ansatte stimulerer også ungdommenes aktive deltakelse ved å veksle mellom å forklare og å involvere ungdommen i konkrete eksempler. I eksempel 9 involverer den ansatte ungdommen ved å spørre ungdommen om hans motivasjon i forhold til skole. I linje 7 kommer A med et spørsmål som krever en utvidet respons fra U. Etter en pause på 1.9 sek kommer U med en utvidet respons (linje 8-11) hvor han reflekterer over egne erfaringer med å være motivert og ikke motivert i forhold til skole. Med utgangspunkt i U's refleksjoner forklarer så A noe nytt om motivasjon (linje 12-15).

## Eksempel 9

- 1 a: ta et eksempel (0.3) skole foreksempel (0.3)  
2 u: ja (.)  
3 a: øm har de vært dager hvor du ha vært lite motivert til å gå på skolen (0.6)  
4 u: ja (.)  
5 a: har de vært dager du har vært motivert til å gå på skolen? (0.4)  
6 u: ja (0.3)  
7 a: åkei hva var forskjellen? (1.9)  
8 u: det er stor forskjell (2.0) hm e når du ikke er motivert til å gå på skolen da er det sånn da vet du at du ikke  
9 drar i håntet liksom (a:mm) (.) du drar men du er ikke der liksom når da (a: mm) når du tenker sånn i dag skal  
10 jeg gjør det bra hvis du håper på en bra dag liksom (a: ejaja) i dag skal jeg sette i gang å gjøre det bra og sånt  
11 (0.4) (a:mm) men etter hvert man faller ned igjen hehehe  
12 a: hehe de er akkurat det (.) de er det som er med motivasjon (.)  
13 u: ehe (0.7)  
14 a: men det er derfor det er viktig å vite hva motivasjon er å kanskje enda viktigere å vite hva er det som  
15 motiverer DEG (.) altså (0.5)

### **Diskusjon: å forklare ting slik at ungdommen forstår**

Som vi har vært inne på tidligere er ungdommens deltakelse avgjørende for at den ansattes forklaringer skal føre til at ungdommen utvider sin forståelse. Og ungdommen viser sin deltakelse og forståelse gjennom minimalresponser, eller ved å komme med utvidede responser på den ansattes innholdsmessige initiativer. Når ungdommen ikke kommer med minimale responser kan det tyde på at han har falt ut, eller at han ikke deltar aktivt av andre grunner. De ansatte ser ut til å legge vekt på ungdommens deltakelse, og stimulerer ungdommen til å delta på forskjellige måter. Ved å presentere begreper og abstrakte ideer på en måte som er tilgjengelig for ungdommen kan den ansatte legge til rette for ungdommens deltakelse. De ansatte forankrer også abstrakte ideer og begreper i konkrete eksempler, og involverer ungdommen ved å begjære minimale eller utvidede responser. I presentasjonen av undersøkelsene til Breck og Reer (2009) og Bergset Mandal (2012) så vi at ungdommene la vekt på at de ansatte forklarte ting på en forståelig måte. Den foregående beskrivelsen av konkrete handlinger i interaksjonen mellom de ansatte og ungdommen sier noe om hva dette kan innebære; å presentere vanskelige begreper på en måte som gjør dem mindre fremmed og forankre forklaringer av abstrakte ideer i konkrete eksempler.

### **Å reflektere over problemstillinger i ungdommens liv med utgangspunkt i samtalsbegreper og perspektiver**

Som vi så i delen om kommunikative prosjekter begynner den ansatte omtrent midtveis i samtalene å orientere seg mot å bruke de begreper og forståelser som de har utviklet for å reflektere over problemstillinger i ungdommens liv. Ungdommene deltar på forskjellige måter i relasjon til dette kommunikative prosjektet.

I eksempel 10 ser vi hvordan A kommer med et initiativ hvor han ønsker at

ungdommen skal reflektere over hvordan han ville ha reagert før dersom en vanskelig situasjon oppstod i klasserommet (linje 1-4). Vi kan se dette initiativet fra A som en oppmuntring til å se på egne reaksjonsmønstre ved å tenke over egne reaksjoner før, og hvordan han kan gjøre det annerledes i dag. U inntar ikke A's perspektiv i begynnelsen, men gjennom oppfølgingsspørsmål og tolkninger ser vi at A "guider" U i å se på situasjonen med utgangspunkt i samtalens fokus på motivasjon.

#### Eksempel 10

- 1 a: ja (1.2) åkei la oss se forskjell på (0.8) du førsteklasse videregående (1.0) som du er nå (0.7) og som du var  
2 da (2.5) som du var (0.8) jeg bare tenker at det kan ha skjedd (0.7) du er i timen læreren begynner å snakke  
3 om et eller annet oje søren du har ikke fått gjort lekser (0.3) for du var ikke motivert (0.3) ikke sant? la oss si  
4 de (0.5) og så sier han et eller annet som du ikke skjønner hva skjer da? (3.0)  
5 u: når jeg var da? (.)  
6 a: ja (0.3) hva skjedde da? (1.7)  
7 u: jeg vet ikke lærerne var ikke så flinke heller på den skolen jeg gikk på så  
8 a: nei? (0.6) åkei (.)  
9 u: de var mye krangel og sånn så (.)  
10 a: kranglet du mye med læreren? (0.4)  
11 u: ja (.)  
12 a: forstyrret det eller (1.7)  
13 u: nei kom for sent og sånn (.)  
14 a: åkei du (u: så) kom for sent å  
15 u: jojo skikkelig dårlig lærer (0.4)  
16 a: åkei.(0.3) lærerne kom for sent? (0.4)  
17 u: nei nei (.) vi kom (fordi)[ ( ) sent så var de ] sånn jeg fikk ikke lov til å komme i det hele tatt (0.9)  
18 a: [åja:: dere kom for sent]  
19 a: åja (0.4) de var slække? (0.4)  
20 u: eja så e kranglet med dem og så de hadde til og med vakter utenfor klasserommet vårt (0.3)  
21 a: for at dere ikke skulle slippe inn eller?  
22 u: ja sånn gjør lærere ja  
23 a: mmm (0.6) åkei  
24 u: det var sånn (1.0)  
25 a: veldig strengt?  
26 u: ja (0.8)  
27 a: åkei (1.5) mm å da gikk du glipp av en time og så to (u: ja) eller tre og fire  
28 u: neste time og da gidder man ikke å vente man går jo selvfølgelig et annet sted (.)  
29 a: ikke sant (.)  
30 u: men da kommer man ikke tilbake heller (0.3)  
31 a: nettopp (.) de er (.) det er veldig dumt (.) de er veldig synd (2.3) men når du går glipp av alle de timene, og  
32 så en dag er i timen (1.1) så er de plutselig stor avstand fra (0.9) det du husker (0.8) til hva de andre elevene  
33 har gått igjennom ikke sant? (0.5) hva skjer da når du oppdager det? (2.3)  
34 u: det er når tenker fan liksom=  
35 a: fan jeg (.)  
36 u: ehe (.)  
37 a: tenker man løpet er kjørt (0.3) det er ikke hakke noe sjanse lenger (0.3)  
38 u: nei ja på en måte ass (0.5)  
39 a: man blir litt sånn (.) boffh (.)  
40 u: man går(melia) man får ikke motivasjon ( )

I begynnelsen av denne sekvensen ser U situasjonen som et resultat av at lærerne var dårlige (linje 7-22). A responderer på U's beskrivelse av situasjonen ved å vise forståelse for U's utgangspunkt i linje 25 ("veldig strengt?"). Det skapes en delt forståelse på U's premisser,

som A tar utgangspunkt i når han forsøker å få U til å se at selv om det er lærernes feil så har det negative konsekvenser for ham selv (linje 31-33). Vi kan se dette som en måte å bygge bro mellom forskjellige perspektiver. A kommer så med et sterkt initiativ i linje 33 hvor han begjærer at U tar stilling til hva som skjer når han er mye borte. U responderer i tråd med A's prosjekt som kan beskrives som: det er ikke bra å være mye borte. U og A bygger responsen i lag (linje 34-40). A utfyller U's respons, U deltar på A's premisser og de bygger en delt forståelse om at uansett hva som er grunnen til at U gikk glipp av timer så er ikke resultatet bra for U; han får dårlig motivasjon. Det virker som om U er aktivt enig. Han kommer med responser som ikke bare passivt sier seg enig med A's tolkninger. I den siste turen i eksempelet bruker U begrepet motivasjon som de har snakket om tidligere i samtalen. Her ser vi hvordan den ansatte "guider" ungdommens deltakelse gjennom oppfølgingsspørsmål og tolkninger og hvordan de sammen utfører kommunikativt prosjekt; å reflektere over problemer på skolen med fokus på motivasjon.

I eksempel 11 ser vi en liknende situasjon. Her kommer først A med et helt åpent initiativ i linje 1. U responderer ikke umiddelbart på A's oppfordring om å komme med et eksempel på hvordan han løser sine problemer. Noen taleturer senere foreslår A at de kan snakke om hvordan U fikk seg jobb. I linje 5-15 ser vi hvordan A assisterer U i reflektere over hvordan han løste problemet med å skaffe seg jobb ved å komme med spørsmål og oppfølgingsspørsmål og kommentarer.

#### Eksempel 11

- 1 a: åssen løser du opp dine problemer (2.8)  
 2 u: jeg vet ikke ass (.)  
 3 a: vet ikke (.) jeg vet det jeg (0.4) det er vanskelig å svare (0.6) åssen løse opp problemene (1.0) har man en  
 4 plan der (0.8)
- (...)
- 5 a: da fant du ut at vet du hva (0.7) pshh er like greit at jeg begynner å jobbe (.) ja (1.0) og hva var det du  
 6 gjorde da? (1.8)  
 7 u: mm  
 8 a: begynte du å søke jobb eller [var ikke fremgangsmåten der  
 9 u: [ jeg søkte ( ) begynte å søke jobb (0.7)  
 10 a: åkei?(0.5)  
 11 u: jeg var litt å rundt omkring og søkte men fikk ikke noe svar (.)  
 12 a: du fikk ikke noe svar (0.9) og så videre (0.5) hva skjedde da (0.7)  
 13 u: snakket med en kompis han fikset en tur og sånt (1.5) sjefen så jeg dro på intervju (0.6)  
 14 a: du dro på intervju (0.9) ((knips)) (1.3) de kalles for (1.0) problemløsningsstrategi (0.3) ikke sant (.) at (0.5)  
 15 du fant ut at de var et problem (0.5) bæm (.) hva var det du gjorde? (0.4) jo (0.4)

I de foregående eksemplene så vi hvordan den ansatte assisterer ungdommen i å reflektere over problemstillinger i eget liv med utgangspunkt i begreper og forståelser de har gått gjennom. Andre ganger gjør ungdommen dette uten assistanse. I eksempel 12 selvvelger U og

kommer med et innholdsmessig initiativ hvor han gjør det som A prøver å lære han: å bruke forståelsen av begrepet motivasjon til å motivere seg selv. U forteller her at det at så mange av de som går på Blindern er mye eldre enn ham gjør ham mer motivert til å begynne på høyere utdanning. Dette gjør han med en lengre taletur. Han antyder i den første turen at han skal komme med et initiativ som er relatert til det de har snakket om. A kommer med en oppmuntrende respons i linje 1, U kommer med en lengre taletur og A kommer med minimalrespons som kommuniserer støtte og enighet med det U sier. Minimalresponsene har et bestemt trykk som kommuniserer; du har skjønt noe.

#### Eksempel 12

1 u: det morsomste er nå som vi var inne på motivasjon det (a: ja) er (.) jeg tar jo T-bane opp til Ullevål Stadion  
2 (a: ja) ikke sant som (0.3) den går jo forbi Forskningsparken og Blindern (a: mm) så det selv at det er ikke en  
3 under tjuefem år som går av der ass (.)  
4 a: jess  
5 u: og det er motiverende med en gang du hører ikke til gamlinger her bare (.)

Eksempel 12 er hentet fra slutten av en samtale og vi kan se den refleksjonen som U gjør i denne sekvensen som en moden deltakelse i den kommunikative aktivitet som A orienterer seg mot. U bruker begreper de har utviklet i samtalen for å bygge en taletur hvor han reflekterer over egne erfaringer, uten assistanse fra A.

I eksempel 13 ser vi også en situasjon hvor ungdommen kommer med initiativer som er oppbygd i forhold til samtale tema; hvor han med utgangspunkt i de begreper og forståelser de har utviklet kommer med et relevant eksempel. Eksempel 13 er et utdrag av en veksling som har sitt utgangspunkt i et initiativ fra U om et hellig eksempel (initiativet er ikke med i eksempelet fordi det kommer tidligere i samtalen). A kjenner til eksempelet, og i de følgende sekvenser deltar U og A som jevnbyrdige. Vi ser her at når ungdommen kommer med initiativer som oppbygde og relevante i forhold til A's kommunikative prosjekt, så kommer A med responser som posisjonerer ungdommen som en som vet, eller som en moden deltaker. I eksempel 13 skjer dette ved at A deltar på U's premisser. Det er U's initiativ som ligger til grunn for denne vekslingen, og A deltar innenfor de rammene som U har satt med dette initiativet.

#### Eksempel 13

1 a: personen døde (.) og så går den ee til ja (0.4) m ee (.)  
2 u: Gud Allah (.)  
3 a: Gud ja (.) ja (0.5)  
4 u: og så spør han hvorfor du ikke reddet meg (a: å) jeg som har tilbudt deg hele mitt (a: ja) liv (.)  
5 a: IKKESANT (.) DE HAR GITT DEG HJERNE KOMPIS (.) ehehe  
6 u: akkurat (0.3)



### **Diskusjon: guiding og endret deltakelse i kommunikative aktiviteter**

I denne delen har vi sett hvordan ungdommen reflekterer over problemstillinger i eget liv med utgangspunkt i samtalens begreper og perspektiver med varierende grad av guiding og assistanse fra den ansatte. De foregående eksempler viser den gjensidige avhengigheten mellom deltakernes handlinger. Når ungdommen ikke utfører den aktuelle aktivitet på egenhånd, assisterer den ansatte ungdommen ved å komme med eksempler, oppfølgingsspørsmål og tolkninger. Når ungdommen kommer med relevante bidrag deltar den ansatte på ungdommens premisser. Ved å ta utgangspunkt i perspektiver og begreper de har utviklet i samtalen kan ungdommen endre sin deltakelse i den kommunikative aktiviteten. Ungdommen kan gå fra å innta rollen som lyttende/responderende til å posisjonere seg som en moden deltaker, ved å ta ansvar for utførelsen av den pågående aktivitet. Ungdommen kan med andre ord gå fra å posisjonere seg som responderende i forhold til den ansattes initiativer, til selv å komme med oppbygde bidrag til den pågående aktiviteten. Men hva er forutsetningene for at ungdommen kan endre sin deltakelse på denne måten? Eller; for at den ansatte posisjonerer ungdommen som en moden deltaker, som i eksempel 13. I eksempel 4 så vi hvordan den ansatte har begynt et kommunikativt prosjekt som går ut på å forklare noe, og ser bort i fra initiativer fra U som ikke er ”oppbygd” i forhold til dette prosjektet. Det virker som den ansatte vil at ungdommen skal lytte til denne forklaringen først. Og gjennom denne formen for deltakelse utvikle forståelser, begreper og perspektiver som ungdommen kan bruke for å produsere ”oppbygde bidrag”, eller bidrag som bygger på de temaer og begreper de har utviklet i den første fasen. Som vi så i diskusjonene av ungdommens godtakelse av den ansattes posisjonering som en som har noe å lære kan denne asymmetriske situasjonen sees som en forutsetning for at ungdommen utvider sin forståelse. Og dermed for å kunne komme med bidrag som er oppbygd i forhold til det kommunikative prosjekt den ansatte orienterer seg mot.

## Avsluttende diskusjon

I begynnelsen av oppgaven så vi at UmV legger vekt på viktigheten av å stimulere ungdommenes lyst, engasjement og interesse for egen endringsprosess gjennom inkluderende og involverende interaksjon. På bakgrunn av den foregående analysen kan vi si at inkluderende og involverende interaksjon gjøres på følgende måter i de fire samtalene jeg har analysert: 1. Den ansatte møter ungdommen der han er ved å forankre forklaringer i noe ungdommen har kunnskap om. Denne type handling kan tenkes å gjøre det lettere for ungdommen å forstå det den ansatte forklarer. I tillegg kan det å posisjonere ungdommen som en som har relevant kunnskap gjøre at ungdommen føler seg respektert. Det kan bidra til at han aksepterer en asymmetrisk form for deltakelse når den ansatte orienterer seg mot å forklare noe. 2. Den ansatte orienterer seg mot å utvide ungdommens forståelse. Dette innebærer som vi har sett å avvike fra en jevn form for deltakelse. Vi får en overgang til en asymmetrisk situasjon ved at den ansatte bringer inn begreper og forståelser og styrer ungdommens deltakelse ved å oppfordre han til å komme med relevante bidrag. Dersom den ansatte ikke tok styring eller la bestemte rammer for deltakelse, men deltok på ungdommens premisser hele samtalen, ville det ikke skjedd en slik utvidelse av ungdommens eksisterende forståelser. Det er gjennom å prøve å forstå det nye og gjenopprette en form for balanse eller delt forståelse i samtalen at utvikling skjer (Linell & Luckmann, 1991; Rogoff, 2003). 3. Den ansatte fremmer ungdommens forståelse gjennom å forklare ting på en gjenkjennelig og forståelig måte og gjennom å forankre abstrakte begreper og ideer i konkrete eksempler. I teoridelen diskuterte jeg hvordan mestring og appropriering av nye begreper og forståelser kan være vanskelig hvis disse oppleves som fremmede. Det å presentere det nye på en måte som gjør det mindre fremmed for ungdommen og guide og støtte ungdommens forståelse og deltakelse gjennom spørsmål og eksempler kan bidra til å fremme ungdommenes mestring og appropriering av samtalens begreper og ideer. Vi har sett at den ansattes forklaringer er mottakerorienterte og ungdommen er med på å konstruere den ansattes initiativer gjennom sine responser. De ansatte synes å være opptatt av ungdommens deltakelse, og å forsøke å stimulere ungdommene til å delta aktivt.

De foregående punkter kan sees som en forankring av LEI-prinsippet i beskrivelsen av konkrete handlinger i interaksjonen mellom de ansatte og ungdommene. Den gjensidige avhengigheten mellom deltakernes bidrag viser viktigheten av å veksle mellom å ta utgangspunkt i ungdommenes eksisterende forståelser og å oppfordre ungdommene til å utvide sin forståelse gjennom å introdusere nye ideer og begreper for å oppnå målet med samtalene. Dersom ungdommene ikke har lyst, eller mulighet, for å engasjere seg eller delta

aktivt i samtalene, vil ikke samtalene føre til at ungdommen utvikler nye forståelser. Det å legge til rette for ungdommens evne og vilje til å delta aktivt kan dermed sees som en forutsetning for vellykkede endringsprosesser. UmV legger vekt på dette i beskrivelsen av eget endringsarbeid, og denne studien viser at de ansatte gjennom konkrete handlinger stimulerer ungdommene til å delta aktivt i samtalene jeg har analysert. Denne undersøkelsen kan dermed sees som en anbefaling til andre endringsarbeidere om å la seg inspirere av UmVs tilnærming.

## Diskusjon og kritikk av metode

### Om åpen analyse og koding

Jeg har brukt IR-analyse for å analysere hvilke handlinger som gjøres i en taletur. Med en slik fokusering av oppmerksomhet er det uunngåelig noe som utelates. Linell og Gustavsson (1987) påpeker at kodingssystemet er laget for å kunne si noe om bestemte mønstre i på tvers av mange og ulike samtaler, og at det er mange sider ved dialogen som blir utelatt i en slik analyse. For å kunne si noe om enkelte samtalers ”mangetydighet og individualitet” (Linell og Gustavsson, 1987, s. 111) er det derfor nødvendig med mer kvalitative analyser. I følge Sacks (1984) kan man ikke vite på forhånd hva slags dimensjoner av dialogen som er interessante. Man bør derfor møte data åpent og uten ”fordommer”, og ikke gjennom et sett med kategorier man har utviklet på forhånd. Denne tilnærmingen til data kalles for ”unmotivated looking” innenfor samtaleanalyse (Psathas, 1995). I begynnelsen av studien kan min tilnærming til empirien karakteriseres som ”unmotivated looking”. I den første bearbeidningen av materialet hadde jeg med meg noen begreper som turtaking, taleturer, prosjekter/handlinger og lignende, men jeg så ikke empirien ”gjennom” bestemte kategorier eller kodingssystemer. Jeg opplevde å bli veldig fokusert på selve utførelsen av lokale og spesifikke handlinger eller fenomener, som å stille et spørsmål, latter eller å avslutte delspill, ved å jobbe på denne måten. Dette er interessante fenomener som absolutt handler om hvordan deltakelse gjøres, men en slik tilnærming ville blitt veldig fokusert. For å kunne undersøke hvordan slike fenomener gjøres bør man analysere flere tilfeller av for eksempel latter, reparasjoner eller avbrytelser svært inngående (Nielsen & Nielsen, 2005; ten Have, 2007). Jeg var ikke først og fremst interessert i selve utførelsen av slike ”lokale” fenomener, men i hvordan deltakelse gjøres i samtalene som helhet. For å kunne analysere samtalene i sin helhet hevet jeg analysen til et annet nivå ved å bruke Linell og Gustavssons (1987) system for å kode taleturers initiativ- og responsegenskaper.

I analyseprosessen opplevde jeg altså en konflikt mellom det generelle som går på tvers av samtalene og de detaljer som utgjør den individuelle samtale. Med IR-analyse ble samtalene mer håndterlige, og det ble mulig å beskrive mønstre på tvers av samtalene. Samtidig var det noe som ble skjøvet i bakgrunnen, som var mer fremtredende før jeg begynte å kode. Dette gjaldt spesielt den musikalske siden ved dialogen; hvordan deltakerne bruker intonasjon, timing, rytme, hvor sterkt deltakerne deltar følelsesmessig, hvor følelsesmessig inntonede deres responser er, hvorvidt den intersubjektive forståelse de skaper er av en ren språklig/kognitiv art eller om også følelsene med. Ved å kode en respons som enten adekvat

eller inadekvat mistet jeg noe av denne dimensjonen. Jeg har forsøkt å la disse tilnærningene utfylle hverandre. De observasjoner jeg gjorde i den første fasen har vært viktige for min behandling av blant annet minimalresponser eller bakgrunnssignaler. Dette har jeg diskutert i presentasjonen av tilnærminger til deltakelse. Med bakgrunn i den første fasen av analysen hadde jeg også problemer med å kode en bestemt type initiativer som sterke eller svake. Dette gjaldt initiativer av følelsesmessig karakter, som utgjorde en sterkere invitasjon til respons enn rent innholdsmessige initiativer, men som likevel ikke kan sies å kreve respons (og dermed være sterke initiativer). Det er altså en del begrensninger knyttet til bruken av et kodingssystem som IR-analyse, men i denne studien var det nødvendig med en slik begrensning eller fokusering. En helt åpen tilnærming ville ikke fungert for det formålet jeg hadde med denne studien.

### **Begrensninger ved å studere deltakelse med utgangspunkt i lydopptak**

En annen begrensning ved min studie kommer av at jeg har studert samtalene med utgangspunkt i lydopptak, og ikke med utgangspunkt i video. Dette er både fordi det ville vært vanskelig å få tillatelse til å bruke video i denne sammenhengen og fordi det ville ha vært veldig tids- og arbeidskrevende å analysere videoopptak. Det er likevel på sin plass å påpeke at viktige sider ved deltakelse ikke kommer frem i et lydopptak. Gester som blikk, kroppsposisjonering og lignende er i følge Goodwin (2010) viktige aspekter ved deltakelse, som viser hvordan deltakerne orienterer seg mot hverandre og de handlinger som utføres for øyeblikket. I min studie er minimale responser og bakgrunnssignaler et eksempel på hvordan lytteren aktivt er med å skape talerens handlinger, som det er mulig å si noe om med utgangspunkt i lydopptak.

### **Generalisering og spørsmål til videre forskning**

Jeg har studert fire samtaler som tar for seg bestemte temaer. Det er mange andre aktiviteter som spiller en viktig rolle i UmVs arbeid med unge domfelte. Den uformelle kommunikasjonen når de sitter i sofaen eller spiller spill er nok svært viktig for å skape en relasjon til ungdommene. Og den kommunikasjonen som foregår mens de ansatte hjelper ungdommene med praktiske problemer vil nok være veldig forskjellig fra den type kommunikasjon jeg har studert. Jeg kan ikke generalisere fra de fire samtalene jeg har analysert til andre aktiviteter hos UmV. Samtalene jeg har studert er sentrert om bestemte kommunikative prosjekter, og deltakelse er knyttet til utførelsen av disse på forskjellige måter. Andre aktiviteter hos UmV er sentrert om andre typer prosjekter, og vil nok være

preget av andre former for deltakelse. Det kan for øvrig tenkes at visse egenskaper eller prosesser som jeg har beskrevet i resultatdelen vil være til stede også i andre kommunikative aktiviteter hos UmV. Da tenker jeg blant annet på forankringen av ny informasjon i ungdommens nåværende forståelse og styring eller guiding av ungdommens deltakelse. I situasjoner hvor den ansatte hjelper ungdommen med praktiske oppgaver vil man kanskje finne lignende prosesser. Denne undersøkelsen gir ikke grunnlag for å si noe om dette, men den kan være et utgangspunkt for å undersøke andre aktiviteter hos UmV. Er det noen mønstre, prosesser eller egenskaper som går igjen i forskjellige typer kommunikasjoner hos UmV? Og på hvilken måte skiller de forskjellige typer aktiviteter seg fra hverandre? Det hadde også vært interessant å sammenlikne deltakelse i de tematiske samtaler som jeg har studert, med ”uformelle” samtaler som foregår i fellesarealene hos UmV. Jeg har selv deltatt i slike samtaler, og mitt inntrykk er at disse samtalene tar opp mange av de samme temaene på en annen måte. Det virker som de begreper og forståelser som introduseres og forklares i tematiske samtaler er til stede i uformelle samtaler, uten at de eksplisitt blir tematisert. En annen ting jeg har lagt merke til er at uformelle kommunikasjoner hos UmV minner mer om hverdagslige samtaler mellom ”jevnbyrdige” enn om institusjonelle kommunikasjoner mellom eksperter og noviser. Dette er som sagt et inntrykk, som er basert på en helt annen tilnærming til disse samtalene enn til de jeg har studert. Det er stor forskjell på å delta i eller observere en samtale, og å gjøre inngående analyser av lydopptak. Det hadde vært veldig spennende å gjøre en slik analyse av uformelle samtaler for å undersøke hvordan temaer utvikles og hvordan deltakerne posisjonerer seg i forhold til temaer og hverandre. Med utgangspunkt i en slik studie kunne man kanskje sagt noe om forholdet mellom institusjonelle og hverdagslige typer kommunikasjon. Ungdommene som ble intervjuet av Breck og Reer (2009) og Bergset Mandal (2012) fortalte at de følte seg hjemme hos UmV, og de beskrev de ansatte som kompiser og brødre. Dette får meg til å tenke at de ansatte er ”fleksible” i hvordan de posisjonerer seg i forhold til ungdommene, de forholder seg ikke til ungdommene utelukkende med utgangspunkt i institusjonelle roller og posisjoner, eller et institusjonelt repertoar. Hvor viktig er dette for ungdommenes innstilling til og deltakelse i samtaler og aktiviteter som er mer ”institusjonelle”?

## **Om endret deltakelse i samtaler og utvikling i et livsløpsperspektiv**

I innledningen presenterte jeg studien som en undersøkelse av endrings- eller utviklingsprosesser hos UmV. Med utgangspunkt i en forståelse av utvikling som endret deltakelse i sosiokulturelle aktiviteter har jeg studert deltakelse i samtaler mellom

ungdommer og ansatte i UmV. I kapitlet om teoretiske perspektiver på UmVs arbeid var jeg inne på hvordan ungdommene gjennom å delta i aktiviteter hos UmV kunne endre sin deltakelse i samfunnet. Denne delen handler om utvikling i et livsløpsperspektiv. I denne studien har jeg for øvrig studert utvikling i et mikrogenetisk perspektiv. Det vil si ved å se på hvordan interaksjoner i konkrete situasjoner utvikles øyeblikk for øyeblikk (Rogoff, 2003). Selv om det er gjennom å endre sin deltakelse i konkrete interaksjoner at ungdommen kan utvikle nye måter å tenke og handle på som han kan bruke for å endre sin deltakelse i eget liv og i samfunnet, så gir ikke denne studien av konkrete interaksjoner grunnlag for å si noe om hvorvidt ungdommene bruker de måter å tenke på som de har lært gjennom å endre sin deltakelse i samtale i andre situasjoner. For å kunne si noe om dette er det nødvendig å studere ungdommens deltakelse i andre situasjoner før og etter soningen hos UmV.

# Litteraturliste

- Atkinson, M. J. & Heritage, J. (Red.). (1984). *Structures of social action: Studies in Conversation Analysis*. Cambridge: Cambridge University press.
- Bergset Mandal, A. (2012). "De sådde frøet, men jeg grodde ideen": Ei evalueringsundersøkning av Ungdom mot Vold sitt arbeid med straffedømt ungdom. (Masteroppgave). Universitetet i Oslo, Oslo.
- Breck, H. & Reer, M. (2009). *Morgendagen har nye muligheter: En evalueringsundersøkelse av Ungdom mot Volds arbeid med straffedømt ungdom* (Masteroppgave). Universitetet i Oslo, Oslo.
- Buber, M. (1992). *Jeg og Du*. Halden: J. W. Cappelens Forlag.
- Farr, R. M. (1990). The social psychology of the prefix 'inter': A prologue to the study of dialogue. I I. Markovà & K. Foppa (Red.), *The dynamics of dialogue* (s. 25-44). New York: Harvester Wheatsheaf.
- Farr, R. M. (1996). *The roots of modern social psychology*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Goodwin, C. (2010). Handling och förkroppsligande i situerad mänsklig interaktion. I H. Melander & F. Sahlstöm (Red.), *Lärande i interaktion*. Stockholm: Liber.
- Goodwin, C. & Heritage, J. (1990). Conversation Analysis. *Annual Review of Anthropology*, 19, 283-307.
- Heritage, J. & Atkinson, M. J. (1984). Introduction. . I M. J. Atkinson & J. Heritage (Red.), *Structures of social action: studies in Conversation Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Holland, D. & Lachicotte, W. J. (2007). Vygotsky, Mead and the new sociocultural studies of identity. *The Cambridge companion to Vygotsky* (s. 101-135). New York: Cambridge University Press.
- Holland, D., Lachicotte, W. J., Skinner, D. & Cain, C. (1998). *Identity and agency in cultural worlds*. Cambridge: Harvard University Press.
- Hutchby, I. & Wooffitt, R. (1998). *Conversation Analysis*. Cambridge: Polity.
- Linell, P. (2009). *Rethinking language, mind, and world dialogically: interactional and contextual theories of human sense-making*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Linell, P. & Gustavsson, L. (1987). *Initiativ och respons. Om dialogens dynamik, dominans och koherens*. Linköping: Universitetet i Linköping.
- Linell, P., Gustavsson, L. & Juvonen, P. (1988). Interactional dominance in dyadic communication: a presentation of initiative-response analysis. *Linguistics*, 26, 415-442



- Linell, P. & Luckmann, T. (1991). Asymmetries in dialogue: some conceptual preliminaries. I I. Markovà & K. Foppa (Red.), *Asymmetries in dialogue*. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf.
- Markovà, I. (2003). *Dialogicality and social representations: the dynamics of mind*. Edinburgh: Cambridge University press.
- Melander, H. & Sahlström, F. (2010). *Lärande i interaktion*. Stockholm: Liber.
- NESH. (2010). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteer.
- Nielsen, M. F. & Nielsen, S. B. (2005). *Samtaleanalyse*. Fredriksberg: Forlaget Samfundslitteratur.
- Psathas, G. (1995). *Conversation Analysis: the study of talk in interaction*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Rapley, T. (2007). *Doing conversation, discourse and document analysis*. Los Angeles, Calif.: SAGE.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. New York: Oxford University Press.
- Rogoff, B. (2008). Observing sociocultural activity on three planes: participatory appropriation, guided participation and apprenticeship. I P. Murphy, K. Hall & J. Soler (Red.), *Pedagogy and practice: culture and identities*. London: SAGE Publications.
- Sacks, H. (1984). Notes on methodology. I J. M. Atkinson & J. Heritage (Red.), *Structures of social action. Studies in Conversation Analysis*. Cambridge: Cambridge University press.
- Silverman, D. (2010). *Doing qualitative research*. Los Angeles, Calif.: Sage.
- ten Have, P. (2007). *Doing Conversation Analysis*. London: SAGE Publications.
- Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- UmV. (2011). *Presentasjon av programmet*. UmV. Oslo.
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind: a sociocultural approach to mediated action*. Cambridge: Harvard university press.
- Wertsch, J. V. (1998). *Mind as action*. New York: Oxford University Press.

# Vedlegg

## Vedlegg 1: Informasjonsbrev til ungdom

### Studie av kommunikasjon mellom ungdom og ansatte i Ungdom mot Vold

Jeg heter Cathrine Arntzen, og jeg skriver for tiden min masteroppgave ved Psykologisk institutt, Universitetet i Oslo. Masteroppgaven skal handle om hvordan ansatte og ungdommer i UmV kommuniserer med hverandre når de har individuelle samtaler. Samtalene kan handle om:

- Forventninger til tiden hos UmV
- Fritidsinteresser og hobbyer
- Problemer og konflikter (med skole, økonomi, jobb, plass å bo, penger, konflikter med andre ungdommer eller andre osv.)
- Hvordan løse problemer
- Fremtidsplaner
- Andre ting

Jeg lurer på om jeg kan få ta opp 2-3 slike samtaler mellom deg og ansatte i UmV. Da vil den ansatte ha med seg en lydopptaker når dere møtes for å snakke, og ta opp samtalen på bånd. Jeg vil ikke være tilstede under samtalen.

Det vil være nyttig hvis jeg får ta opptak av samtaler mellom deg og ansatte i UmV. Det vil være nyttig for UmV og andre som jobber med ungdom. Opptakene kan hjelpe dem til å kommunisere bedre med ungdom. Det kan være bra for deg og andre ungdommer.

Du vil få vite når ansatte har med seg en båndopptager. Du trenger ikke å bry deg om at det dere sier tas opp. Studien handler om hvordan selve kommunikasjonen er organisert. Jeg er ikke opptatt av det dere sier som handler om deg som person. Jeg vil bruke en skriftlig versjon av samtalene i studien. Da vil jeg anonymisere informasjon som kan gjøre det mulig å kjenne deg igjen. Det kan være informasjon om:

- Hva du heter
- Hvor du bor
- Hvilken skole du går på eller hvor du jobber
- Hvem du kjenner
- Annen informasjon som kan gjøre det mulig å identifisere deg

Hvis det er noe du ikke vil at skal tas opp på båndopptager kan den ansatte du snakker med slå av opptakeren. Dere kan slå den på igjen når dere snakker om noe annet. Opptakingen vil ikke forstyrre dine vanlige aktiviteter hos UmV.

Jeg vil ikke ha andre opplysninger om deg enn stemmen din på lydbåndet. Det er bare jeg og veilederen min, Astri Heen Wold, som kan høre lydbåndene. Vi har taushetsplikt. Vi vil ikke si noe om det som blir sagt mellom deg og UmV som kan brukes til å identifisere deg. Alle lydopptak vil oppbevares nedlåst, og utilgjengelig for andre enn oss. Lydopptakene vil slettes

når prosjektet avsluttes 01.11.2012. Da finnes det ikke informasjon om at du har vært med i studien.

Det er frivillig å delta. Du kan når som helst trekke deg fra prosjektet. Også etter at lydopptakene er samlet inn. Du trenger ikke å fortelle oss grunnen til at du vil trekke deg. Hvis du trekker deg vil lydopptak av deg slettes eller anonymiseres.

Dersom du ikke vil delta vil i studien, eller trekker deg underveis, vil ikke dette påvirke ditt forhold til de ansatte i UmV.

Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Hvis det er noe du lurer på, kan du ta kontakt med meg eller veilederen min.

Cathrine Arntzen: [cathrine@hotmail.com](mailto:cathrine@hotmail.com), tlf: 93089843

Astri Heen Wold: [a.h.wold@psykologi.uio.no](mailto:a.h.wold@psykologi.uio.no), tlf:

Med vennlig hilsen

Cathrine Arntzen

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt informasjon om studien av kommunikasjon hos Ungdom mot Vold, og er villig til å delta i studien. Det vil si at jeg samtykker til at noen av mine samtaler med ansatte i UmV tas opp på lydbånd.

Navn: .....

Dato: .....

## **Vedlegg 2: Informasjonsbrev til ansatte**

### **Studie av kommunikasjon mellom ungdom og ansatte i Ungdom mot Vold**

Jeg heter Cathrine Arntzen, og jeg skriver for tiden min masteroppgave ved Psykologisk institutt, Universitetet i Oslo. Masteroppgaven skal handle om hvordan ansatte og ungdommer i UmV kommuniserer med hverandre under individuelle samtaler. Disse samtalene brukes til å snakke om temaer som de ansatte eller ungdommene selv tar opp og til å bli bedre kjent med hverandre. Jeg lurer på om jeg kan få ta opp noen av disse samtalene mellom deg som ansatt og unge domfelte som soner sin samfunnsstraff hos UmV. Det innebærer at du som ansatt har med deg en lydopptaker når dere møtes for å snakke og tar opp samtalen på bånd. Jeg vil ikke være tilstede under samtalen.

Jeg vil gjerne ta opptak av samtaler med 3-5 unge domfelte. Jeg planlegger å ta opptak av to samtaler med hver av de unge domfelte som deltar i studien. Det er ikke viktig for studien hvem av de ansatte som deltar i disse samtalene. Men det vil være en fordel dersom minst to ansatte er representert i studien.

Det vil være veldig nyttig hvis jeg kan få ta opptak av kommunikasjonen mellom deg som ansatt og ungdommen dere jobber med. Ved hjelp av disse lydopptakene kan jeg få kunnskap om hva som er bra, og hva som kan bli bedre, med måten ansatte i UmV kommuniserer med de ungdommene de jobber med. Denne kunnskapen kan hjelpe dere i UmV til å bli bedre til å kommunisere med ungdommene dere jobber med, og til å beskrive og lære bort det dere gjør som fungerer bra.

Jeg vil samarbeide med dere ansatte om når det er best å ta opptak, for å forhindre at prosjektet går ut over arbeidet deres. Når jeg skal analysere kommunikasjonen vil jeg fokusere på hvordan kommunikasjonen er bygget opp og ikke på det som sies som kan knyttes til dere som personer. Jeg vil bruke utdrag fra kommunikasjonen som jeg tar opp i oppgaven, men da vil jeg presentere det på en slik måte at ingen utenforstående vil kunne gjenkjenne deg.

Dersom du mistenker at lydopptakeren kan gjøre det vanskelig å få sensitive opplysninger fra ungdommene, eller hindre arbeidet deres på andre måter, kan du slå av opptakeren og heller slå den på igjen når dere snakker om noe annet, eller ved en annen anledning. Eventuelt kan du planlegge å ta lydopptak av samtaler som ikke innebærer innhenting av sensitive opplysninger. Dette vil ikke være et problem for studien.

Det er bare jeg og veilederen min, Astri Heen Wold, som har tilgang til lydbåndene, og identifiserbar informasjon vil bli behandlet konfidensielt og fortrolig. Vi har taushetsplikt og vil ikke si noe om det som blir sagt mellom dere og ungdommen som kan gjøre det mulig å gjenkjenne dere. For å kunne studere kommunikasjonen som er tatt opp på lydbånd må jeg gjøre den om til et skriftlig dokument. Når jeg gjør dette vil alt dere sier som kan gjøre det mulig for utenforstående å identifisere deg anonymiseres. Det er denne skriftlige versjonen av opptakene, hvor det ikke vil være mulig for utenforstående å gjenkjenne deg, som brukes

videre i studien. Alle lydopptak vil oppbevares nedlåst, og utilgjengelig for andre enn oss. Og lydopptakene vil slettes når prosjektet avsluttes 01.11.2012.

Det er frivillig å delta, og du kan trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dette gjelder også etter at materialet er samlet inn. Da kan du kreve at personopplysninger som er gitt anonymiseres. Det innebærer at lydopptak av deg slettes eller anonymiseres. Hvis du ikke ønsker å delta, eller hvis du vil avbryte prosjektet underveis, vil ikke dette påvirke ditt forhold til meg, veilederen min, eller samarbeidspartnere ved Psykologisk Institutt.

Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Hvis det er noe du lurer på, kan du ta kontakt med meg eller veilederen min.

Cathrine Arntzen: [cathrine@hotmail.com](mailto:cathrine@hotmail.com), tlf: 93089843

Astri Heen Wold: [a.h.wold@psykologi.uio.no](mailto:a.h.wold@psykologi.uio.no), tlf:

Med vennlig hilsen

Cathrine Arntzen

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt informasjon om studien av kommunikasjon hos Ungdom mot Vold, og er villig til å delta i studien. Det vil si at jeg samtykker til at noen av mine samtaler med ungdomfelte som soner sin samfunnsstraff hos UmV tas opp på lydbånd.

Navn: .....

Dato: .....

### Vedlegg 3: Kodingskategorier IR-analyse

#### The IR category system (Linell, et al., 1988)

Each turn type represents a particular combination of initiative and response features. For each category, its interactional weight in terms of a six-point scoring system is given in parentheses after the category symbol. (For more complete definitions, see Linell and Gustavsson 1987).

a. < > (4): turn with clear properties of both response and initiative, the retroactive part (response aspect) being linked to the main content of the interlocutor's preceding (adjacent) turn and the proactive part (initiating aspect) involving a strong initiative.

b. < Λ (3): same as (a) except that the proactive part is a weak initiative.

By 'strong initiative' we will mean that the speaker explicitly solicits or demands a response from the interlocutor. By 'weak initiative' we mean that the speaker asserts something or submits a proposal for comment without explicitly soliciting or demanding (but often inviting) a response from the interlocutor. Below, we will, where appropriate, present categories in pairs of strong and weak initiatives (symbols ending in > and Λ, respectively).

(a) and (b) are expanded responses, in which the speaker gives something more than is minimally required or requested by the interlocutor's preceding initiative (compare 'minimal response', [e] below). However, (b) is the *prototypical expanded response*, since it does not in itself involve any strong initiative.

c. > (6) and d. Λ (5): turn involving an initiative (strong and weak, respectively) on a new and independent topic ('free initiative' with no retroactive part).

e. < (2): turn linked to the interlocutor's adjacent turn and involving no initiating properties (*minimal response*). The turn is treated *by the interlocutor as satisfying* the demands of (being conditionally relevant to) his own preceding initiative (*adequate response*).

The symbol < appears in other category labels as well. It stands for the unmarked type of response link (local, focal, adequate other-linking).

f. · · > (5) and g. · · Λ (4): *non-locally* linked initiative: turn with clear properties of both response and initiative, the retroactive part being linked to a specific nonadjacent turn further back in the preceding dialogue.

h. · · < (3): turn linked to, and treated as satisfying the demands of, a nonadjacent initiative and involving no initiating properties.

(h) is a *nonlocal minimal response* to a nonadjacent initiative, for example to a question posed at an earlier point in the dialogue.

i.  $= >$  (4) and j.  $= \Lambda$  (3): turn *linked to the speaker's own preceding turn* (rather than the interlocutor's turn). The turn is either merely a repetition or simple reformulation of the speaker's preceding initiative or (in case the interlocutor has only given or tried to give a minimal response) a continuation of this preceding turn, (i) typically occurs when the interlocutor's interjacent utterance is not accepted as an adequate response.

k.  $< = >$  (5) and l.  $< = \Lambda$  (4): turn with clear properties of both response and initiative, the retroactive part being linked to the speaker's own preceding turn and *clearly ignoring an interjacent initiative* (strong or weak) by the interlocutor, (k) and (l) are *ostentatiously self-linking* initiatives.

m.  $:>$  (5) and n.  $:\Lambda$  (4): turn with clear properties of both response and initiative, the retroactive part being non-focally linked to the interlocutor's preceding turn.

A *nonfocal* link usually involves remarking on, or challenging, the form and/or function of the interlocutor's preceding turn (compare metacommunicative conversational contributions).

o. — (1): turn linked to, or at least possibly linked to, the interlocutor's adjacent turn and involving no initiating properties. The turn is treated by the interlocutor as NOT satisfying the demands of, or as not even conditionally relevant to, his own preceding initiative, (o) is a (minimal and) *inadequate response*.

p.  $\longrightarrow$  (2): turn linked to the interlocutor's preceding turn but deferring rather than in itself providing the adequate response to that turn. This type of contribution involves a very weak initiative, subordinated to the interlocutor's preceding turn, and has no further initiating properties of its own.

(p) is a *deferring question* asking for repetition, confirmation, or simple clarification of something contained in the interlocutor's preceding turn.

q.  $(>$  (3): turn lacking substantial content but involving an initiative (such as a proposal) to open a new topic or subgame (the topic to be introduced in the speaker's next turn),

(q) is a preparatory initiative or *preinitiative*.

r.  $<$  (3): turn closing, or proposing to close, the current topic or subgame, and involving no further new initiatives. (The closing aspect has to be clearly marked; otherwise, an unmarked coding,  $<$  or  $< \Lambda$ , must be used).

## Vedlegg 4: Transkripsjonssymboler og originale transkripsjoner

Transkripsjonssymboler (Hutchby & Wooffitt, 1998; Nielsen & Nielsen, 2005).

SYMBOL	TEKSTFORKLARING	BETYDNING
,	komma	fortsettende global intonasjon
?	spørsmålstegn	Stigende global intonasjon
<u>trykk</u>	undertreking	Markert trykk
:	kolon	lyforlengelse
↑	Loddrett oppadgående pil	Oppgående lokal intonasjonsbevegelse
↓	Loddrett nedadgående pil	Nedgående lokal intonasjonsbevegelse
(.)	Punktum i parentes	Mikropause i talen på under 0,2 sekunder
(0.7)	Tall i parentes	Pause i talen, tallet angir pausens lengde i sekunder
§	paragraftegn	Overdrevet tydelig eller korrekt uttale
<langsomt>		Uttales langsomt
>hurtig<		Uttales hurtig
[	Firkantet venrestilt klamme	Overlapp begynner
]	Firkantet høyrestilt klamme	Overlapp slutter
*vennlig*		Vennlig stemme
~ smilende~		Smilende stemme
-	bindestrek	Ord eller stavelse avskjært, glottal lukking
•hh	Midtstilt dot før h	Hørbar innånding
h		Hørbar utånding
(h)	h i parentes	Hørbar utånding, markert midt i ord eller stavelse, eksplosiv utånding som under latter
°svagt°	Gradetegn	Ytres svakt, med lite volum
°°hvisking°°	Dobbelt gradetegn	Ytres med meget svakt volum
HØYT VOLUM	Store bokstaver	Ytres med høyt volum
=	likhetstegn	En etterfølgende tur (eller tukonstruksjonsenhet, dersom likhetstegnet opptrer innenfor en taletur), er direkte påhengt den foregående
( ikke )	paranteser	Usikkerhet om korrekt transkripsjon
((mobil ringer))	Doble paranteser	Indikerer ikke-språklige lyder, eller inneholder kommentarer om aspekter ved konteksten

Jeg brukte andre tegn for smilende stemme enn Nielsen og Nielsen (2005), fordi jeg ikke fant de tegnene de brukte på tastaturet. Tegnene for vennlig stemme har jeg selv kommet på, fordi jeg syntes dette var en viktig kvalitet ved noen replikker som det var verdt å transkribere. Jeg har i hovedsak basert meg på transkripsjonssymboler i Nielsen og Nielsen (2005), men har brukt Hutchby og Wooffitt (1998) for forklaring av doble paranteser.



### Eksempel 1

a: •hh pajte:i ((babystemme)) (0.8) °↓(alder) å:r (0.5) ↑↑of: ↓↓°æ huske nå jæi va (alder) år (.) nåjæ fy:lte (alder) år (0.5) •h::: ha:h:::ah (2.0) EHFÅR Å VÆR HELT ÆLI ~DE vakhe no f(h)års[(h)ell~  
u: [e(h):::e (d) ække no fårsh[ell  
a: [Æ  
NÆ NÆ NÆ attenårs[hdag  
u: [de ær bare a:ttē [å shue:n  
a: [atten atten å::: atten sām:e te:ltes e:nkli:: faktiskh (0.8) °•pth° atn sām  
teltes (.) e:::demna shueen æ:r på grunn av atte whu:da har du låv til å shøpe brennvīn liksām (0.5)

### Eksempel 2

a: hvor lenge treneru hvær gang da? (.)  
u: times tidt (.)  
a: ti[mes  
u: [j(a)æi varierer treninga veldi mye førf non ganger så trener jæi shām du sier aan vær dag  
a: mm  
u: noon ganger så trener jæi fire dager på rad (.)  
a: shøn[  
u: [non ganger så slapperjæ a fire dager (0.3)  
a: \*glimrene\* har dum: men har du: hatt non skæder å sån ting=

### Eksempel 3

a: hvis han hadde vært litt dust (1.5)hadde folk likt han likevel sel om han ær flink til å spille fotball? (1.5)  
u: °trokke det°(.)  
a: deadde vært litt annerledes (0.6)•h men MESSI=  
u: eller kanskje f[ord]e christiano ronaldo ligger jo på samme nivå som han (0.5)  
a: [ja]  
a: mm=  
u: han æ litsånn suppte [~m[e(h)n~ j(h)a(h)a  
a: [(h) he he he he he he  
u: [han får det til han åsså likså[m  
a: [•hh ja ronaldo ja? (0.4)  
u: °m°=  
a: jha det er rart det dær me ronaldō (0.6)spiselt hvis du sammenlingner ronaldo å messi (0.4)•pth (0.5)eø[:  
u: [de bli  
jo sammenlignet ikkesant som væ:rdns beste spillere=  
a: de er begge værdns beste ikke[sant  
u: [°ja° (0.5)  
a: men utåver de blir di sammenlignet? (1.5)  
u: °ja° komman på hva slaks venn du er da (.)  
a: ja=  
u: men jæi syns messi er mest °respektert for den måten han spiller på° (0.3)  
a: MÅtn han spil[ler på  
u: [j:a måten han er på liksom (0.4)  
a: utenfor fotballba:n ås[så?  
u: [°ja kanskje° (.)  
a: °ja(:j)eni i det° (.) e de ær de intrykke jæi åsså hær, (0.5)  
u: °m°  
a: ↑ronaldo er litt sånne: (1.6) hjæ sikker på at han ær en veldi græi pærson, (0.3) men:[e: ]hannø:=  
u: [m(h)m]  
a: = han blir sånne dærre (1.0) •hpt jhæ hværdensmester hele tiden, (.)  
u: °ja° (.)

#### Eksempel 4

a: JÆærem:::°° (1.6) JAHA aldri (.) ma a ma ø maso har vært veldi flink me:: >de han:ue[::< han kan løft åpp  
u: [JA DE ÆR NON  
SÅM ÆR HELT RÅE ME BARN=  
a: ja han kan løfte åpp barne:: å↓å↑åjåjåj dulle[å  
u: [<ja ja s(h)å d(h)[e  
a: [jha græit (.) men såmmom<sup>□</sup><305932> (.) de  
barne ser mæi (0.3)

#### Eksempel 5

a: i(a)n↑↑ (0.8) å tenker jæ åkei hva kan (.) eæ:::åo ær de nå gæ:rnt me >mæi m↑åten< jæi shører p↑å (0.7)  
eller no aant (.) n↑↑æi hvis j↓æi har kl↓art ↓å fãrbedre:::shøringene:: me min shør↑↑ing •h så: tenke jæ åkei  
vetuhva(0.3) dā mā de vǽre(0.3) nōe sām mangler(0.4) ↓°ve biln(0.8) \*sām jæ mā fikse åpp(1.7) ↑hm=  
u: °°hm°°(1.0)  
a: grunn til at bi:ln skli:r e langt utø •h de på(g)r atte: ↑↑næ:i jæ har et dåli dekk dæff↑↑år (.) jæ må skaffe  
mæimb::ræiere å bedre:: d↑ekk(.) sām tålere:: sām type drifting (.) å:::mn sām tåler en e sām ær hyhastieste::  
dekk.(0.5) ja (1.3) dær en måte å løse et problem på(1.1) (\*ja?)(0.5) andre ting(.) hvis jæ mærker atte:: giringa  
æ:r- bra- •h men motorn jir ikke nåkk kr↑aft(.) da mā jæi chippe opp tjune oppe: bi:ln(0.7) for at den ska gi mæ  
nåkk hester ti at jæ kan(.) dra i alle gira •h på dn riktie måtn (0.7)dæ(b) græie(0.4) igesan(1.1) åh på dn måtn  
hehhhhh sÅ::-(1.1) eh løse åpp de probleme(1.7)

#### Eksempel 6

a:= settetæ n↑e:dt↓ (0.8) °æ:° bøkerh °æ°kke så fali jæh tar dem til uk↑a (0.4) eja (.) neste må:nt↑e (0.7)  
°e:ø:<shønn↑euhva jæi mener?>°hh°↑da hā man en litt a:↑an innstill↑ing- (0.7) °da° kan de vǽre at man starter  
litt f↑æ:il (1.2)  
u: °>eja<°(1.6)  
a: m↑en h↓is man f:↓ø:r fōrste skoleda:g hadd↓e (0.3) den- (0.4)

#### Eksempel 7

a: °m° åsså trojæ de ær det atte: iværtfall føler jæi da (nåjæ) tre:ner å jæf: shønner at kråppen bli litt sām sli:tn,(.)  
u: mm(.)  
a: så ærde akkurat sāmmatte (tdn) masse stress bare fãrsvinner(.)  
u: °shønner°(.) deær sant ass(.)  
a: dø de å disiplinere:: kråppen æ:r ene:m •h de ær faktisk en veldi •h ø h du kan si de sām atte de æ:re: de  
disiplinerer åsså syken (0.3)  
u: syken ja(.)  
a: ja[:  
u: [aa veldi mye=

#### Eksempel 8

a: (...) ↓↓°dær de sām ær græia hær (2.0) husker du vi snakket e::ø: litt åmme non ting i dagh (0.8) når du k↑ām  
(0.5) •hh ↓så:(h)m de vi skulle snakke åm(h)ff nå(h)f æ::rh •hhhh hohhhhh ↑↑(ærdeså) veldi kosheli:: kult ho:↑r  
(.) jæ synse:: høres sām kult ut (0.5) man sier (0.5) § problemløsningsstrateshi (0.7)  
u: e(h)•eh (0.8)  
m: ~høres sām sofistikert a å: problem "deær et problem dær"((fransk aksang)) •h (h)åsså har vi strategi::y u: ~  
(.)  
u: (h)e(h)e (.)

#### Eksempel 9

a: [tā]et eksempel (.) •pth (0.3) skoleforeksempel (0.3)  
u: <°ja°> (.)  
a: ø:m (.) har de vært dager hvor du ha vært lite motivert til å gå på skoler (0.6)  
u: (såt)°<ja>° (.)

a: §harde vært dager dua: vært motivert til å gå på skooln? (0.4)  
u: °<ja>° (0.3)  
a: åkei=hvaha va forskjelln? (1.9)  
u: °dær stor forskjelll° (2.0) hm:e når dukæmotivert ti gå på skooln da erde sånn da vet du at du ikke drar i håntet lissom (.)  
a:mm (.)  
u: du drar men du ær ikke dær liksom[nårda]når du tenksa i dag skajæ gjør d bra: hvis du håper på en bra da li[kksom]  
a: [m]  
[ejaja↑] (0.3)  
u: i dag ska jæ sette i gang å gjøre det bra å sånt (0.4)  
a:m[m]  
u: [menetter hvert man faller ne ijen (h)e •h •h •h hhhhhh  
a: h (h)(h)(h) (.) \*dæ:r akku↑rat det\* (.) \*de ær de som erma motivasjon\*(.)  
u: •ehh (0.7)  
a: men det er dærfør det ere: vikti å vite hva: motivasjon er å kanskje enda viktire åvite↑ hva er det som motiverer DEG (.) a[ss]å (0.5)

### Eksempel 10

a: °ja° (1.2) åkei- l↑aåss- se:t forshell p|å:(0.8) dub- første klasse vidreg↓æen↑e (1.0) såm du er nå (0.7) å- såm du var d↓↓a (2.5) såm du v↑ar (0.8)(æk-bail)tenker ↓at det kan ha skj↑edd (0.7)du: er i ti:me:n >lærærn byner å snakke om ettela:nt a↓j< e sø:rn du akke: fått jort leks↑er(0.3) for duvakke motivert (0.3) ikkesant?la oss si d↓e (0.5)°hh° (0.6) åsså: >sier han etler↓a:nt som du (h)kke skj↓ønn↑er,hvā skjær dā? (3.0)  
u: når jæ var da? (.)  
a: jā (0.3) hva skjedde d↑a?(1.7)  
u: jhæ >vetike< læ:rn vakke så flink heller pån°skola jæ gikk [°på°sø  
a: [hn↑æi? (0.6) \*åkei\* (.)  
u: °de va mye krangel å sånn °(såh)°° (.)  
a: kranglet du mye me \*lærærn\*? (0.4)  
u: °<ja>° (.)  
a: forstyrret de ↑eller (•h?)(1.7)  
u: °næ:i kām for sent å sånn (s:)(.)  
a: >åkei du [kām f]or sæint- å[:  
u: [°så:°] [(>jojo) shikkli dāli l(ær)er (0.4)  
a: åkei.(0.3) LÆrærne kom for s↑æint? (0.4)  
u: næinæi (.) vi kām (fordi)[ ( )sent så var de]sånn jæi fikk(i)lāv tekemme i d he:ltatt (0.9)  
a: [åja:: dere kām for seint]  
a: ↑↑åj↑a (0.4) dē var slække? (0.4)  
u: °<eja°så e kranglet me dem åså: de hadde tiåme vhakther utaf(u)t-klasseromme vårt(0.3)  
a: f:årr a[t ]dere ikke sku slip[pe inn ↑eller?  
u: [(o)] [°ja (sånn)(jør)lærere ja  
a: m::: (0.6) (°t°) (0.3) å[kei  
u: [de var sånn(1.0)  
a: veldi str↑ength?  
u: <ja> (0.8)  
a: åkei, (1.5) mm å da jikk du glipp av en ti:me: åsså to: e[lr tre: å fi:re  
u: [(°aja°)( )neste time å da gidder man ikke å vente  
man går jo °sefølgeli et a:nt ste°(.)  
a:\* ikkesanth\*(.)  
u: °men da kommer man () tbake heller (0.3)  
a: nettopph (.) de::m (.)•h det ær veldi domth (.) °>de ær veldi synn° (2.3) men når du går glipp a alle de timene, åsså- en dag- ær i tim↑en (1.1) så er de plutsli stor avstan fra- (0.9) dē: du husker (0.8) ti| hvā:- de andre elevene h↑ar gått ijenom ikkes↑ant? (0.5) hvā skjær dā når du åppdager de? (2.3)  
u: de:(æj)nå tenke faan liksom=  
a: faan jæ:i(.)  
u: e(h)e(.)  
a: tenker man løpe er shø:rt (0.3) >dækkeni akke nå< shans lenger(0.3)  
u: <°næ:j↑a: på en måte ass(0.5)  
a: mn bli:r litt sånn (.) boffh(.)  
u: man går(melia) man får ikke motivasjo[n ( )

### Eksempel 11

a: \* åssen: løser du åpp dine problemer\* (2.8)

u: °jæ vet ikke ass°(.)

a: væit ikke(.) jæ væit de jæ(0.4) de ær vanskeli å svare(0.6) åssn: løser åppe problemene(1.0) haman no plan dær(0.8)

(...)

a: da fant ( ) ut at vettuva (0.7) pshh ær likgræit at jæ byner å jåbbe (.) ja (1.0) å:: hvar de du gjore da? (1.8)

u: (m::[:])

a: [binte du å søke jåbb elle:re [hua (ke) famgansmåtn dær

u: [ jæ søkte ( ) bynte å søke jåbb (0.7)

a: åke?i (0.5)

u: æa litt å runt omkring å °°søkte men fikk ike nå svar (.) (h)h (.)

a: du fig ige nå svar (0.9) åsså videre (0.5) hva shedde da (0.7)

u: °snakka me en kompi:s han fiksa en tur å sånt (1.5) °°sjefen så jæi dro på intevhjuh°° (0.6)

a: du dro på intervju (0.9) ((knips)) (1.3) d↑e kalles får (1.0) ↑↑pråblemøsningsstrateshi (0.3) ikkesan (.) at (0.5)

du fant ut at de var et problem (0.5) b↑tæm (.) hvar de du gjorde? (0.4) j̲ (0.4) •hhhhh FØRST SÅ:::

BYNTE DU Å SENDE SØKNADER (0.3) SHEDDEKE NOE DÆR (.) å:kei↑ (0.6) sså brukte du (0.4)

nettværke ditt (1.0)

u: °°hm°° (1.0)

### Eksempel 12

u: [(em me ma] de morsåmste ær nå såm vi var inne på motivasjon de:[æ:jr (.)

a: [ja

u: jæ te tajo::: tebane åpp tile:: ullevålstadion [ikkesant såm (0.3) •h °as° de går jo fårbi fårskningsparken å =

a: [ ja

u: blinnærn (.)

a: mm (.)

u: så(d)e se(d) at de ække en (unner) shufem år såm går a dær ass (.)

a: je[ss

u: [å de ær motiverene me en gang du (høre[ ti ke) gamlinger[ hær bare (.) •hh [å (ab du dhu) (.) tru mæi=

### Eksempel 13

a: pærsho:n dævva(.) åså går dn e::: tille ja (0.4)m e:::[

u: [gud allah (.)

a: gud ja(.) ja(0.5)

u: åsså [(spør han) hvoffor dukke redda mæi [jæi såm har tilbedt dæi hele mitt [li:v (.)

a: [pthe:: [å [hja

a: GESANT(.) DI HA JITT DÆ HJÆRNE KOMPIS(.) e(h)[eh•hh

u: [akkurat(0.3)

## Vedlegg 5: IR-profiler og koeffisienter

De følgende IR-profiler viser frekvensen av de forskjellige replikktyper i de fire samtalene. Linell og Gustavsson (1987) tilegger de forskjellige replikkategorier ulik interaksjonell vekt, og de forskjellige kategorier scores på en skala fra 1 til 6. I IR-profilene er kategoriene ordnet slik at de sterkeste initiativene er til venstre, og de svakeste responsene er til høyre. Jeg har også inkludert den interaksjonelle verdi som de forskjellige kategorier gis på Linell og Gustavssons (1987) skala. Under IR-profilen for hver samtale har jeg gitt en oversikt over hvordan deltakernes bidrag fordeler seg på poengskalaen for interaksjonell styrke.

### IR-profil samtale 1

Verdi	6	5	5	5	4	4	4	4	3	3	3	3	3	2	2	1	0	0		
Replikk	>	^	..>	:>	..^	:^	<>	=>	..<	<)	<^	=^	(>	<	-->	---	b	x	N	
Ungdom 1	1	1	1	0	2	0	0	0	1	1	24	39	0	80	2	44	31	5	232	
Ansatt 1	15	7	2	0	0	2	40	24	0	24	20	37	1	13	12	1	27	6	231	
Ansatt 2	0	0	0	1	0	1	1	1	0	2	3	12	0	1	0	0	5	2	29	

	1	2	3	4	5	6
Ungdom 1	44	82	65	2	2	1
Ansatt 1	1	25	82	66	9	15
Ansatt 2	0	1	17	3	1	0

### IR-profil samtale 2

Verdi	6	5	5	4	4	4	4	3	3	3	2	2	1	0	0				
Replikk	>	^	..>	..^	:^	<>	=>	<)	<^	=^	<	-->	---	b	x	N			
Ungdom 2	0	0	0	1	0	3	0	1	36	96	43	2	23	74	1	280			
Ansatt 1	3	11	1	2	1	11	6	6	22	88	25	2	3	115	8	304			
Ansatt 2	0	0	0	0	0	1	0	0	2	1	1	0	0	3	1	9			

	1	2	3	4	5	6
Ungdom 2	23	45	133	4	0	0
Ansatt 1	3	27	116	20	12	3
Ansatt 2	0	1	3	1	0	0

### IR-profil samtale 3

Verdi	5	5	4	4	4	3	3	2	2	1	0	0			
Replikk	^	:>	..^	<>	=>	<^	=^	<	-->	---	b	x	N		
Ungdom 1	0	0	0	1	0	13	3	45	7	22	35	2	128		
Ansatt 2	1	1	1	26	25	29	28	10	3	0	2	0	126		

	1	2	3	4	5	6
Ungdom 1	22	52	16	1	2	0
Ansatt 2	0	3	57	52	0	0

#### IR- profil samtale 4

Verdi	5	4	4	4	4	3	3	3	2	2	1	0	0	
Replikk	^	<=^	:^	<>	=>	<)	<^	=^	<	-->	---	b	x	N
Ungdom 2	0	1	1	1	0	2	45	50	24	4	35	125	15	303
Ansatt 2	2	13	0	5	7	2	42	157	16	1	0	50	11	306

	1	2	3	4	5	6
Ungdom 2	35	28	97	3	0	0
Ansatt 2	0	17	201	25	2	0

Utregninger av frekvensen av bestemte typer bidrag i de fire samtalen

	Samtale 1	Samtale 2	Samtale 3	Samtale 4
<b>Fragmentering</b>	<b>0,20</b>	<b>3,03</b>	<b>0,79</b>	<b>0,33</b>
<b>Balanse</b>	<b>9,55</b>	<b>10,12</b>	<b>16,54</b>	<b>14,29</b>
<b>Oblikhet</b>	<b>23,7</b>	<b>32,38</b>	<b>22,44</b>	<b>37,60</b>
<b>Sterke initiativer</b>	<b>17,68</b>	<b>4,21</b>	<b>20,84</b>	<b>2,13</b>

**Fragmentering:** antall bidrag som ikke knytter an til det den lokale konteksten. Prosent av totalt antall bidrag som er av typen >, ^, ..>, ..^, ..< og (>. F-koeffisienten indikerer hvor ofte partene gjør abrupte temaskifter, og dermed bidrar til manglende sammenheng lokalt og fragmentering av diskursen.

**Balanse:** prosent av totalt antall bidrag som er av typen <^, utvidede responser. Et høyt antall av denne replikktypen indikerer jevnbyrdighet eller symmetri mellom deltakerne I dialogen.

**Oblikhet:** prosent av totalt antall bidrag som er typen =>, =^, <=>, <=^, :> og :^ . O-koeffisienten sier noe om hvor ofte deltakerne unngår å linke opp til hovedinnholdet i samtalepartnerens forrige taletur.

**Solisitering:** defineres som antall sterke initiativer av totale antall bidrag. Det vil si bidrag av typen <>, >, ..>, =>, <=> og :>. S-koeffisienten sier noe om hvor ofte deltakerne styrer eller begrenser den andres deltakelse med sterke initiativer. (evt. Tvinger den andre til å delta på egne premisser). (Linell & Gustavsson, 1987; Linell, et al., 1988)