

EN EGEN STEMME

Analyse av kommunikatív virksomhet
hos minoritetsspråklige pleiere på en omsorgsinstitusjon

Else Marie Høie



Mastergradsoppgave i nordiskdidaktikk
Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling

UNIVERSITETET I OSLO

VÅREN 2009

Forord

Det er mange som skal takkes for at dette arbeidet kunne bli fullført. Først og fremst vil jeg takke min kunnskapsrike veileder Kjell Lars Berge for en usvikelig tro på denne oppgaven og for faglige og språklige innspill i en prosess som ble lengre og mer krevende enn jeg forestilte meg da arbeidet startet opp i 2007.

Underveis er det mange som har vært uvurderlige støttespillere. Fra prosjektets start er jeg blitt tatt helhjertet imot og støttet av kommunens prosjektleder. Ved institusjonen der opptakene fant sted, har alle, både kolleger og tjenesteledere, vist stor tillit og interesse. Takk til Harald, Synnøve og Edel Johanne! Denne interessen har vært en viktig pådriver for gjennomføringen av undersøkelsen. En stor takk til deltakerne i Norsktimen for deres forståelse og viktige bidrag. Til Nasrin rettes en særlig takk. Du har bistått med informasjon og dokumenter, og du har sittet formiddager og kvelder og gjennomlyttet materialet sammen med meg, slik at transkripsjonene kunne stemme med opptakene.

Jeg vil også takke SIU for stipendiet som ga meg mulighet til å møte og diskutere oppgaven med forskere ved Roskilde Universitetscenter sommeren 2008. Innspillene derfra, framfor alt fra professor Karen Risager, har gitt mange viktige veivisere inn i dette store forskningsfeltet. I hele den etterfølgende perioden har innsikter fra samtalene hatt betydning for mine forståelser i analysen.

Spesialpedagog, læremiddelutvikler og samarbeidspartner Lisen Engh har en posisjon som ikke bare omfattes av arbeidet med denne oppgaven. Ikke bare har hennes læringssyn vært en inspirasjon helt fra starten på samarbeidet vårt i 1991. På strak arm tok hun dessuten utfordringen med nyskapende undervisning i profesjonelle muntlige ferdigheter, som er blitt forlengelsen av prosjektet "Flerkulturelle arbeidsplasser. Norsktimen. Lær norsk ved å snakke norsk". Takk for viktige drøftinger, idèutvekslinger og utforskende praksis i den muntlige undervisningen!

VOX Kompetansesenter har hele det siste året vist interesse for arbeidet mitt og stor imøtekommenhet. Jeg har fått delta med innspill til det viktige arbeidet med Rammeverket for voksnes grunnleggende ferdigheter: Muntlig kommunikasjon. Takk til Vox og framfor alt til den dyktige og engasjerte rådgiveren Kaja Winsnes.

Takk til Jo for korrektur og lesing av oppgaven, og takk til min bror Tore, for kloke råd underveis. Venner og kolleger som har vist entusiasme og forventning til arbeidet, huskes med særlig glede.

Men framfor alt, takk til nærmeste familie for hjelp, lesing, kokkekunst og tålmodig oppmuntring i disse to årene.

*Haslum, 22.3.2009
Else Marie Høie*

Å TALE OG Å SNAKKE

For mange år siden reiste jeg som statsstipendiat til et sydeuropeisk land for å arbeide med en historisk oppgave. Forkunnskapene mine i språket ville kanskje anses som middels gode. Jeg hadde tatt språkkurs på kveldstid og bestått et 20-poengs skriftlig kurs som ble arrangert i Göteborg.

Likevel sitter opplevelsen dypt i minnet fra min første tid som utenlandsk fersk småbarnsmor stående foran mennesker som verken kunne eller ville forstå noe annet enn deres eget morsmål, gresk. Gapet mellom meg og dem føltes dypt. I en periode følte jeg meg som den unge jenta i eventyret ”De tolv villender” som måtte være helt stum mens hun arbeidet med skjortene som skulle frelse brødrene hennes fra trolldommen.

Denne opplevelsen deler jeg med mange mennesker som årlig kommer til mitt hjemland, Norge, med den samme intensjonen: Å bli en del av det norske fellesskapet gjennom arbeid, studier eller familie. Mange vet at nordmenn snakker ganske godt engelsk. Men hvor lenge ”bærer” det engelske språket i samtale mellom mennesker som ikke har engelsk som sitt morsmål?

Lenge har det vært attraktivt å søke seg arbeid i Norge, som har vært kjent for høyt kostnadsnivå, men samtidig for godt betalte jobber, lav arbeidsledighet og fredelige og ganske godt tilrettelagte leveforhold. Kanskje er det ikke jobb, men et nyetablert kjæresteforhold som ligger til grunn for flyttingen, for eksempel til Norge. Kan kommunikasjonen fortsatt skje på engelsk? Det kan være at ingen av partene i forholdet har engelsk som sitt førstespråk eller morsmål. Én kan være fra et afrikansk, asiatisk eller østeuropeisk land, den andre kanskje fra en norsk vestlandsbygd. Engelsken viser seg å ikke strekke til når de fine nyansene skal beskrives i samtalen. Heller ikke når en vil forklare erfaringer og eksempler for å illustrere bredden i det samtalen handler om. I jobbsituasjonen er erfaringen at etter relativt kort tid kommer behovet for å uttrykke seg på det lokale morsmålet.

Og samtaler føres hele tiden, i de forskjelligste situasjoner og med mennesker med ulik bakgrunn, livssituasjon og alder. Det går ikke lang tid før en oppdager at de norske samtalepartnerne også uttrykker seg ulikt på det norske språket en forsøker å lære seg – de har

sine individuelle muntlige omgangsformer. En karakteristikk av norsk talespråk er dessuten dets store variasjonsbredde i vokabular, tonefall og uttrykk knyttet til ulike geografiske regioner i Norge, og toleransen vår for mange talevarieteter.

Kanskje kan den nyinnflyttede begrense samtaleforekomsten til arbeidsplassen, siden det av ulike grunner ikke er like påkrevet å omgås norsktalende utenfor arbeidstiden. Like fort melder problemet seg. Telefonen ringer, og en får spørsmålet: ”Hei, jeg har noen spørsmål om det nye produktet deres.” Gang på gang opplyses det at man kun snakker engelsk, noe som enkelte ganger fører til at personen i telefonen tar til å snakke meget fort på et avansert engelsk. Det kan være like vanskelig.

Georgia beskriver denne vanskelige livssituasjonen på arbeidsplassen i barnehagen slik:¹

Jeg kunne leke med barna, passe og kle på de, dekke bordet, rydde osv men jeg kunne hverken kommunisere hva jeg tenkt og følte eller gi tilbakemeldinger til det som ble sagt! Jeg følte meg som et maskin! Mangelet av språket var min fengsel! I tillegg foretrakk jeg å snakke så minst så mulig fordi jeg var redd for at jeg kunne ikke fortsette i en videre diskusjon. Jeg var forpliktet til stumhet!

Bakhtin forklarer i sitt essay ”*Spørsmålet om talegenrene*” (Bakhtin 1998/2005) hvor vesentlig det for ham er å ha kjennskap til de sjangrene talen opptrer innenfor. Til de primære talegenrene regner han den spontane muntlige talen i dialogen, og korte tilrop som brukes for eksempel på en arbeidsplass. De sekundære talegenrene kommer til uttrykk i muntlig språk som er påvirket av skrift, som altså har gjennomgått en prosess som skriften og skriftspråket setter i gang. Mange regner denne prosessen for svært viktig i et menneskes intellektuelle utvikling og har i den sammenheng tillagt kjennskapet til skrift og lesning stor betydning. Skriften gjør at vi kan bevare erfaringer, systematisere dem og dermed ha muligheten til å oppnå et analytisk forhold til de fenomenene erfaringene handlet om. Talen karakteriseres som flyktig, bundet til øyeblikket, og dermed av en type fenomener i menneskenes livsverden som ikke har latt seg holde fast, bevares, bygges videre på og kunne analyseres.

I takt med den teknologiske utviklingen kunne imidlertid også tale bevares gjennom lydopptak, og dermed studeres, sammenliknes og analyseres på nye måter. Teknologien kastet nytt lys over tidligere oppfatninger av tale og studier av det som har vært kalt ”muntlige

¹ Gjengitt i den skriftlige form som teksten ble mottatt i.

kulturer”. Muntlig tradisjon har ofte vært et framherskende trekk ved slike kulturer, som for eksempel stammen som Jack Goody studerte i Ghana (Goody 2000). Ved studiene la forskerne ofte vekten på reproduksjonen av visse hendelser og fakta knyttet til disse, framført i rituell eller annen tradisjonell anledning. Sammenliknende studier viste at aktørene ikke alltid gjenga stoffet identisk med formen som stoffet ble overlevert til ham i. Ofte la aktøren til eller fjernet elementer, noe som også kunne gjelde selve strukturen i fortellingen. Goody understreker at det er det performative ved framføringen som viser fortellerens dyktighet i fortellerøyeblikket. Det sentrale var ikke alltid den eksakte gjengivelsen av fakta, og ved å ha fokus på faktagjengivelsen, ville man gå glipp av det sentrale i fortellersituasjonen: Den mesterlige framførelsen.

I ett tilfelle påsto en afrikansk stamme at det stamtreet som inngikk i fortellingen, hadde vært uendret i alle år. Studier viste imidlertid at stammen i nyere versjoner unnlot å fortelle om slektskapet med enkelte nordlige stammer. Grunnen var at de nordlige stammene i mellomtiden var blitt deres fiender. Form og innhold i den muntlige framførelsen gjennomgikk altså mange endringer, men kravene til framførelsen endret seg i liten grad og var fortsatt høye.

Det er en ofte forekommende oppfatning at muntlige uttrykksformer står i et opposisjonelt forhold til skriftlige. Oppfatningen skriver seg fra de viktige erfaringene som ble gjort av den makten og påvirkningskraften som lå i det skrevne ordet. Dette gjorde seg gjeldende framfor alt etter oppfinnelsen av trykkekunsten. Jack Goody forklarer bokens og det skriftlige ordets makt blant annet i forhold til politiske endringer, framfor alt fra sine studier i Afrika. Ledere av frihetsbevegelser var ofte svært opptatt av å tilegne seg en utdanning og av å beherske lesing og skriving av tekster. Goody peker på den demokratiserende kraften som ligger i tilegnelsen av lesing og skriving, og peker på at slaver som lærte seg å lese og skrive, ofte ble transportert tilbake til utgangslandet. Illiterate slaver var således enklere å ”administrere” og dermed å anvende som varer i et marked. I dette perspektivet vil erobringen av skrift og lesing handle om å overta områder for maktutøvelse, identifikasjon og ytringsrettigheter. Muntlige ferdigheter vil i dette lyset kunne framstå som utilstrekkelige, vage og uberegnelige i forhold til evnen til å kunne skrive og lese.

Walter J. Ong har i sin bok *Muntlige og skriftlige kulturer. Teknologiseringen av ordet*, ønsket å beskrive det han kaller muntlige og skriftlige kulturer (Ong 1990). Karakteristikken *muntlig kultur* gir Walter Ong kun til kulturer som ikke på noe tidspunkt har vært i kontakt med

skriftlige kulturer, og som anvender seg av andre midler i sin kommunikasjon og i sin lagring av informasjon. I 2009 er det ikke svært mange gjenværende kulturer som ville kunne kalles rent muntlige, ifølge Ongs definisjon. Likevel har menneskeheten som helhet ikke disponert de skriftlige ressursene mer enn i rundt 6000 av vår nærmere 50000-årige eksistens. Aller lengst har vi altså levd i muntlige kulturer. Til tross for dette faktum er det vanskelig for lesende og skrivende mennesker å danne seg noen riktig oppfatning av det Ong kaller *en muntlig kommunikasjons- eller tankeverld*. (Ong 1990 s. 14). Vi vil være tilbøyelige til å forstå denne muntlige kommunikasjons- og tankeverdenen som en variant av den skriftspråklige verden, hevder han. Stor sannsynlighet er til stede for at Ong har rett. Skriften har erobret en selvskreven status innen all administrasjon, lovverk, regler og utdanning. Selv om academia praktiserer muntlig eksaminasjon, er i tallrike tilfelle den skriftlige eksamenen den som tillegges størst vekt. På samme måte som tegnene er objektivt tilgjengelige ut over det her og nå som uttrykker subjektive intensjoner, oppleves de som manifestasjoner av abstraksjoner med større grad av generell gyldighet. Denne graden av objektiv gyldighet styrker skriftens anseelse framfor talen.

Ong beskriver det muntliges særlige egenskaper slik:

I alla de underbara världar som skrivandet öppnar, bor och lever det talade ordet. På ett eller annat sätt måste alla skrivna texter, direkt eller indirekt, relateras till ljudets värld, språkets naturliga hemvist, för att kunna avge sin innebörd.[...] Det muntliga uttrycket kan existera, och har alltid existerat, utan någon skrift alls, men skriften kan aldrig existera utan det talade ordet” (Ong 1990/2005 s. 20)

Dette faktum til tross, er det en dominerende oppfatning at om man kan skrive noenlunde bra på et språk, er det et langt skritt i retning av å beherske det gitte språket. Mennesker som kommer til Norge, beskriver møtet med alle de muntlige variantene i norsk muntlig som overveldende, og de er sjelden forberedt på dette fenomenet. Ofte omtales norsk, svensk og dansk under fellesbetegnelsen ”skandinaviske språk”. Mange akademiske institusjoner i Europa tilbyr undervisning i såkalte `skandinaviske studier`. På grunn av det nære slektskapet mellom de skandinaviske språkenes, vekker betegnelsen `skandinavisk` langt større gjenkjennelse enn norsk, svensk og dansk som atskilte språk. Godt utdannede utenlandske arbeidssøkende eller innflyttere leser gjerne norsk uten svært store problemer. I svært liten grad har de opplevd det norske muntlige språket innen de ankommer Norge – og i noen tilfelle - inntil de er i arbeid på en norsk arbeidsplass, som i Georgias tilfelle.

Det å beherske norsk talespråk på et nivå der man også kan forstå de viktigste regionale variantene av språket, viser seg ofte heller ikke å være tilstrekkelig for kommunikasjonen på en norsk arbeidsplass. Innen de fleste virksomheter finnes det et fagspråk. I tillegg til det ofte krevende fagspråket, praktiseres ikke sjelden bestemte former for samtale og kultiverte former for kommunikasjon innenfor den enkelte virksomheten. Disse typene samtale og former for kommunikasjon er utviklet innen virksomheten for å støtte og formidle handlinger og mål som er essensielle i denne virksomheten. I byggebransjen er faste formularer for størrelse, kvalitet og tilgjengelighet av materialer grunnleggende i kommunikasjonen. Innen butikkvirksomhet kreves det i tillegg til kunnskaper om varer og varenes kvalitet, pris og tilgjengelighet, også et høyt utviklet register og vokabular innen kundebehandling. Få virksomheter kan definere sin virksomhet som helt eller i stor grad uavhengig av den muntlige profesjonelle kommunikasjonen.

Bakhtin mener at kjennskapet til talesjangrene er helt grunnleggende i utviklingen av menneskets språk (Bakhtin 1998/2005):

Å lære å snakke tyder å lære å byggje ytringar (for vi talar i ytringar og sjølsagt ikkje i einskilte ord). Vi lærer å støype talen vår i genreformar, og når vi høyrer ein annans tale, gissar vi genren allereie frå dei første orda. [...] (s 21)

Om det å ikke mestre talesjangrene sier han:

Dersom det ikkje eksisterte talegenrar, og vi ikkje meistra dei, dersom vi var tvinga til å skape dei for første gong i taleprosessen, dersom vi fritt og for første gong måtte byggje opp kvar ytring, ville talekommunikasjon vere nestan umogleg. (Bakhtin sst).

Opplevelsen av å ikke mestre talesjangrene, eller opplevelsen av at en må skape dem for første gang helt på egen hånd, er for Bakhtin nesten en umulighet. Jeg tror denne opplevelsen er i slekt med Georgias opplevelse av den talespråklige virkeligheten i barnehagen, og opplevelsen min som ung stipendiat i utlandet. Det er en følelse av stumhet, av ikke å kunne bidra til å skape mening og ikke kunne bli lyttet til og tatt med i det viktige felles rommet i samtalen.

INNHOOLD

INNLEDNING	
Forord	I
Å TALE OG SNAKKE	III
Bruk av begreper og forkortelser	X
Oversikt over vedlegg	XII
Del 1 BAKGRUNN OG RELEVANS	1
Perspektiv: Global flytting av arbeidskraft	1
Kommunikasjon og interaksjon på arbeidsplassen	2
Kunnskapsamfunnet	3
PROBLEMSTILLINGER	8
Del 2 TEORI OG METODE	12
ARBEIDSPROCESS OG FORSTÅELSER	12
VIRKSOMHETEN	16
KONTEKST	17
INSTITUSJONALISERING OG SJANGERTREKK	30
MIKROANALYSEN OG CA	35
Høflighetsteorier som analysekategori	38
DATAMATERIALET	41
Transkripsjonen	42
Transkripsjonsnøkkel	46
Del 3 ANALYSE AV SAMTALENE	47
Samtale 1: "Hvordan møte den vanskelige pasienten?"	47
Rammer. Institusjonalisering i forhold til formalitet/informalitet	48
Analyse. Sekvensielle forhold.	49
Oppsummering: Symmetri/asymmetri og grad av institusjonalisering i samtalen	53
Fagspråket	54
Anvendelsen av de kontekstuelle ressursene i samtalen	63
Sjanger	65
Emneutvikling i samtalen "Hvordan møte den vanskelige pasienten"	67
Samtale 2: "Søppelhåndtering"	68
Om dokumentet " Nr.8.5.2. Tema: Håndtering av avfall i Bo og behandlingssentre"	68
Analyse. Rammer og forhåndsforståelser	70
Felles og avvikende kontekster i første og annen samtale	72
Sekvensielle forhold: Emnesekvenser	72
Fagspråket	80
Sjanger	82

Samtale 3: "Etiske retningslinjer"	84
Rammer	85
Dokumentet "Etiske retningslinjer for (...) kommunes tilsatte"	86
Analyse. Sekvensielle forhold: Faseinndeling, emneutvikling og bruk av taleretten	89
Faseinndeling	90
Sjanger	103
Identifikasjon og talerett	104
Fagspråket. Språk som sekvensiell ressurs	105
Samtale 4: "Pårørendesamtalen"	108
Utdanning som institusjonell ramme	109
Sjangerkrav i den alvorlige pårørendesamtalen	110
Analyse. Rammer	115
Sekvensielle forhold	115
Fagspråket	121
Samtalekontekst eller klasseromskontekst?	125
Sjanger. Oppsummering: Sjangerkrav i pårørendesamtalen	128
Samtale 5: "Brannvern"	129
Brannvern og det institusjonelle ansvaret for opplæringen	130
Om oppslaget "Branninstruks"	131
Analyse. Rammer	132
Sekvensielle forhold ved emneutvikling og institusjonalisering i ulike kontekster	133
Sjanger	146
Fagspråket	147
Oppsummering	149
Del 4 DRØFTING	150
Språk som ressurs i samtale	164
Del 5 AVSLUTTENDE REFLEKSJONER	166
FAGLIG-METODISKE REFLEKSJONER	166
DIDAKTISKE REFLEKSJONER	170
Foregår det språklæring i Norsktimens samtaler?	170
Uttale som element i språkproduksjonen	171
<i>DER SAMTALENE SKAPES</i>	174
LITTERATURLISTE	176
VEDLEGG	

Bruk av begreper og forkortelser

(Begrepsbruk forklares også i teori- og metodekapitlet)

Beboer respektive pasient: Det er uklarthet i begrepsbruken ved institusjonen. At ”beboer” brukes framfor ”pasient” er et valg som er gjort av institusjonen. I transkripsjonen brukes begrepene beboer/pasient slik de kommer fram i samtalen. I oppgaven bruker jeg fortrinnsvis beboer, i tråd med retningslinjer fra tjenesteleder ved Vesletunet.

Betegnelser for deltakere i samtalen:

Deltakernes opprinnelsesland eller morsmål er i hovedsak ikke vektlagt som analytisk utgangspunkt. Av den grunn betegnes deltakerne ved nummer. Dette gjøres for eksempel slik: ”deltaker 1”, ”deltaker 2” m. fl. Nummereringen gjennomføres konsekvent i analysen av samtalen. En beskrivelse av opprinnelsesland, alder og faglig stilling er angitt i transkripsjonen. I enkelte tilfelle har det ikke vært mulig å skille ut i opptaket hvilken deltaker som har ordet. Det har hatt med opptaket kvalitet å gjøre. I disse tilfellene brukes betegnelsen ”En deltaker” eller ”En annen/Annen deltaker”. I tilfelle der flere deltakere snakker overlappende eller gir en type respons, angis dette med ”Flere deltakere” eller ”Øvrige deltakere”, dersom én har hatt ordet og de øvrige gruppedeltakerne responderer sammen eller samtidig.

Samtale 3, ”Ethiske retningslinjer”, skiller seg ut fra de øvrige samtalen i deltakerangivelsen. I denne samtalen har relasjonelle forhold en annen betydning. En pleier har allerede i forkant fått tildelt en rolle gjennom å lage problemstillinger til den kommende samtalen. Ut fra de realiseringer deltakerne i samtalen gjør blant annet av sin faglige posisjon, har jeg kommet til at det i dette tilfellet ville være interessant å få fram de enkelte deltakernes karakteristika i form av opprinnelsesland, alder og faglige status innen virksomheten. Med unntak av to nyansatte, som betegnes med nummer, har derfor deltakerne i denne samtalen navn. For å ivareta anonymiseringen av materialet har navnene ingen forbindelse med deltakernes reelle navn.

Øvrige deltakere omtales ved deres funksjon i samtalen, henholdsvis som frivillighetskonsulenten (F), vaktmester (V), lærer (L), eldre person og mulig lærer for gruppen (E), og intervjueren (I). Det bemerkes at betegnelsen ”intervjuer” ikke er valgt på noe institusjonelt grunnlag, men opererer som en samlebetegnelse på den tilstedeværelsen jeg utgjorde i de ulike samtalen. Det vil altså si at intervjueren ikke har en profesjonell rolle som intervjuer i utgangspunktet. Dette punktet kommenteres videre i kapitlet ”Faglig-metodiske refleksjoner”, s.166.

Diskurs: Begrepet *diskurs* forekommer i oppgaven fortrinnsvis der en

sentral forfatter anvender dette som et viktig begrep i sine forklaringer. I slike tilfeller søker jeg å gjengi begrepet så nært opp til den sammenhengen vedkommende forfatter bruker det, som mulig. I egne forklaringer har jeg valgt andre begreper. Dette kommer av at begrepet kan ha sterkt varierende forståelser i ulike sammenhenger, og av den grunn kanskje skape en tilslørende effekt i forhold til enkelte konkrete forhold jeg omtaler, for eksempel i analysedelene.

Minoritetsspråklig:

I denne oppgaven har jeg valgt å bruke betegnelsen *minoritetsspråklig* om deltakere i samtale med annet morsmål enn norsk og samisk, i tråd med definisjonen i Opplæringsloven §2.8. (Opplæringsloven § 2.8 av 20.7.2008)

Dette begrunner jeg med at utvalget som får tilbud om deltakelse i samtale i Norsktimen er et utvalg utelukkende basert på kriteriet at de er minoritetsspråklige pleiere ved institusjonen.

Norsktimen:

I oppgaven vil jeg vil bruke samlebetegnelsen Norsktimen om alle samtaler som ble arrangert og iverksatt i forbindelse med prosjektet "Flerkulturelle arbeidsplasser. Norsktimen. Lær norsk ved å snakke norsk." (jf. vedlegg 1)

Henvisninger brukt i verk som det refereres til, men som ikke er representert i litteraturlisten:

I visse deler av oppgaven, framfor alt i kapitlet "Teori og metode", omtales tekster fra bøker eller artikler av Per Linell, der han har en rekke videre henvisninger. I enkelte sammenhenger har jeg ansett det mest korrekt å nevne noen av forfatterne eller arbeidene han refererer til. Disse er framfor alt Michael Agars bok *Institutional discourse*, tekst 5 fra 1985, Geoffrey Leech's *Principles of pragmatics* fra 1983 og verker av Thomas Luckmann fra 1985, 1989 og 1992. Jeg nevner verkene i fotnoter. Likevel føres disse verkene ikke opp i min litteraturliste, da jeg ikke bygger innsikter eller analyse på disse verkene i mitt arbeid.

Også for Viweka Adelswärd nevnes i fotnote to svenske studier, Elisabeth Cedersund *Talk, text and institutional order. A study of communication in social welfare bureaucracies*. Dissertation, Högskolan i Jönköping, HHJ, Avd. för beteendevetenskap och socialt arbete, 1992, og Erik Fredins *Dialogen i socialt arbete*, 1993. Verkene nevnes for korrekthets skyld, og fordi opplysningene kan være av verdi for forståelsen av resonnementet. Heller ikke disse er tatt med i min litteraturliste.

Bruk av faguttrykk.

Oppgaven søker å legge norskspråklige begreper til grunn i størst mulig grad. Som det vil være tilfelle i studiet av en rekke fagdisipliner, vil mye av litteraturen foreligge på engelsk eller andre skandinaviske språk. Det kan være forbundet med risiko å erstatte et engelsk fagbegrep med en norsk oversettelse. I de tilfellene det er skjedd, vil det engelske begrepet med sin

opprinnelse forklares i noteverket, eller nevnes i parentes sammen med den norske formen som er valgt. Dette gjelder for eksempel faguttrykket ”å gjøre emnerelevant”. Se under.

Gjøre emnerelevant – topikalisere, engelsk *to topicalize*. Begge uttrykk kan anvendes i normert norsk, og det varierer hvordan uttrykkene er anvendt i denne teksten. For å unngå eventuelle uklarheter i språkbruken presenteres gjerne begge uttrykk komplementært, eller det ene velges, ut fra tekststrukturen på stedet i teksten.

Begrepene PCP (possible completion point) og TRP (turn reconstruction point):

Som det går fram av analysen har jeg fortrinnsvis omtalt ferdiggjøringspunktene i samtalene som de sentrale for å gripe neste taletur. Dette er ikke helt korrekt, siden et prinsipp i forståelsen av taleutvekslingssystemet er at det reelle skiftet i taletur ligger tidligere enn ferdiggjøringspunktet (TRP), som et PCU, eller som flere mulige PCU. Til tross for at min analyse beskjeftiger seg med sekvensialitet og turallokering, har jeg ikke funnet det overveiende påkrevet for forståelsen å påpeke alle PCU i de analyserte samtaleopptakene. Det har å gjøre med at materialet er omfattende. Dessuten er det, slik Nielsen og Nielsen nevner, at man lettest ser om en PCP egentlig er et TRP ” i bagspejlet” (Nielsen&Nielsen 2005:44), som er måten jeg også har tilnærmet meg dette materialet på.

Foretrukket framfor preferert respons: I oppgaven vil *foretrukket respons* fortrinnsvis velges framfor uttrykket *preferert respons*.

Initiativ-respons (IR) Begrepene anvendes, men ikke i samme forståelse som hos Linell og Gustavsson (Linell & Gustavsson 1987). Bruken forklares i kapitlet om teori og metode, s 29-31.

Min. resp. Forkortelse for begrepet `minimal respons`, i den betydning som angis hos Svennevig (1995:67), nemlig replikker som ikke fører inn noe nytt utover det som det blir bedt om i forrige replikk. I denne analysen brukes min. resp. fortrinnsvis om positive og bekreftende responser som støtter den aktuelle taleren og åpner for en fortsettelse. Der responsene kan uttrykke avstand eller være uttrykk for behov for oppklaring, er dette skrevet inn i transkripsjonen og den tilhørende analysen.(Se gjerne s.29-31.)

Min.spr. Forkortelse for minoritetsspråklig, fortrinnsvis brukt i transkripsjonene.

Rekontekstualiseringssignaler: Signaler som framkaller en viss kontekst, eller en viss definisjon av situasjonen. (Gumperz 1982. Se også s. 36)

Oversikt over vedlegg.

- Vedlegg 1: Norsktime. 2.utgave 14.05.07. ("Flerkulturelle arbeidsplasser. Norsktime. Lær norsk ved å snakke norsk").
- Vedlegg 2: Transkripsjoner av samtale i kronologisk rekkefølge.
Samtale 1: "Hvordan møte den vanskelige pasienten?"
Samtale 2: "Søppelhåndtering"
Samtale 3: "Ethiske retningslinjer"
Samtale 4: "Pårørendesamtalen"
Samtale 5: "Brannvern"
- Vedlegg 3: Dokumentet " Nr.8.5.2. Tema: Håndtering av avfall i Bo og behandlingssentre"
- Vedlegg 4: Dokumentet "Ethiske retningslinjer for Kommunes tilsatte"
- Vedlegg 5: Oppslaget "Branninstruks"
- Vedlegg 6: Tabeller fra Statistisk Sentralbyrå.
- Vedlegg 7: Undersøkelse om språkbakgrunn og utdanning.
- Vedlegg 8: Velkomsthfte til nyansatte ved Vesletunet Bo- og Behandlingssenter.
(“Velkommen som nyansatt på (...) bo- og behandlingssenter. Praktisk informasjon til nye medarbeidere”).
- Vedlegg 9: Vakrutiner og huskeliste for primærkontakter
9a: Rutiner for dagvakter
9b: Rutiner for aftenvakter
9c: Liste for primærkontakter

Del 1 OPPGAVENS BAKGRUNN OG RELEVANS

Perspektiv: Global flytting av arbeidskraft

Denne studien presenterer et samtaleprosjekt for norsk i arbeidslivet ved en omsorgsinstitusjon over en begrenset tidsperiode. I studien inngår totalt ni minoritetsspråklige deltakere. Studien har som mål å gjøre en detaljert undersøkelse av de fem samtalene som finnes i opptakene. På bakgrunn av undersøkelsen vil jeg løfte fram og drøfte noen trekk som er framtreddende i den enkelte samtalen. Om det finnes trekk som kan karakterisere flere av samtalene som del av en felles kontekst, vil jeg deretter se nærmere på.

Samtidig som analysens basis er på mikroplanet, mener jeg at det er nødvendig og fruktbart å se undersøkelsen i et overordnet perspektiv. Det overordnede perspektivet handler om en forflytting av arbeidskraft på globalt plan, fra fattigere utviklingsland til industrilandene. De siste fem årene har det for det norske arbeidsmarkedet handlet om en stigende etterspørsel etter arbeidskraft. Etterspørselen har vært særlig stor innen norsk byggebransje og innen helsesektoren. Helsesektorens behov for sykepleiere og hjelpepleiere beregnes fortsatt å øke og ligge mellom 44 og 55 % av deknningen i 2005 i takt med omsorgsbehovet hos det stigende antallet eldre fram til år 2025.¹ Søkerne til stillingene i Norge har i hovedsak vært mennesker med erfaring fra arbeid i helsesektoren i sine hjemland, som har omfattet Filippinene, India, søkere fra Øst-Europa og enkelte afrikanske land. Noen søkere har hatt sykepleierutdanning.

Oppgavens overordnede perspektiv på nasjonalt plan dreier seg av den grunn om visse typer stillinger innen norsk helsesektor som disse arbeidstakerne har vært tenkt å fylle, og om hvordan denne prosessen foregår. I denne studien er deltakerne ansatte ved et kommunalt bo- og behandlingssenter, og består av pleieassistenter, hjelpepleiere og sykepleiere. Stillingene er faglig krevende. Samtidig er de arbeidsoppgavene som ligger i stillingene, utfordrende med hensyn til viktigheten av den nære kommunikasjonen med pasienten eller beboeren – eller ”kunden”. Hvordan har man ivaretatt behov og rettigheter som disse nye helsearbeiderne ville kunne ha? Hvordan har man tenkt seg at deres omstilling til norsk arbeidsliv skulle foregå, og på hvilke måter ønsket man å støtte opp om denne omstillingen? Får den pleietrengende, på den andre siden, den nødvendige hjelpen, forståelsen og sikkerheten gjennom disse tjenestene?

¹ Se vedlegg 6.

Den 82-årige nyinnflyttede beboeren ved omsorgsinstitusjonen ble spurt om hva som var det viktigste for ham i oppholdstiden framover.

Han svarte: ”Jeg vil bli snakket med”.

Dekkes den kommunikasjonen som eldre og pleietrengende behøver, av enkle beskjeder, spørsmål og hilsefraser? Institusjonen som er representert i dette materialet, har over 70 % minoritetsspråklige pleiere. Generelt har rekruttering av nytilsatt personale innen helse -og omsorgssektoren i stor grad vært minoritetsspråklige. Gis de den nødvendige muntlige profesjonelle språkkompetansen for å kunne utøve sin profesjon i samsvar med de eldre og pleietrengendes behov? Blir de eldre og pleietrengende faktisk snakket med?

Etterspørselen etter de nye utenlandske arbeidstakerne kan bety at disse om noen år vil kunne utgjøre en relativt stor gruppe nye innbyggere i Norge. Det pluralistiske eller multimodale literacybegrepet tar utgangspunkt i arbeidstakeren i det moderne arbeidslivet. Begrepet definerer kompetansene den moderne arbeidstakeren har behov for, for å bli aktive samfunnsdeltakere, for å kunne utvikle sine evner og nå sine mål (DeSeCo 2004).² Vil slike mål kunne oppnås for denne gruppen av arbeidstakere?

De autentiske samtalerne i studien bidrar til å kaste lys over den språklige literacy eller profesjonelle muntlige språkkompetanse som kreves ved visse situasjonelt betingede områder innen pleien ved institusjonen. Det dreier seg om konflikthåndtering, etikk, avfallshåndtering, samtaler med pårørende og brannsituasjoner. I analysene presenteres samtidig eksempler på mange minoritetsspråkliges uttrykte behov for profesjonalisering innen sine muntlige norskferdigheter.

Behovene ytrer seg i ulike sammenhenger. Samtale 2 kaster lys over hvordan tilegnelsen og forståelsen av det faglige språket kan bidra til å endre deltakernes status i samtalen fra tause og usikre deltakere til likeverdige og mer kompetente samtalepartnere. Det etiske dilemmaet mellom tvang og valg i pleien presenteres i en undersøkende form i samtale 3. Pleier N`s viktige bidrag illustrerer betydningen av profesjonelle muntlige språkressurser, som hun har tilegnet seg. I kontrast framstår det problematiske ved tausheten og ikke-deltakelsen hos nyansatte pleiere på jobb uten muntlige språkferdigheter. Samtidig presenteres et flertall eksempler på en norskliknende taleform, som anvendes og er akseptert de minoritetsspråklige

² Kommentert s. 9-10.

imellom, men som er uforståelig og utolkbar for norske morsmålsbrukere. De språklige profesjonaliseringsbehovene er betydelige. Samtale 5, ”Brannvern”, illustrerer hvordan deltakerne gjennom sitt språklige arbeid, mot slutten av samtalen, erkjenner hvilke kompetanser de trenger, men ikke har fått anledning til å tilegne seg i forhold til en brannsituasjon. Samtale 1, ”Hvordan møte den vanskelige pasienten” og samtale 4, ”Pårørendesamtalen”, illustrerer hvordan manglende språklige strategier og kompetanse kan føre til uheldig pleiepraksis i form av å forlate pasienten, gå ut og lukke døra. I noen tilfelle blir en annen pleier sendt inn, i den tro eller det håp at pasientens glemsomhet gjør at vedkommende ikke vet hvem som tidligere har vært inne. Noen pleiere forklarer at de bare snakker ”under stell”.

Det blir en kontrast til den nyinnflyttede beboerens eneste ønske om å bli snakket med.

Ett år etter prosjektets avslutning er mye skjedd ved denne institusjonen. I juli 2008 foretok jeg videointervjuer ved institusjonen, der fire av deltakerne fra samtalene i Norsktimen deltok, samt en tjenesteleder som hadde medvirket til iverksettelsen av prosjektet. Det foregår nå undervisning i muntlig norsk på arbeidsplassen i arbeidstiden. Undervisningen tar utgangspunkt i de kompetansene innen den profesjonelle anvendelsen av muntlig norsk som er påkrevet i ulike konkrete pleiesituasjoner. Positive endringer etter at den muntlige norskundervisningen ble organisert er for eksempel at det nå drives tilsvarende undervisning ved fire andre bo- og behandlingssentre i kommunen. Fem andre sentre i kommunen har etterspurt tilsvarende undervisning for sine ansatte. Tre av fire ufaglærte fra dette materialet har tatt eller er i ferd med å ta helsefaglig utdanning. I dette tilfellet har institusjonen altså organisert og iverksatt et prosjekt som skulle utvikle arbeidstakerne språklig og faglig. De har dessuten sørget for å følge opp prosjektet med ressurser i form av undervisning og trening.

Å ta tak i komplekse problemfelt som kommunikasjonsbrudd og påfølgende konflikter, er krevende. Gjennom kommunen har institusjonen organisert og iverksatt samtalene som et tiltak i sitt prosjekt. Denne handlingen forstår jeg som et viktig element, og initiativet fra institusjonen utgjør, slik jeg ser det, grunnlaget for prosjektet. Jeg mener derfor det er nødvendig å studere den institusjonaliserte samtalen. Vil den, som ramme, kunne legge begrensninger på samtaledeltakernes bidrag og muntlige samhandling? Eller vil den institusjonaliserte rammen kunne by på ressurser som stimulerer den muntlige samhandlingen mellom samtaledeltakerne?

Behovet for arbeidskraft innen omsorgssektoren vil forbli stort. Tiltak som legger til rette for profesjonalisering av muntlige ferdigheter på arbeidsplassen er derfor interessante og viktige felt for studier.

En detaljert undersøkelse av de fem samtaleene kan bidra til en økt forståelse av betingelsene for muntlig samhandling innenfor den institusjonelle samtalen.

Kommunikasjon og interaksjon på arbeidsplassen

Arbeidet er en møteplass som gir utgangspunkt for mange typer interaksjon mennesker mellom. Møtene på en arbeidsplass innen omsorgstjenesten byr på særlige utfordringer. Interaksjon og samtale er grunnlaget for en god oppholdssituasjon for beboerne. Det er basen for forståelse og samhandling mellom pårørende og institusjonen. For omsorgsarbeiderne er samtalen og interaksjonen en arena hvor de kan artikulere intensjoner og tilbud, hvor de kan motta den pleietrengendes spørsmål og tolke deres behov. I det daglige livet på omsorgsinstitusjonen står samtalen og den muntlige interaksjonen mest sentralt i kommunikasjonen. Joyce Travelbee (Travelbee 2002) definerer målet for interaksjonen med pasienten slik:

Målene, der skal opnås i interaksjonen – (1) at kende personer, (2)bestemme og opfylde de syges plejebehov, og (3) opfylde sygeplejens formål – er kontinuerlige og uforanderlige.” (...)

”For at nå disse mål kræves visse forudsætninger hos sygeplejersken 1. Forstå hva, der skal opnås i interaksjonen (dvs. etableringen af et menneske-til-menneske-forhold for at opfylde formålet med sygepleje). 2. Forstå hvorfor, formålet med sygeplejen skal opfyldes (dvs. forstå den bagvedliggende teoretiske basis for hensigten med sygepleje, nemlig menneskets natur, betydningen af sygdom, lidelse, helbred). 3. Forstå hvordan, der kan interageres og kommunikeres på en sådan måde, at formålet med sygeplejen opfyldes (dvs. besidde de nødvendige kommunikationsfærdigheder og –evner og de nødvendige kompetencer til at etablere et menneske-til-menneske-forhold, og den viden, der ligger bag disse færdigheder.) (s. 127)

Denne studien ser på den minoritetsspråklige omsorgsarbeideren i hennes profesjonelle hverdag. Alle samtaledeltakere i materialet er i arbeid, de aller fleste i full tid. Målet med undersøkelsen er å bidra til kunnskap om den språklige profesjonelle hverdagen ved en kommunal omsorgsinstitusjon i dag i Norge, og kaste lys over noen sentrale utfordringer og muligheter som denne hverdagen handler om. Det språklige fokuset vil ligge ved de muntlige profesjonelle ferdighetene, naturlig nok idet materialet for studien er opptak av samtaler.

De minoritetsspråklige omsorgsarbeiderne forvalter sin profesjonelle posisjon idet de deltar i samtaleene. Et kommunalt prosjekt under navnet *Flerkulturelle arbeidsplasser. Norsktimen*.

Lær norsk ved å snakke norsk,³ initiert av arbeidsplassen, har til hensikt å bidra til økt språklig sikkerhet og bevissthet. "Norsktimen" er altså ett element i dette prosjektet, som omtales nærmere s. 7 og 8. Siden samtalene altså ikke foregår spontant og som hverdags-samtaler, velger jeg å definere dem som institusjonaliserte samtaler.

Kunnskapssamfunnet

Gjennom arbeidet som lærer i norsk har jeg møtt utenlandske arbeidstakere innenfor ulike bransjer. Hver for seg strevde de med den muntlige kommunikasjonen på sin arbeidsplass. Menneskene jeg referer til, kunne ha svært forskjellig språkbakgrunn. De kunne dessuten ha en høyt spesialisert utdanning fra hjemlandet eller fra Norge, noen ganger fra begge. Likevel ønsket svært mange overfor meg å formidle en opplevelse av en manglende tilhørighet på arbeidsplassen. Den manglende tilhørigheten kunne skrive seg helt tilbake til den første ankomsten til Norge, og i mange tilfelle hadde situasjonen med årene endret seg til det verre. ”Jeg vil svært gjerne delta på møtene. Jeg føler meg isolert og uten betydning når jeg ikke klarer å følge med – eller å kunne bidra på noen måte. Noen ganger holdes møtene på engelsk – og det skjer for min skyld. Men jeg ønsker ikke spesielle arrangementer for meg. Jeg ønsker bare å kunne delta”. Slik kunne mange beskrive sin situasjon.

Kravene i det moderne arbeidslivet vektlegger i stadig høyere grad den muntlige kommunikative praksisen i sine virksomheter. Vi kan til en viss grad ”skrive oss” gjennom en arbeidsdag, men det vil være tilstrekkelig bare i perioder eller sesongvis i arbeidsprosessene. De økende kravene til profesjonalisering henger sammen med et akselererende tempo i den kommunikative samhandlingen. Gjennom ny teknologi øker mulighetene for behandling og lagring av informasjon. Lagring og behandling av informasjonen gjør at vi kan bygge videre på og dermed profesjonalisere samhandlingen og kommunikasjonen. Mange og sammensatte kommunikasjonsformer opptrer i samhandlingen, gjerne blandet og hybridisert. De muntlige og skriftlige ferdighetene framtrer ofte innkapslet i hverandre og som del av samme prosess. I dette endringsklimaet får de skriftlige ferdighetene, leseferdighetene og de muntlige ferdighetene en ny aktualisering og relevans. Arbeidstakeren forutsettes, suksessivt og mer eller mindre eksplisitt uttalt fra arbeidsgivers side, å tilegne seg samhandlingsformene, helst i oppdatert form. Endrede skriftkommunikasjonsformer vokser på denne måten fram, samtidig som den rent muntlige samhandlingen får ny og større relevans. Arbeidstakeren opplever det gjennom stadig økende møtevirksomhet, i muntlige konsultasjoner, telefonmøter,

³ Se vedlegg 1.

planleggingsmøter, drøftinger og mottakelser i eller i fortsettelsen av sin arbeidsdag, der det forventes at hun skal beherske ulike sosiale konvensjoner, omgangs- og høflighetsnormer innenfor en profesjonell ramme.

Datamaterialet som denne analysen bygger på, er opptak av fem samtaler. Samtalene har funnet sted på en kommunal omsorgsinstitusjon for eldre og demente beboere. Foranledningen til samtalene er formuleringen av kommunikasjonsproblemer ved institusjonen. Kommunikasjonsproblemene relaterte seg til forholdet mellom omsorgsarbeidere med minoritetsspråklig bakgrunn og beboere, arbeidskolleger og pårørende. Problemene ytret seg i form av en opphopning av klager fra pårørende, kolleger og beboere. Etter flere møter ble det besluttet å gjøre en internevaluering slik at alle parter kunne gi uttrykk for sine behov i forhold til bedring av kommunikasjonen og for videreutdanning. Evalueringen fra de minoritetsspråklige omsorgsarbeiderne uttrykte særlig to behov for videreutdanning i forhold til kommunikasjon: Å lære seg å mestre bruken av IPLOS,⁴ det nasjonale helseregisteret i pleie- og omsorgssektoren, og å lære de disse pleierne formulerte som ”mer grammatikk”. Ledelsen ved institusjonen ønsket å imøtekomme disse behovene, samtidig som de hadde som et mer langsiktig mål å få fram de ressursene som de minoritetsspråklige omsorgsarbeiderne hadde som pleiere, som medarbeidere og som etterspurt arbeidskraft.

Kursing i IPLOS var pålagt, men forbeholdt sykepleierne ved institusjonen. En prosjektleder fikk det overordnede ansvaret for iverksettingen av denne videreutdanningen samt for tolkningen av behovet for ”mer grammatikk”. Prosjektlederens løsning ble formulert i det hun kalte ”Norsktimen”.⁵ Minoritetsspråklige omsorgsarbeidere skulle få muligheten til å møtes og samtale i arbeidstiden. Samtalene ville kunne virke befordrende på de muntlige norskferdighetene deres. Samtalene kunne finne sted ukentlig innenfor arbeidstiden, i tidsrommet prosjektleder kalte ”en utvidet lunsj”. Med dette mentes at lunsjpausen kunne utvides til en klokke time. Ordningen ville kunne sikre at de minoritetsspråklige deltakerne fikk anledning til å utnytte tilbudet.

På tidspunktet da opptakene ble gjort, eksisterte det ikke rammer for at tilbudet om samtaler i ”Norsktimen” kunne utvides ut over prosjektperioden, som var våren 2007. Min tilnærming til samtaleopptakene var dermed også som tidsbegrenset prosjekt. Lang erfaring innen norskundervisning, tilrettelegging og fagpolitisk arbeid i forhold til minoritetsspråklige hadde

⁴ IPLOS er forkortelse for individbasert pleie- og omsorgsstatistikk.

⁵ Vedlegg 1 sst.

vist meg at prosjekter av typen ”norskopplæring i arbeidslivet” var et ofte forekommende og like ofte kortvarig tiltak som ble igangsatt for å bøte på språk- og kommunikasjonsproblemer. Prosjektene kunne være kommunale eller organisert på den enkelte arbeidsplassen. Det gjennomgående felles trekket var at de svært sjelden førte til mer varige tiltak eller strukturelle endringer for de institusjonene eller kommunene der behovet fantes. Den kommunale voksenopplæringen ble i 1998 organisert med tanke på å dekke det totale opplæringsbehovet i den enkelte kommune.⁶

Arbeidslivets sektorer er viktige å studere ut fra sin egenart som virksomhet. De muntlige, skriftlige og blandede eller hybride tekstene som virksomheten forholder seg til og som de selv skaper, er viktige for denne virksomhetens profesjonalisering. Hva er muntlig kompetanse i en arbeidslivssammenheng? I Sverige har Anna- Malin Karlsson vært leder for prosjektet *Text och arbete i den nya ekonomin*. Prosjektet har undersøkt de skriftlige tekstenes rolle i den såkalte ”nye arbeidsordningen”. Perspektivet prosjektet har lagt til grunn, er hvordan og i hvilke sammenhenger skrift og lesning anvendes i arbeidslivet. Dertil har prosjektet hatt følgende mål (Karlsson 2007):

Ett annat mål är att fånga hur konstruktionen och rekonstruktionen av arbetsrelaterad kunskap sker i texter som används av personer med olika roller i och perspektiv på en arbetsorganisation. (...) Viktiga begrepp är *verksamhet, medierande redskap och rekontextualisering*.

Språkbruksperspektivet, eller det funksjonelle perspektivet, ligger til grunn for den svenske studien. Jeg ønsker å undersøke hvordan arbeidsrelatert kunnskap skapes og anvendes i muntlig kommunikasjon av personer på en arbeidsplass innen sosial- og omsorgssektoren.

De muntlige ferdighetene er altså avgjørende for utøvelsen av profesjonalitet innen denne sektoren. En stor andel av de omsorgsansatte er minoritetsspråklige. Av den grunn vil deres konstruksjon og rekonstruksjon av arbeidsrelatert kunnskap være vesentlig å forsøke å ”fange”. I dette forsøket handler det om å oppfange konstruksjonen og rekonstruksjonen av kunnskapen slik den finner sted innen virksomheten. Opptak av samtaler kan være en måte å ”fange” denne konstruksjonen og rekonstruksjonen av den arbeidsrelaterte kunnskapen.

⁶ Lov om Voksenopplæring kapittel II § 5.

PROBLEMSTILLINGER

Overordnet problemstilling:

Hvordan blir den institusjonelle virksomhetens `literacy` artikulert gjennom samtalene i Norsktimen?

Underproblemstillinger:

Er den institusjonelle rammen i samtalene i Norsktimen begrensning og konvensjonalisering, eller er den institusjonelle rammen ressurs og potensiale for meningsarbeid og utvikling?

Denne undersøkelsen tar utgangspunkt i samtaleferdighetene hos en gruppe arbeidstakere som har tre felles trekk: De er alle ansatt ved en omsorgsinstitusjon og utøver sin profesjon der. Ingen har dessuten norsk som sitt morsmål, men besitter ulike språklige kompetanser ut fra sin bakgrunn. De er dessuten alle ankommet til Norge som voksne.

I utdannelsen av omsorgsarbeidere står kommunikasjon sentralt. Det vektlegges en bevisstgjøring av helsepersonellet om deres egen profesjonelle rolle som hjelpere, ifølge International Council of Nurses (2006). Her står fire profesjonelle ansvarsfunksjoner sentralt:

[...] to promote health, to prevent illness, to restore health
and to alleviate suffering.

The need for nursing is universal. (s.1)

Arbeidet ved en omsorgsinstitusjon foregår for en stor del gjennom muntlig kommunikasjon. Samtaleferdigheter og norskmuntlige ferdigheter står derfor særlig sentralt som redskaper i omsorgsarbeiderens travle hverdag.

Omsorgsinstitusjonene kan sies å artikulere og sette på spissen den sentrale funksjonen til muntlige ferdigheter i et moderne arbeidsliv. I disse institusjonene oppholder mennesker seg i livssituasjoner da den muntlige kommunikasjonen spiller en særlig viktig rolle. Dersom sykdomstilstand og dårlig helsetilstand gjør andre kommunikasjonsformer, som for eksempel den skriftlige eller den visuelle, vanskelig, vil samtalen bli stående igjen som den grunnleggende og avgjørende formen for kommunikasjon.

Også ellers i arbeidslivet er samtalen et grunnleggende element i samhandlingen. Selv om datateknologien har gitt nye funksjoner til skriving og lesing innenfor arbeidslivet, foregår

fortsatt viktige prosesser innen beslutningstaking, drøfting og forhandlinger gjennom møtet ansikt til ansikt og her og nå.

Er muntlige ferdigheter en basisferdighet i forhold til de kravene et moderne yrkesliv stiller?

Jeg har gått tilbake til UNESCO`s redegjørelse i grunnlagsdokumentet for de såkalte ”nøkkelpetanser for et moderne arbeidsliv”, utformet av deres utvalg DeSeCo (DeSeCo 2008). De formulerer spørsmålet slik:

What skills and competencies are needed for individuals to lead a successful and responsible life, and for society to face the challenges of the present and future?
What are the normative, theoretical, and conceptual foundations for defining and selecting a limited set of key competencies? (s.1)

DeSeCo definerer tre kategorier av nøkkelpetanser (OECD 1997):

interacting in socially heterogeneous groups,
acting autonomously
and using tools interactively (s.5)

DeSeCo understreker her det interaktive aspektet i menneskelig samhandling. De understreker samtidig det avgjørende i å bygge opp evne til å handle selvstendig. De sentrale begrepene i disse nøkkelpetansene er altså *interacting* og *acting*. Å bli i stand til å handle i livet sitt og i samfunnet selvstendig, i interaksjon med andre og med de verktøy som det moderne samfunnet har til rådighet, er avgjørende.

UNESCO ble etablert i 1946 og har siden den gang arbeidet for *literacy* som en forlengelse av bestemmelsene i Menneskerettighetserklæringen. Forståelsen av *literacy* som teknisk lese-, skrive- og regneferdighet er for lengst forlatt. UNESCO erfarte blant annet at om man ikke tok inn de kontekster og motivasjoner som mennesker i læringsposisjon selv hadde, ville rent tekniske literacy-kampanjer i skriving og lesing ofte mislykkes. Erfaringene førte blant annet til Paolo Freires viktige bidrag gjennom formuleringen av begrepet *functional literacy* på 1970-tallet.⁷ Verdenserklæringen om utdanning for alle kom i 1990. I den anledning ble de grunnleggende læringsferdighetene introdusert. På et ekspertmøte i 2003 kom UNESCO fram til følgende definisjon:

Literacy is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate and compute, using printed and written materials associated with varying contexts. Literacy involves a continuum of

⁷ Hans begrep ”functional literacy” ble i mange tilfelle oversatt med ”funksjonell alfabetisering” og anvendt i sammenhenger der eventuell tidligere skolegang ble vurdert. Jeg holder meg til UNESCO`s presentasjon av begrepet og den konteksten det der brukes i.

learning in enabling individuals to achieve their goals, to develop their knowledge and potential, and to participate fully in their community and wider society. (“The Plurality of Literacy” UNESCO 2004, s. 13)

Ekspertpanelet peker her på en rekke kommunikative kompetanser som ligger i begrepet `literacy`. At kommunikasjon står sentralt, vises gjennom begrepene *communicate*, *interpret* – å tolke, forklare, gjengi og *participate fully in their community* – å delta fullt ut i nærsamfunn og storsamfunn. Kompetansene betinger kommunikative muntlige ferdigheter, om målene skal oppnås.

UNESCO`s erfaringer har vist behovet for å utvide og operasjonalisere begrepet `literacy` i tråd med endringer i samfunnet. Kompetansene skal gi grunnleggende ferdigheter som skal åpne for menneskers samfunnsdeltakelse og hjelpe dem til å oppnå sine mål. Kjell Lars Berge (Berge 2005) forklarer at `literacy`-begrepet har sammenheng med dannelse og grunnleggende ferdigheter, som nå er innlemmet i skolereformen Kunnskapsløftet 2006. Ved å framholde at utøvelsen av et fag er å kunne snakke, lese og skrive relevant innenfor faget (sst. s. 4), viser han samtidig forbindelsen mellom opplæring og arbeidsliv. Han understreker den funksjonelle forståelsen av språkbruk, og peker på at `literacy` kan

forstås som utviklings- og læringsprosesser som forutsetter og tar i bruk alle mulige meningsskappingsressurser, ikke bare hverdagsspråket (..) og inkluderer alle de meningsskapende aktivitetene vi inngår i, der vi skaper mening med og i tekster (sst. s. 4)

For å kunne handle og interagere i det komplekse moderne samfunnet kreves ikke utelukkende tekniske, men framfor alt kommunikative og profesjonaliserte ferdigheter. Berge påpeker: ”Og sist, men ikke minst vesentlig, er det å snakke, lese og skrive viktig for og i alle menneskers egenutvikling” (sst.s.3). DeSeCos nøkkelkompetanser skal sette mennesker i stand til å handle selvstendig i livet sitt og i samfunnet. På denne bakgrunnen forstår jeg de profesjonelle muntlige ferdighetene som en ”sekundær skriftlighet” (Ong 1990) og en `literacy` for det moderne arbeidslivet.

At muntlige ferdigheter kan hevdes å være en `literacy` i moderne arbeidslivssammenheng som har vært underestimert og lemfeldig tilgodesett når det gjelder utdanning og ressursinnsatsning, vil forhåpentligvis denne undersøkelsen kaste et lys over.

Del 2 TEORI OG METODE

ARBEIDSPROSESS OG FORSTÅELSER

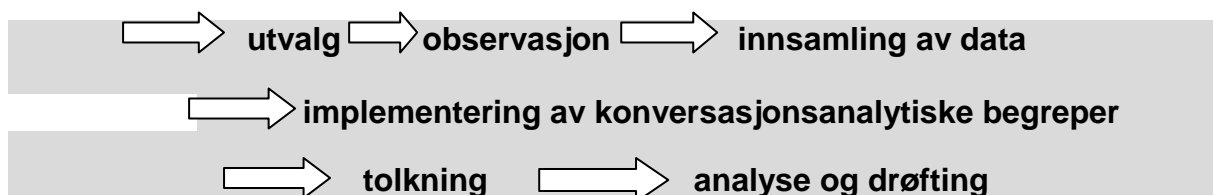
Denne undersøkelsen er basert på en kvalitativ tilnærming til analyse av samtaler. Analysen omfatter studiet av en enkeltforekomst av samtaler der minoritetsspråklige pleiere opptrer. Undersøkelsen tar derfor ikke mål av seg til å beskrive funn som har en generell representativitet i forhold til språklige profesjonelle kompetanser innen den arbeidsstyrken som har minoritetsspråklig bakgrunn innenfor pleie og omsorgssektoren.

I beskrivelser av kvalitative analyser hevdes det at forskeren ikke bør eller kan ha en ferdig modell for arbeidet, men at arbeidet og metodene bør tilpasses underveis i prosessen. Målet, for eksempel innen den typen kvalitativ forskning som kalles Grounded Theory, var nettopp å skape nye teorier basert på empiri, som en motvekt til de såkalte "Store teoriene", som handlet om å tilpasse empirien til visse på forhånd aksepterte teorier og metoder (Johannessen m.fl.2004:167). Denne "normen" for kvalitative analysemetoder reiser flere viktige spørsmål. Dersom metodene varierer i stor grad gjennom arbeidet, i hvilken grad kan man da trekke slutninger fra analysen som gjelder for noe annet enn den enkelte analysen? Spørsmål om analysens pålitelighet, troverdighet og overførbarhet er naturlig å stille. Innføringsbøkenes svar på disse spørsmålene handler i hovedsak om at pålitelighet, troverdighet og overførbarhet i kvalitative analyser avhenger av grundigheten og nøyaktigheten i analysen, samt forskerens kjennskap til feltet som studeres. Valg av fokus for undersøkelsen kan i mitt tilfelle ses som resultat av kunnskaper, erfaringer og teorier, siden materialet lenge har representert en del av arbeidsfeltet mitt. Samtidig er undersøkelsens fokus et resultat av forekomster i materialet selv, siden jeg også har hatt taleforekomstene nært tilgjengelig i hele denne tiden.

Trinnene i arbeidsprosessen samsvarer på denne måten med prosesser som er vanlige å forbinde med kvalitative analyseprosesser: Identifikasjon av et utvalg, innsamling av data, analyse av datamaterialet i form av bestemmelse av representative koder som framgår av materialet og kategorisering ifølge kodene, tilhører den første fasen i dette arbeidet. Ved bruk av metoder innen Conversation Analysis skal forekomster i data være bestemmende for en koding med begreper som samstemmer med egenskaper i forekomstene. Implisitt i uttrykk som "sekvensielle forhold" ligger en forståelse av sekvenser som grunnleggende i konversasjonsanalyse (Sacks m.fl. 1974, Nielsen & Nielsen 2004). Sekvensielle forhold kan

eksempelvis påvirkes av turskiftemeknikken i samtalen, og av hvordan samtaledeltakerne gjør bruk av eller lar være å gjøre bruk av taleretten ved turskiftepunktene. Forhold, som eksemplvis relasjonene til øvrige deltakere i samtalen, kan være viktige elementer. Ved studiet av institusjonelle samtaler, som i dette tilfellet, kan også faglig og/eller institusjonell status spille inn og påvirke sekvensielle forhold. Sekvensielle forhold vil av den grunn være en sentral forståelse som kan sies bidra til å ”kode” samtalematerialet gjennom forståelsen av helheter i det. (Kommentert i Nielsen & Nielsen 2004: 212). I denne analysen er institusjonalisering dessuten et sentralt begrep. Teorier om institusjonalisering bidrar til å avklare bruken av begrepet i denne studien, slik det vil bli redegjort for s.30. Begrepet institusjonalisering vil gjennom analysen framstå som et nøkkelbegrep for forståelse av hendelser og av dynamikk i materialet i samtaler. Da ser jeg på hvordan de institusjonelle rammene innvirker på ressurser i samtalen. På denne måten bidrar begrepet institusjonalisering til en type ”koding” av materialet i relasjon til forståelser som kommer fram i analysen av samtalematerialet.

Da analysen har et språklig fokus, vil begrepene sjanger og fagspråk være sentrale i behandlingen av forekomster i samtalematerialet. Alle ovennevnte begreper er operasjonalisert i forhold til de overgripende problemstillinger som er valgt for analysen. På bakgrunn av arbeidet som er beskrevet over, kan en analyse av den enkelte samtale og av trekk eller mønstre som framkommer ved analysen for flere samtaler, være mulig. Tolkningen av disse funnene skjer i den enkelte analysen, men fortrinnsvis i det drøftende kapitlet (s.170). Prosessen kan forenklet framstilles slik:



Prosessen gjenspeiles i disposisjonen av denne oppgaven.

En analyse av enkeltforekomster kan likevel skape skepsis i forhold til alle de ovennevnte kvalitetskriteriene for vitenskapelig analyse. Sentralt her er at analysen av enkeltforekomsten kan vitenskapelig begrunnes. Svennevig (2001) gir et bidrag til denne metodediskusjonen ved å redegjøre for den amerikanske pragmatiske filosofen Charles Sanders Peirce`s begrep *abduction*. Induktiv eller deduktiv metode alene gir ikke et vitenskapelig godt utgangspunkt for en analyse. Ved deduktiv metode går man gjerne ut fra en allerede definert hypotese. Med

utgangspunkt i hypotesen vil man gjerne lete etter bekreftelser på denne i det empiriske forskningsmaterialet. Dersom man, på den andre siden, foretar en såkalt deduktiv analyse, er problemet at metoden opphører å være induktiv i det øyeblikket en forsøker å komme fram til forklaringer eller eventuelle hypoteser ut fra materialet. I forskningen er nettopp ny kunnskap eller forståelse et mål. Svennevig hevder, med bakgrunn i Peirce's resonnement, at anvendelsen av rendyrkede deduktive eller induktive arbeidsmetoder i forskningen vanskelig kan skape ny kunnskap. Den abduktive metoden handler imidlertid om mer dyptgående studier av enkeltforekomster. *Abduction* oversettes med `kidnapping` eller `bortføring`, eller ifølge medisinsk terminologi, å føre en kroppsdel utover fra kroppens midtlinje.⁸ Slik Svennevig tolker Peirce, dreier abduksjon seg i første rekke om å slutte seg til et tilfelle fra et resultat og en regel. Slutningen er derved like usikker som en ren deduktiv slutning fra en regel eller teori til et tilfelle. Peirce utvikler abduksjon videre til å bety en prosess som handler om å oppnå ny kunnskap. Overført til metodisk tilnærming handler det om utvelgelsen av et avgrenset datamateriale som gjøres til gjenstand for analyse. Svennevig viser til Talmy Givons forståelse av abduksjon som en pragmatisk vitenskapelig metode. Givon peker for det første på hva som menes med observerbare fakta. Givon forklarer at disse fakta er gitt mening og synliggjort innen konteksten eller rammeverket til en gitt teori, og er på denne måten avhengig av dette vokabularet/språket. Hvilken relevanse data har, går tilbake på observatørens forforståelser om dette domenet, eller prior kontekst. Det som altså vekker den grunnleggende oppmerksomheten, som dernest foranlediger de bemerkelsesverdige spørsmålene, har å gjøre med observatøren selv og de forforståelser observatøren bærer med seg.

Selve det å forstå, er å se faktorene i en videre kontekst, et større mønster. Mønsteret oppstår ikke alene ved årsakssammenhenger, men også ved funksjonelle og korrelerende sammenhenger. Korrelasjon eller samsvar er i sin tur bare oppdagelsen som vitenskapsmannen utgår fra for å `kidnappe` eller `bortføre` en forklarende sammenheng. Ifølge Givon er data som ikke er definert av teori, tom, og teori som drives av data, blind. Som metodisk utgangspunkt handler abduksjon om å observere beslektede mønstre i ulike kontekster. Peirce's metode handler om å slutte fra en regel og et resultat til et forhold eller omstendighet. Til denne framgangsmåten trenges det en regel eller en hypotese, som velges etter mer vitenskapelig baserte kriterier:

⁸ Ifølge www.ordnett.no

Hypotesen skal *forklare* de oppsiktsvekkende eller overraskende observasjonene. For at hypotesen skal kunne sies å ha evne til å forklare, må den gjelde overfor de konkrete, observerbare fenomenene ved å trekke inn fakta eller regler fra et annet felt eller område, eksempelvis fra en abstrakt lovmessighet eller ikke-observerbar prosess. Det er altså ikke tilstrekkelig å beskrive de observerbare fenomenene. Dessuten skal hypotesen eller hypotesene som velges, være av en art som minimerer kostnadene i testingen og maksimerer effektene i form av påstander. Hypotesen må kunne tåle eksperimentell testing.

Dersom analysen av enkeltforekomsten oppfyller de kravene som stilles over, kan den ha en vitenskapelig gyldighet. Påliteligheten og troverdigheten hviler, som beskrevet, på det faktiske samsvaret med de omstendighetene som undersøkelsen er blitt til under. En stor del av dette samsvaret må sikres av den som er ansvarlig for undersøkelsen, forskeren, og av den kunnskapen som er tilgjengelig på dette feltet. På grunnlag av de detaljerte studiene av disse enkeltforekomstene, med de betingelsene som er nevnt over, kan sannsynlige slutninger trekkes. Slutningene vil ikke på noe tidspunkt være å anse som bastante, entydige eller fullt ut dekkende beskrivelser av den virkeligheten som eksempelvis samtalen i Norsktimen ved Vesletunet i perioden mai til november 2007 utgjør. Målet er at innsiktene som disse slutningene kan gi opphav til, kan sies å representere nettopp disse forekomstene og en forståelse av disse.

Som grunnleggende forståelse for en CA-analyse skal analysen formes av de realiseringer som er faktisk forekommende i samtalematerialet. Slik sett er denne arbeidsprosessen samsvarende med den fortløpende endringen som sies å ligge i en kvalitativ analyse. Likevel er de grunnleggende prinsippene i metoden som er fulgt, konsistente for alle samtaler, og gir derfor, etter min mening, resultater som kan sammenstilles og gjøres forskbare.

Materialet som undersøkes, er i denne bestemte konteksten i liten grad hittil blitt gjort til gjenstand for studier. Arbeidsprosessen kan derfor karakteriseres som eksplorativ eller sonderende.

Svennevig nevner hvordan Peirce framhever ”sinnets lov” (”law of mind”) og de ”forsiktige krefter” (”gentle forces”) som gjør seg gjeldende i menneskelig kommunikasjon. Det kan bety at funksjonelle forståelser heller enn pragmatiske er de viktige i analysen og i tolkningen av data. De ”lover” og ”krefter” det siktes til, kan også handle om den sensitivitet og kreativitet som ofte ønskes av forskeren ved kvalitative studier.

VIRKSOMHETEN

Forventningene til muntlige ferdigheter i det moderne arbeidslivet er intimt relatert til hver enkelt virksomhet. Vi kan si at det er en gjensidighet mellom denne kommunikasjonen og den institusjonelle rammen som omkranser den, i form av en type virksomhet.

Virksomheten og kommunikasjonen innenfor den må altså studeres i sammenheng. Rammene er institusjonelle, og samtalene foregår innenfor en institusjonell virksomhet.

Samtaleanalysens utgangspunkt vil slik sett være den institusjonelle samtalen som uttrykk for den virksomhet den finner sted innenfor eller er ”innkapslet” i.⁹

For forståelsen av samtaler og kommunikative virksomheter i sin sosiale og kulturelle sammenheng, baserer jeg meg på Per Linells framstilling (Linell 1998 og 2003), med vekt på den dialogiske tilnærmingen til institusjonelle samtaler. Dessuten støtter jeg meg på samtaleanalyse ifølge etnografisk CA, conversation analysis, slik den er presentert gjennom Nielsen og Nielsen i ”Samtaleanalyse”(2005).

For forståelsen av kontekst vil jeg gå ut fra Duranti & Goodwins definisjoner i ”Rethinking Context” (Duranti & Goodwin 1992). Men i tolkningen av makronivået og den overgripende konteksten baserer jeg meg på Per Linells analyse av institusjonelle virksomheter.

Andre teoretikere kan fra ulike ståsteder belyse det materialet som er representert i opptakene fra samtaler i Norsktimen ved Vesletunet i mai, juni og november 2007. Deres arbeid bidrar til å belyse eller kritisere ovennevnte metoder.

⁹ Det tenkes her på det engelske uttrykket *embedded* som brukes frekvent innen for eksempel sosiologi, antropologi, sosiolingvistikk og kognitiv forskning vedrørende kontekst.

KONTEKST

Materialet for analysen er samtaler som foregår innenfor og er initiert av institusjonen. Slik sett kan de anses som vesensforskjellige fra hverdagssamtaler og defineres som en samtalestype som gjerne benevnes institusjonaliserte samtaler. Om institusjonaliseringen er sentral, vil forståelsen av begrepet kontekst være viktig. Duranti og Goodwin (1992) drøfter det problematiske ved definisjonen av kontekst. De peker på at en sentral handling ("a focal event") ikke kan forstås, beskrives og tolkes grundig nok uten at man ser bakom hendelsen til andre fenomener, som for eksempel den kulturelle situasjonen, talesituasjonen og delte bakgrunnsantakelser som innkapsler hendelsen. Man bør også se på om taleformene i seg selv aktualiserer særlige bakgrunnsantakelser som er relevante for organiseringen av den påfølgende interaksjonen. De hevder at konteksten på denne måten er en ramme ("a frame") som omgir hendelsen som undersøkes, og som bidrar med ressurser til den egnede tolkningen. Forestillingen om kontekst er på denne måten en grunnleggende sammenstilling av to helheter, for det første av *den hendelsen som er i fokus* ("focal event") og dernest *et handlingsfelt* ("a field of action") som denne handlingen er innkapslet i eller omsluttet av (sst.s.3).

Jeg vil komme tilbake til Duranti & Goodwins forståelse av konteksten. I forståelsen av kontekst finnes det imidlertid flere ytterpunkter. For å forstå hvor forskjellig ulike teoretikere har vektlagt kontekst, kan vi nevne to retninger som hver for seg kan sies å representere radikale tolkninger av kontekst. Det bør samtidig nevnes at kontekstanalyse er et stort og faglig omfattende felt.

Språkhandlings- eller talehandlingsteorien (basert på Austin [1962]1975 og Searle 1969, omtalt i Svennevig m.fl., 1995 og Svennevig 1999) fokuserte, forenklet sagt, på den aktiviteten eller handlingen den enkelte setningen ga uttrykk for. Searle videreutviklet Austins teorier om illokusjonære handlinger hos Austin. Det kan se ut som om begge beskriver en normativ type konversasjon, der konteksten er ideell for en vellykket kommunikasjon mellom to samtalende, eventuelt presisert som en taler og en tilhører. Gjennom det verbale utsagnet i setningen kan det utføres ulike typer handlinger, såkalte talehandlinger. Det var et viktig skritt nettopp i retning av forståelsen av implikasjonene i ulike verbale utsagn og i tolkningen av de verbale funksjonene i disse utsagnene. Teoriene tok ikke utgangspunkt i empiri fra autentiske konversasjoner. På denne måten kan teoriene, igjen forenklet sett, sies å ha et hypotetisk-deduktivt utgangspunkt for analyse.

Talehandlingsteorien beskriver i liten grad hvordan konteksten som talehandlingene fant sted i, kunne endre eller bli endret av deltakerne som opererte i den. Konteksten var autonom og konstant og virket ikke direkte inn på talehandlingen eller den handlingen som de verbale utsagnene kunne iverksette.¹⁰ Et annet ytterpunkt i forståelsen av kontekst er teoretikere som ser kontekst som det primære og avgjørende elementet i situasjonen. Slike forståelser vil gjerne legge forhåndsbestemte kategorier til grunn for sine analyser, der eksempelvis klasse, kjønn eller etnisk tilhørighet er gitte størrelser som det empiriske materialet skal reflektere. Emmanuel Schegloff (Schegloff 1992) var kritisk til tilnærminger med sterk vekt på forhåndsbestemte kontekstkategorier. Han illustrerte dette ved eksempler på typiske forhåndsbestemte kontekster. Disse kalte han henholdsvis *external* (eksempelvis klasse, kjønn og andre kategorier, som nevnt over) og *intra-interactional*, det vil si anledningen eller interaksjonssjangeren som deltakerne sørger for at sammentreffet blir et eksempel på. Andre tilsvarende problematiske forhåndskategorier kunne være ”makten”, ”loven”, ”markedet” eller ”økonomien”. Disse kategoriene så han som diverse institusjonelle avstøpningsformer hvor interaksjon kunne forekomme (sst.s.195). Schegloff advarte mot anvendelse av slike forståelser som utgangspunkt for analyse. Om en analyse likevel valgte slike tilnærminger som utgangspunkt, ville han imidlertid ikke hevde at analysene ville være uten verdi. Poenget hans var å understreke og framheve det problematiske ved konvensjonelle forhåndsbestemte kategorier.

I denne sammenhengen ønsker jeg å nevne den interessante innfallsvinkelen til kontekstspørsmålet som Schegloff sammen med Harwey Sacks og Gail Jefferson poengterte i en artikkel i tidsskriftet *Language* i 1974 (Sacks m.fl.). I presentasjonen av deres enkleste systematikk for organiseringen av turtaking i konversasjon (*A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation*), har de et særlig mål. Målet er å karakterisere hvordan turtaking organiseres i hverdagssamtale med en dobbelt utforming som både er kontekstfri og kontekstsensitiv. Argumentasjonen dreier seg om at i møtet mellom disse egenskapene, kontekstfrihet og kontekstsensitivitet, i samtalen, vil et mer uavhengig eller autonomt `maskineri` for samtaler tre fram. I artikkelen hevder de at nettopp funnet av dette uavhengige maskineriet er grunnlaget for de turtakingsmønstrene som ble avdekket i deres konversasjonsstudier (Sacks m.fl.1974:699, samt om oppbyggingen og reglene i systemet s.

¹⁰ Svennevig (1999 s. 72-74) beskriver tradisjonell pragmatikk, som disse teoretikerne kan sies å tilhøre, og ulikhetene til Conversational Analysis og teoretikere innenfor CA. Han kommenterer imidlertid en for skarp grensdragning mellom disse to tilnærmingene ved blant annet å vise til at responsen til en ytring kan ha vært utløst av en implikatur. Ved en slik tilnærming til ytringens respons kan empiriske studier eventuelt også komme til å vise implikatur som en underliggende forståelse.

702-704). Rent umiddelbart kan påstandene oppfattes som om forfatterne her avskriver kontekstens betydning for utformingen og forløpet av konversasjonen. Imidlertid er ikke dette nødvendigvis dekkende for fenomenene Sacks, Schegloff og Jefferson mente å ha observert i sitt samtalemateriale. Slik jeg forstår presentasjonen deres, kan det ser ut som om de har oppmerksomheten på fenomener som er av mer allmenngyldig og universell karakter. Undersøkelsene deres utelukker ikke dermed kontekst, men er betydelig mer fokusert på regelmessigheter eller mønstre som kan se ut til å være innebygget i alle hverdagssamtalers natur. Mønstrene og regelmessighetene nedfeller de i regler for turtaking og for oppbygging av sekvenser, for forholdet til opphold eller brudd i samtalen og for retten til taletur. De understreker ulikhetene mellom hverdagssamtalen og den institusjonaliserte samtalen. Artikkelen beskriver hvordan hverdagssamtalens fordeling av bidrag er lokalt produsert, mens den er forhåndsbestemt i de institusjonaliserte og ritualiserte samtaler. Dette trekket gjør hverdagssamtaler og institusjonelle samtaler vesensforskjellige. På denne måten er artikkelen fra 1974 en innsiktsfull bakgrunn for å forstå Schegloffs syn på kontekst i artikkelen fra 1992, som jeg innledet med.

Schegloffs betenknninger er, etter mitt syn, relevante for studiet av kommunikasjon innen institusjonelle rammer. Til tross for de kunnskapene mange ønsker å legge til grunn for oppfattelsen og tolkningen av en viss institusjonell ramme i en virksomhet, er det etter mitt syn vesentlig at denne oppfatningen ikke blir konvensjonell. Med konvensjonell mener jeg at bakgrunnskunnskapene og tolkningen kommer til å skygge for avvikende og sjeldne forekomster som framkommer i det empiriske materialet. I studien av samtaler i Norsktimen er det empiriske materialet det sentrale.

Flere metodiske bidrag til dette tolkningsutgangspunktet kaster lys over samtalen innenfor den institusjonelle rammen. Don H. Zimmermann beskriver i sin artikkel *The interactional organization of calls for emergency assistance* (Zimmermann 1992) hvordan strukturen i nødtelefonsamtalen har flere likhetstrekk med tale innenfor andre typer av institusjonelle rammer. Deltakerne vil, i aktuelle, situerte møter, ta i bruk konversasjonsorganisatoriske ressurser til å utføre det interaksjonelle arbeidet som organisasjonens eller institusjonens mål krever. På denne måten blir organisasjonens ”arbeid gjort” [min oversettelse, forfatterens utheving]. De mønstrene som karakteriserer den sentrale aktiviteten i organisasjonen, blir produsert.

Det finnes, ifølge Zimmermann, gjenkjennbare mønstre og faser i nødtelefonsamtaler, som også kan gjenfinnes i visse andre institusjonelle samtaler. Likevel er ikke samtalerne et mekanisk rituale som er statisk repetitivt fra samtale til samtale. Samtalens form produseres tvert imot gjennom deltakernes utvelgelse, modifisering og konsentrering av elementer som oppstår i de særlige møtene, gjennom det han omtaler som "hverdagskonversasjonens maskineri"¹¹ (Zimmermann 1992).

Slik jeg forstår Zimmermanns forklaring her, ligger det visse bestemte *ressurser* i rammen og i forløpet av en slik samtale. Disse ressursene kan deltakerne anvende og forme gjennom at de for eksempel velger ut, modifiserer eller konsentrerer elementer derfra. De kan altså medvirke til å skape konteksten, samtidig som deltakerne er betinget av den.

Også Schegloff hadde allerede tidligere observert at åpningene av institusjonelle telefonsamtaler kunne utgjøre ressurser for endring (Schegloff 1968). Det betyr at det kan ligge et endringspotensiale også i stringente institusjonelle samtaler. Dette potensialet blir aktivisert gjennom at deltakerne gjensidig utnytter de ressursene som ligger i samtalerens emne, verbalitet, rytme og sekvensialitet. Også deltakerne i samtalerne i Norsktimen demonstrerte lignende handlinger. I forskjellige sammenhenger kunne de henholdsvis utnytte, la være å utnytte eller eventuelt ikke disponere kapasiteter eller kompetanser til å utnytte samtalerens ressurser. Zimmermanns observasjoner kan slik være en innfallsvinkel til forståelsen av samtalerne i Norsktimen.

I tilnærmingen til forståelsen av virksomheten vil jeg fortrinnsvis legge Per Linells beskrivelse av kommunikative sjangre, eller `communicative activity types`, til grunn, slik den kommer til uttrykk framfor alt i *Approaching language* (1998) og *Moving in and out of framings: activity contexts in talks with young unemployed people within a training project* (Linell og Persson Thunquist 2003). Jeg har valgt å følge denne tilnærmingen siden den i så stor grad understreker det dynamiske elementet i alle typer kommunikative aktivitetstyper, eller som jeg også vil betegne dem, virksomhetstyper. Også institusjonelle aktivitetstyper tilskrives av Linell her dynamiske og dermed ikke-konvensjonelle elementer. Dette oppfatter jeg som et fruktbart utgangspunkt for å forstå noen endringer og potensialer for endringer som viser seg å komme til uttrykk i Norsktimens samtaler.

¹¹ Det antas at Zimmermann her kan sikte til begrepet `maskineri` slik det brukes i Sacks, Schegloff og Jeffersons artikkel (1974), som er omtalt på s. 18.

Linell er i *Approaching dialogue* omhyggelig med å vise til tidligere forskning og bidrag på nettopp dette feltet. Han tilgodeser mange bidragsyttere til avklaringen av begrepene situasjonsdefinisjoner, aktivitetstyper og kommunikative sjangerer. I det følgende søker jeg å gjengi noe av resonnementet Linell legger til grunn ved utformingen av disse begrepene. (sst. kapittel 11 og 12).

Han anser kommunikative prosjekter som diskursanalytiske begreper, og anser i den sammenheng Luckmanns begrep `kommunikativ strategi` og `kommunikativ sjanger` som en slags rutinisert løsning på et mulig oppkommende kommunikativt problem.¹²

Selv foretrekker han den mer konvensjonelle betegnelsen `kommunikativ sjanger`, som refererer til mer komprimerte aktivitetstyper som forekommer på rutiniserte måter i særlige slags sammenkomster (eller tekster). Linell nevner hvordan mennesker i møte med hverandre oppretter kontakt, interagerer og etterlater hverandres tilstedeværelse. Møteprosessen setter i gang, konstruerer og avslutter ulike former for sosial aktivitet. Denne diskursen, som inkluderer paralingvistiske elementer og relevante kontekster, kan analyseres som bestående av sammenholdte helheter som vi kan kalle kommunikative aktiviteter eller aktivitetskontekster/aktivitetstyper.

I konklusjonen til artikkelen *Moving in and out of framings* (...) (2003) utvikler Linell forståelsen av `activity context` til denne definisjonen:

Activity type is an absolutely central notion in discourse theory. Indeed, it can be seen as a meso-level concept providing a link between the micro- and macro-levels of sociological description, thus working against micro-macro dualism. [...] Activity types in institutional environments are in themselves interactional institutions, or different kinds of “talk cultures” (s. 431)

Aktivitetstypen kan altså ses som et sammenbindende ledd, eller et *mesonivå* mellom det som sosiologisk beskrives som mikro- og makronivået. Bemerkelsesverdig er poengteringen av den rollen han tilskriver aktivitetstypene innenfor en institusjonell ramme, som egne interaksjonelle institusjoner. Jeg mener at denne beskrivelsen kan tangere en sjangerdefinisjon for *visse* muntlige institusjonelle sjangre. Aktivitetstyper innen institusjonelle rammer som nærmer seg en sjanger, kan eksempelvis være ulike typer av pårørendesamtaler.

Linell/Gustavsson artikulere på denne måten visse trekk som også er karakteristiske for samtalene i Norsktimen. Aktivitetstypene i institusjonelle omgivelser kan betraktes som ulike “snakke-kulturer” [min oversettelse]. At det interaksjonelle elementet er så sentralt nettopp i

¹² Linell henviser her til verker av Thomas Luckmann fra 1985, 1989 og 1992. Se ”Bruk av begreper og forkortelser” del 1 s. XI.

institusjonelle aktivitetstyper, er slående. Det interaksjonelle, snakkende og dynamiske elementet vil jeg komme tilbake til under diskusjonen om samtalenes dynamiske strukturer. Disse diskusjonene finner sted både i de enkelte samtaleanalysene og i kapitlet ”Drøfting”.

Linell har arbeidet med analyse av blant annet rettsmøter, politiforhør og medisinske konsultasjoner. Han ønsker å poengtere at de institusjonelle samtaler har en kjerneaktivitet, eventuelt flere faser av kjerneaktivitet. Kjerneaktivitetene omgis av åpnings- og avsluttende fraser. Fasene er gjenkjennelige former og kan således karakterisere flere typer institusjonelle samtaler som har en formell organisering.¹³ Ut fra sin bakgrunn hevder han også at disse kommunikative møtene ofte kan inngå i en sammenheng av flere forutgående og etterfølgende møter og derved bør ses og forstås i denne sammenhengen (Linell 1990). Når det gjelder de institusjonelle samtalenes fasestruktur mener jeg at det trenges en nyansering, noe Linell selv i flere sammenhenger er inne på (for eksempel Linell sst:33 og 1998:203). Jeg har også kommentert dette over i forbindelse med Zimmermanns analyse av nødtelefonsamtaler. For det første er institusjonelle samtaler innbyrdes ulike både med hensyn til ramme, forløp og mål. Ikke alle har inndelingen i faser i den formelle forstand Linell presenterer begrepet. I Norsktimens samtaler forekommer bare enkelttilfeller av samtaler som, ved gjentatt lyttende observasjon, kan sies å vise enheter av strukturell eller emnemessig art. Enhetene er ikke påfallende eller tydelig avklarte og overbevisende. Enkelte samtaler har en klar åpningsfase (samtale 5, ”Brannvern” og samtale 4, ”Pårørendesamtalen”), som kan være beslektet med Linells fasebegrep (Linell 1990). Noen samtaler er i gang idet opptaket tar til (samtale 3, ”Etiske retningslinjer”). Andre samtaler i materialet kan ikke påstås å ha formelle innledende elementer, men heller kortere og lengre innledende episoder (samtale 1, ”Hvordan møte den vanskelige pasienten?” og samtale 2, ”Søppelhåndtering”). Heller ikke ses det alltid klare avslutningsfaser. Likevel har samtaler, som vist, en begynnende del, en hoveddel der emnet behandles og endres i drøftingen, og en avsluttende del. I samtalen ”Brannvern” og ”Pårørendesamtalen” er åpningen eksplisitt formulert i form av hva som er emnet for samtalen. Disse delene er imidlertid ikke formaliserte eller rutiniserte i den grad som Linells materiale fra rettsmøter og politiforhør trolig har framstått som. Noen samtaler fra Norsktimen har en struktur som jeg har valgt å presentere i analysen (Emneutvikling i ”Hvordan møte den vanskelige pasienten”, s. 67, emnesekvenser i samtalen ”Søppelhåndtering” s. 72-73, og innledende og drøftende faser i samtalen ”Etiske retningslinjer” s.90-91). Grunnen har vært at

¹³ Linell henviser her til Agar, M. *Institutional discourse*. Text 5, s. 147-168. Se ”Bruk av begreper og forkortelser”, del 1, s. XI.

analyseteksten nødvendigvis bare har mulighet til å trekke fram visse deler av den helhetlige samtalen. Strukturene jeg har pekt på, har derfor til hensikt å bidra til en mer overordnet forståelse av samtalen, ved å si noe om den interaksjonelle handlingen. De strukturelle beskrivelsene kan tjene til å belyse endringer i utviklingen av emnet med vekt på de språkhandlinger som er mest framtrædende (samtale 1, "Hvordan møte den vanskelige pasienten"), talerett, identifikasjon og grad av institusjonalisering (samtale 2, "Søppelhåndtering") eller den interaksjonelle intensiteten og endringer i symmetrien (samtale 3, "Ethiske retningslinjer"). Behovet for en presentasjon av struktur har med andre ord vært tydeligst i de lange samtaleene uten fast tidsbegrensning (samtale 1, 2 og 3). Strukturen i samtaleene er imidlertid ikke i noe tilfelle rutiniserte former eller ferdige forløp. Det er riktig at samtaleene ofte inngår som en av flere tilsvarende kommunikative aktiviteter, som den enkelte aktiviteten må analyseres i forhold til (se analysen av samtale 1 og 2). Det er også noe av begrunnelsen for at alle fem samtaler som inngår i Norsk-timen, er tatt med i denne studien. Samtidig er det den egne samtalen og dens fokus som er analysens primære basis.

Linell knytter kommunikative aktiviteter til Levinsons klassifisering av disse som `activity types` (Levinson 1992), og til Wittgensteins språkspill. Aktivitetstypen definerer situasjonen for deltakerne, forteller dem *hva som skjer* i en situasjon, eller det han kaller `frame`. De lingvistiske handlingene er alltid innsvøpt i mer sammenbundne helheter og kan aldri forstås uten den kommunikative handlingen. Han siste referanse er fra boken *Rethinking Context* (Duranti og Goodwin 1992). Jeg finner, i likhet med Linell, den fargerike og omstendelige beskrivelsen deres informativ i arbeidet med denne typen samtaleanalyse. Et mer omfattende utsnitt fra Charles Goodwin og Marjorie Harness Goodwins artikkel *Assessments and the construction of context* gjengis derfor:

Activities provide context that guides the interpretation of events lodged within them. This process is accomplished through a complex deployment of inference, action, and behaviour which is situated within time and space. Within such a framework individual behaviour is transformed into meaningful social action, and affect, action and cognition can be analyzed as socially distributed phenomena. The analysis of participation within activities makes it possible to view actors as not simply embedded within context, but actively involved in the process of building context through intricate collaborative articulation of the events they are engaged in." (Goodwin & Goodwin 1992:149)

Goodwin & Goodwin formulerer på denne måten hvordan et kommunikativt prosjekt foregår. De vektlegger aktiviteten innenfor den skapte konteksten og hvordan denne aktiviteten artikulere handlingene. Deres beskrivelse tar med seg det kollektive aspektet og den felles deltakelsen, som gjør samhandlingen til en meningsfull sosial handling. Goodwin &

Goodwins måte å se de kommunikative prosjektene på, kan overføres til samtalematerialet jeg arbeider med.

Hver for seg bidrar de tre ovennevnte teoretikerne til å belyse den kommunikative handlingen i samtaler der makro- og mikroplanet i samtalen virker sammen. For særlig oppmerksomhet på dynamikken innen de institusjonelle samtalene, er likevel bidragene fra Per Linell de som åpner for flest nye perspektiver innenfor beskrivelsen av disse prosessene.

I kapitlet *The dynamics of dialogue* (Linell 1998, kap.5) skriver han i sin oppsummering at han legger tre fundamentale dialogiske prinsipper til grunn (sst.s.86):

Prinsippet om *sekvensialitet* handler om at all diskurs, uansett om den er monologisk eller dialogisk, har en grunnleggende sekvensiell organisering. Av dette følger også at all diskurs essensielt er kontekstualisert, og at disse aspektene er fundamentale for menneskelig kommunikasjon.

Prinsippet om *kollektiv konstruksjon* eller ”joint construction” muliggjøres ved de resiproke og gjensidigorienterte handlingene og interaksjonene fra deltakerne. Derved er ikke noe utelukkende ett enkeltindivids produkt eller erfaring.

Det tredje prinsippet er *den gjensidige avhengigheten innen handlingsaktiviteten*. (Dette kan også omtales som ko-konstitusjonen). Prinsippet kommer klarest til uttrykk i de kommunikative sjangrene som er oppgaveorienterte, som for eksempel de institusjonaliserte kommunikative sjangrene. (Mange diskursaspekter, som emneutvikling, koherens og deltakerstrukturer, er aktivitets- og sjangerspesifikke framfor å være underlagt universelle lover.) Ved å presisere disse prinsippene som grunnleggende for menneskelig kommunikasjon, får han også tydeliggjort sin `dialogisme`, som er den forståelsen boken hans bygger på og resonnerer i forhold til. Prinsippene viser den tette sammenhengen og gjensidige avhengigheten mellom elementene når det gjelder dynamikken i dialogen. Linell peker dessuten i kapittel 8: *Contexts in discourse and discourse in context*, på at det er et dynamisk forhold mellom ytring, eller diskurs, kontekster og forståelse, et forhold som kan beskrives som triadisk (sst.s.139).

Materialet som framkommer ved opptakene av de fem samtalene i Norskstimen, er omfattende. Det kan framsettes innvendinger mot å innlemme alle disse fem samtalene inn i en analyse, og ikke heller foreta et utvalg på færre eller på én av samtalene i materialet. En slik innvending er relevant sett i forhold til behovet for dyptgående og detaljerte analyser etter metodene

innen CA. Kan analysene av hele fem samtaler bli tilfredsstillende behandlet? Svaret på dette siste spørsmålet er av naturlige grunner nei. Det er mange sider ved samtalene og ytringene som hadde fortjent mer dyptgående og detaljert analyse. Når jeg her har valgt å ta med hele antallet av samtaler, kommer det av selve grunnprinsippet i analysen. Ifølge dette går jeg ut fra den egne konteksten samtalene er blitt til innenfor, i den institusjonelle virksomheten. Ved observasjon og analyse av samtalematerialet som helhet, ses dette som en `activity type` eller virksomhetstype innenfor denne egne virksomheten.¹⁴ Under vil jeg komme inn på hvordan samtalene på denne måten kan ses som uttrykk for handlinger innen en bestemt institusjonell virksomhet.

Linell hevder at vi forstår en ytring ved å relatere den til dets kontekster, altså ved å tillegge ytringen mening. Deler av vår forståelse av kontekster, og vår forhåndsforståelse, viser vi gjennom vår ytring i et gitt øyeblikk i interaksjonen, og vi konstruerer eller fornyer kontekstene ved å produsere og/eller forstå ytringen. Gjennom presiseringene av prinsippene som jeg redegjorde for tidligere (se s.24), mener jeg Linell får fram hvordan både kontekster, deltakere og handlinger ikke er atskilte elementer, men innbyrdes avhengige av egne og hverandres ressurser. Samtidig er den prosessen som foregår i dialogen, dynamisk. Vi vet at den daglige samtalen har disse potensialene i seg. Finnes da eksempler på tilsvarende potensialer i den institusjonelle samtalen?

Teoretikere innen mange ulike fag har vært opptatt av kontekster og vært beskjeftiget med å beskrive disse. Noen har kanskje ønsket å formulere en universal teori for konversasjoner som ikke ville kunne endres uansett konteksttype, slik vi har drøftet over. I beskrivelsen og studiet av de institusjonelle samtalene er imidlertid ofte det konvensjonaliserende i rammen og bekreftelsen av allerede fastlagte institusjonelle strukturer blitt vektlagt. Asymmetri og dominansstrukturer har vært fokus for mange studier av institusjonaliserte samtaler. I sjeldne tilfeller har det vært pekt på variasjoner innen denne generelle oppfatningen av de institusjonelle samtalene. Lege-pasientsamtalen har eksempelvis ofte fått karakter som utpreget asymmetrisk etter slike studier. Asymmetrien har gitt seg utslag både i monoton styring av emnet, i utspørringsfaser i samtalen og i mangel på respons fra lege til pasient. Konversasjonsanalyse har vært anvendt som metode for å bedre legers bruk av pauser, responsevner og evner til å bygge pasientens virkelighetsverden inn i egne samtalebidrag (Asmuß og Stensig 2003). Strengt formelle institusjonelle samtaler, som retts- og

¹⁴ Begrepet `activity type` eller aktivitetstype omtales nærmere s. 20 og 21.

politiforhøret, gir ikke rom for mange eller forskjellige bidrag fra legmannens side,¹⁵ selv om det finnes eksempler på at legmannen forsøker å utnytte knappe ressurser til å komme med sine bidrag (Adelswärd 1995). Hvorvidt innspillet får relevans for utviklingen av emnet, er det usikker dokumentasjon på.¹⁶

Enkelte studier av institusjonelle samtaler har omfattet minoritetsspråklige som samtaledeltakere. Flere studier viser hvordan asymmetrien i språklige ressurser mellom morsmålsbrukeren og den minoritetsspråklige ytterligere forsterkes av den institusjonelle asymmetrien, blant annet Gunlög Sundbergs studie av rekrutteringssamtaler med andrespråklige som søkte arbeid (Sundberg 2004). John Gumperz (Gumperz 1982) peker på at ikke bare ulikheter i språklige ressurser, men også samfunnsmessige asymmetrier kan reproduseres i slike samtaler. Begge ovennevnte forskere trekker altså inn kontekstuelle makrokategorier av en art som CA-analysen ikke ønsker å ha som forhåndskategori, i sine forklaringer.

En annen viktig faktor av betydning er det *utvalget* som de minoritetsspråklige deltakerne ofte representerer, i disse nevnte undersøkelsene. Som vist, tar en overvekt av studiene utgangspunkt i minoritetsspråklige i en ikke-profesjonell rolle og i behovsmarkerte situasjoner, der den eller de minoritetsspråklige søker tilgang til eller informasjon om ressurser de ikke selv besitter. En studie som omfatter minoritetsspråklige i en profesjonell rolle er Maija Kalins avhandling *Coping with problems of understanding* (Kalin 1995, sitert i Sundberg 2004), som ble utført med materiale innenfor det såkalte EALA-prosjektet.¹⁷ De minoritetsspråklige deltakerne i materialet arbeidet som portnere, og var på denne måten i arbeid og i naturlig kontakt med majoritetsspråklige i de ulike landene. Det overordnede perspektivet for dette prosjektet var språkinnlæring. Kalin studerte imidlertid ytringer og kommunikasjon, og kategoriserte ikke samtalene som institusjonelle, men som hverdagsamtaler. Hun fant større misforhold mellom ytringene og handlingene som skulle utføres. Samtaledeltakerne var ikke klar over hvilken kunnskap de delte og ikke delte. Kommunikasjonen brøt sammen framfor alt på grunn av usikkerhet om de felles bakgrunnskunnskapene.

¹⁵ `legmann` brukes som betegnelse for personer i institusjonell samtale som ikke besitter profesjonell kompetanse (Linell 1990)

¹⁶ Adelswärd viser til to svenske studier som sier at klientenes problemer transformeres via de institusjonelle mønstrene (Cedersund 1992, Fredin 1993). Studiene vil ikke behandles her. Se "Bruk av begreper og forkortelser", Del 1 s. XI.

¹⁷ Forkortelse for Ecology of Adult Language Acquisition. Prosjektet inkluderte forskere fra de fem europeiske landene Frankrike, Tyskland, Storbritannia, Nederland og Sverige.

Undersøkelser av formelle institusjonelle samtaler har, som nevnt over, ofte konkludert med at samtalerne kan virke utelukkende eller ekskluderende for deltakere som ikke innehar maktposisjoner eller institusjonelle roller i den aktuelle samtalen. Dette vil jeg komme tilbake til nærmere i avsnittet *Institusjonalisering og sjangertrekk* (s.30), og det innbefattes som element i underproblemstillingen for denne studien (se s. 8). Noen undersøkelser har hatt de institusjonelle samtalenes maktforhold som ett utgangspunkt (drøftet i Drew & Heritage 1992:47-53, Linell 1990). Analysene undersøker hvorvidt allerede etablerte maktkonstellasjoner gjør seg gjeldende i de institusjonelle samtalerne, og om disse maktkonstellasjonene forsterkes og befestes i samtalen. Forskerne fant i svært mange tilfelle at asymmetrien ble bekreftet og forsterket gjennom samtalen, og at deltakerne uten institusjonalisert maktrolle også fikk denne rollen ytterligere forsterket.

I noen tilfelle er det foretatt studier av institusjonaliserte samtaler der minoritetsspråklige deltakere er representert i materialet. Over har jeg eksemplifisert hvordan en overvekt av disse analysene angår minoritetsspråklige deltakere i en ikke-profesjonell posisjon. De er eksempelvis arbeidsledige som søker arbeid, personer som er på sosialkontoret for å få veiledning i forhold til økonomiske og arbeidsmessige forhold, eventuelt pasienter som søker hjelp på et legekantor. I svært få tilfelle er det foretatt analyser av autentisk materiale der minoritetsspråklige uttrykker og handler i sin profesjon. Det kan gi et skjevt bilde av de ressurser og kunnskapstekniske forhold som besittes av blant annet minoritetsspråklige.

Få analyser har pekt på hvordan minoritetsspråklige som likestilte samtaledeltakere tar de lokale ressursene i bruk i samtalen. Et av de positive unntakene er artikkelsamlingen *Second Language Conversations* av Rod Gardner og Johannes Wagner (2005). Perspektivet i disse tekstene beskrives enkelt i overskriften til et av introduksjonsavsnittene i boken: *The normality of second language talk*. Det pekuliære ved annerledesheten i språket er ikke vektlagt i disse artiklene. Tvert imot framheves det normale ved at mennesker snakker andre, forskjellige og varierende språk, også med hverandre. De fleste artiklene tar for seg hverdagssamtaler, med unntak av en artikkel, som tar opp institusjonell samtale (Salla Kurhila). Hennes artikkel kommenteres nærmere i denne studien i forbindelse med analyse av samtale 3, "Ethiske retningslinjer", s.106-107.

Innvendingene som er beskrevet over, tas med for å understreke de problemstillingene som ligger til grunn for denne studien. Det er det *den profesjonelle konteksten* der samtalerne og talen finner sted, som er studiens fokus og den relevante sammenhengen hvor språklige kommunikative problemer ytrer seg. De institusjonelle rammene er allerede etablert og

fundert i institusjonens praksis, rutiner, regelverk og overgripende lovverk. Som arbeidstakere vil minoritetsspråklige befinne seg innen disse rammene og stå overfor de implisitte kommunikative krav som virksomheten utgjør. Den institusjonaliserte samtalen er derfor et adekvat utgangspunkt for å studere den språklige samhandlingen. Når deltakerne i dette materialet er minoritetsspråklige, vil antakelig også språklige elementer i samhandlingen kunne tre tydelig fram. Det er dessuten et mål å vise hvordan kontekster på flere nivåer bør kunne operere samtidig og ikke utelukke hverandre.

Totalt har jeg altså ikke funnet undersøkelser eller studier av institusjonelle samtaler som viser minoritetsspråklige i en likeverdig profesjonell rolle i arbeidslivet. Da tenker jeg særlig på studier som legger vekt på utnyttelsen av ressursene i rammen, språket og handlingen som skal utføres. Dette til tross for at det kanskje er nettopp i arbeidslivet de majoritetsspråklige har de fleste møtene med minoritetsspråklige.

På den andre siden: Hva har så en institusjonell ramme å si for forståelsen av den særlige typen av virksomhet og den kommunikasjonen som finner sted i Norsktimens samtaler?

Den institusjonelle konteksten i sykehjemmet for eldre bidrar til den lokale konteksten både i form av forhåndsforståelser og i form av eventuelle endringer av de lokale rammene underveis i samtalen. Det at beboerne ved institusjonen er eldre mennesker med mye av livet bak seg, er en svært viktig og sentral kontekst. Denne konteksten utgjør referensielle rammer for utvelgelse av temaer og dermed rammer for emnearbeidet i samtalen i Norsktimen. Slik konstituerer disse referensielle rammene denne omsorgsinstitusjonens særlige virksomhet. Samtidig slår rammene fast at de hører til og definerer seg innenfor en kommunes omsorgssektor.

Virksomheten inngår i en større sammenheng både som institusjon, som omsorgsinstitusjon og som ledd i nasjonalt helsearbeid. På nasjonalt plan er arbeidet organisert fra Helse- og omsorgsdepartementet gjennom de direkte underliggende etatene Helsedirektoratet og Statens helsetilsyn, samt folkehelseinstituttet og elleve andre etater og forvaltningsorgan. Det regionale helsearbeidet er organisert i de fire helseforetakene Helse Sør-Øst, Helse Vest, Helse Midt-Norge og Helse Nord. Helsearbeidet ved den enkelte institusjonen er slik sett ledd i det kommunale, det regionale og det nasjonale helsearbeidet. I likhet med alle virksomheter som slik er organisert innen en sektor, er de underlagt visse bestemmelser og regelverk som springer ut fra et nasjonalt lovverk og fra politiske beslutninger på nasjonalt nivå. Eksempler på hvordan slike lovverk tillempes lokalt så vi blant annet i forskriften "Etiske retningslinjer".

Sykepleien ved denne virksomheten knytter seg på sin side også til overnasjonale bestemmelser, slik sykepleieloven viser et eksempel på.

Analysen vil ta utgangspunkt i definisjoner av den institusjonaliserte samtalen og undersøke hvordan faktorer som knyttes til den institusjonaliserte samtalen utspiller seg i det foreliggende samtalematerialet. Samtalene selv, og de organisatoriske faktorene som ligger til grunn for dem, vil målbare sentrale mål for den institusjonelle virksomheten. På denne måten kan de ses som uttrykk for den virksomheten samtalen finner sted innenfor. Disse målene vil relatere seg til det daglige omsorgsarbeidet som finner sted overfor den enkelte beboer med den enkelte omsorgsarbeider som sentral aktør. Et sentralt fokus blir med dette de samtalen som finner sted innenfor institusjonen og måten det institusjonelle elementet artikuleres i samtalen.

Institusjonaliseringen er på denne måten allerede ”gitt”. I forhold til det materialet som kommer fram i opptakene, reiser da noen viktige spørsmål seg: I hvilken grad gjør institusjonaliseringen seg gjeldende i de enkelte samtalen? Hvilke forhold kan se ut til å påvirke graden av institusjonalisering i samtalen? Det råder oppfatninger som hevder at institusjonaliseringen av samtalen i seg selv er rammer som hindrer samtals flyt, utviklingen av emnet, meningsarbeidet og dialogisiteten. Er det virkelig slik at institusjonaliseringen hindrer en fri samtale?

INSTITUSJONALISERING OG SJANGERTREKK

Linell sier at det ofte hevdes at ramme og sjanger overskrider andre kontekstuelle ressurser i viktighet. Men aktiviteter kan ikke bringes til eksistens uten *handlingene* som konstituerer dem. (Linell 1998:236).

Den grunnleggende rammen for samtalen er institusjonen. Den institusjonaliserte samtalen skiller seg fra hverdagssamtalen på mange måter. Hverdagssamtalen har ikke en ordstyrer eller et eksplisitt tema som skal forhandles om gjennom samtalen. Den konstituerer seg i stor grad gjennom likeverdige bidrag fra partene i samtalen. Målene er i de fleste tilfellene en størst mulig grad av en felles basis for forståelsen. Bekreftende og i overveiende grad positive initiativer og responser dominerer, sammen med selvpresentasjoner og andrepresentasjoner i en balanse. Det er lav grad av bekreftelse av positivt og negativt ansikt. (Linell 1987:249, Svennevig 1999). Ulikhetene mellom en hverdagssamtale der partene har høy grad av nærhet, og den strengt formelle institusjonelle samtalen, er store. Drew & Heritage definerer kjennetegn for den institusjonelle samtalen i introduksjonskapitlet i *Talk at Work* (Drew & Heritage 1992). De peker på at den institusjonaliserte samtalen kjennetegnes ved saksorientering og målorientering på institusjonelt relevante måter og ved å ha begrensninger på de interaksjonelle bidragene, avhengig av graden av hvor formell interaksjonen er i samtalen.

Drew og Heritage (1992) nevner begrensninger på type av bidrag i interaksjonen, og at institusjonell samtale kan assosieres med rammearbeid som er spesielle for særlige institusjonelle kontekster. De mener altså at ramme- og dermed sjangerorienterte faktorer *kan* spille inn, men ikke at de er ferdige sjangerformer. I punkt 5.2. definerer de hvordan en institusjonell ramme med en distinkt formell karakter i interaksjonen kan påvirke måten deltakerne former sine bidrag på. Men igjen tar de forbehold ved at formalitetsgraden i ulike institusjonelle samtalerammer kan variere, som for eksempel i sykesøster-mor/doktor-pasient-samtaler. De formelle rammene for interaksjonen varierer, og dermed også graden av institusjonalisering. En institusjonell samtale kan videre innebære at samtalen beveger seg mellom forskjellige rammer, som igjen påvirker interaksjonen og bidragenes form. Linell og Gustavsson illustrerer dette i sin artikkel og kaller dette aktivt konstituerende elementet som da viser seg, for `framings` (Gustavsson/ Linell 2003).

Jeg finner ikke anvendelsen av begrepene `frame` og `framings` fullt ut dekkende når det gjelder å forklare de kommunikative hendelsene i Norsk-timens samtaler. Som vi har diskutert over ved omtalen av Zimmermann, og som Nielsen og Nielsen har pekt på, innvirker rammen,

forholdningsmåtene til denne og ressursene i rammen, på samtaleformene. Det er likevel ytterligere ressurser i samtalen som må studeres i sammenhengen, som også har det vi har kalt et endringspotensiale. Disse andre ressursene ligger i språket i relasjon til emnet og handlingssituasjonen. De er forhåndsforståelser med ulike ressurser knyttet til seg, som del av rammen, eller *medierte* ressurser som kan utnyttes underveis i samtalen (Linell 1998). Utnyttelsen avhenger i stor grad av evnene den enkelte deltaker eller gruppen har til å utnytte disse ressursene, og til visse vilkår som oppmuntrer de lokale bidragene og det språklige meningsarbeidet i den enkelte samtalen.

Når det gjelder egenskaper som ligger i rammen og som kan påvirke det interaksjonelle forløpet og formen, har jeg for enkelte samtalers vedkommende trukket inn begrepet *footing*, som ble introdusert av Ervin Goffman (Goffman 1981, i Copley 2006). Dette begrepet handler om *en posisjonering* som samtalen inntar i relasjonen til ressurser i rammen. I visse situasjoner kan det oppleves at samtalsens posisjonering spiller en viktig rolle (som i samtalen ”Brannvern”), og at denne posisjoneringen både er formende med hensyn til visse sjangerelementer, samt at den kan endre karakter gjennom en samtale. I denne studien vil jeg bruke *posisjonering* i ovennevnte betydning. Göril Thomassen har gjennomført en større og svært interessant studie av samtaler som anvendes i trening av medisinsk personell, leger og sykepleiere (Thomassen 2005). Hun har studert hvordan treningssamtalene etablerer seg som et kommunikativt arbeid. I prosessene undersøker hun hvordan innramming av aktiviteten skjer både på et globalt nivå, samtidig som det foregår på et lokalt nivå. For å utføre denne undersøkelsen anvender hun seg av begrepet *framing*, som representerer ”situasjonsdefinerende innrammingsmarkører”, altså markører – språklige eller interaksjonelle – som definerer og rammer inn situasjonen. Anvendelsen av begrepet *footing* beskriver hun som et redskap til å fange opp posisjoner og posisjoneringer for ulike situasjoner og virksomhetstyper. Hennes fokus har vært å fange opp prosessene idet deltakerne har vært i ferd med å etablere en ramme for samhandlingen. Slik sett er Göril Thomassens arbeid belysende for visse av prosessene jeg ønsker å se på i samtalene i Norsktimen, eksempelvis samtale 1, ”Hvordan møte den vanskelige pasienten”. I disse samtalene er også fokuset rettet blant annet mot ressurser som ligger i rammen, og på hvordan det etableres en felles forståelse i samtalene.

Samtidig angår Thomassens studie en *etablert* type opplæringsamtaler, som igjen er del av en overordnet plan for sykepleier- og medisinerstudiet. Samtalene i Norsktimen har også

overgripende globale og lokalt institusjonelle rammer for sin virksomhet. De har imidlertid samtidig en langt mindre etablert ramme enn de medisinske treningssamtalene har.

Eksempelvis framtrer dette ved at samtalerammene har stadig skiftende egenskaper, blant annet i tid og dessuten for antall deltakere. Pårørendesamtalen er en type samtaler som kan *nærme seg* strukturene som studeres i Thomassens materiale. I Norsktimens samtaleopptak gjengis imidlertid ikke en autentisk samtale med pårørende. Samtale 4 handler derimot om forhold knyttet til forhåndsforståelser, sjangerforventninger og gjennomføring av slike pårørendesamtaler.

De sjangerskapende trekkene i samtalene i Norsktimen er flyktige. Pårørendesamtalen i sin mest krevende og konvensjonelle form, ansikt til ansikt og over telefon, kan antakelig sies å utgjøre en definert sjanger. Når sjangertrekk likevel har fått en plass i analysene, begrunnes dette først og fremst ved det institusjonelle utgangspunktet for samtalene. På den andre siden eksisterer det, som vist, ikke et "en-til-en"-forhold mellom den generelle oppfatningen av forløpet i institusjonelle samtaler og forløpet av de institusjonelle samtalene i Norsktimen. Roller bekreftes ikke alltid. Det er utelukkende i de tidsbegrensede samtalene vi ser rollene bekreftet og utsatt for svært små endringer fra start til slutt.

Kommunikative aktivitetstyper kan organiseres som kommunikative sjangre. Linell viser til John Swales' beskrivelse av kommunikativ sjanger som "a class of communicative events, the members of which share some set of communicative purposes" (siteret i Linell 1998:238). Linell legger til at (...) sjangertyper viser varierende likhetsmønstre når det gjelder struktur, stil, innhold og antatt publikum" [min overs.] (sst: 239), og forklarer senere i kapitlet at det eksisterer en indre og iboende relasjon (som kan være ko-konstitusjon eller refleksivitet) mellom særlige aktivitetstyper og deres egenskaper [min overs.] (sst: 249). Mange blandede sjangere kan tre fram i samtaler. Vi kan finne former fra flere samtalsjangre, kanskje trekk fra konkurrerende prosjekter, og en type samtale som kan være på vei mot å forme nye og komplekse sjangre.

Bruken av begrepene initiativ og respons

Samtalens *tempo* og *intensitet* er, etter min mening, viktige uttrykk for det dialogiske elementet. Intensitet og aktivitetsgrad i samtalen gir seg uttrykk i graden av overlappende bidrag, i forekomsten av minimale støttende, spørrende eller gjensidig reparerende initiativer og responser, eller i at det utspiller seg nøling og skapes pauser som kanskje også øker og får større tydelighet.

Jeg har anvendt begrepene initiativ og respons i analysen. For å presisere skilnadene mellom min anvendelse av begrepene og den som finnes i IR-metoden formulert av Gustavsson og Linell i 1987, skisserer jeg noen hovedtrekk ved deres metode og anvendelse. Begrepene initiativ og respons representeres i deres metode gjennom sine egenskaper i samtalen. Begge begreper bærer i seg elementer som både bringer samtalen framover og knytter an til foregående emner og realiseringer. Initiativet har en sterkere grad av framovervisende effekt, og framstår derved som replikker som i større grad redefinerer emnet, mens responsen ofte har en større grad av tilbakeknytning. Derved skilles det også mellom sterke og svake initiativ og responser. Metodens intensjon slik jeg forstår Linell og Gustavsson, har vært å fange replikkens verdi i den sekvens av dialogen idet replikken faller, for at analysen skal kunne gjenspeile samtalens dynamikk og ikke bli til en statisk beskrivelse i ettertid.

(Gustavsson/Linell 1987:106)

Begge begreper (initiativ og respons) karakteriserer samtalebidrag som har å gjøre med den sekvensielle fordelingen av talerett. Styrke/svakhet kan på denne måten gi en indikasjon på dominans og utøvelse av talerett i samtalen. Styrkegraden kan måles. Tallene som framkommer kan slik gi et bilde framfor alt av makt- og dominansstrukturer i samtaler.

Så langt IR-metoden og dens forutsetninger. Metodisk sett presenterer ikke IR-metoden et tilnæringssett som vil egne seg for den aktuelle analysen av samtalene i Norsktimen. Disse samtalene utgjør større og lokale helheter innenfor visse globale strukturer. Jeg ønsker i analysen å kommentere struktureringen, forhandlingen og arbeidet med emnet. Analysen tar for seg den overordnede interaksjonen og dynamikken. Linell og Gustavsson understreker i artikkelen at IR-metoden ikke tilgodeser disse forekomstene. IR-metodens fokus er interaksjonen mellom parter, der metoden er best egnet for dialoger. Jeg ser på interaksjonen mellom partene, men dessuten på fordelingen av talemengde og innhold mer overgripende for helheten i samtalen. Linell framholder dessuten at metoden ikke egner seg godt for samtaler i grupper. Partene i samtalene i Norsktimen er både enkeltindivider og grupper. I samtalene framstår de minoritetsspråklige deltakerne i større grad som gruppe og representanter for grupper enn for eventuelt institusjonelle roller. Disse representeres først og fremst av norske morsmåletalere. Rollene realiseres i forhold til de kommunikative handlingene og oppgavene som finner sted i den enkelte samtalen. Analysen av samtalene i Norsktimen har til hensikt å ta med alle innspill, samt eksempler på replikker som har monologisk natur eller har uklare grenser (jf. Gustavsson/Linell sst s.108). Metoden befatter seg fortrinnsvis med verbale kommunikasjoner. Analysen av samtalene i Norsktimen har et antall eksempler på ikke-

verbale elementer som tillegges vekt. På dette punktet har IR-metoden sannsynligvis bare delvis overførbarhet til denne studien.

Hva slags innfallsvinkel har jeg da til begrepene *initiativ* og *respons*?

Når begrepene *initiativ* og *respons* anvendes i denne analysen, er det i en ganske annen mening enn i IR-metoden. Initiativer ses på et lokalt plan som uttrykk for beslutninger om å bidra til det felles meningsarbeidet. Det samme gjelder responsene. Det sondres ikke mellom initiativers eller responsers styrke eller svakhet i meningsarbeidet. Det vesentlige er deres kvalitative bidrag til meningsskapingen. Her målbærer initiativene gjerne innspill til nytt meningsarbeid, rekontekstualiseringer og innspill som fører samtalen videre, i tråd med Gustavsson/ Linells utgangsdefinisjoner. Responsen bidrar i hovedsak ved sin støttende eller utfyllende karakter i forhold til samtaleens opprettholdelse og sekvensialitet. Det er med andre ord initiativers og responsers samlede bidrag, uttrykt sekvensialisert, som jeg mener kan ses som et uttrykk for dynamikk, intensitet og deltakelse.

IR-metodens fokus er, som nevnt, dynamikken mellom replikker innbyrdes framfor undersøkelsen av dynamikken i større perspektiv, på for eksempel sekvensplan og, som jeg har forsøkt å vise i noen tilfelle, på et strukturelt plan som samtalen selv etablerer for seg (se analyse av samtale 2, "Søppelhåndtering"). Jeg anser de to sistnevnte nivåene for svært relevante for å kunne si noe om hvordan de muntlige kommunikative ferdighetene arter seg innen den lokale rammen som den institusjonelle samtalen etablerer.

Det bør samtidig nevnes at IR-metoden har vært anvendt innen andrespråklæring, såkalt SLA¹⁸. Der relaterer den seg til en interaksjonistisk type pedagogikk der språklig forhandling har vært viktig. I disse sammenhengene hendte det at initiativer og responser antok en rent kvantitativ dimensjon, som igjen ble gjenstand for kritikk fra enkelte hold. Jeg vil presisere at det i Norsktimens samtaler ikke primært bedrives andrespråksopplæring, selv om samtaler i seg selv er læringsbefordrende (Dysthe 1995). Graden av læring og måtene læring foregikk på, tas opp i kapitlet "Didaktiske refleksjoner", s.170. Med unntak av samtale 4 og 5, der læringskonteksten gjør seg gjeldende i spredte ansatser, er en eksplisitt læringskontekst ikke representert. Samtalene finner fortrinnsvis sted ut fra andre rammer.

På bakgrunn av det som er sagt over, er det tvilsomt om min anvendelse av begrepene *initiativ* og *respons* overhodet har en affinitet til den som Gustavsson/Linell iverksetter i sin metode

¹⁸ Forkortelse for Second Language learning.

fra 1987, og at relevansen av deres metode til mitt materiale er svak. Enkelte av Linells øvrige arbeider spiller imidlertid en viktig rolle for samtaleanalysen i denne studien. Beskrivelsen over tjener dermed som presiserende bakgrunnskunnskap og kontrast.

MIKROANALYSEN OG CA

For at samtalematerialet skulle kunne studeres tettest mulig opp til det lydspåklige bildet som tegnes gjennom opptakene, har jeg altså valgt metoder fra CA. Jeg realiserer noen kategorier i analysene som materialet i de enkelte samtaler bringer fram og aktualiserer. Kategoriene sekvensialitet, turtaking og identifikasjon er klarest relatert til metodene i CA.

Gitt i den lokale forhåndskonteksten er at de minoritetsspråklige omsorgsarbeiderne ved institusjonen er en målgruppe for samtaler. Dette er et forhold jeg har omtalt og definert i innledningen. For å komme deltakerne i samtalen, både minoritetsspråklige og andre deltakere, nært inn på livet, har jeg kommet til at en detaljert analyse av den enkelte samtalen vil være en hensiktsmessig måte å forholde seg til samtaler på. Metoden grunner seg på tradisjonell CA, konversasjonsanalyse. Årsaken til at denne tilnæringsmåten er valgt, er at målet er å se "hva som skjer" i samtalen og hvordan deltakerne selv realiserer de kontekstuelle ressursene i den enkelte samtalen. Det betyr at den foreliggende analysens basis er mikronivået. Dette nivået vil jeg straks kommentere videre.

Ifølge den oppfatningen jeg har redegjort for over, vil det å foreta denne typen analyse av materialet, i seg selv innebære en tolkning av materialet. Noe trekkes fram og belyses nærmere, eventuelt tillegges kategoriserende karakteristikk. Øvrige deler av materialet hentes ikke fram i analysen og trer dermed i bakgrunnen for oppmerksomheten. Dette kan anses å bryte med prinsippet om at de forhold som realiseres i *samtalen*, er de som skal vektlegges. Det ideelle forholdet ville være at leseren av analysen også ble forelagt det totale samtalematerialet og forholdt seg til dette, siden samtalen er en helhet som ofte utspiller seg med en begynnelse, en midtdel og en avslutning. Den fulle transkripsjonen er for dette formålet vedlagt studien, og det er intensjonen at en leser både skal kunne finne fram i dette materialet og kjenne seg igjen i analysen. For lesbarheten av analysen vil det imidlertid være ugjørlig å belyse alle deler av materialet. Noen valg vil måtte gjøres. Valgene begrunnes i analysen av den enkelte samtalen.

Anvenderne av CA ønsker at forskere og andre som benytter CA i sitt analysearbeid, ikke skal gå ut fra forhåndsgitte kontekster eller kategorier (Nielsen og Nielsen 2005, s. 29 og 231).

CA-analytikerne er av den oppfatning at slike kategoriseringer vil hemme den frie observasjonen av det som finner sted i samtalen. Analysen skal grunne seg på de kategorier og kontekster som deltakerne selv realiserer i samtalen, ikke på kategorier og kontekster analytikerne kan ha med seg fra nedarvede oppfatninger eller fra teorier som har større eller mindre gyldighet i analytikerens samfunn eller fagtilknytning. Mie Femø Nielsen og Søren Beck Nielsen (Nielsen og Nielsen: 2005) sier følgende om forholdet mellom analysen på mikronivået og makronivået i *Samtaleanalyse*: ”Men hvis en konversasjonsanalytiker skulle uttale sig på makroniveau, så skulle det være mikroanalytisk funderet” (s. 22).

I tråd med denne tankegangen vil også denne studiens utgangspunkt være mikroanalytisk fundert. Studiens mål er imidlertid også å kaste lys over noen fenomener av muntlig kommunikasjon innen denne bestemte virksomheten. Påstanden er at profesjonelle muntlige kommunikative ferdigheter er en særlig type `literacy` som er av avgjørende betydning for utøvelsen av profesjonen å være omsorgsarbeider ved en institusjon for eldre og ofte syke mennesker. Menneskene, som i studien omtales som `pasienter` eller `beboere`, kan dessuten befinne seg i det som kalles ”den terminale fasen av livet”, altså den siste tiden. For mange beboere eller pasienter vil samtalen være det vesentligste fundamentet i den daglige samhandlingen, der hvor andre funksjoner er svekket. Disse forholdene stiller høye krav til profesjonaliteten og de språklige ressursene hos omsorgsarbeiderne.

Studiens utgangspunkt og basis er det samtalematerialet som framkommer av opptakene av fem samtaler ved en omsorgsinstitusjon for eldre i en kommune, der flertallet av deltakerne i samtalen er minoritetsspråklige. Fokus har vært konkret observasjon på basis av det autentiske empiriske samtalematerialet. Den metodiske tilnærmingen til samtalematerialet har vært den type anvendt CA som Femø Nielsen og Bjerck Nielsen gjør rede for i ”Samtaleanalyse” (Nielsen og Nielsen 2005). Hovedsynet at den sekvensielle konteksten er den mest vesentlige, begrunner de med noen grunnleggende antakelser om interaksjon. De hevder at interaksjon er strukturelt organisert, at interaksjonelle bidrag er kontekstbetingede og kontekstskapende. På dette grunnlaget hevder de at ingen detalj i den språklige interaksjonen kan avskrives som tilfeldig eller interaksjonelt irrelevant, og at en CA-analyse derfor best kan gjøres gjennom studier av data fra autentisk talespråk. Den sekvensielle organiseringen av talespråket forklarer de blant annet slik: ”Inden for CA studeres autentisk talesprog med fokus på, hvordan de enkelte sproglige bidrag, som samtaler udgøres av, alle er strukturert i tid, dvs. sekventielt organisert” (sst. s. 28). Studiet av den sekvensielle organiseringen grunner seg på studiet av taleutvekslingssystemet, slik Sacks, Schegloff og Jefferson presenterte dette

systemets ”simplest systematics” i 1974 (Sacks m.fl.1974). Her framholder de at modellen er global og tverrkulturell. Materialet for den analysen jeg foretar, har deltakere fra tre verdensregioner (Asia, Afrika og Europa). Jeg deler oppfatningene Sacks m.fl. har gitt uttrykk for på dette punktet, og vil komme tilbake til spørsmålet i drøftingen. Resultatet av denne studien vil bekrefte eller avkrefte om innfallsvinkelen har vært korrekt.

Min studie kan først og fremst sies å bryte med CA sitt prinsipp om tillempling av forhåndskategorier. Selve det faktum at flertallet av deltakere i samtaler er minoritetsspråklige, bryter med dette prinsippet. Det ideelle utgangspunktet for en CA-analyse ville være en tilfeldig ansamling av mennesker og deres eventuelle samtale. At flertallet deltakere i samtalematerialet er minoritetsspråklige, er forhåndsbestemt gjennom institusjonens forutgående arbeid med egevaluering og konfliktbearbeidelse, med samtaler i Norsktimen som etterfølgende tiltak. Det at jeg oppsøkte lederen for prosjektet grunnet min interesse for prosjektets tilknytning til opplæring i norsk i arbeidslivet, handler om en bevisst utvelgelse og fravelgelse fra min side. Et større antall slike forhold kunne innvendes mot påstanden at samtaleanalysen her er basert på metodene i Conversation Analysis.

Anvenderne av CA har, som vi her har sett, et fokus ved det autentiske og ved samtalematerialets sekvensialitet. Vi forstår at anvenderne av CA ikke ønsker at sosiale kontekster skal forhåndsbestemme forløpet av en CA-studie. Tvert imot fastholder de at sosiale kontekster og kategorier skal tillegges vekt utelukkende dersom disse klart realiseres av deltakerne i samtalen. Da skal deltakerne i så fall referere til disse kategoriene eller kontekstene slik at de gjøres relevant av deltakerne og får betydning for samtaleforløpet, for eksempel gjennom den sekvensielle utviklingen. Likevel viser deres syn på interaksjonelle bidrag at de, i likhet med min oppfatning, ser på disse både som skapere av og betinget av kontekst. Altså både ”subjekt” og ”objekt”. Denne forståelsen innebærer, slik jeg ser det, at min studie likevel kan kalles en CA-studie. Analysen av samtaler i Norsktimen viser nettopp at de interaksjonelle bidragene er kontekstbetingede. De foregår innenfor en klart betinget ramme, både lokalt og globalt institusjonalisert, og formes av denne rammen. Det overraskende er imidlertid tilsynekomsten av avvikende fenomener i samtaler fra Norsktimen. Disse fenomenene kan være verd særlig oppmerksomhet og stemmer ikke med den konvensjonelle oppfatningen av institusjonelle samtalers forløp. De institusjonelle rammene vil altså kunne, i visse situasjoner og under visse forutsetninger jeg kommer til å antyde, endres. Blant annet på disse måtene viser de interaksjonelle bidragene seg altså – til tross for de mer eller mindre sterke institusjonelle rammene – også å være kontekstskapende.

Høflighetsteorier som analysekategori

I analysen av samtalene anvendes ofte begreper fra såkalt "høflighetsteori" eller Face Theory. Observasjonene og beskrivelsene i Face Theory ble presentert av Erwin Goffman på 1950 og 1960-tallet. Leech (Leech 1983, omtalt i Svennevig 1999) utviklet teorien videre og beskrev en del høflighetsstrategier som handlet om fire forhold:

- takt-maksimen
- generøsitetmaksimen: minimalt utbytte til selv, maks kostnad til selv
- approbasjonsmaksimen: minimal utskjelling av den andre, maks prising av den andre
- beskjedenhetsmaksimen: minimal prising av selv, maks utskjelling av selv

Maksimene utgår fra talehandlingene selv etter graden av involvering fra taler eller tilhører. Dessuten formuleres talehandlingen etter hvilken grad av indirektheit som foreligger og om det finnes valgmuligheter for taler/tilhører.

Høflighet er relativ til de relasjonelle dimensjonene `autoritet` og `sosial distanse`. Disse faktorene konstituerer pragmatiske skalaer, hvor en spesiell talehandling gis verdi etter konteksten (Svennevig 1999).

Brown & Levinsons høflighetsmodell fra 1987 er ifølge Svennevig mest innflytelsesrik i nåværende pragmatikk. Den bygger eksplisitt på Goffmans begrep "ansikt" og "ansiktsarbeid" og er kompatibel med hans begreper og sosiale forhold.

Brown og Levinson hevder at det finnes to aspekter av folks ansikt (1987:61):

- negativt ansikt: Krav på territorier, personlige reserver, rettigheter til å ikke bli forstyrret – handlingsfrihet og frihet fra å bli utposisjonert
- positivt ansikt: Det positivt konsistente selvbildet eller `personlighet`, som inkluderer behovet for at dette selvbildet skal bli satt pris på og støttet av interaktantene.

Behovene er ifølge Brown og Levinson, ikke uttrykk for vedtatte normer, men skriver seg fra ansiktsønsker i samfunnet, noe som det vil være i ethvert medlems interesse å tilfredsstille til

en viss grad. Negativt ansikt ønsker ikke forstyrrelser fra andre, det positive ansiktsønsket er at i hvert fall noen skal komme til å foretrekke dette. Folk viser respekt for negativt ansikt ved å ikke tvinge seg på, og for det positive ved å vise at de setter pris på og liker det presenterte selvbildet.

Det interessante ved de høflighetsteorier som Brown og Levinson presenterer, er de universelle intensjonene de legger til grunn for teoriens relevans (sst.s.56-57). Dette vil jeg straks vil komme tilbake til. Med sine omfattende studier ønsket de å framheve det komplekse i menneskelig planlegging og organisering. Denne kompleksiteten var tenkt å være et sterkt motargument mot oppfatninger de møtte hos enkelte sosiologer, som de i noen tilfelle oppfattet som overforenklete beskrivelser av menneskelig atferd. Teorien deres har til hensikt å være krysskulturell. De ulike lokale kulturelle variasjonene innen høflighetsarbeid anser de å være underordnet premissene som er lagt for deres teori. Jeg mener disse synspunktene framhever det universelle aspektet ved Brown og Levinsons teorier. Slik sett er Brown og Levinson inspirerende lesning i forhold til arbeidet med materialet i samtalen i Norskstimen, som nettopp har et krysskulturelt utgangspunkt der kulturvariabelen er svakt vektlagt.

Jeg kan anvende høflighetsstrategiene fortrinnsvis ut fra antakelsen om bevaringen av et positivt ansikt. Dette kan jeg i så fall gjøre ved at jeg går ut fra at samtalepartnerne har til dels sammenfallende ønsker. Forutsetningen er da at de tilhører et utvalg personer som kan dele særlige behov, mål og verdier. Under slike forhold kan dette utvalget av personer komme til å ”erklære felles grunn”.

Hvis sosial distanse er med i bildet, kan høflighetsstrategier fungere som kontekstualiseringskøere (Gumperz 1982). Gumperz mener da at språkformene reflekterer en særlig type relasjon mellom partene, og at køene kan brukes strategisk. I disse tilfellene fungerer språkformene og kontekstualiseringskøerne slik at de ikke bare reflekterer, men aktivt definerer eller redefinerer forholdet. Svennevig (1999) finner ofte denne forståelsen relevant. Han anser at kontekstualiseringskøerne kan være gode verktøy for å belyse prosesser i forbindelse med profesjonell identifikasjon. En slik forståelse kan jeg støtte, ved at til dels tilsvarende prosesser som handler om sosial distanse, sannsynligvis gjør seg gjeldende i visse deler i dette samtalematerialet. Eksempelvis i samtale 3, ”Etiske retningslinjer”, kan fordelingen av taleturer og støtten som gis til enkelte innspill, forklares ved at strategier for sosial distanse gjør seg gjeldende.

Brown og Levinsons teorier kan imidlertid ikke fullt ut forklare det som skjer av høflighetsarbeid i samtaler i Norsktimen. Hos Brown og Levinson handler høflighetsarbeidet, som vist, om å bevare den enkeltes positive eller negative ansikt. Jeg mener teorien ikke tar høyde for å beskrive det som skjer når en gruppe anvender de samme strategiene for å ivareta gruppens ansikt, slik vi ser det i disse samtaler. I samtaler i Norsktimen kan vi sannsynligvis se strategier fra Face Work- teorien gjøre seg gjeldende i situasjoner der faglig identifikasjon skal gjøres relevant i samtaler (Samtale 2 og 3). Det skjer gjerne implisitt (Samtale 3), og kan, med unntak for Samtale 2, ikke alltid henledes til en enkelt samtaledeltakers posisjon. I de fleste tilfelle er det altså tvilsomt om de motivene som tilskrives handlinger som skal være ansiktsbevarende, kan forklare tilsvarende og ofte forekommende handlinger i samtaler i Norsktimen. Å forhåndstilskrive motiver for handlinger i en samtale, som så i sin tur må studeres, er dessuten betenkelig. Det sentrale er i stedet å se hvordan samtalen selv gjør forhold gjeldende.

Jeg vil komme til å kalle hendelser i samtaler for ansiktsbevarende handlinger, men vil samtidig få fram at motivene som ligger bak, ikke nødvendigvis er de som beskrives i Brown & Levinsons modell. Samtaler er en dynamisk helhet, der bekreftelsen av den andre kan ha motivet å bidra til den felles forståelsen for gruppen og for alle deltakere i samtalen. Det kan tyde på at selve det å skape samtalen som et felles prosjekt, er det underliggende og virkende motivet. Dette felles prosjektet, som vi ser tar form og gir seg til kjenne i flertallet av samtaler, framfor alt i samtaler uten fast tidsbegrensning, er preget av engasjement, intensitet og stort antall bidrag fra et flertall av interaktantene. Det er et spørsmål om ikke synet på dialogen hos Bakhtin favner videre enn den kanskje noe individorienterte Face Theory, for nærmere å beskrive prosessene vi opplever i samtaler i Norsktimen. Han siteres slik i Dysthes bok *Det flerstemmige klasserommet* (Bakhtin 1979, s. 318 i Dysthe 1995): ”Livet er dialogisk i sin natur. Å leve betyr å engasjere seg i dialog, å stille spørsmål, lytte, svare, være enig osv.” I 1984 (s. 311-312) reflekterer han slik:

Selve menneskets vesen (både det indre og det ytre) er dyp kommunikasjon. Å være betyr å kommunisere. ... Å være betyr å være for den andre, og gjennom den andre, for seg selv. Mennesket har ikke noe indre territorium som det eier selv; det er fullstendig og alltid på grensen, og i det mennesket ser inn i seg selv, ser det inn i øynene på den andre eller gjennom øynene til den andre. Jeg kan ikke greie meg uten den andre; jeg kan ikke bli meg selv uten den andre. (i Dysthe 1995).

DATAMATERIALET

Det empiriske materialet baserer seg på lydopptak av fem samtaler ved en omsorgsinstitusjon. Det er flere forhold ved lydopptak som begrenser validiteten som empirisk materiale for analyse av samtaler. Interaksjon i samtaler foregår overveiende visuelt i form av gester, nikk, blikk og blikkretning, sitteposisjoner og plassering, for å nevne noen viktige visuelle elementer. Det har ikke vært mulig å foreta videoopptak av disse samtalene. Årsakene til dette er framfor alt at mange minoritetspråklige ofte uttrykker sterke generelle motforestillinger mot videoopptak. Skal slike opptak finne sted, forekommer det helst innenfor den private og sosiale tilknytningssfæren som er akseptert i den enkeltes miljø. Å insistere på videoopptak ville trolig være å forkludre mye av den første tillitsskapende prosessen i opptakssituasjonen.

En annen utslagsgivende årsak er at tidsrammene for en beslutning om gjennomføring av opptakene var snau. Prosjektansvarlig i kommunen fattet interesse for at denne studien kunne finne sted, og det ble dermed gitt en tillatelse. Opptakene skulle skje få dager senere. Tid til å skaffe avansert teknisk utstyr fantes ikke, det handlet om å gripe anledningene og være til stede idet samtalene fant sted. Tre av fem samtaler er av den grunn tatt opp med mobiltelefon og de to siste med teknisk utstyr fra universitetet. Disse siste opptakene har likevel ikke vesentlig bedret lyd kvalitet. Ikke desto mindre er opptakene bevart på CD og pc. Det betyr at materialet er tilgjengelig og kan anvendes til senere analytiske studier og til etterprøving av denne studien.

En viktig fordel ved bruk av lydopptak er at fokuset fortrinnsvis vil ligge ved det verbale i samtalen. Det tillater brukeren av opptakene å konsentrere seg ved iverksettelsen og utøvelsen av de muntlige ferdighetene med vekt på det lydlike inntrykket. De tekniske forholdene er, som nevnt, mer eller mindre identiske ved alle opptak. Dette har gyldighet for validiteten av påstander som har med innbyrdes forhold i samtalene å gjøre.

Transkripsjonen

CA baserer seg på transkripsjon av autentisk samtalemateriale. Empirien og dens kvalitet er et forhold CA-analysen understreker. Det empiriske samtalematerialet kan sies å være selve fundamentet for denne typen samtaleforskning. Data fra konstruerte samtaler kan den andre siden innebære ulike typer forhåndsregissering som i seg selv strider mot CA-analysens ideal om autenticitet og taleopptakenes primærfunksjon. Konvensjonene for transkripsjon kan basere seg på *det fokus* analytikerens selv har i sin undersøkelse. I slike tilfelle gjør analytikerens klart oppmerksom på hvilke forhold som er vektlagt i transkripsjonen, og som igjen vil ligge til grunn for den aktuelle analysen. Transkriberingen ses ofte som et første skritt i analysen (Ochs 1979, sitert i Gardner & Wagner 2004). På denne bakgrunnen er det klart at visse valg som får konsekvenser for analysen, er tatt allerede gjennom valg for transkripsjonen.

Hensikten og ønsket har vært å få fram gjennom transkripsjonen hvordan den enkelte samtaledeltaker realiserer sin forståelse, sine ressurser i form av kunnskaper og språk, og sin identitet som profesjonell omsorgsarbeider i samtalen. Det er to forhold som er vektlagt i denne transkripsjonen. For det første har det vært et mål å gjengi det lydlige materialet som framkommer av lydopptaket, så fullstendig og dekkende som mulig. Det vil si at alt talemateriale er transkribert, med unntak av en to minutters sekvens i samtale 3.¹⁹ Foruten dette noe mer kvantitativt begrunnede målet for transkripsjonen har også et kvalitativt mål ligget til grunn; det å gjengi talematerialet nærmest mulig opp til den form det presenteres i av den enkelte samtaledeltaker. Begge mål kommenteres videre under.

Den aller største delen av det totalt 160.36 minutter eller to timer og 40.36 minutter lange samtalematerialet er transkribert ifølge vedlagte transkripsjonsnøkkel. Transkripsjonen i sin helhet er føyd til som vedlegg. Det empiriske materialet som analysen har som basis, skal uansett, som nevnt på s. 41, alltid kunne være tilgjengelig for nye analyser og dermed også kunne være grunnlag for å gi analysen etterprøvnbarhet og validitet.

Transkripsjonen vektlegger følgende hovedprinsipper: Samtalens tempo, intensitet og den faktiske verbaliseringen av ytringene. Tempo og intensitet gir et uttrykk for den verbale samhandlingen som foregår i samtalen. Tempo og intensitet eller mangel på disse framkommer for eksempel av overlappende tale, avbrytelser, stigende taletone og ved alle aspekter av pauser, fra brudd i samtalen til nøling. Også styrkeangivelser bidrar til å beskrive tempo og intensitet. Der det verbale uttrykket er forståelig innenfor en norsk skriftlig norm, gjengis ytringene lengst mulig ifølge denne. I en del tilfelle avviker ytringen eller enkeltordet fra denne normen. Da

¹⁹ I enkelte tilfelle er transkripsjonen fraveket og samtalen gjenfortalt. Denne vurderingen er foretatt ut fra en forståelse for samtalens helhet, og avsnittet er behandlet etter de samme normene som øvrig materiale.

skrives ordet lydnært eller ortofont, ifølge det lydinntrykket som framkommer av opptaket. Noteringen er markert ved tegnet / ved begynnelse og avslutning av ytringen. Deretter er det norske ordet som mest sannsynlig er det taleren kan ha siktet til, notert i parentes og ifølge gjeldende skrivenorm. I noen tilfeller fantes det ikke et ekvivalent norsk ord eller uttrykk til det lydlige materialet som kom til uttrykk i opptaket. Det lydmessige inntrykket har i slike tilfelle framstått som sterkt avvikende fra norsk talenorm. Her har jeg valgt å notere ytringen tettest mulig opp til den produserte ytringen i opptaket. Disse taletekstdelene er merket med kursiv og skrevet ortofont/fonetisk.

Gjengivelsen i transkripsjonen har hatt den ovennevnte realiseringen som mål. Gardner & Wagner kommenterer bruken av det de omtaler som modifisert ortografi i klassiske CA-transkripsjoner (2004:6). De mener at denne typen transkripsjon kan bidra til oppdagelsen av fenomener som kan belyses gjennom systematiske transkripsjoner. Modifisert ortografi kan være essensielt i transkripsjon av andrespråkstale. Det er likevel da en vesentlig fare at talegjengivelsen kan virke stereotypiserende. Derved er det også en fare for at transkripsjonen kan brukes utenfor den vitenskapelige sammenheng og derved mot sin hensikt. Jeg anser denne typen skepsis for begrunnet. Når det gjelder transkribering av samtaler i Norskstimen, understrekes det at transkripsjonen som er benyttet her, samt de ekstraherte eksemplene, skal ses i denne undersøkelsens sammenheng og ikke utenfor denne.

Over har jeg nevnt noen generelle innvendinger mot lydopptak, som angår de visuelle eller paralingvistiske elementene i samtalen. I de tilfellene der visuelle elementer er trukket inn i denne transkripsjonen, skjer det utelukkende der hvor elementene blir realisert av deltakerne i samtalen og har betydning for sekvensialiteten eller turtildelingen. Nedtegningsmåten er gjort i form av korte beskrivelser. Som tilstedeværende under opptak og medvirkende som intervjuer i noen tilfelle, kunne jeg ta enkelte notater under og etter opptakene. Beskrivelsene baserer seg på disse notatene. Paralingvistiske elementer er notert i parentes og med store bokstaver. Denne notasjonen er detaljert i hele transkripsjonen.

Gardner & Wagner ser på den minoritetsspråklige samtaledeltakeren som konversasjonelt kompetent. De ser på hva deltakerne mestrer og lykkes med i interaksjonene, ikke på deres mangler som ikke-innfødte talere. Dette synspunktet har også analysene av samtalen i Norskstimen lagt til grunn. Spiller deltakernes språkbakgrunn da ikke noen rolle? Vedlegg 7 viser en kortfattet undersøkelse av de minoritetsspråklige deltakerne som var til stede ved ett eller flere samtaletilfeller til de fem opptakene. Vedlegget presenteres nærmere nedenfor. Deltakerne har fra ett til fem andre, mer eller mindre aktive, muntlige språk, som de har en

varierende beherskelse av. De angir også hvilken ”rang” de tilskriver norsk, dersom de skulle bestemme det norske språkets plass i deres eget ”språklige hierarki”. Mange plasserer norsk på tredje- eller fjerdeplass i relasjon til andre muntlige språk de behersker. Vi ser altså at norsk for de aller fleste i undersøkelsen, av nokså opplagte grunner, ikke opptrer som det vi ofte kaller et ”andrespråk”.²⁰ Norsk har sin selvkclare status som arbeidsspråk innen deres profesjon, og som sådan et språk av høy aktualitet. På bakgrunn av disse forholdene har det ikke her vært naturlig i vesentlig grad å trekke inn de minoritetsspråkliges morsmål og påvirkningen eller eventuell transfer fra dette/disse språkene ved tilegnelsen og beherskelsen av norsk språk. De språklige beskrivelsene i denne undersøkelsen forholder seg til den språkbruken som finner sted i samtalene med den institusjonelle og profesjonelle konteksten som fokus.

Ikke bare den reseptive, men også den produktive siden ved tilegnelsen av et nytt språk er avgjørende for språkbrukerens potensielle anvendelse og utvikling av det nye språket. Ved tre anledninger drøfter jeg nærmere deltakeres særegne produksjon av norsk talespråk, i analysen av henholdsvis samtale 3, 4 og 5. Eksempelvis i samtale 3, ”Etiske retningslinjer”, har jeg funnet det riktig å trekke fram noen trekk ved språkformingen som er iørefallende og bemerkelsesverdige. Her peker jeg på en forekomst av talespråk som har sitt utspring i praktisk anvendelse av norsk talespråk, men som produseres med former og ordsegmenter som ikke kan tilbakeføres til norsk. Dette fenomenet vil studeres i analysen og videre tas opp i den endelige drøftingen. Læring og aktiv tilegnelse av arbeidsrelevant, nytt ordforråd finner for øvrig sted i sterkere og lavere grad i alle samtalene. I de to siste samtalene, ”Pårørendesamtalen”, nummer 4, og ”Brannvern”, nummer 5, er mye av den handlingen som foregår i samtalene, sentrert nettopp rundt den muntlige språktilegnelsen. Kan samtalene illustrere noe av prosessen som foregår i den aktive tilegnelsen? Dette drøftes i analysene knyttet til de enkelte samtalene, samt i kapitlet *Didaktiske refleksjoner*, s. 170.

Nærmere presentasjon av vedlegg 7

Undersøkelsen er tatt med i denne studien, men ikke som et materiale som har vært gjenstand for detaljert analyse, slik samtaleopptakene og transkripsjonene har vært. Den kan utelukkende bidra til å illustrere noen forhold knyttet til språkbakgrunn, utdanning, oppholdstid i Norge, samt bruksområde og opplæringsbehov for norsk. Svarene har gyldighet for det begrensede antallet deltakere som har besvart undersøkelsen, og naturlig nok er det knyttet usikkerhet til

²⁰ Begrepet *andrespråk* som det brukes i denne studien, kan fort forveksles med forståelsen av begrepet som ´alle språk som blir lært etter førstespråket´ (Berggren og Tenfjord 1999:369) eller det språket man kan best etter morsmålet. For deltakerne som opptrer i dette materialet, eksisterer det kanskje flere førstespråk. Øvrige språk de anvender, har de kanskje ikke full beherskelse av, eller språkene anvendes i ulike kontekster. Se vedlegg 7.

forståelsen av alle spørsmål. Det tas altså større forbehold for undersøkelsens relevans og validitet. Når jeg likevel har valgt å vedlegge denne, er det derfor som illustrasjon til:

- Antall års utdanning etter videregående fra hver nasjon, sammen med ”rangering” av norsk som et språk som deltakerne forstår og snakker
- Bruk av norsk skriftlig i prosentvis tidsandel i jobben til daglig
- Bruk av norsk muntlig i prosentvis tidsandel i jobben til daglig
- Deltatt på norskkurs: Antall kurs samt avlagt norsksprøve
- Opplæringsbehov for norsk i ulike sammenhenger i jobb og privat.

Skjematisk oppsummering av punktene over samt en drøfting av aspekter ved resultatene av undersøkelsen er gjengitt i oppgavens Del 5, under *Didaktiske refleksjoner*.

SAMTALER PÅ FLERE NIVÅER

Jeg vil hevde at større ”samtaler” kan foregå. En gruppe – som kan variere i sammensetning og i størrelse – kan kommunisere med sin institusjon og sine institusjonelle representanter, og gjennom felles refleksjon kommunisere sin profesjonelle praksis. Samtidig kan det enkelte individ kommunisere innad i sin gruppe, relasjonelt med grupper av deltakere i denne gruppen og med det mer overgripende institusjonelle nivået. I opptaksmaterialet som ligger bak denne analysen, forekommer flere eksempler på slik interaksjon på flere samtidige nivåer. Dette skjer for eksempel i samtalen ”Ethiske retningslinjer”, der deltaker N er formidleren av problemstillinger som i sin tur er knyttet direkte opp til de statlige regulativer og lovverk. Disse omhandler ivaretagelsen av etikk på arbeidsplassen.²¹ Avhengig av relasjonene, deltakersammensetningen, forhåndskontekstene og gradene av dimensjoner av overgripende og styrende natur - slik institusjonens virksomhet utspiller seg - vil kommunikasjonen foregå ”dialogisk”. Men de dialogførende parter er, slik jeg ser det, ikke utelukkende individer i relasjon til eller i interaksjon med individer.

²¹ Se analysen av samtalen ”Ethiske retningslinjer” s. 84.

TRANSKRIPSJONSNØKKEL

Tegn	Betydning
.	fallende intonasjonskontur
?	spørrende intonasjonskontur
,	fortsettende intonasjonskontur
(.)	kort pause (under 0,5 sekunder)
(...)	mellomlang pause (0,5 – 1,0 sekunder)
=	forlengning av lyd
`ord	trykksterkt ord eller stavelse
<u>ord</u>	emfatisk, ekstra framheving av ord eller stavelse
[ord], [ord] (vertikalt parallelle klammer)	overlappende tale
(H)	Innpust
(Hx)	Utpust
<ord>	vanskelig tolkbar tale
(KREMT)	ikke-språklige lyder fra taleapparatet eller omgivelsene, en kommentar til transkripsjonen
<	stigende toneleie
>	synkende toneleie
/hon/	ortofon transkripsjon (lydnær transkripsjon)

Del 3 ANALYSE AV SAMTALENE

Samtale 1: "Hvordan møte den vanskelige pasienten?"

Samtalen "Hvordan møte den vanskelige pasienten" er den første av samtalene i materialet.

Siden denne samtalen ifølge rammene gjerne klassifiseres som institusjonell, vil en avklaring av dette aspektet være grunnleggende. Kommer det institusjonelle aspektet til uttrykk i noen form i den foreliggende samtalen, og i så fall; i hvilken eller i hvilke former? Som observasjonene vil vise, gjør bare få eller delvis artikulerte institusjonelle trekk seg gjeldende i denne samtalen.

Fem minoritetsspråklige deltakere med ulik faglig status, ulik nasjonal bakgrunn og alder, samt frivillighetsrepresentanten, F, og intervjueren, I, deltar i denne samtalen.

Deltaker 1: Filippinene, 40 år Utdannelse: sykepleier.

Deltaker 2: Persia, 27 år, utdannelse hjelpepleier, ferdig sykepleier ved årsskiftet.

Deltaker 3: Persia, 55 år. Ikke fagutdannet, lengst jobberfaring på stedet.

Deltaker 4: Filippinene, 32 år, utdannelse som sykepleier fra hjemlandet.

Deltaker 5: Somalia, ca 25 år. Ufaglært.

Med det utgangspunktet at felles historie, kultur og språk ikke kan tas for gitte størrelser, hvilke *kontekstuelle ressurser* utnytter deltakerne i denne samtalen til å skape den felles grunnen eller basisen for felles forståelse?

Når det gjelder symmetri/asymmetri, virker ofte kontekstuelle ressurser og utviklingen av felles forståelsesbasis sammen. Jo sterkere utviklingen av felles grunn eller basis for felles forståelse utvikles blant deltakerne, jo vanskeligere er det å opprettholde en eventuell asymmetri i en samtale. Disse to forholdene er med andre ord elementer som ikke opererer uavhengig av hverandre i en samtale.

Emnearbeidet og emneutviklingen er dessuten trekk som henger tett sammen med den sekvensielle strukturen som utvikler seg. I denne strukturen spiller de lokale bidragene fra de minoritetsspråklige deltakerne en viktig rolle. De kan forsterke eller svekke det institusjonelle i samtalen, de kan velge å ta i bruk de kontekstuelle ressursene som finnes som forhåndsforståelse eller gjøres tilgjengelig og realiseres i samtalen. Bidragene kan forsterke, godkjenne og videreutvikle emneelementer eller stille dem i kritiske perspektiver og sørge for at de ikke utvikles videre, eller de kan virke med til at de overses. Det kommunikative prosjektet handler om å gjennomføre en institusjonell samtale om et faglig relevant tema på fellesspråket norsk. Selv om dette er den første samtalen av sin art som arrangeres ved institusjonen, gjennomføres

den med intensitet og uten større avbrudd eller lengre pauser. Det aktuelle kommunikative prosjektet vil, gjennom at emnet endrer karakter gjennom samtalen, kunne føre til at også emnet endrer seg. Det kan gjennomgå en utvikling og videreføres i samtalen slik at det skapes et felles gulv av forståelse. Det er naturlig å se emnearbeid, sekvensialitet og lokale bidrag som deler av den samme prosessen i meningsutviklingen.

Endelig vil spørsmålet om *sjanger* bli tatt opp. Dersom samtalen ikke kan sies å representere en konvensjonell institusjonell samtale, betyr det at bare få institusjonelle trekk er til stede i den? Eller betyr det at institusjonelle og ikke-institusjonelle samtaletrekk spiller sammen i dannelsen av nye sjangertrekk?

For å diskutere disse mulighetene kan alle nevnte trekk være verd å ses nærmere på og ses i sammenheng. Dette gjelder både tekstuelle elementer, som samtalens relativt lange varighet, og sekvensielle trekk som samtalens lokale bidrag, emneutvikling, koherens og relevans. De iboende relasjonene mellom dem og den gjensidige påvirkningskraften i dem signaliserer den assosierte situasjonsdefinisjonen, hevder Linell (Linell 1998:249). Han sikter da eksempelvis til turtakingsmønstre i sekvensene, som det særegne spørsmål-svar-mønsteret som ofte forekommer i institusjonelle diskurser. Tekstuelle og sekvensielle trekk, som de ovennevnte, er ikke universelle manifestasjoner, men er heller spesifikke for aktivitet og sjanger. Han påpeker at forholdet mellom en spesiell aktivitetstype og disse egenskapene er tett sammenknyttet.

Samtalen er den første i materialet. Den er gjort over tre opptak, hvorav opptak 1 er ganske kort (15 linjer), opptak 2 er det mest omfattende (234 linjer) og opptak 3 er på 148 linjer. Det spesifiseres i kommentarene hvilket opptak det siktes til. Varigheten er 25 minutter.

Rammer

Institusjonalisering og relasjon til formalitet/informalitet

Samtalen "Hvordan møte den vanskelige pasienten" kan rent umiddelbart oppfattes som en mer uformell hverdagssamtale. Inntrykket formes også av at det ikke er noen klar "ordstyrer" eller leder for samtalen, og at den har en varighet som ikke på forhånd er klart fastlag. Men har samtalen i realiteten noen grad av informalitet?

Rammene for samtalen, som tid og sted, er institusjonelt og globalt definert. I den forstand at språklige og faglige kriterier ligger til grunn for utvalget av deltakere, må også gruppen deltakere i samtalen sies å være institusjonelt globalt definert. De språklige kriteriene reflekteres gjennom at ingen av deltakerne har norsk som sitt førstespråk eller det de vil kalle

sitt morsmål. I stedet vil de kanskje oppgi norsk som sitt tredje- eller fjerdespråk.²² Ifølge prosjektbeskrivelse fra prosjektleder i kommunen er det et mål å bedre norskferdighetene hos deltakerne forbedres ved å være i dialog.²³ Målbeskrivelsen understreker den språklige dimensjonen som grunnlag for utvalget, og dermed en adressivitet rettet mot et utvalg kjennetegnet ved behov for bedre norskferdigheter. De faglige kriteriene gjenfinnes i de tematiske valgene, der samtalerne er avtalt å skulle handle om emner som er faglig viktige og aktuelle for omsorgsarbeiderne. Temaene for samtalerne er altså i hovedsak definert av institusjonen og de pleiefaglige behovene institusjonen har prioritert gjennom frivillighetskonsulentene. Slik kan vi si at både lokale og globale rammer er institusjonelt definert.

Samtalens rammer for tid, sted og tema, ser med dette ut til å ha visse klare institusjonelle begrensninger. Likevel er det andre trekk som bryter med kriteriene for den formelle institusjonelle samtalen og som åpner for andre samtalestrukturer enn de institusjonelle.

Ett av dem er det aspektet at spørsmålsformuleringen til samtaletemaet ”Hvordan møte den vanskelige pasienten?” er valgt av de minoritetsspråklige deltakerne selv, altså formulert ”nedenfra”. Spørsmålsformuleringen vil bli realisert og rekontekstualisert et antall ganger i emnearbeidet og ved dette arbeidet gi viktige bidrag til den felles basisforståelsen som deltakerne kommer til å skape i samtalen (jfr. Linell 1998 kap. 8.5.2 ”Relevance”:137).

ANALYSE

Sekvensielle forhold

I den formelt institusjonaliserte samtalen vil det ofte være den institusjonelle representanten som vil ha rollen som spørsmålsstiller. Deltakerne vil ha rollen som svarere ved at initiativer og responser er forhåndsdefinert av institusjonen ifølge den målrettede aktiviteten som skal finne sted. Denne aktiviteten kan gjerne ha spørsmål-svar-form. Initiativene vil da, som nevnt over, i langt større grad ligge hos institusjonelle representanter. Det vil ikke framkomme noen ansatser til lik fordeling mellom samtalepartene når det gjelder initiativer og responser.

Vi har over sett hvordan Linell forklarer blant annet spørsmål-svar-formen i mange institusjonelle diskurser.

²² Se vedlegg 7: Undersøkelse om språkbakgrunn og utdanning, samt note 20 s. 44.

²³ Se vedlegg 1: Norskstimen. 2.utgave 14.05.07

Som det vil vises av undersøkelsen, preges samtale 1 av at initiativer og responser i høyere grad enn vanlig i konvensjonelle institusjonelle samtaler ligger hos de minoritetsspråklige deltakerne. Fra dem formuleres også mange spørsmål som gir ny utvikling i samtalen. Funnet kan illustreres ved at så mange som 186 bidrag kommer fra de minoritetsspråklige omsorgsarbeiderne i opptak 1 og 2. Fra frivillighetskonsulenten F kommer i samme opptak totalt bare 9 bidrag og fra intervjueren 52, altså et klart mindre antall.

Frivillighetskonsulenten F kan oppfattes som en institusjonell representant, i og med at vedkommende sørger for at de ulike samtalene finner sted til fastsatt tid på fastsatt sted. Han bidrar også i kommunikasjonen mellom de ulike avdelingene og de overordnede for avdelingene. I kan ønske å komme med initiativer og innspill i forhold til sin undersøkelse. Hun er strengt tatt likevel ikke en institusjonell representant, annet enn i den forstand at hun besitter de norskspråklige ressursene: Slik sett kan hun oppfattes som en representant for en type makt- og ressursbesitter eller eier av en viss type kulturell kapital som er ulikt fordelt blant samtaledeltakerne. Likevel er disse identiteter ressurser som må konstrueres i den aktuelle samtalen, og som der i større eller mindre grad kan realiseres eller omdannes.

Forholdene som er nevnt over, kan med dette tyde på at denne samtalen i liten grad styres av de som i utgangspunktet kan anses som institusjonelle representanter. Definisjonsmakten eies ikke alene verken av intervjueren eller av frivillighetsrepresentanten. Riktignok kommer intervjueren med styrende spørsmål og utvider disse, ofte flere ganger, for å definere sitt mål med det enkelte spørsmål, som her:

106. I: Har dere noen instruksjoner på dette her (..) å snakke mens dere steller
107. I: og så trekke dere tilbake
108. I: eller er det noe dere har tenkt ut selv?
(1.0)
109. I: Kanskje [erfaring](..)
110. 3: [Å spørre] og (gå) tilbake og så
(4.1)

Et viktig symmetriskapende moment er det altså at disse deltakernes bidrag er mange. Det kan dessuten virke som om de mange støttende responsene fra intervjueren overfor de minoritetsspråklige deltakerne på sin måte kan ha bidratt til en svekkelse av asymmetrien. Slike eksempler vil framkomme i det følgende.

Opptak 2 består av (ca) 234 turer, hvorav vi har 13 større emnesekvenser. I de første tilfellene er det deltaker 1, 3 og 2 (i denne rekkefølgen) som har ordet, inntil vi har et emneskifte i linje 49, opptak 2. Deltaker 2 stiller nettopp et spørsmål tilbake til de øvrige i gruppen, antakelig til deltaker 3:

49. 2: Men har du noen bedre idèer da?

I trer da til med et initiativ som kan tenkes å unngå det noe ansiktstruende som ligger i spørsmålet overfor deltaker 3.

Intervjueren forholder seg til et innspill som er kommet fra deltaker 4, om hvor vanskelig det daglige stellet kan være ("som deg", linje 38 opptak 2). Visuelle signaler i form av nikk eller lignende kan ha vært gitt sammen med diskusjonen om vanskelighetene i det daglige stellet. Selv om transkripsjonen verken kan få fram dette eller kommende visuelle signaler dem imellom, kan det være sannsynlig at de blir gitt, siden deltaker 4 svarer "ja", på spørsmålet som er rettet til hele gruppen. Intervjueren ønsker sannsynligvis å trekke deltaker 4 med, ved å utvide og spørre direkte "Hva skjedde da du måtte gi opp?":²⁴

52. I: Ja (spørrende intonasjon)
53. I: Ja Har dere opplevd at dere ikke klarer det, at, som [deg],
54. 4: [Jo!]
55. 2: (SMIL I STEMMEN) Mange gan[ger!]
56. I: (..) [at] du måtte gi opp(..)
57. Delt: Mm ja mm (Alle min.spr.delt. gir minimale foretrukne responser)
58. I: Så kan dere fortelle om det?
59. 4: Ja.
60. I: Hva skjedde da du måtte gi opp?
61. 4: Da (..) forlater jeg rommet bare

Slik resulterer Γ 's initiativ i at deltaker 4 forklarer sin handlemåte. Denne deltakeren vil videre i samtalen komme med ganske mange bidrag og forklarende sekvenser. Hun trenger seinere ikke eksplisitt å spørres om å gi sine bidrag. Det kan tyde på at intervjuerens direkte signaler til deltaker 4 om hennes bidrag har virket trygghetsskapende. Også det at gruppen støtter henne med minimale responser til det hun sier, kan tenkes å ha bidratt til at deltaker 4 besvarer spørsmålet "Hva skjedde da du måtte gi opp?", slik at hun forklarer sin handlemåte i situasjonen. Ganske mye senere kommer også deltaker 5 med, også ved Γ 's initiativ. Det skjer likevel i en naturlig interaksjonell sammenheng, etterfølgende en generell diskusjon om strategier overfor noe utagerende beboere:

- 55 I: Og d[u? (..) Hvordan]an har du [opplevd det]te her?
56 5: [Ja, mm (..)ja] [jeg pleier]
57 5: jeg pleier å bare gå ut fra rommet og komme tilbake etter halvtime
(..)og så (..)
58 2: mm
59 5: (...) kommer igjen
60 2: @@
61 5: (..) og da de (..) bli enig

²⁴ s. 51 og 52: Min utheving av bidrag fra deltaker fra delt 4 og 5.

Deltaker 5 har bare ganske få innspill totalt i samtalen, men hennes neste utgjør en slags oppsummering ved slutten av opptak 2 (linje 230-232, opptak 2):

- 241 1: @@så som kan hjelpe meg@ å holde(..)han er redd også(..) han..
242 1: hvis han ser at han er stø(..)han er større enn ham, så(..) han vil ikke,
243 1: jeg han bli (...)snell@@
244 Alle @@@
245 5: /kan si en dag /(Kanskje en dag)(..)en pasient sint på meg, jeg byttet(..)
246 5: (..)vi byttet pasienten. Hvis er veldig sint, kanskje annen dag på henne(..)
247 5: vi byttet ja
248 I: Lurt
249 Noen: Ja(..)mm

Fordelingen av initiativer og responser i samtalen kan i mange tilfelle, både i institusjonelle samtaler og i hverdagssamtaler, komme til å speile et faglig hierarki innad deltakerne imellom. Formell faglig utdanning representeres fortrinnsvis ved deltaker 1 og 2, erfaringstygde ved deltaker 3. Disse deltakerne står riktig nok for en stor del av initiativer og responser i dette samtalematerialet. Samtidig har vi over sett at andre deltakere enn de som kan sies å ha enten utdanning eller lengre erfaring, med noe hjelp, også griper ordet. Det forekommer innspill fra helt nylig ansatte og fra assistenter uten lengre erfaring. Om det faglige hierarkiet var klart etablert og gjort relevant i samtalen, ville trolig ikke ufaglærte eller nyansatte deltakere ha kommet til å gripe ordet i denne samtalen.

Vi kan si at fordelingen av bidrag antakelig ikke speiler en klar institusjonell asymmetri, og at initiativer og responser fra de minoritetspråklige deltakerne er frekvente, den institusjonelle rammen tatt i betraktning.

Relasjoner og identitetsarbeid

I emnesekvens 7 stiller deltaker 2 et spørsmål tilbake til I:

84. 2: Men(..)hva er det ellers du anbefaler – eller –
85. I: Ja, jeg er ikke pleier, jeg er språklærer, [og jeg]
86. 2: [mm]
87. I: synes dere har veldig gode idéer
88. I: som tyder på at dere har menneskekunnskap(..)
89. 3: mm

Identitet konstrueres ofte i de institusjonelle samtalene i form av institusjonelle roller, og disse rollene understrekes gjerne i konteksten og gjennom språkbruken. En henvendelse som deltaker

2 her gjør, kan, ifølge normene for institusjonelle samtaler, oppleves ansiktstruende for den institusjonelle representanten. Dette gjelder dersom den formen og strukturen som er gjort gjeldende i samtalen, er klart asymmetrisk. I en "klassisk" asymmetrisk institusjonell samtalestruktur har deltakerne rollene som "svarere" og de institusjonelle representantene som "spørrere" – især dersom samtalen foregår som et intervju, eventuelt en samtale på et offentlig kontor/institusjon der den institusjonelle representanten besitter en makt eller ressurser som den ikke-institusjonelle representanten ikke besitter. Spørsmålet i denne sammenhengen i samtale 1 oppleves derimot ikke som ansiktstruende. Snarere oppfattes det som en henvendelse som søker avklaring. Da må den institusjonelle konteksten ha andre realisasjoner enn den sterkt formelle, som for eksempel det formelle intervjuet eller møtet med en saksbehandler kan ha (Linell 1998: 249, blant annet omtalt her s.25-26.)

Det som i stedet skjer, er at I avklarer sin rolle i samtalen. Avklaringen er påkrevet i denne sammenhengen. Hun forklarer at hun ikke er pleier, men språklærer. Punktet er viktig, både for at samtalen skal beholde sin konsistens, og for at deltakerne skal oppleve sikkerhet innen den rammen og situasjonen de er en del av (Ravn & Dissing 2002 i Nielsen & Nielsen 2005).

Intervjueren utvider svaret sitt videre ved å peke på hvilken kompetanse og dermed rolle hun mener omsorgsarbeiderne har, og hvilke kvaliteter de har. Hun skyver fokuset over på deltakernes kompetanser framfor på seg selv og sine egne. De minoritetsspråklige deltakernes faglige og profesjonelle identiteter realiseres. I markerer sin rolle som ikke-institusjonell, men likevel som en med makt over språklige ressurser.

Oppsummering: Symmetri/asymmetri og grad av institusjonalisering i samtalen

Undersøkelsen kan vise at det er fire forhold som gjør at samtalen "Hvordan møte den vanskelige pasienten?" skiller seg fra den konvensjonelt definerte institusjonaliserte samtalen:

- Fordelingen av bidrag kvantitativt og kvalitativt i samtalen: Flertallet av bidrag kommer fra de minoritetsspråklige samtaledeltakerne.
- Definisjonsmakten over emnet: Definisjonsmakten ligger ikke entydig hos institusjonen, og er bare til en viss grad forhåndsbestemt av den. Samtaledeltakerne har formulert spørsmålet til emnet.
- Måldefinisjonen er bare til dels avklart fra institusjonens side: Institusjonen har et generelt globalt mål om forbedring av språkferdighetene gjennom samtale. Emnet er institusjonelt fundert gjennom temaer som har institusjonell relevans. Men deltakerne gis

mulighet til å definere og omdefinere mål og emne underveis og forhandle om meningen lokalt.

- Symmetrien mellom samtaledeltakerne av ulik språkbakgrunn og eventuell institusjonell funksjon, er overveiende i forhold til den asymmetri som i svært mange tilfelle karakteriserer den institusjonaliserte samtalen.

Fagspråket

Emnearbeid og emneutvikling i relasjon til språklige ressurser

Tidligere har vi omtalt at temaet for samtalen er relatert til det pleiefaglige. Samtidig er spørsmålet til temaet ”Hvordan møte den vanskelige pasienten?” formulert av de minoritetsspråklige deltakerne, altså på en måte ”nedenfra”. Det gir disse deltakerne et større eierskap til emnet.

Samtalen er i gang før opptakets start, og det foregår en drøfting. Det vil vise seg at leksikalske forhold får betydning i emneutviklingen. Derved kommer også det språklige arbeidet i fokus. Et sentralt begrep introduseres allerede i linje 4 ved deltaker 1, ved frasen *å ta på seg ansvaret*. Ansvarsbegrepet kommer deltakerne tilbake til og behandler på ulike måter. Gjennomgående i samtalen anvendes likevel ”å ta på seg ansvaret” som forholdet mellom den plikten de har som pleiere og det presset de kan stå overfor i det daglige stedet fra pasientene, eller beboerne, som de også benevner dem. Deltaker 1 setter problemet på spissen tidlig i samtalen ved å si at de står i konflikten og dilemmaet mellom å reagere tilbake mot beboerne eller å trekke seg:

8. 1: for man kan /slo/(slå) og man kan gå med en gang (..)

Hennes replikk illustrerer dette tilbakekommende dilemmaet skarpt, allerede her.

Frivillighetskonsulentene følger opp og utvider hennes replikk gjennom å komme med sin forståelse, samtidig som han fyller ut bemerkningen språklig. Han mener at det å trekke seg, gjøres for sikkerhets skyld. De kan ikke vite om pasientene virkelig er sinte eller om det kanskje er en forbigående tilstand eller reaksjon, noe deltaker 1 støtter:

9. F: ja, altså bare for sikkerhets skyld, [så] bare trekker de(..)ja ja
10. 1: [det < er] det
11. F: for du vet ikke om de
12. 1: Ja. m[m]
13. [mm](flere delt svarer) (SKRAPING AV STOLER)
14. F: tuller [eller] [ikk]e
15. 1: Ja. Ja.

Vi ser altså at det overordnede spørsmålet, som også er temaet for samtalen; ”Hvordan møte den vanskelige pasienten?”, settes i fokus, sammen med en tematisering av det *ansvaret* de som pleiere har. Dette emnet etableres gradvis gjennom emnesekvensene, fra sekvens 1:

- 1 - ”Om aggressive situasjoner” opptak 1 linje 1 – 19,
- 2 - ”å bli bannet til” opptak 2 linje 20 -31,
- 3 - ”Pasienten vil ikke stå opp – handlingsstrategier” linje 32 -51/52, fram til intervjueren griper ordet og skaper det første emnehoppet i sekvens
- 4 - ”Må du gi opp noen ganger?” linje 53 – 84.

Dilemmaet mellom det å markere egne grenser og det å ta faglig ansvar og behandles fire ganger i samtalen i ulike sammenhenger og med ulik betydning. Vokabularet utvides stadig under arbeidet med emnet, fra adjektivet ”aggressiv” gjennom fire verbaluttrykk som beskriver handlende forholdssett: ”*aggressiv*” – ”*å trekke seg tilbake*” – ”*å takle*” – ”*å bytte*” – ”*å endre situasjonen*”. Ansvarsdilemmaet som emne står sentralt inntil emnesekvens 6. Fra dette punktet trer det språklige plutselig mer i fokus.

Å snakke og kommunisere med pasientene Emnehopp

Det skal vise seg at innføringen av dette emnet kan se ut til å skape usikkerhet blant de minoritetsspråklige deltakerne. Først ved andre gangs eksplisitte innføring av emnet tas det imot i samtalen. Strukturen i samtalen fra dette punktet viser også tydelig at den tidligere flyten kan se ut til å stoppe opp. Samtalen dreies, ved I’s initiativ, inn på det å forstå pasienten og hvordan en kan forstå. Det vil si at det verbale blir stående i sentrum i hele det som kan kalles den midtre delen av samtalen. Ved at flyten i samtalen avtar, faller også mye av den begynnende symmetrien mellom samtaledeltakerne ut. Ved neste ferdiggjøringspunkt i linje 90 griper I ordet videre og redefinerer i linje 90-91 emnet til kommunikasjon med pasienter som liker å snakke. Uroen (skraping av stoler m.m.) kan tyde på usikkerhet:

Likevel kommer deltaker 3 i linje 93 og 95 med prefererte responser og noe høflig latter. Hun vil antakelig sørge for at samtalen ikke kollapser/stopper opp, og følger opp I’s initiativer. Deltaker 4 utvider i L 99 og forklarer hvilken funksjon snakkingen har i det daglige stedet:

- | | | |
|-----|----|--|
| 91. | I: | altså de er kanskje syke i armer og ben fysisk, men liker å snakke |
| 92. | I: | mye bare, |
| 93. | I: | lese mye (..) (MIN RESP fra delt, SKRAPING AV STOLER) |
| 94. | 3: | Ja. Ja. |
| 95. | I: | Har dere noen <u>såne</u> pasienter? |
| 96. | 3: | Ja har forskjellig @@. |
| 97. | I: | Hva gjør dere når de gjerne bare vil snakke, for eksempel |
| 98. | 4: | Nei – da vi snakker. Men under stell. Sant (spørrende intonasjon) |

99. Delt: mm
 100. 4: Og så sier vi: Ja, vi snakker↑ (SMILENDE TALE)

Dette at pleierne snakker bare *under stell*, blir fulgt av flere støttende responser av de øvrige minoritetsspråklige deltakerne. Det kan se ut som om de arbeider med å forstå hva som egentlig legges i å *snakke* fra I's side. Dessuten gir de til å begynne med uttrykk for at de forstår det som om snakkingen både kan fremme aggresjon hos enkelte pasienter, og at snakk er for tidkrevende. "Under stell" er et tidsuttrykk med verbal som er særpreget i muntlig norsk. Det kan høres ut som om emnet kan ha vært til diskusjon tidligere, for eksempel med de norskspråklige pleierne, uten at man selvsagt kan slutte seg til noe sikkert.

Deltaker 4 gir altså over en dispreferert respons i form av at hun samtykker i at de snakker med pasientene "under stell". Hun utvider med å legge til (ikke)"sant" med spørrende intonasjon, muligens for å sikre seg støtten fra de øvrige deltakerne. Å få støtte kan være viktig, siden de nettopp var usikre på hva samtalen dreide seg om.

De, riktignok svake, støttende responsene, gjør nok sitt til at deltaker 4 også griper neste ferdiggjøringspunkt. 4 utvider turen sin ved å forklare hvordan denne snakkingen med pasientene foregår:

100. 4: Når vi ferdig med stell, ikke sant, så (..) går vi ut og så tar vi en
 101. 4: (..) [det blir ikke]
 102. 1: For [blir ikke]vi snakker så masse (..) med dem (..) for det da (..)
 103. 1: vi dele dem (..) for vi har ikke så mye tid, vi (..)
 104. 1: ja e (..) noen gang, mm(..) vi snakker når vi steller dem
 105. Flere: [ja, når vi steller, vi snakker, vi snakker ja]
 106. Flere: [Ja, vi snakker]– vi snakker, ja hm

I utgangspunktet er det vanskelig å vite sikkert hvorfor det her oppleves nøling og uro i responsene fra deltakerne. En forklaring kan som nevnt være selve emneutviklingen. Det at samtalen hittil har dreid seg om hovedemnet "Hvordan møte den vanskelige pasienten?", og nå ser ut til å ta en ny vending, kan kanskje få noen deltakere til å lete etter en sammenheng mellom det å *snakke med pasientene* og det overgripende emnet (jfr. Svennevig mfl., 1995: 89). At deltaker 4 kan høres ut til sannsynligvis å tolke det nye emnet dithen, slik at hun altså kan se ut til å lete etter en sammenheng, kan hennes replikker i linje 113 og 115 - 118 tyde på:

107. I: Mye!
 108. 2: Ja > @
 109. 4: Ja ikke veldig mye sånn (...) sånn
 110. 5: nei
 111. 4: (..) de kan ikke bli aggressiv ikke sant,
 112. 4: så vi

113. 4: kan ikke snakke for mye.
 114. 4: Vi svarer hva de spør (..)
 115. Flere: mm

Emnet å snakke med pasientene under stell fører også blant øvrige deltakere til flere bidrag. Bidragene handler om at de har lite tid til hver enkelt pasient, at de deler på stedet mellom seg, og må foreta snakkingen med pasientene mens de steller. Her overlapper bidragene fra flere deltakere hverandre. De støtter opp om forståelsen av å snakke mens de steller. Det er gitt en slags felles konklusjon som svar på dette spørsmålet.

At det fortsatt råder usikkerhet om dette emnets plass i samtalen, kommer enda tydeligere fram i den meget lange pausen etter linje 120, på over 4.1. sekunder. Den kommer etter at I har forsøkt å oppsummere det sagte ved å vise til instruksene deres. I spør om det står i instruksene at de skal snakke og så trekke seg tilbake:

116. I: Har dere noen instruksjoner på dette her – å snakke mens dere steller
 117. I: og så trekke dere tilbake
 118. I: eller er det noe dere har tenkt ut selv?
 (1.0)
 119. I: Kanskje [erfaring](..)
 120. 3: [Å spørre] og /og/(gå) tilbake og så(..)
 (4.1)

Spørsmålet etter instruksjoner kan oppleves truende. "Instruks" kan antas å være et kjent begrep for de minoritetsspråklige deltakerne. Γ's spørsmål kan derved oppfattes som en kontroll på hvorvidt en eventuell pleieinstruks etterleves i praksis. Det er I som selv først besvarer spørsmålet ved å si *kanskje erfaring*. Hennes måte å foreslå et svar på kan langt på vei anses som ansiktsbevarende både for pleierne og for I og F. Replikken overlappes av 3, som gjentar noe av Γ's formulering. Derved handler deltaker 3 også ansiktsbevarende overfor I. Det ansiktsbevarende ligger i gjentakelsen og derved godkjennelsen av Γ's slutning, samtidig som det ved dette er mindre fare for at noen skal føle at de har uttrykt seg feil. De øvrige minoritetsspråklige deltakerne har mindre grunn til å føle at de har brutt noen av samtalekonvensjonene. Det er i samtaler alltid preferanse for å bevare samtalskontinuitet og gi foretrukne responser. Deltaker 1 kommer inn i 3. posisjon med selvreparasjon. Likevel kan vi spørre om ikke den lange pausen tyder på en usikkerhet overfor det som nettopp er kommet fram i samtalen. Er det aksept for at pleieren kun snakker med pasienten under stell, og deretter trekker seg tilbake?

Den lange pausen i linje 120 bærer i seg risikoen for at samtalen ikke skal kunne fortsette. Det virker klart at deltakerne ikke vil komme til å gripe ordet. I er den som i neste omgang med størst sannsynlighet vil måtte fortsette samtalen, om det skal bli noen. Det skjer også ved en del

nøling og innpust, Dessuten skjer det ved to reformuleringer med forbeholdsformuleringen ”i hvert fall”, slik vi ser i sitatet under. Deltaker 3 følger bare opp med ”Ja”, og hjelper slik I videre slik at hun kan utvikle sin tur lengre i linje 123. I denne turen kommer I fram til verbalet ”å kommunisere”. Dette begrepet kjenner deltakerne umiddelbart bedre igjen, og gir sin minimale respons. Ordet bygger på latin *communicare*, og har avledninger både i engelske og latinske språk, noe som kan være en forklaring på at begrepet kan se ut til å virke gjenkjennelig for deltakerne. Responsen gjør at I på nytt griper ordet som en anledning til å videreutvikle sitt poeng. Dette handler om den daglige samtalen mellom pasientene og omsorgsarbeiderne. Først etter 3. gangs utvidelse kommer det respons, da fra deltaker 1. Hun gir eksempler fra samtaleformer overfor pasientene. På denne måten viser hun hvordan hun har forstått spørsmålet:

121. I: (...) Ja.(H) Men det er hvert fall(..) ee (...)det er en viktig arbeidsplass, sånn(..)
122. 3:Ja
123. I: for å kommunisere
124. Alle: ja, hm mm
125. I: for(..) må(..) eh altså i løpet av dagen, går dere og snakker med pasientene og spør
126. I: hvordan de har det og så videre?
127. Alle: Ja mm
128. 1: /sevøgli/ (selvfølgelig)
129. 1(..)når de kom hit inn i romma, de sa ”hvordan går det med deg”, ”har du sovet bra”(spørrende intonasjon)
130. 1: Og(..)/vim/ (hvem) /helsede/(uklart– antakelig ”Vi må hilse (på) de (dem)”)
131. Alle: ja(..) mm (..)

Vi ser at en ny begynnende felles forståelse er i ferd med å utvikle seg. I kunne her ganske enkelt ha oppfordret og inspirert de øvrige deltakerne til å komme med konkrete eksempler på sine erfaringer med daglige omgangsformer overfor pasientene, men skaper ny usikkerhet i linje 134 ved å spørre etter om de bruker denne informasjonen i vurderingen av pleien:

134. 1: Bruker dere den informasjonen i i i pleien (..) i vurderingen av pleien?
135. 3: Denne marsj[de<] (uklart, spørrende intonasjon)
136. I: [Det som] de svarer dere for eksempel når dere kommer inn og spør

På spørsmålet etter pleievurderingen ser vi at deltaker 3 gir en hørselsreparasjon i linje 135. Samtidig viser den at hun ikke har fått med seg hva I sier. I griper anledningen til å utvide ytterligere. Hennes innspill overlapper deltaker 3 noe, men det kommer likevel klarere fram at emnet handler om pasientens situasjon og tilstand, hvordan pasienten selv beskriver denne og

hvordan de tolker informasjonen. Her kommer I dessuten med kandidatsvar i linje 137 for å lette forståelsen enda noe mer:

137. I: hvordan det står til: ”Ja – ikke så veldig bra, eller sånn passe”
138. Alle: ja (..) mm (..)
139. 1: Ja. Vi gjør det. Vi bruker den.
140. 4: Da vi /spører/(spør) hvorfor ikke (..) bra (..)eller hvorfor (..)

På innspillet i linje 137, som altså presiserer spørsmålsstillingen, får I en økt respons. Først kommer responsen i form av bekreftende minimal respons (linje 138), og deretter utvidende fra deltaker 1 og 4 (linje 139-141). Deltaker 4 viser her (linje 139) at hun forstår spørsmålet. Det er nå mest sannsynlig ikke lenger noe truende i spørsmålsformuleringen. Tvert imot handler den om hvordan de skal ta vare på pasientene, og hun vil vise hvordan hun praktiserer denne kunnskapen.

I stiller oppfølgende spørsmål, som handler om det å oppfatte hva pasienten sier om hvordan det står til, og mottar preferert respons fra alle deltakerne:

- 14 I: Så dere kan høre om (..) på pasienten, altså på hva de sier
141. Alle: Ja (..) med mer (..)
142. I: (..)hvordan det står til
143. Alle: Ja(..) mm(..).
144. I: Så hva er det som er tegnet, hvis du kommer inn til en pasient som
145. I: sier lite, bare sier sånn: ”Sånn passe” (..) eller bare ”HH” (BRUMMER)
146. 5: Etter det hvis vi hører på rapporten før vi gå inn /sån/ (at) han har sovet godt (..)
147. 5: så vi går inn.. ”jeg sover lite” @@ (flere ler) (..) de svarer samme/sånne (..)
148. 1: De sier det motsatte (spørrende intonasjon)
149. 5: mm litt (..) ikke så mye (..) (KLIRRING AVKOPPER)
150. Alle: mm ja.
151. 3: Noen.
152. I: Hva gjør dere da? Da må dere spørre en gang til: Har du sovet dårlig eller
153. I: har du ikke sovet dårlig?
154. Alle: @@ ja (..)
155. 3: Ja= vi /spører/(spør)

Responsen følger hun opp videre i linje 146 og 147 ved å spørre etter hvordan de forsikrer seg om at de har tolket dette riktig. Tolkningen av pasientens tilstand er sentral for en profesjonell kommunikasjon mellom pleier og pasient. Deltaker 5 svarer at hun først leser i rapporten før hun går inn og snakker med pasienten. Den felles forståelsen kan være noe usikker i linje 150 til 153. I stiller et presiserende spørsmål tilbake til gruppen, som bidrar til at deltakerne ser ukklarhetene i

det som nettopp er blitt sagt. Latteren i linje 156 kan være uttrykk for nettopp dette. Til tross for en ansats til usikkerhet kan det altså på dette punktet i samtalen virkelig se ut til at emnet et etablert og at det er skapt en basis for en felles forståelse i samtalen.

Avklaring av emnet

At det likevel fortsatt kan være et brudd i emneutviklingen, viser deltaker 2 ved å stille et direkte spørsmål til gruppen:

159. 2: Men (..) er det pasientens søvn vi snakker om, eller er det at
160. 2: pasienten ikke vil (..) liksom åpne seg (..) er det (spørrende intonasjon)

Selv om spørsmålet er rettet til gruppen og inkluderende ved bruken av flertallspronomenet *vi*, er det I som svarer. I redefinerer emnet og viser ved dette en rett og et ansvar overfor ett av målene med samtalen, nemlig den språklige profesjonaliseringen.²⁵ Hun utvider med å forklare at det hun lurte på, er på hvilken måte pleierne, gjennom den kommunikasjonen, tolker pasientenes/beboernes faktiske tilstand. Forklaringen avslutter hun med et utvidet spørsmål som tydelig er ute etter respons:

- 163 I: Det er ikke så lett, er det vel det?

Responser som kommer kan tyde på økende forståelse for spørsmålsstillingen i emnet. Med referanse til responsen og forståelsen som den kanskje er uttrykk for, gjentar hun den nye emne-definisjonen ved å stille det direkte spørsmålet:

- 166 I: Hvordan finner dere ut hvordan de har det?

Med denne nye reformuleringen kan vi si at emnet er reintrodusert eller rekontekstualisert med ny forståelse, som emnesekvens 8: "En arbeidsplass der det er viktig å kommunisere".

På dette spørsmålet kommer det flere svar der deltakerne forsøker å sette ord på hvordan de tolker pasientens tilstand. Det er et viktig punkt i den daglige pleien.²⁶ Her er det deltaker 1 som får fram ytterligere en vesentlig faktor i forhold til oppgaven å tolke pasientens tilstand. Det vil si når pasienten med ord sier at de har det bra, men ansiktsuttrykket forteller noe annet:

171. 1: nei det (er) passe, men det ansiktsuttrykk er litt snørrete, og
når hun står opp
172. 1: hun uttrykke seg litt vondt, da kan vi (..)

²⁵ I tråd med målsettingen som er uttrykt i dokumentet "Norsktimen 14.5.07", se vedlegg 1.

²⁶ Se vedlegg 9b, Rutiner for aftenvakter: "03.00-04.00: II runde (skifting av bleier, snu, observere dårlige pasienter, som må ha ekstra oppfølging)"[min understreking], samt vedlegg 9c, "Liste for primærkontakter. Punkt 1. Helhetlig ansvar for beboeren. Sørge for at beboeren har det psykisk, fysisk, åndelig og sosialt så godt som mulig. Du skal kjenne til beboerens bakgrunnshistorie, evt. sykdommer, interesser etc."

173. Flere: da [vet vi.].

174. 1: [bekymre seg] de du /van/(han) snakker ikke sant,(..) så , ja,

Sekvensen illustrerer at deltaker 2`s spørsmål førte til en dypere refleksjon over det vanskelige i å forstå hvordan pasientene har det og tolke det riktig.

I gjør et forsøk på oppsummering og overgang til en lettere tone, ved å nevne at de altså ”bruker øynene like mye som ørene”, noe deltakerne besvarer bekreftende og med latter.

Interessant er det da at deltaker 4 plutselig forteller historien om den ene pasienten som ikke kan snakke, og hvordan de har lært seg til å tyde hånden hans for å forstå hva han ønsker og ikke ønsker. Fortellingen fører til en liten pause, der deltakerne kanskje synes det er vanskelig å gå videre i samtalen. Denne historien fører kanskje til en del ettertanke, eller kan hende opplever de emnet som uttømt.

Det tar tid å forhandle fram felles mening, samtidig som elementene fra tidligere sekvenser gjennom dette kan ses å bidra i utformingen av ny felles mening.

Tilbakeføring av emnet

Etter en kort sekvens som behandler pasienter som ikke kan snakke, men som må gjøre seg forstått ved å gi andre signaler, griper I et ferdiggjøringspunkt. Initiativet kan forklares ved at hun ønsker å skape hun en link tilbake til det innledende temaet slik at beskrivelsene av møtet med den vanskelige pasienten knyttes eksplisitt til det språklige. I begynnelsen av samtalen ble det snakket om pasienter som kunne bli sinte, og hvordan de møtte disse pasientene:

188. I: Men dette som (..) disse pasientene som blir sinte, for det kan man
189. I: jo vel bli
190. I: noen ganger når man er syk og trett og kanskje har fått
medisiner,
191. I: jeg vet ikke,
192. I: så (..) da (...) fortell litt, hvordan snakker dere da (..) til de
Pasientene (..)
193. I: for det var det vi startet med (..)

Sekvens 10 skaper denne gangen ikke et brudd, siden alle elementene fra den foregående samtalen, tas med inn i det som videre blir sagt. Kanskje av den grunn fører det nå ikke til forståelsesproblemer når I her spør etter hvordan de snakker til de sinte pasientene. Her er det selve samtalspråket som skal belyses. Deltaker 3 bekrefter igjen handlemåten deres, at de først prøver å snakke rolig, men om situasjonen begynner å bli vanskelig, går ut og lukker døra. Ingen avkrefter hennes utsagn heller denne gangen.

At det muntlige språket ikke strekker til i disse pleiesituasjonene, framgår klart. F ønsker etter disse forsøkene å gi det hele et lettere preg ved å spørre:

201. F: Hvis du kjefter, kjefter du på norsk eller på(..)

202. Alle@@@ Jo, det er(..)norsk

203. 3. norsk, ja!<

Det er ikke sikkert at den lette ironien helt blir forstått. Ironi forutsetter en felles bakgrunnsforståelse (Svennevig 1995:30). Slik sett må ironi forstås som et avansert stadium innen tilegnelsen av et nytt språk. Men poenget er viktig og påkaller respons fra flere, men denne gangen ikke enstemmige responser. Noen mener at de ikke kjefter. Andre mistolker deltaker 1 slik at de tror hun snakker om at de, som pleiere, blir sinna, noe de tar avstand fra. Deltaker 1 hevder at det ikke går an å kjeft på sitt eget språk, siden kjeftingen i seg selv kan være aggresjonsfremkallende hos enkelte pasienter.

Dette blir imøtegått av noen deltakere, og støttet av andre. Det er deltaker 4 som presiserer at de ikke ”kjefter sånn ordentlig”, og at de ikke kan kjeft når de er på jobb. F forsøker å få noen til å modifisere denne uttalelsen ved replikken ”Er det bare snille jenter her?”, noe de svarer ganske myndig bekreftende på: ”Ja bare snille ja(..) mm.@@@”.

Sekvensen viser hvordan deltakerne arbeider med å beskrive de samtaleformene de har overfor pasientene, og hvordan de gjennom samtalen blir stadig mer oppmerksomme på detaljene i denne daglige samhandlingsprosessen med pasientene. Samtalen hjelper dem til å beskrive og til å bearbeide nyanser i beskrivelsene. Verbalet å kjeft kan eksempelvis se ut til å være kjent og ha negativt ladede konnotasjoner hos mange deltakere. Sannsynligvis vet de at det beskriver en ganske grov og ikke minst sint ordbruk overfor andre mennesker. Forstått i denne faglige konteksten vil det si: Å kjeft overfor beboerne. Arbeidet med forståelsen av begrepet fører til forhandling innad blant deltakerne om hva som er en riktig beskrivelse av deres samhandlingspraksis med beboerne. Noen ønsker å markere avstand overfor slik språkbruk overfor beboerne, en forståelse de samles om i linje 215:

215. 4: Vi kjefter ikke sånn ordentlig. Vi kan ikke kjeft.

At det er foregått et *språklig* arbeid i tillegg til arbeidet med de overordnede og avledede tematiske emnene, viser seg klart. Ved bemerkningen uttrykker deltaker 4 både sin språklige forståelse og tolkningen av den institusjonelle konteksten, der pleiefaglige hensyn skal være de viktigste.

Pleieren vil måtte konfronteres med vanskelige situasjoner, kanskje ofte i det daglige arbeidet. Oppgaven er å makte dette møtet både med pleiefaglig kunnskap og språklig anstendighet.

Anvendelsen av de kontekstuelle ressursene i samtalen

Hvilke kontekstuelle ressurser utnytter deltakerne i denne samtalen til å skape den felles grunnen eller basisen for felles forståelse?

Per Linell (1998:128) drøfter hvilke kontekstuelle ressurser som er særlig viktige i det å skape en ”prior diskurs” eller som jeg velger å kalle det her, en forhåndsdiskurs. For å sette begrepene slik han anvender dem, inn i analysen, vil dette punktet hos Linell her kort presenteres.

En forhåndsdiskurs er et utgangspunkt for den felles forståelsen mellom samtalepartnere. Den omgivende, konkrete situasjonen her-og-nå (det fysiske rommet og personer, fysiske posisjoner, sittearrangementet), og de objekter og artefakter som inngår, er de første betydelige elementene i en førstediskurs. Som medierte abstrakte kontekstuelle ressurser regner han videre:

- a) hva deltakerne allerede antar, tror, vet eller forstår om tingene som snakkes om i diskursen eller handlingen - som igjen vil bli kontinuerlig oppdatert og modellert gjennom diskursen -
- b) daværende og oppkommende kommunikative prosjekter – også kontinuerlig oppdatert
- c) spesifikk kunnskap eller antakelser om de personene som er involvert (subjektiv – eller intersubjektiv).
- d) Den grunnleggende bestanddelen i en førstediskurs er ifølge Linell framfor alt ”den abstrakte situasjonsdefinisjonen” - eller rammen som definerer sammenkomsten som en instans av særlig aktivitetstype.²⁷

Linell legger til som forhåndskontekster (e) den spesifikke organisasjonelle konteksten (og deltakernes kjennskap til den), sosiopolitisk bestemte arbeidsforhold, dokumenterte reguleringer, hierarkier, profesjonelle roller med sin arbeidsdeling og de roller som da oppstår

f) de sosiohistoriske konstituerte kontekstene av institusjoner og (sub)kulturer som omgir rammen og spesifikk organisasjonell kontekst

Til e vil han føye:

g) språklige kunnskaper, kommunikative rutiner og handlingstyper – hva deltakerne har blitt kjent med som et resultat av deres akkulturasjon innen et lingvistisk og oversettende samfunn.

²⁷ Linell henviser her til at Levinson (1979) beskriver dette som ”et situert aktivitetssystem”, mens Goffman (1961) ser dette som en ”kommunikativ sjanger” (som for eksempel kan være et rettsaksmøte, familiemiddagskonvensjon eller taleterapi sesjon).

h) generell bakgrunnskunnskap – fundamentale eller generelle antakelser om verden – kulturens `kollektive hukommelse`, ofte tatt for gitt av deltakerne (folkevett).

Innen en gruppe der utvalget baserer seg nettopp på ulike *distanse* fra de elementene som nevnes hos Linell under g og h, vil bastante antakelser om slike forhåndsdiskurser måtte modifiseres. Elementene under g - språklige kunnskaper, kommunikative rutiner og handlingstyper, samt h - generell bakgrunnskunnskap, kan ikke tas for gitt. De kan derfor heller ikke vektlegges som del av en forhåndsgitt kontekstuell ressurs. I denne situasjonen vil ko-tekstuelle og situasjonelle ressurser være de sentrale og de som interessen vil knytte seg til. Den forhåndsdiskursen som vi vil kunne anta er til stede, er den som defineres under a, b, c, og d. Det som da især er interessant, er hvordan disse elementene formes av den lokale konteksten og gjør seg gjeldende.

Som Linell påpeker (a), vil *det som deltakerne tror, antar, vet eller forstår om tingene som tas opp i diskursen*, komme til uttrykk. Som forhåndsdiskurs vil kunnskaper eller antakelser om involverte personer kunne inngå. Dette kan være både tilstedeværende deltakere og personer som tematiseres gjennom samtalen, eksempelvis beboere ved den aktuelle institusjonen. I begynnelsen av samtalen kommer denne diskursen eksempelvis til uttrykk ved henvisning til hendelser i det daglige omsorgsarbeidet. Dette skjer uten at deltakerne eksplisitt omtaler enkeltbeboere som flere kan antas å ha kjennskap til. Hendelsene gjøres gjeldende som generelle eksempler på vanskeligheter som har størst interesse om man diskuterer dem på et generelt plan. Først i opptak 3 refereres det til særlig vanskelige situasjoner der enkelte deltakere støtter opp ved å bekrefte kjennskapet til enkeltpasienter. I disse tilfellene kommer også deltakerne som gruppe med konkrete løsningsforslag til det konkrete problemet. At samtalen måtte foregå over noe tid før denne dreiningen skjedde, kan ses som uttrykk for at det først gjennom den etterfølgende diskursen måtte opparbeides eller modelleres en sikrere felles forståelse av den felles forhåndsdiskursen. Først helt mot slutten av samtalen, i opptak 3, ønsker enkeltdeltakeren å ta opp vanskeligheter som hun især møter i sitt omsorgsarbeide. Først nå er det naturlig å søke etter svar gjennom den felles samtalen. *Vi* er det mest frekvente personlige pronomenet til og med opptak 2. I opptak 3 kan det se ut som om samtalen åpner opp for og oppfordrer til at den enkelte tar opp sine egne møter med pasientene. I disse sekvensene i opptak 3 brukes pronomene i første og andre person entall, *jeg* og *du*, mer frekvent. Det kan se ut som om samtalen har skapt den felles forståelsen som gjør det trygt å ta opp enkeltepisoder og bruke *jeg* i den felles samtalen.

Forhåndsdiskursen er blitt anvendt til å skape felles forståelse og finne løsninger. I denne forhåndsdiskursen ligger dessuten den faglige statusen. Med det menes her den ulike graden av formelle faglige kunnskaper innen arbeidsfeltet og i erfaringstyngde innen institusjonen, for

eksempel antall år ansatt. Dette har jeg tidligere kommentert under relasjonelle forhold, s.48. Fordelingen av initiativer og responser viser her at det interne faglige hierarkiet er synlig i samtaleinitiativene. Likevel er ikke det interne statushierarkiet utslagsgivende for det å beholde taletur eller talerett i denne samtalen, heller ikke for eierskap til emnet og emneutvikling.

Den sikreste felles forhåndsdiskursen for hele denne gruppen samtaledeltakere vil måtte være organisasjonskonteksten (e). På denne konteksten bygger samtalen *Hvordan møte den vanskelige pasienten?* I hvilken grad får de minoritetsspråklige samtaledeltakerne gjennom denne samtalen realisert både de pleiefaglige rutinene ved institusjonen og sine oppfatninger av plikter og utfordringer, slik de særlig arter seg i mer kompliserte og anstrengte situasjoner? Analysen over har vist at de minoritetsspråklige deltakerne realiserer denne forhåndsdiskursen gjennom sine initiativer og responser, gjennom sin utvikling av emnene og gjennom sine leksikalske bidrag. Ut over denne diskursen ser vi at de minoritetsspråklige deltakerne får realisert og videreutviklet et sentralt og presiserende faglig vokabular knyttet til det konkrete arbeidet som pleiere.

Inger Lindberg (Lindberg 1996, i Hyltenstam og Lindberg 2004) har studert såkalt *kollektiv støtning* gjennom samtalen som pedagogisk arbeidsmetode i språkinnlæringen. I en av hennes undersøkelser skulle fokuset ligge ved økningen av bevissthet på de språklige trekkene gjennom kollektivt arbeid med tekster de arbeidet med. Undersøkelsen viste at antallet diskusjoner som handlet om språklige fenomener, økte betraktelig gjennom det felles arbeidet som fant sted. Hun fant også en høynet metaspråklig bevissthet i forhold til det nye språket, i det tilfellet svensk.

Jeg vil hevde at samtalen ”Hvordan møte den vanskelige pasienten?” har arbeidet seg fram til språklige fenomener som et av sine sentrale tema. Metaspråklig bevissthet er skapt og aktivisert gjennom samtalene om hvordan pleierne snakker med beboerne i forskjellige situasjoner. De faglige uttrykkene, fraseologien og særlige tiltaleformer knyttet til utøvelsen av faget i pleiekonteksten er løftet opp og forhandlet om i den kollektive samtalen.

Foruten de språklige gevinstene ser vi også at de minoritetsspråklige pleierne gjennom samtalen har søkt og fått bekreftet sin identitet som profesjonelle pleiemedarbeidere i et faglig fellesskap, via arbeidet med å finne felles gulv og forståelse i samtalen om utfordrende emner knyttet til temaet ”Hvordan møte den vanskelige pasienten?”.

SJANGER

Situasjonen og hendelsene kan etablere en forventningsstruktur blant deltakerne, hevder Linell, Slik vi viste innledningsvis (s. 30-32), er relasjonene tette mellom sjangre og iboende

egenskaper: (Linell 1998:249). Rammen (‘frame’) tillegges særlig vekt i dannelsen av en ”særlig aktivitetstype”, og en mulig sjangerdannelse. Elementene i en forventningsstruktur kan i noen tilfelle bidra til dannelsen av trekk som igjen kan legge grunnen for sjangerliknende forventninger hos deltakerne. Dannes det her, gjennom samtals lokale bidrag, emneutvikling og sekvensielle trekk, forventninger om en samtalsjanger der institusjonelle og ikke-institusjonelle trekk er blandet? Er denne forventningsstrukturen sjangerskapende i samtalen?

Linell peker på at ulike virksomhetstyper skaper kommunikative sjangrer (Linell 1990). Sjangrene kan skilles fra hverandre ved at man peker på den overgripende konteksten for kommunikasjonssituasjonen (hensikt, mål, roller, tid, plass, vokabular), det vil si selve kontekstualiseringen av kommunikasjonssituasjonen. Det er virksomhetens indre som interaksjonelt konstituerer denne kommunikasjonssituasjonen.

Det er ikke gitt at vi kan slutte noe endelig om den sjangerskapende karakteren av denne samtalen. Samtalen kan dermed ikke karakteriseres som klart institusjonell, men heller en sjanger der elementer fra hverdagssamtalen forekommer som naturlige elementer i den institusjonelle samtalen. Dersom samtalen skal klassifiseres ut fra sin funksjon, kan en si at den bevarer en ramme som ivaretar det institusjonelle, samtidig som den åpner for en friere emneutvikling, og dermed for refleksjon og et mer omfattende faglig språkarbeid.

På denne måten kan det også sies at den ivaretar Norsktimens hensikt ved å styrke de muntlige språkferdighetene, og at samtalen i formen den her har fått, i faglig forstand er befordrende for en profesjonalisering av institusjonens pleiepersonale og styrker deres literacy innen muntlige ferdigheter.

Emneutvikling (topikalisering) i samtalen "Hvordan møte den vanskelige pasienten"

[Disse kategoriene topikaliseres i "Hvordan møte den vanskelige pasienten?":

Omsorgsarbeideren utøver høflighetsarbeid: Sekvens 2 og sekvens 13 handler konkret om hvordan omsorgsarbeideren møter ansiktstruende talehandlinger på arbeidsplassen som truer det positive ansiktet, som for eksempel kritikk, klager uenighet og respektløshet (Brown & Levinson (1987: 102) Deres utgangspunkt er at høflighet er orientert mot å minske ansiktstruende handlinger og på den måten gjenskape den relasjonelle likevekten.

Identifikasjon av profesjonelle roller: sekvens 5 **Strategier i omsorgssituasjoner:** sekvens 1, 3, 6, 9, 10]

- (Opptak 1)** *Sekvens 1:* **Om aggressive situasjoner (L1-19)**
- (Opptak 2)** *Sekvens 2:* **Å bli bannet til (opptak 2 L 20 – 31)**
- Sekvens 3:* **Pasienten vil ikke stå opp – strategier (L 32 – 51/52)**
- Sekvens 4:* **Må du gi opp noen ganger? (L 53– 84)**
- Sekvens 5:* **I spørres om råd – forklarer at hun ikke er sykepleier, men språklærer. (L 86-89)**
- Sekvens 6:* **Pasienter som vil snakke – hva gjør omsorgsarbeiderne?(L 90- 115)**
- Sekvens 7:* **Instrukser for samtale (stopper opp-forstår ikke "instruks"/ "erfaring") – lang pause (4.1.sek) (L 116-120)**
- Sekvens 8:* **En arbeidsplass der det er viktig å kommunisere (L 121-127)**
- Sekvens 9:* **Hva sier du konkret for å finne ut hvordan pasientene har det? Når du kommer inn i rommet? (L 128 – 133)**
- Sekvens 10:* **Bruker dere informasjonen i pleien? (L134-160)** De forsøker å forstå spørsmålet, fyller ut med egne forståelser. Hvordan forstår de hvordan pasienten faktisk har det? Må repareres og forklares til og med linje 159, hvor 2 ber om oppklaring i L 159-160.
- Sekvens 11:* Rekontekstualisering av sekvens 9, i form av å tolke hvordan pasientene har det. Fra L 169-178: **Om å bruke øynene.**
- Sekvens 12:* **Pasienter som ikke kan snakke (L179- 185)**
- Sekvens 13:* **Snakke til pasienter som blir sinte (L186 – ut opptak 2/ L 247)**
- (Opptak 3)** *Sekvens 13:* (Fortsettelse: Sinte pasienter.) **Hvordan møte?**
- Hvordan snakke med og til dem?

Samtale 2: ”Søppelhåndtering”.

Denne samtalen strekker seg over 1 time 10 minutter og 56 sekunder og er således det lengste opptaket i materialet. Til stede i samtalen er frivillighetskonsulenten, omtalt her som F, vaktmester, omtalt som V, en pensjonert lærer som er invitert for å gjøre seg kjent med samtalesituasjonen, omtalt som E, intervjuer, omtalt som I, og fire minoritetsspråklige pleiere fra institusjonen.

Vaktmester er invitert av frivillighetskonsulenten for å informere deltakerne om håndteringen av søppel ved denne institusjonen. Ifølge retningslinjene ved prosjektet ”Norsk-timen”, skulle deltakerne etter hvert få en norsklærer. Til denne samtalen er derfor også en pensjonert lærer invitert for å møte gruppen og oppleve den situasjonen og rammen som til da var etablert ved gjennomføringen av samtale. Det kan tenkes at den eldre lærerens tilstedeværelse også bidrar til å realisere de institusjonelle rammene for samtalen, noe som eventuelt kan framkomme i analysen.

Samtalene ”Søppelhåndtering”, ”Ethiske retningslinjer” og ”Brannvern” er tre av fem samtaler i opptakene fra sykehjemmet Vesletunet. Alle er eksempler på temaer der institusjonene er pålagt et ansvar for opplæring av alt personale ved offentlige institusjoner i Norge.

I heftet som gis til alle nyansatte ved institusjonen, er opplæring i emnet ”søppelhåndtering” nedfelt i del I, som ett element i nyansatt-samtalen (s.7) og i del III, sjekklister (s.11).²⁸ Emnet refererer til det lokale dokumentet Infeksjonskontrollprogram, som ligger til grunn for Håndtering av avfall i Bo- og behandlingssentre.

Om dokumentet ” Nr.8.5.2. Tema: Håndtering av avfall i Bo og behandlingssentre”²⁹

I dokumentets øvre kant (”heading”) angis alle formelle informasjoner vedrørende dokumentet. Det angis tidspunkt for siste oppgradering, hvem dokumentet er utarbeidet av, hvem som er målgruppe, hvilken instans som har godkjent prosedyren og hvem som har ansvar for prosedyren. Utarbeidelse og godkjenning har pleie- og omsorgslederne ansvaret for, tjenesteleder er ansvarlig for at prosedyren er kjent og følges, og ansatte har ansvar for å følge den.

Dokumentet er omfattende og har rundt to og en halv side informasjon. Det er disponert i innholdsmomenter i denne rekkefølgen: Kvalitetsmål, definisjoner, generelt, utførelse, selvevaluering og henvisninger. Av disse er punkt 4: *Utførelse* det fylldigste. Det redegjøres for

²⁸ Se vedlegg 8.

²⁹ Se vedlegg 3. Dokumentet hører til Kvalitetshåndboken, Pleie- og omsorg, (...) kommune.

hvordan ulike typer av avfall skal håndteres, og det skilles mellom forbruksavfall, smitte-/risikoavfall, bruk av kanyleboks, hva som kan kastes i risiko- og avfallssekk, (håndtering av) skarpe gjenstander, (håndtering av) risikoavfall, transport av avfall fra avdelingen, (bruk av) felles avfallsrom og containere. Prosedyren eller framgangsmåten er formulert i korte setninger med stor informasjonstetthet. Alle forklaringer forutsetter faglige kunnskaper fra arbeidspraksis ved omsorgsinstitusjon og fra utdanning. Spesialiseringen innen det leksikalske feltet i dokumentet forutsetter god eller over middels kjennskap til norsk muntlig og skriftlig språk. Punktet *Utførelse* er altså det mest detaljert utformede. Jeg vil se på noen nominaler og verbaluttrykk som er sentrale i denne delen av dokumentet og som er viktige for forståelse av prosedyren. I dokumentet brukes konsekvent betegnelsen *avfall*, som opprinnelig er et tysk lånord: *der Abfall*. Ordet de minoritetsspråklige deltakerne kjenner til og bruker er *søppel*, og det inngår også i tittelen på temaet for samtalen, slik frivillighetskonsulentene har formulert den.

Samtaledeltakerne vil likevel ganske raskt forstå at det er *avfall* som er det gjeldende begrepet og det som skal brukes i denne sammenhengen. *Søppel* behandles og omtales her i en annen og mer formell sammenheng, altså velges *avfall*. At *utførelse* og *håndtering* er nominaliseringer av verbaler som ”å handle/gjennomføre” og ”å ta seg av/behandle” vil en trent lesere etter hvert kunne gjennomskue og slutte seg til ut fra denne formelle rammen. For mindre trente lesere vil omstillingen/rekontekstualiseringen antakelig være vanskeligere.

Det er mange eksempler på at det fra ord innen samme domene velges mer formelle eller høytidelige uttrykk, for eksempel ”emballasje” for ”innpakning”, ”håndhygiene” i stedet for ”håndvask”, ”smitteregime” i stedet for ”stell av smittefarlige sår”, ”avhenting” i stedet for ”henting”. Dette gjelder i enda større grad verbaluttrykk, som for eksempel ”medføre” i stedet for ”føre til”, ”emballere” i stedet for ”pakke inn”, ”perforere” i stedet for ”bli gjennomhullet”. Det finnes mange kombinasjoner med ”å være” som viser til ønskede tilstander, som eksempelvis ”være forsvarlig lukket”, ”være tydelig merket”, ”være atskilt”, ”er tilgriset utvendig”, ”er forbundet med fare”. Mange adjektiviske uttrykk skriver seg fra verbalets partisippform, især under punktet for avfall som skal kastes i risiko-avfallssekk: ”brukt til”, ”brukt på”, ”benyttet ved”. Det formelle ved dokumentet understrekes altså ved de begreper som er valgt. Prosedyrens hensikt er å uttrykke direktiver for handlinger. At mye av prosedyren er utformet gjennom passivkonstruksjoner, gjerne i kombinasjon med det modale hjelpeverbet *skal*, er da i tråd med den formelle normen som gjelder i skrevet.

Dokumentets lesbarhet og tilgjengelighet kan opptaket av samtalen ”Søppelhåndtering” være ett mål på. Her foregår lesing av dokumentet ved flere norske morsmålsbrukere (vaktmester, eldre lærer, frivillighetskonsulent, intervjuer) og ved mange minoritetsspråklige samtaledeltakere. Av

disse er antakelig frivillighetskonsulentene de eneste som kjenner dokumentet eller har lest det på forhånd. Vaktmester foregir å kjenne det, men erklærer underveis i samtalen at han nok ikke har lest det grundig. Flere sekvenser handler nettopp om lesingen av dette dokumentet. Fra linje 152 vises hvordan vaktmester og minoritetsspråklige deltakere leser dokumentet sammen. I denne leseprosessen kommer det fram flere eksempler på at språket ikke åpner opp for, men heller kan se ut til å hindre forståelsen.

Usikker forståelse gjelder ikke bare de minoritetsspråklige deltakerne, men i flere tilfelle også vaktmester. Slike eksempler er eksempelvis linje 192-199, der hans vansker med å tolke skrevet kommer fram. Mye av den etterfølgende samtalen dreier seg om tolkning og forståelse av uttrykk, fagord og betegnelser i skrevet, som i linje 282, om våtromskvalitet. Deltakeren N viser forkunnskaper om bakterier om fuktige rom (linje 285 og 286). Våtrom blir ytterligere definert av F (linje 288). Dernest forklares *sluk i gulvet*. I alle ovennevnte tilfeller er det N som stiller spørsmålene, en deltaker med en relativt høy kompetanse i norsk. Etter dette punktet kommer også spørsmålene fra de øvrige deltakerne. Dette gjelder både deltaker 1 og 2 i kommende sekvens. Her kommer fram at vaktmester også har problemer med å forstå deres produksjon av norske ord ved lesning (linje 342). Vi ser dessuten flere eksempler på at deltakernes kjennskap til vokabularet kommer fra muntlig språkbruk, og at de, ved lesningen, ikke er sikre på hvilket norske ord det siktes til. Det ses eksempelvis i linje 366. Her tolker vaktmester umiddelbart ytringen slik at han i den kommende replikken anvender det riktige ordet *plastik* i stedet for *plaster*. Ved realisering i samtalen avklares viktig diskriminering av ord som lydmessig ligger nær hverandre. Samtidig er det sannsynlig at deltakeren ikke tidligere har kunnet skille mellom disse to ordene, når hun hørte dem i muntlig bruk. Av den grunn famler hun når hun skal formulere spørsmålet.

ANALYSE

Rammer og forhåndsforståelser

Det globalt definerte emnet og informasjonsaktiviteten som primær, representert ved vaktmester, bekrefter og befester de institusjonelle rammene, slik jeg har vist over. Vaktmester har en formell tilstedeværelse gjennom å være invitert som informasjonsansvarlig. Han disponerer i utgangspunktet eierskapet til den kunnskapen som skal distribueres. Disse elementene ligger altså som forhåndsforståelser til samtalen.

Vil forløpet av samtalen fortsatt bekrefte elementer som karakteriserer en formell institusjonalisert samtale? Innledningsvis preges samtalen av vaktmesters dominans og hans

eierskap til emnet. Dette særtrekket endrer seg og skifter nokså gradvis karakter fra linje 86 der det er forløpt rundt 1/5 eller rundt 20 prosent av samtalen. I den gjenstående delen vil samtalen få et annet og mindre institusjonalisert preg. Årsakene til endringen diskuteres i analysen. En mulig årsak kan være initiativer som kommer fra de øvrige institusjonelle representantene i samtalen og som påvirker utviklingen i samtalen. Andre mulige årsaker kan være vaktmesters erfaring av manglende responser fra deltakerne og av antallet lengre pauser i samtalen over det nivået som anses for akseptabelt i en samtale (1.0 sek) ³⁰.

Mot slutten av samtalen gjenopptar vaktmester taleretten, men nå med det som kan se ut til å være en ny identifikasjon og rolle. Endringene i talerett, dominans i forhold til taleretten og i institusjonell rolle er forhold jeg vil undersøke og kommentere i analysen.

Når begrepet "institusjonalisering" tas i bruk her, tenkes det på definisjonen anvendt av Paul Drew og John Heritage i "Analyzing talk at work" (Drew & Heritage 1992), samt Femø Nielsen & Beck Nielsen i "Samtaleanalyse" (Nielsen & Nielsen 2005).

De institusjonelle rammene er tydelig realisert i samtalen "Søppelhåndtering". Dette kommer til uttrykk

- a) gjennom den klare målstyringen: Opplæring innen håndtering av avfall.
- b) gjennom asymmetrien mellom deltakerne som realiseres i samtalen, ved vaktmesters rolle som institusjonell representant.
- c) De institusjonelle rammene understrekes ved vaktmesters monopol på kunnskap, her: søppelhåndtering og miljøspørsmål, og at det er via ham at kunnskapen skal distribueres til deltakerne. Siden vaktmester er den som disponerer kunnskapen, er det ikke gitt at det skal være en likeverdig strøm av utveksling av kunnskap mellom samtaledeltakerne.
- d) At vaktmester har definisjonsmakten over emnet, er ytterligere synliggjort ved at han har en særlig invitasjon fra frivillighetskoordinator til å informere ved denne anledningen.
- e) Frivillighetsrepresentanten får i denne samtalen dessuten en tydeligere institusjonell rolle, ved at han skaffer til veie de skriv som forklarer hvordan avfallshåndteringen skal foregå, og som det eksplisitt leses fra og vises til i samtalen. ³¹

³⁰ Ifølge Gail Jeffersons forskning ("Notes on some orderlinesses of overlap onset", i *Two papers on 'Transitory recipiency'*, i *Tilburg papers in language and literature*), omtalt i Nielsen & Nielsen 2005:83.

³¹ Se vedlegg 3.

Gjennom realiseringene av den institusjonelle konteksten, må det derfor kunne sies at temaet *søppelhåndtering* er globalt initiert i denne konteksten.

Felles og avvikende kontekster i første og annen samtale

Ifølge Linell bør institusjonelle samtaler også ses i forhold til foregående samtaler, som deres førstekontekst/førstediskurs og etterfølgende samtaler som del av en institusjonell samtale- og kommunikasjonskultur (Linell 1990). ”Søppelhåndtering” er den andre i rekken av samtaler som gjøres til gjenstand for opptak, og foregår to uker etter at første opptak har funnet sted, den 26. mai 2007. Den kontekst som kan sies å være felles for samtalene, er for det første tidsrammen: ”en utvidet lunsj”. Det vil si at samtalen foregår i arbeidstiden, mens deltakerne har lunsjpause, men at tidsrommet lunsjpausen varer, er utvidet. For det andre gjelder det at i begge de to første samtalene er varigheten av samtalene særlig lange:

I ”Hvordan møte den vanskelige pasienten” varer samtalen i 25 minutter, mens denne samtalen varer i totalt 71 minutter (70 min. og 56 sek.). Begge disse første samtalene har altså det til felles at tidsrommet er utvidet, men at det ikke foreløpig er gitt klare begrensninger for tiden som kan brukes. Den felles konteksten er også at gruppen deltakere i utgangspunktet er definert. Samtidig varierer det hvilke enkeltdeltakere som møter opp ved de tilfellene da samtalene finner sted. Dette har å gjøre med arbeidstekniske forhold den angjeldende dagen på institusjonen. I praksis betyr det at hvilke deltakere som faktisk er til stede under samtalen, kan variere sterkt. Tre av deltakerne fra første opptak også er til stede i dette opptaket. Disse deltakerne har altså allerede vært med på å bidra til å utforme den aktiviteten som har funnet sted ved forrige opptakstilfelle, i kooperasjon (Linell 1998).

Likevel er konteksten på veldig mange punkter forskjellig fra det forrige opptakstilfellet. I samtalen om søppelhåndtering er de institusjonelle faktorene framherskende, noe som i liten grad var tilfellet i forrige samtale, ”Hvordan møte den vanskelige pasienten”. Verken målstyring, institusjonell asymmetri, institusjonelle roller eller institusjonell definisjonsmakt ble realisert i større grad i denne samtalen.

Sekvensielle forhold

Emnesekvenser

Samtalen ”søppelhåndtering” karakteriseres av elleve større emnesekvenser:

- 1) Forklaring av de oppslag og den informasjon som har vært brukt av vaktmester i den hensikt å informere om avfallsbehandlingen (til linje 43)
- 2) Om behandling av smitteavfall (til linje 76)

- 3) Om behandling av smitteavfallet på denne institusjonen (til linje120)
- 4) Instruksjon om kasting av søppel (til linje191)
- 5) Om hvor fulle sekker og bokser skal være (til linje 207)
- 6) Om pålegget om vask på skyllerommet (til linje 227)
- 7) Spørsmålet om stengningen og hindringen av gjennomgang gjennom søppelrommet (til linje 252)
- 8) Drøfting om anledningen til at døren hadde vært åpen (til linje 280)
- 9) Om våtrom (til linje 308)
- 10) Behandling av papiravfall (til linje 378)
- 11) Drøfting av søppelhåndteringen og opplæringen ved denne institusjonen i den hensikt å informere om avfallsbehandlingen (til linje 489)

Identitet og utøvelse av talerett

Vi ser at mange av sekvensene i første femtedel av samtalen atskilles av pauser, i noen tilfeller opp til elleve sekunder. Pauser av denne størrelsen oppfattes samtaleteknisk som uønskede av deltakerne i en samtale. Når vi sjelden ser at deltakerne her bryter inn eller tar ordet ved disse ferdiggjøringspunktene, ligger kanskje en del av forklaringen nettopp i samtalens tidvis sterkt institusjonelle natur.

Vaktmester som institusjonell representant er i utgangspunktet gitt talerett ved denne anledningen. Hans taleturer preges av et flertall fortsettelsessignaler og ved at mange av ferdiggjøringspunktene i taleturene hans avsluttes med høyere taletone, noe som ofte kan indikere ønsket fortsettelse. Inntil linje 86 er det foruten F heller ingen som forsøker å konkurrere om taleretten.

Ved avslutningene av sine mange talesekvenser har vaktmester ofte konkluderende turer, som oppsummerer og definitivt avslutter hans resonnementer. Oppsummeringene refererer ofte til beskjeder han har fått eller til bestemmelser og skriv, noe de øvrige deltakerne ikke har muligheter til å kommentere. Dette er ressurser han disponerer. Oppsummeringene bidrar til å forsterke disse talesekvensenes monologiske preg og tydelige institusjonelle anstrøk.

F har på sin side et initieringsansvar for samtalen, ved at han kommenterer det første bildet vaktmester har med seg til samtalen som informasjonsmateriale. Kommentarene fra F er av utprøvende art, ved spørsmålet om bildene er arrangert, noe som kan antyde at vaktmester kanskje ikke har med seg pålitelig informasjonsmateriale. F ledsager kommentarene sine med

smilende tale og noe latter, og bidrar ved dette tilsynelatende til å minske det noe ansiktstruende ved påpekningene.

At F kan tillate seg å komme med denne typen kommentarer overfor vaktmester, signaliserer samtidig at F og vaktmesters institusjonelle posisjon antakelig er mer likestilt enn den som foreløpig er etablert mellom vaktmester og de øvrige deltakerne. Kommentarene fra F kan altså tolkes som et ønske om presisering, samtidig som det kan signalisere kameratskap og rollemessig trygghet.

Ved samme taletilfelle tillater imidlertid også en av de minoritetsspråklige deltakerne seg å delta og støtte opp om den tvetydige kommentaren ved ytringen ”ojoj”, og viser at det er uklart hvordan denne deltakeren definerer de institusjonelle rollene i samtalen. Ved dessuten å ledsage kommentaren sin med latter, understreker hun sin støtte til F og derved en økende distanse til vaktmester, siden slik latter i sammenhenger mellom ukjente samtalepartnere generelt oppfattes som kritikk og distansemarkører og dermed også som ansiktstruende overfor vaktmester. Hennes bidrag blir distanseskapende overfor vaktmesters institusjonelle rolle.³²

Vaktmester responderer på kommentarene med nøling og videre forklaringer om utformingen av informasjonsmateriellet. Nølingen og de utvidende forklaringene, som ikke øker presisjonen i den informasjonen han har gitt tidligere, bidrar til å støtte den spørrende og noe skeptiske holdningen F har gitt uttrykk for. Vaktmester uttaler at han ”kunne ha lagd en bedre brosjyre” (linje 24), men forklarer hvordan han kom fram til nettopp denne løsningen. Han utvider forklaringene lenge, helt tom linje 47, hvoretter det oppstår en kort pause.

I den kommende sekvensen forklarer vaktmester hvordan han i begynnelsen av sin tid som ansatt har forsøkt å informere om behandlingen av smitteavfall. Dette lyktes han ikke med i stor grad. Uten nærmere innledning fortsetter han med å forklare grunnene til at smitteavfall skal behandles særskilt. Forklaringen er ”diagonal” i den forstand at han bygger ut resonnementet i nye taleturer med argumenterende leddsetninger/setningsemner, der tonen er fortsettende og ikke eksplisitt inviterer til responser eller initiativer fra tilhørerne. Resonnementet legges først fram som en rekke påstander. Deretter ønsker han å eksemplifisere ved henvisning til bruk av strøm og kostnader, men etter noen forsøk går resonnementet i stå, og han får heller ingen responser.

I det som kanskje er et forsøk på å oppsummere og forenkle resonnementet for tilhørerne, gjentar han det som er hovedkonklusjonen, ytterligere en gang. Noen tilhørere ytrer da forsiktige

³² Det kan være at vedkommende oppfatter at vaktmester kanskje bør presisere sitt informative budskap, og at hennes kommentar handler om å vise sin støtte til dette.

minimale responser – men responsene er ikke overbevisende og støttende. Det sannsynlige er at de ikke har forstått vaktmesters resonnement, eller bare stykkevis har klart å følge med i dette.

Til tross for den manglende responsen fortsetter vaktmester med et nytt og trolig vanskelig forståelig resonnement om praksis i forhold til smitteavfall i ulike kommuner (fra linje 64). Dette blir ganske kort, og følges av en enda lengre pause uten responser fra tilhørerne. Til linje 84 fortsetter han resonnementet, men underveis slik at hver påstand og tur atskilles av til dels lange pauser. I linje 73 og 74 (se under) skilles til og med setningens to deler av en to sekunders pause, der siste del dessuten innledes med et lengre innpust. Samtalen er ved å stoppe opp – eller den kan ikke lenger karakteriseres som en samtale. At samtalen kan være ved å stoppe opp, oppleves ofte som ubehag i samtalsituasjonen, noe også vaktmester kan ha registrert/erkjent. Gjennom denne sekvensen i samtalen endrer han da stilling/rolle/identifikasjon fra å være den distanserte og informerende til rollen som mottaker og iverksetter av det vi kan oppfatte som andre overordnede antatt urimelige krav til ham – i dette tilfellet fra ”ei egen dame”. Den overordnede omtales også med pronomenet *hun/hu*:

- (2.5)
73. V: eh eh og da har hun enkelte ganger eh eh
- (2.0)
74. V: (H) sagt te meg at hu vil ikke ha sånne løse gjenstander oppi, sånn som
- (4.1)
75. V: eh hansker og sånt.
76. V: eh Ja vel, sier jeg (Hx)
- (2.5)

Han svarer ”Ja vel”, og siterer seg selv, som han kan ha svart damen på hennes fordringer. Tilhørerne kan gjerne oppfatte det som om han med svaret viser at han finner seg i et pålegg han ikke helt innser betydningen av. Denne posisjoneringen er det kanskje tvilsomt om de minoritetsspråklige tilhørerne oppfatter, men det å forklare sin egen mer underordnede posisjon er likevel en endret samtalestrategi fra vaktmesters side. Kanskje velges strategien for å påkalle større innlevelse i det som er hans arbeidssituasjon, og dermed større forståelse for emnene han er pålagt å informere om.

Samtalen har hittil hovedsakelig vært preget av monolog. Hans henvendelser til deltakerne har også vært gitt i form av imperativer og instruksformuleringer som ikke har invitert til besvarelse eller responser. I linje 86 endrer vaktmester talestrategi ved å henvende seg til gruppen og be om respons, noe som hittil ikke har forekommet.

At vaktmester her endrer strategi, kan komme av momentene nevnt over, som at samtalen går i stå og det oppstår pauser og manglende responser. Dessuten kan endringen ha blitt påskyndet ved at I i linje 98 griper taleturen ved et ferdiggjøringspunkt i hans tale, og henvender seg direkte til en deltaker med spørsmålet:

85: I: Ja, hva syns du

Vaktmester følger umiddelbart opp dette initiativet med et spørsmål formulert i form av en påstand, men med spørrende intonasjon:

86: V: Det er sånn de gjør det,<

Ytringen kan oppfattes som en nokså indirekte måte å stille spørsmål til deltakerne på. Den indirekte holdningen i spørsmålet understrekes ved bruken av flertallspronomenet *de*, som kan være en dialektal anvendelse av *dere*, men som i sammenhengen framstår som mer distansert.

Det som også endrer kommunikasjonen her, er at deltakerne umiddelbart griper taleturene og kommer med et flertall faglige innspill. Innspillene viser både forvirring og utfordrer påstandene vaktmester har kommet med, her om kasting av hansker og munnbind.

Deltaker 1 motsier vaktmester:

108: Delt 1: Nei (..)vi kaster på vanlig /soppel/(søppel)

og vaktmester blir plutselig usikker og går tilbake på forskriftens krav, noe som også bidrar til å svekke hans institusjonelle status som eier av emnet og saksinformasjonen. Eierskapet kan, etter dette å dømme, forhandles om.

I to kommende talesekvenser forsøker han likevel igjen sin første monologiske talestrategi ved påpekningen av viktigheten ved igjenknytningen av posene. Så søker han i neste omgang direkte respons. Det gjør han idet han skifter emne til å ta for seg hvor fulle sekkene kan være.

Responser søkes fortrinnsvis fra deltaker 1. Det er ikke sikkert at deltaker 1 forstår hva som drøftes i samtalen. Hun støtter likevel opp vaktmester med minimale responser og til dels med gjentakelser og repetisjoner av vaktmesters formuleringer. Dette kan være et ofte forekommende trekk i samtaler mellom morsmålstalere og minoritetsspråklige i institusjonelle samtaler og tegn på erkjennelse av institusjonell asymmetri, rolledistanse og ulike språklige ressurser (Svennevig 2005).

Heller ikke denne sekvensen oppnår respons, og her bryter både F og den pensjonerte læreren inn i samtalen med krav om presisering. Dette får vaktmester til å stille et direkte spørsmål til de

minoritetsspråklige om de forstår hva han mener, noe de besvarer med spredte bekreftende responser:

149. V: Ja dere skjønner hva jeg mener?

150. Delt: Ja. Ja.

Deltakerne stiller oftere spørsmål og ber om presiseringer, og vaktmester tvinges til å gå til selve skrivet og lese høyt fra dette. Deltakerne opplever at vaktmester ikke fullt ut behersker denne informasjonen, men tvert imot selv må ta seg fram i den stadig mer i samarbeid med dem. I tilfelle der han på visse måter kommer til å mangle denne faglige utdypingen som deltakerne etterspør, kommer han også til å måtte omdefinere sin institusjonelle rolle fleksibelt gjennom samtalsløp. Dette gjør han til slutt direkte i linje 176:

176. V: (..) jeg holdt på å si (..) jeg er litt ny på detta her jeg, som dere er@

Både taleretten og eierskapet til emnet er med dette tatt til forhandling, og vaktmester må i den videre samtalen også bidra til å befeste sin rett til å føre ordet i samtalen, gjennom faglige utdypinger. I fortsettelsen tar han deltakerne eksplisitt med på felleslesningen av skrivet, og de tolker også innholdet sammen og sammenholder det med sin praksis. Emner forhandles og meningen skapes lokalt og der og da.

Men etter spørsmålet fra F i linje 217 om hvorfor boksene ikke skal være helt fulle, oppstår det tre lengre pauser mellom vaktmesters doble stadfestelse av manglende fagkunnskap:

(3.5)

195. V: Det veit jeg ikke.

(3.75)

196. V: Hvorfor, det veit jeg ikke, men..

197. V: det står at den skal være tre fjerdedels full dem og, de boksene(..)

(3.0)

Et forsøk på rimelig forklaring gjøres i linje 198-205, men deretter oppstår samtalslengste pause på hele ti sekunder. Ingen deltakere griper taleretten. Det kan tyde på at det forventes et initiativ fra vaktmester. Eventuelt kan det tyde på at ingen av deltakerne klarer å definere det sekvensielle eller hvilke talerettigheter eller plikter som skal gjøres gjeldende i denne situasjonen.

Deltakerne har gjennom hele samtalen opplevd en overvekt av asymmetri og at talerett har ligget hos vaktmester. Det kan være at de derfor velger denne strategien, som er både ansiktsbevarende for vaktmester og bifaller det institusjonelle ved samtalen.

Vaktmester griper ordet og kommer med et nytt og overraskende initiativ, der han meddeler en oppgave som han skal "ta tak i" – å få opp en vask på søppelrommet. Dette ser ut til å oppfattes av tilhørerne som et initiativ til deres beste og på vegne av dem. Innspillet viser seg å være midlertidig heldig for vaktmesters rolleidentifikasjon i samtalen. Han støttes med en gang av N som sier hun har hørt om dette, og han blir deretter bedt om ytterligere forklaring av deltaker 1. Deltakerne griper ordet og kommer med flere faglig relaterte forslag som tas imot og overveies av vaktmester. Problemet med gjennomgangen mellom kjøkkenet og søppelrommet er et forhold flere har reagert på. Samtalen tenderer mot likeverdighet og løsningsorientering der alle deltar med sine bidrag.

I denne samstemmigheten kommer vaktmester igjen til å uttale seg lite strategisk og kommer, kanskje ufrivillig, til å øke distansen til de minoritetsspråklige deltakerne. Han tar for seg problemet med den ulåste gjennomgangsdøren og sier at problemet skyldes tankeløshet – og at det ikke hadde noe med dem "som utlendinger" å gjøre. Det som kan være feilsnakking, skaper imidlertid usikkerhet hos de minoritetsspråklige deltakerne:

245. V: Jeg regner med at det er ren tankeløshet, og det har (..)
246. V: har ikke noe med dere som utlendinger å gjøra, det har med(..)
247. V: alle gjør det.
248. En delt: (stille) Mm
(1.0)

I situasjonen evner han heller ikke å reformulere eller forklare seg på en tilfredsstillende måte. Situasjonen blir igjen vanskelig for alle deltakerne, selv om F kommer med et reddende initiativ:

250. F: [Hvorfor s]er du på `meg `nå?
251. Alle: @@@
252. F: Det var de du skulle snakke til, ikke meg@@

En deltaker har forsøkt å komme med et bidrag som reagerer på uttalelsen fra vaktmester. Det blir først avbrutt av F og det som kan høres ut som en befriende latter. Nå blir det fullført likevel, kanskje også fordi I eksplisitt henvender seg til vedkommende:

253. I: (til forrige deltaker)Jeg lurer på om du fikk svar på spørsmålet ditt egentlig?
254. Deltaker: Nei. For vi har oppdragelse for den,
255. Deltaker: jeg har sett den mange ganger åpen så [lenge]
256. V: [Ja=]

Vaktmester besvarer dette på en måte som antakelig vekker troverdighet og ny tillit fra samtaledeltakerne. Han forklarer at det var den direkte trafikken fra søppelrommet inn i

avdelingen som kunne være farlig. På dette får han støtte fra N og F uttrykker sin støtte til deltaker 1 sine synspunkter og utvider hennes utsagn ved å gi en forklaring og tolkning på det.

Vi ser at vaktmester ved flere tilfeller har muligheter til å opprette en mer dynamisk og symmetrisk samtale. Disse mulighetene griper han bare enkelte ganger, og det ser ikke ut til at han får til å beholde og utvikle disse mulighetene særlig lenge. Når han da, på grunn av at han ikke helt behersker rollen som den som eier emnet, flere ganger må gå inn i forhandlinger både om emnet og om sin egen rolle, er det viktig med samtaledeltakernes bidrag og samarbeid. Sekvensen fra linje 176 til linje 218 er preget av at vaktmester eksplisitt tar deltakerne med på forhandlinger om søppelhåndteringen, og meningen skapes lokalt og der og da. Her har vaktmester et godt utgangspunkt for å skape felles basis i samtalen og en felles forståelsesramme.

Fra linje 208 til 248 gjør vaktmester et nytt større forklaringsarbeid med gjentatte forsikringer om at han vil ta tak i saker som er av felles interesse for den gruppen deltakere som er til stede (å få opp en vask i søppelrommet). I denne sekvensen får vaktmester også flere innspill fra de minoritetsspråklige deltakerne. Han er i ferd med å skape ny felles basis i samtalen. Når vaktmester her kommer med sine tekniske forklaringer, er de nå fulgt av spørsmål og interesse fra deltakerne på en annen måte enn ved starten av samtalen. Dessverre kommer han, som vi ser, ikke til å klare å beholde verken basis eller den felles forståelsesrammen i samtalen lenge, siden han stadig feiltolker den samtalerammen som er til stede i nettopp denne samtalen: Det forholdet at de fleste deltakerne i samtalen er minoritetsspråklige. Bare bitvis tar han opp og utvikler videre de initiativene de kommer med. Han kan dessuten se ut til å feilbedømme dem som samtalepartnere ved å ikke regulere det faglige språket sitt i forhold til tilhørerne, samt at han, kanskje ved feilsnacking, kommer til å tiltale dem som en gruppe som negative konnotasjoner kan knyttes til, ved å anvende uttrykket: ”dere som utlendinger”, i sammenheng med dørproblematikken.

Gjennom sitt kommunikasjonsarbeid mot slutten av samtalen får vaktmester likevel tilbake en talerett, men da i en omdefinert form. Det styrkes især av at I i linje 438 vender seg til vaktmester og spør om hans reaksjoner på hvordan søppel ble behandlet da han begynte i jobben sin. Især gjennom denne sekvensen får vaktmester understreket hvilke utfordringer og motganger han har vært gjennom nettopp i utøvelsen av profesjonen sin. Sekvensen påkaller sympati fra tilhørerne, styrker hans interessefellesskap med de øvrige samtaledeltakerne og minsker og til dels fjerner den profesjonelle distansen. Når vaktmester her beholder taleretten, er det uten de tidligere pausene, og med støttende responser fra deltakerne. Deltakerne har etter hvert kommet til å forstå at vaktmester også må kjempe med til dels uforståelige pålegg og direktiver ovenfra, og kan slik sett sies å endre sin identifikasjon realisert i samtalen fra en

distansert maktperson i det institusjonelle hierarkiet til en som definerer seg klassemessig underlagt de samme maktstrukturene som de minoritetsspråklige, og som en som er ute etter å lytte til og formidle de behovene og spørsmålene de minoritetsspråklige har. Han inntar en annen og solidariserende holdning til dem. Det kan se ut som om hans endrede holdning og dermed identitet skriver seg fra kvaliteten på de initiativene og responsene han har mottatt fra de minoritetsspråklige gjennom samtalen. Spørsmålene deres, evnen til å lese de vanskelige

Det kan se ut som om hans endrede holdning og dermed identitet skriver seg fra kvaliteten på de initiativene og responsene han har mottatt fra de minoritetsspråklige gjennom samtalen.

Spørsmålene deres, evnen til å lese de vanskelige direktivene, evnen til å trekke slutninger og til å sammenholde informasjon kan ha vakt hans respekt og interesse.

Jeg mener samtalen gir dem anledning til å vise sine ressurser og derved selv bidra til å endre egne arbeidsforhold og relasjonelle forhold. I disse avsluttende sammenhengene distribuerer vaktmester fordypende kunnskap gjennom et kooperativt forståelsesarbeid med deltakerne.

Fagspråket

Vi har sett at vaktmester begynnelsesvis i samtalen utøver sin talerett ved ansvaret for avfallshåndtering og kjennskapet til et ekspertspråk innen dette fagfeltet. Samtidig ble det allerede i utgangspunktet gitt utfordringer nettopp i forhold til den definisjonsmakten vaktmester primært disponerer i form av denne ekspertkunnskapen, ved ønsket om større grad av presisjon i informasjonen. I dette tilfellet ble det referert til vaktmesters opplæringsansvar og plikter innen informasjonsformidlingen ved institusjonen.

Vaktmester tar i bruk et register av fagtermer som *smitteavfall* og *prosedyre*. Han vet at han skal utøve sin informasjon til deltakere som ikke har samme morsmål og som har varierende grad av norskspråklige kunnskaper. Til tross for bevisstheten om dette ser vi at han begynnelsesvis ikke benytter seg av forklarende turtilllegg, men fortsetter her eksempelvis med å anlegge et større ressursøkonomisk resonnement ved forklaringen på behovet for økende temperatur ved brenning av smittefarlig materiale. Han mottar ikke responser fra deltakerne.

Det faglige språket, som *brenning av avfallsstoffer*, *kostnad/kostbart* og begrunnelsen for at *det er mer økonomisk* oppfattes ikke med sikkerhet av deltakerne i samtalen og er med på å skape en profesjonell distanse mellom vaktmester og øvrige deltakere.

Det skjer imidlertid en endring i dette mønsteret ved at spørsmålene om forståelse stilles direkte til enkeltdeltakere eller til gruppen som helhet. Det viser seg at disse henvendelsene er med på å styrke antallet responser og initiativer fra de minoritetsspråklige deltakerne. Etter hvert viser de

minoritetsspråklige deltakerne også at de ønsker å erobre og ta dette tekniske fagspråket i bruk. Det ser vi for eksempel i linje 178:

178. N: Ja- det var det (..)
179. N: som vi fant ut
180. V: Ja
(4.0)
181. V: (LESER FRA BROSJYREN) ”hvis den blir forurenset på yttersiden, skal en ny pose trekkes utenpå”
182. N: Jo, da gjør vi det.
183. N: Det er sant, det.
184. V: Ja

Endringen skjer, som påpekt over, fra linje 86, men tar ulike vendinger til det skjer en faktisk overgang for de minoritetsspråklige deltakerne. De endrer seg fra å være tause tilhørere til å bli aktive bidragsytere og skarpe spørsmålsstillere, som her:

228. Annen delt: Men hva `syns du om det rommet(..) søppelrommet..
229. Annen delt: Det er helt foran kjøkkendøren
230. Annen delt: Hm (..) hva synes du om det

Her er det deltakeren som stiller de faglige spørsmålene: Som vi diskuterte over, kommer disse bidragene til å spille en viktig rolle i samtalen for å gjenskape vaktmesters identitet.

De følgende spørsmålene fra de minoritetsspråklige deltakerne handler om å tilegne seg det tekniske ordforrådet eller å få presiseringer, noe som er viktig i å skape en felles basis og forståelsesramme (*sluk, container, våtrom*). Dessuten utvikler samtalen seg til en felles drøfting av krevende termer som for eksempel om biologisk og patologisk avfall. Det er den minoritetsspråklige pleieren under sykepleierutdanning (N) som gir den korrekte definisjonen, rett før den eldre læreren griper anledningen. N korrigerer dessuten F kort og kontant ved svaret ”Nei, dessverre” idet F forsøker seg på en ny uklar definisjon av begrepet. Hun har avsluttet diskusjonen og samtidig ivaretatt høflighetsaspektet.

Vi ser at det tekniske vokabularet og fagtermene ikke lenger er vaktmester eller de institusjonelle representantenes eiendom. Heller ikke er det forbeholdt deltakerne med norsk som morsmål. Samtalen avrundes med at deltakernes forslag om et nytt oppslag i søppelrommet, noteres og skal tas til følge av vaktmester.

Lokale dialektale språkforhold

Ut over det tekniske fagspråket er det også et annet språklig forhold som kan bidra til å skape distanse for de minoritetsspråklige deltakerne som er til stede. Vaktmester anvender en lokal språkvariant av norsk med mange uekte sammensatte verb som i muntlig språk er praktisk

instruktive. Eksempelvis *knyte att, brent opp, skru på* uttales med fortrykk, det vil si trykk på verbalet. Det ser likevel ikke ut til at disse språklige uttrykkene volder store problemer for de minoritetsspråklige tilhørerne. For en norsk deltaker, den eldre læreren (E), er uttrykkene tydelig forstyrrende. Hun påpeker at slik språkbruk ikke er ”god norsk”. De minoritetsspråklige hevder at de kjenner uttrykkene og har hørt dem.

Spørsmålet er om ikke fagspråket er en vel så stor språklig barriere som denne dialektale varianten, og at de minoritetsspråklige i større grad skulle eksponeres for og lære disse muntlige uttrykkene som har tilknytning til det praktiske arbeidslivet de erfarer til daglig.

Sjanger

Endring i samtalens karakter, fra monologisk til dialogisk og gjensidig spørrende

Samtalens innledning har, slik det er vist, et til dels sterkt monologisk preg, framfor alt i sekvensene der vaktmester foretar informasjon og opplæring i søppelhåndtering. Det monologiske preget understrekes av en utstrakt bruk av et teknisk fagspråk som ikke kan antas kjent av samtaledeltakerne, av lengre sekvenser med fortsettende tonefall uten klare ferdiggjøringspunkter, og få invitasjoner overfor tilhørerne om å komme med responser eller innspill. Tvert imot er innledningen preget av lengre talesekvenser der vaktmester er eneste taler, og der han selv konkluderer og avslutter sine sekvenser. De skiller dessuten av pauser som øker både i antall og varighet. Det monologiske preget avtar i noen sekvenser, men antas på nytt av vaktmester ved flere anledninger. Dette forholdet fortsetter fram til det oppstår det som kan kalles en krise og avgjørende vending i samtalen. Krisen kan bestemmes fra det punktet i samtalen hvor vaktmester ikke klarer å besvare de direkte spørsmålene fra frivillighetskonsulenten, og der han kommer til å tiltale de minoritetsspråklige med betegnelsen ”dere som utlendinger” fram til den endringen som inntreffer ved at vaktmester formidler egne synspunkter på avfallshåndteringen og sin opplevelse av den ved begynnelsen av hans ansettelsesperiode.

De samtalende finner felles ramme og etter hvert også forståelsesbasis gjennom utvekslingen av synspunkter og refleksjonen over fagområdet.

Gjennom den prosessen at de minoritetsspråklige etter hvert får fram egne ressurser og tar i bruk de tekniske språklige ressursene som framkommer i denne samtalen, får de en aktiv rolle og dermed også en endret identitet fra den de hadde ved samtalens begynnelse. De kan bidra til å endre egne arbeidsforhold og relasjoner. De kan inngå i et faglig fellesskap i sin arbeidstid og oppleve gradvis mestring av viktige institusjonelle forhold. Det gjør de eksempelvis her, innen søppelhåndtering.

Meningsskapingen skjer lokalt og kollektivt, og det muntlige språket er den sentrale ressursen som skal erobres og mestres for at denne endringen finne sted.

Samtale 3: ”Etiske retningslinjer”

For samtalen ”Etiske retningslinjer” vil jeg framheve tre særtrekk. Det første er organisatorisk relatert. Samtalen har en lang varighet på grunn av manglende tidsramme. Dens tematiske fokus blir repetert to ganger for nye deltakere som ankommer underveis. Den særegne formen som samtalen danner, inviterer til å lese den i faser, der to hovedfaser, henholdsvis tre innledende og to større drøftende, gjør seg gjeldende. En ikke oppnåelig intensjon i samtaleanalyse er å gripe samtalen som hel tekst. Analysen gjør ikke dette mulig. Men ”fase” som en skissert beskrivelse av samtalsmakroplan, kan være et første holdepunkt.^{33 34}

Det faktum at det tematiske fokuset repeteres, gir deltakerne anledning til språklig klargjøring og bearbeiding. Denne klargjøringen og bearbeidelsen kan være en medvirkende faktor som legger til rette for symmetri og et stort antall bidrag fra de minoritetsspråklige deltakerne. Dette får konsekvenser for sjangertrekk i relasjon til institusjonalisering og formell ramme.

Et siste slående trekk ved denne samtalen, er implikasjonene i forhold til språklige aspekter. Ved sin abstrakte natur er emnet ”etiske retningslinjer” språklig sett krevende. Dilemmaet mellom *valg* og *tvang* drøftes i lys av konkrete hendelser og problemfelt ved institusjonen. På denne måten forankres meningsarbeidet i den profesjonelle praksisen. Et særlig engasjement i samtalen oppstår, framfor alt i de drøftende delene. To forhold gjør seg gjeldende. Den språklig sterke har i denne samtalen anledning til å realisere sin identitet. Den sekvensielle utviklingen vil vise om taleretten kan beholdes av den språklig sterke eller om andre relasjoner vil spille inn og sette denne retten på prøve. Vi ser eksempler både på den antydende kampen om taleretten og på at mangel på muntlige språklige ressurser kan føre til brudd i samtalen. Det siste ser vi gjennom sekvensene der de nyansatte pleieassistenterne blir forsøkt trukket inn i samtalen. Taushet framstår her som et vel så sterkt virkemiddel som tale, og mangelen på det muntlige språket fører til lengre brudd i samtalen.

Det samtalen dessuten viser et flertall eksempler på, er manglende muntlige språkferdigheter kompensert ved gode samtalestrategier. Samtalen mellom de minoritetsspråklige innbyrdes opprettholdes av innspill ved ferdiggjøringspunktene og hyppige tilbakemeldingssignaler. De manglende ferdighetene kan på den annen side ha ført til forekomster av en type avvikende muntlig språk. Eksemplene som er valgt ut for kommentar i analysen, er kursiverte i de siterte dialogene. Disse tekstdelene er vanskelig tilgjengelige for en norsk morsmålsbruker. Innad i

³³ Påstanden her referer til Harwey Sacks (1984: 22, 23) og hans syn på samtalen som noe menneskeskapt der det vil finnes en orden. Denne orden kan oppdages. I studien av samtalen hevder han at det man vil finne, er ”order at all points”.

³⁴ Om begrepet ”fase”: Se diskusjon i kapitlet ”Teori og metode”:22-23.

gruppen ser imidlertid ikke denne typen språk ut til å skape forståelsesproblemer. Samtidig belyser eksemplene et uttalt behov for en muntlig `literacy` i profesjonsutøvelsen.

Rammer

De lokale rammene for samtalen er ikke institusjonelt avklart. Det gjelder for eksempel varighet og deltakelse. Antallet varierer fra seks deltakere i starten av samtalen til ni mot slutten.

Samtalen varer i dette tilfellet i 36.36 minutter.

Dersom deltakernes forhåndskunnskaper om emnet skal regnes med i forhåndskonteksten, vil disse komme til å variere sterkt i forhold til generelle norskspråklige ferdigheter og grunnleggende strukturelle og kulturelle kunnskaper om Norge. Grunnlagsdokumentet "Ethiske retningslinjer for (...) kommunes tilsatte" forutsetter avansert forståelse og anvendelse av norsk språk.³⁵ Dokumentet forutsetter dessuten kunnskaper om og forståelse av norsk samfunnsstruktur og kulturelle betingelser.

Emnet "etiske retningslinjer" er blitt foreslått av frivillighetskonsulenten. Opplæring i de etiske retningslinjene er pålagt alle offentlige virksomheter. Grunnlagsdokumentet ble forelagt deltakerne ved forrige samling. Det ble da klart at få deltakere forsto innholdet i dokumentet. Noen har antakelig forsøkt å lese det uten større utbytte. At innholdet er vanskelig tilgjengelig, kommer også fram i denne samtalen. Andre har ikke lest det, og forklarer det med dårlig tid og andre ansvarsoppgaver.

Av denne grunnen ble det bestemt at en deltaker, her under navnet N, skulle lese dokumentet og finne eksempler på situasjoner der etiske problemstillinger ble aktualisert.³⁶ Problemstillingene skulle tas med til denne samtalen og danne grunnlag for diskusjoner. Diskusjonene og samtalen skulle gi deltakerne anledning til å øke forståelsen sin for innholdet i kommunens retningslinjer for etikk.

³⁵ Om ferdigheter og kompetanse i norsk, se foruten de enkelte analyser, også vedlegg 7.

³⁶ Pleier N har også anvendt *Yrkesetiske retningslinjer for sykepleiere: ICNs etiske regler/ Norsk Sykepleierforbund* i sitt forarbeid (Norsk Sykepleierforbund 2007).

Dokumentet ”Etiske retningslinjer for (...) kommunes tilsatte”³⁷

Av de språklige valgene å dømme, ser det ut til at språket i dette dokumentet er bearbeidet med henblikk på at det skal leses av ulike lesere og være forståelig. Likevel ligger det større hindringer i språket i dokumentet enn de har tatt i betraktning som har arbeidet med dette oppdraget. Det baseres på flere større dokumenter. Flere av disse dokumentene kan være av juridisk art. Dokumentene har vært lagt til grunn ved møter i kommunen, der man har arbeidet med å nedsette noen retningslinjer som skal gjelde for denne kommunen i forhold til etikk. De har hatt en type moralsk imperativ ved denne utarbeidelsen som kanskje følgende formulering viser: ”Kommunens etiske retningslinjer skal være et uttrykk for den etiske standard som skal gjelde for kommunens ansatte.”

At det kan være ulike referensielle rammer for teksten, kan eksempelvis nominaliseringer som tjenesteyter og forvalter tyde på. Tjenesteyter er en moderne betegnelse på personer som sørger for at tjenester blir gitt, og settes gjerne sammen med ulike kombinasjoner av ”mottaker”, i dette dokumentet kalt ”bruker”. Tjenestene kan være av svært ulike slag.

Forvalter går tilbake til det tyske ’Verwalter’ som er en person som bestyrer, har oppsyn med noe (på vegne av eieren).³⁸ For begge betegnelser gjelder at de har økonomisk og administrativ opprinnelse.

I teksten brukes tjenesteyter og forvalter for å beskrive roller en kommuneansatt kan ha. Den kommuneansatte kan være en som sørger for at avtalte tjenester blir gitt til en mottaker. Rollene har relasjon til profesjonen som ansatt. Den ansatte kan også være en forvalter, idet verdier som tilhører kommunen og fellesskapet skal holdes oppsyn med. I ”å forvalte” ligger også å sørge for at verdier anvendes og brukes riktig. For en omsorgsarbeider kan det dreie seg om institusjonens forskjellige ressurser. Ressursene skal forvaltes riktig.

Andre roller som beskrives i dokumentet, er blant annet:

- Utøver
- Kollega
- Medarbeider
- Leder

³⁷ Se vedlegg 4.

³⁸ Ifølge www.ordnett.no.

I teksten brukes sammenstilling av nominalene medarbeider-kollega, medarbeider-leder og tjenesteyter-klient.

Utvalget av nominaler viser at dokumentet tenker seg lesere som kan omfatte alle deler av kommunens aktiviteter, uten at det retter seg mot spesielle sektorer i kommunens aktivitet. At tekstens addressivitet (Bakhtin 2005) kan være forvirrende, er utarbeiderne av dokumentet klar over:

Noen retningslinjer er særlig knyttet til de ulike arbeidsoppgavene vi har. Alle vil kjenne seg igjen i noen roller; noen vil kjenne seg igjen i alle.

Dokumentet henvender seg eksplisitt til tre ulike rolleinnhavere og potensielle lesere:

Tjenesteyteren, den ansatte og lederen. Allerede tidlig i dokumentet peker den også på tre ulike funksjoner en ansatt i kommunen kan ha:

[...]tjenesteyter
[...]forvalter av fellesskapets verdier
[...]utøvelse av offentlig myndighet

Til hver hovedfunksjon følger et sett av egne direktiver. Men til hver ”rolle” defineres også særlige ansvarsoppgaver. De kan ses uttrykt i form av en rekke ulike verbalhandlinger:

- å repektere
- ivareta
- forvalte
- utøve
- være lojal
- behandle
- bidra til
- beskytte
- opptre
- unngå
- å gi konstruktive tilbakemeldinger

- å være konstruktiv
- å være bevisst
- å være tydelig

Uttrykkene med infinitivkonstruksjon som predikativ har en nominaliserende funksjon. Å være konstruktiv, å være tydelig og gi konstruktive tilbakemeldinger er uttrykk som kjennes igjen fra lederteorier (Schander 1989, om G. Kennings teorier).

De referensielle rammene henter altså sin betydning i mange ulike kontekster utenfor denne teksten. Teksten har til hensikt å henvende seg til den enkelte ansatte, men den taler likevel til flere lesere samtidig og overlappende. Det leksikalske valget varierer fra det helt nære "du"-nivået (*Som ansatt i _____ kommune er det særlig viktig at du*) til det helt abstraherte i den ovenfor siterte formuleringen: "Kommunens etiske retningslinjer skal være et uttrykk for den etiske standard som skal gjelde for kommunens ansatte"

Mellom disse to ytterpunktene handler teksten mye om forvaltningsfunksjonen hos den ansatte, og framfor alt forvaltningen av økonomiske og andre ressurser. Mange av direktivene omtaler det å "tilgodese" familie, venner eller bekjente eller en selv med særlige fordeler. Varianter over dette særlige direktivet forekommer for alle de tre hovedfunksjonene, ansatt, tjenesteyter og leder. Det kan være uttrykk for at kommunen har en særlig oppmerksomhet rettet mot etikk og ansvarlighet i økonomiske forhold innen kommunen.

Begreper som *rettsvern*, *kritikkverdige forhold* eller *å tilgodese noen på en uberettiget måte* inngår ikke i et muntlig hverdagsvokabular. Begrepene trenger forklaringer som trekker inn referansene som begrepene er hentet fra. Slike forklaringer kan være særlig viktige for lesere som ikke har referansene sine i norsk kultur, historie og konstitusjon.

Det muntre ved denne alvorlige teksten er kanskje dens gjentakelse og understrekning av *felleskapet*, *felleskapets beste* og bruken av det ubestemte pronomenet *alle* i tekstens innledende del. Ved denne innledningen legges sentrale norske politiske referanser til grunn for forståelsen av hele teksten. Teksten advarer likevel mot en rekke forhold som handler om individuelle fordeler og tilsnikelser. Advarslene gjentas for alle de tre sentrale mottakerne av teksten, den ansatte, tjenesteyteren og lederen. Unektelig føres oppmerksomheten mot mengden av midler som forvaltes i en kommune, og mot de mange ansattes tydelige hang til urettmessig forvaltning ("misbruk av kommunens verdier"). *Felleskapets beste* og "alle" blir hengende litt i luften over den tilsynelatende mer sprukne kommunale virkeligheten. Forvaltningsfunksjonen og bruken av økonomiske og andre ressurser understrekes i alle deler av denne teksten.

Er fellesskapets verdier kanskje framfor alt de materielle?

Vi ser at tekstens referensielle rammer er globale, det vil si at de refererer til dokumenter som er forankret i virksomheten og til den struktur som virksomheten inngår i. Det kan være regler og lovverk som har gyldighet på nasjonalt plan (eksempelvis Grunnloven) og overnasjonalt plan (internasjonalt lovverk). De referensielle rammene er dessuten lokale (forankret i den lokalt besluttede handlingsplanen for etikk som skal gjelde i denne kommunen). Den refererer dessuten til en viss sum av forhåndskontekster som peker tilbake på norsk historie og sedvane, ifølge bruken av begreper som fellesskapet og fellesskapets beste. Disse referensielle rammene skaper forutsetninger for forståelse som gir seg uttrykk i språket. På dette viset kommer språket i dokumentet til å reflektere både de nevnte referensielle rammene og den språklige konteksten teksten er blitt nedtegnet innenfor. Denne konteksten er formell og institusjonalisert, og språket kommer av den grunn til å ha et formelt og institusjonalisert preg.

ANALYSE

Sekvensielle forhold: Faseinndeling, emneutvikling og bruk av taleretten

Samtalen får flere faser, hvorav to kan ses på som innledende. Den første av disse er en ren småsnakksamtale mellom frivillighetsarbeideren og en sykepleiestudent. Den har 113 turer og har et tema fjernt fra det overordnede temaet ”etiske problemstillinger”, nemlig persisk poetisk litteratur. Vi kan si at denne korte rammesamtalen representerer en ytre, global kulturkontekst for den øvrige samtalen.

Den neste fasen er også av introduserende karakter. Her noterer intervjueren navnene på de da tilstedeværende minoritetsspråklige deltakerne, og sykepleierstudenten, her under navnet N, presenterer de problemstillingene hun har kommet fram til. Problemstillingene er tenkt som innledere til en samtale om etiske dilemmaer i praksis. Hun har funnet fram til elleve situasjonelt definerte dilemmaer med utgangspunkt i de etiske retningslinjene. Dette gjøres i linje 154-122.

N kommer til å måtte foreta enda ett igangsettende forsøk i linje 369 til 416 med en ny presentasjon av sine problemstillinger. Dette oppfordres hun til av intervjueren I. Det er flere grunner til dette.

Jeg har allerede nevnt at de lokale rammene for denne samtalen varierer. Flere hendelser eller rammefaktorer hindrer utviklingen av samtalen. Samtalen blir avbrutt og må initieres på nytt etter som det skjer endringer i rammene. For det første forekommer det uro fra andre samtaler i

bakgrunnen eller fra passerende tog eller kjøretøy. Samtalen skjer i et lokale som har tilstøtende oppholdsrom hvor flere møtes og snakker, og hvor det er åpne vinduer mot uteareale. Det er en varm dag.

Det andre elementet som hindrer utviklingen av samtalen er at tre pleiere ankommer sytten minutter etter oppstart. For at disse siste også kan delta i samtalen, må alle problemstillinger gjentas. Det er ikke sikkert at dette i seg selv er noen ulempe for drøftingen av de avanserte problemstillingene som skal tas opp. Sett i relasjon til at de minoritetsspråklige deltakerne har svært ulik språkkompetanse, kan det være at nettopp dette hjelper samtalen opp på et høyere refleksjonsnivå. Ved to anledninger blir enkelte kategorier av spørsmål gjort eksplisitte for deltakerne. Likevel må samtalen initieres fra begynnelsen av i hvert tilfelle for å skape den felles forståelsen som er nødvendig.

Det tredje elementet som gjør seg gjeldende i forhold til sekvensialiteten og samtalsens flyt er tilstedeværelsen av to nye pleiere. Det er ikke spørsmål eller avbrytelser som forårsaker at de tiltrekker seg oppmerksomheten og at samtalen stanser opp. Antakeligvis forårsakes bruddene av fraværet av deres bidrag til samtalen. Frivillighetskonsulenten F har et koordinerende og organisatorisk ansvar for at samtalerne finner sted. Det er F som ved to anledninger henvender seg direkte til de to nyankomne bosnierne for å få med deres innspill. Det lykkes i liten grad. Henvendelsen hans avdekker i stedet stor usikkerhet i bosniernes forståelse av norsk talespråk. Dermed skapes det tvil om de i det hele tatt kan - og har forutsetninger for å delta i denne ganske avanserte samtalen. Henvendelsene til dem skaper to klare brudd i samtalen.

Dette betyr at samtalen får to hovedfaser; tre innledende faser og to drøftende faser:

Innledende fase 1: Rammesamtale (linje 1 – 113),

Innledende fase 2: Presentasjon av deltakere, etiske problemstillinger og akseptering av temaet.

Brudd: Initiativ overfor bosniske deltakere (linje 300-333).

Innledende fase 3: Uro, lukking av vindu, tre nye deltakere og ny introduksjon av problemstillingene (linje 334-418).³⁹

Hoveddel med drøfting:

- Bekreftelse og akseptering av emnet, med påfølgende drøfting (linje 421 – 462).
- Sekvens der F og N drøfter hva som er tema (linje 462 – 503).

³⁹ "Fase" anvender jeg i denne analysen som generell beskrivelse av en struktur som kan framstå av materialet, ikke som formalisert analytisk begrep innen samtalerutiner (se "Teori og metode" s. 22-23)

- N griper taleturen, rekontekstualiserer emnet for en påfølgende diskusjon mellom de minoritetsspråklige deltakerne. (linje 503 – 662).
- *Brudd*: Nytt initiativ overfor bosniske deltakere (varighet 2.30 min)

Fortsettelse av hoveddel med drøfting:

- Jodith griper ordet og fører diskusjonen videre, emnet er ikke uttømt. Det må være mulig å lage en avtale som ikke setter verken pleier eller beboer overfor noe dilemma.
- Mebrat innfører nytt emne som illustrerer dilemmaet tvang-valg. Historien støttes av F's bidrag med en annen illustrerende historie om samme pasient.
- Jodith gir et eksempel på hvordan hun finner en inngang til kontakt med en beboer ved å følge hans interesse for å snakke om fotografiene hans. Ved å lytte og være oppmerksom overfor dette behovet hos beboeren, kan hun også få ham til å stå opp og stille seg.

I det følgende vil forkortelsene F (frivillighetsrepresentanten), N for deltakeren som har hatt i oppdrag å utarbeide problemstillinger for samtalen, og I (intervjueren) brukes som faste betegnelser. I de transkriberte delene av dialogene som er tatt inn i analysen, beholdes disse benevnelsene. Betty forkortes imidlertid til Be, Mebrat til Me, Janet til Ja, Jodith til Jo og Ester til Es i transkripsjonstekstene. De siste tre har fulle navn i analysetekstene. De to nyansatte bosniske deltakerne betegnes hele tiden som deltaker 5 og 6.

I den innledende samtalen snakker frivillighetskonsulenten og N om en bok med en samling av klassisk persisk lyrikk, blant annet med forfatteren Rumi, som konsulenten har lest i norsk oversettelse.⁴⁰ De snakker om form og metrikk i teksten, og F foreslår at N skal bidra til en utgivelse på norsk. Dette er en kvalifisert samtale mellom to som er interessert i litteratur, og som gjerne leser. I den felles referansen de har til boken, dannes det her en global sammenfallende kontekst. I denne konteksten inkluderes ingen av de øvrige deltakerne.

Samtalen er institusjonalisert ved at emnene gis relevans i forhold til det overgripende dokumentet "Ethiske retningslinjer for (...)kommunes tilsatte." Den institusjonelle relevansen aktualiseres ved at frivillighetskonsulenten F stiller spørsmål om deltakerne har lest retningslinjene, og får vite at noen har prøvd å lese. De skylder på liten tid for at de ikke har lest dem. F velger da å arbeide med problemstillingene som N har kommet fram til:

⁴⁰ Mevlana Jalaeddin Mohammad Rumi var en muslimsk mystiker, en sufi, som levde fra 1207 til 1273 etter vår kristne tidsregning, og grunnla sufi-ordenen Mevleviene. De er berømt for sine ekstatiske danser til Rumis tekster. Oversettelse til norsk ved Erling Kittelsen i samlingen "Fra vinhus til moské", Solum Forlag 2003. Forfatteren Hafez (1320-1370) er også representert i samlingen. Begge omtales i den transkriberte samtalen.

137. F: ehm da (..) foreslår jeg at eh
 138. F: at vi snakker om de (..)
 139. N: Mine @
 140. F: Ja. Fordi for hvis ingen har
 141. F: For da at da snakker vi om det praktiske i hverdagen,
 142. N: mm
 143. F: for at hvis ingen har lest det,
 144. N: Det hjelper ikke særlig
 145. F: så (...)
 146. N: Greit nei, så – jeg har elleve.
 147. F: Minn meg på at jeg printer ut det til dere,
 148. F: så har vi det som et eh tema videre, ikke sant?
 149. Delt: hm

F presiserer på denne måten hva som skal være emnet for samtalen (Svennevig 1999).⁴¹

I den påfølgende presentasjonen kommer det enkelte mindre, foretrukne responser fra noen deltakere. N fortsetter da sin presentasjon uten å åpne for innspill fra deltakerne før hun anser seg som ferdig. Ved dette tidspunktet er det Mebrat som bekrefter gyldigheten av emnene og ivaretar ansiktsarbeidet for alle tilstedeværende:

225. Me: De fleste er viktig egentlig
 226. Me: synes jeg de fleste (...) (fortsettende tonefall)
 227. Me: Når vi jobber her ikke sant
 228. Me: Det er (..) det er mange sånne situasjon
 229. N: mm
 230. Me: kommer til å
 (1.0)

Fram til linje 266 handler samtalen om å bekrefte denne gyldigheten språklig. Ikke før N eksplisitt spør Mebrat etter andre problemstillinger, og definerer hva dette er, kommer tematiske bidrag fra enkeltdeltakerne. Mebrat reagerer da også med overraskelse på anmodningen:

267. N: Eller hvis dere har noe annet
 268. Me: (...) noe [annet]?
 269. N: som [du har] /oppleft/(opplevd) selv
 270. Me. ja det er mange ting↑ @@
 271. N: bare ta det opp

⁴¹ Svennevig (1999:164) drøfter om emnet (topic) kan ses som resultatet av en prosess eller som et produkt. Dersom diskursen ses som tekst, vil det lede til at emnet (topic) kan ses som et produkt skapt av partene i diskursen. Dersom diskursen ses som handling, vil emnet (topic) kunne ses som en prosess, altså et sett av teknikker for å etablere grenser og koherensmønstre i diskursen. I en samtale som har institusjonaliserte trekk sammen med innslag av hverdagssamtale mener jeg at begge mekanismer kan gjøre seg gjeldende.

Den institusjonelle konteksten har preget samtalen. Det er overraskende for Mebrat at bidragene skal komme fra dem, og fra deres egne opplevelser. Presiseringen kan ses som viktig for den fortsatte samtalen.

Mebrat bringer inn en videre tematisering av problemet med pasienter som ikke vil spise. Hennes formulering er viktig. Problematikken rundt kosthold er sentral ved sykehjemmene. Ved dette tilfellet hører vi hvordan pleierne ønsker å snakke om og finne løsninger på dette problemet. Det faglige begrepet *underernæring* er ikke tidligere introdusert i samtalen. Mebrat strever med det språklige, men får hjelp av F i det å beskrive at underernæring er en prosess som går over tid. For å uttrykke dette, trenger hun verbalformene: ⁴²

150. Me: nei det er e e hm det er
151. Me: e undeernært for eksempel,
152. Me: for at det skal ikke skje <under e e e.. for eksempel,
153. Me: det er mange som ikke vil spise↑
154. Me: a. a. hva er det egentlig vi skal gjøre?
155. Me. (KLIRRING AV KOPPER. RELATIVT HØY BAKGRUNNS-SAMTALE) for at de skal
156. Me: få (i) seg mat
157. F: for at de ikke skal bli underernært
158. Me/N: ja ja
159. Me: også etter også /ondernær/(underernært),
160. Me: hva skal vi gjøre

Dette innspillet framkaller et bidrag fra annen deltaker, som ønsker å utvikle emnet videre. Judith har ventet på taleturen. Hun griper den og sammenholder sitt bidrag med det overgripende temaet valg eller tvang. Hun spør: Dersom en pasient ikke vil spise, skal man da tvinge vedkommende? Spørsmålet legger en ny dimensjon til de mange dilemmaene etiske retningslinjer skaper: Pleien og behandlingen skal rettes inn mot den enkelte. Det som er godt og egnet for den pasienten dette problemet gjelder, er det som skal gjelde. Det er dette som det er pleiernes oppgave å finne. Mebrat begrunner synspunktet sitt med å framholde at pasienten er *i live*. Det er ikke sikkert hva hun legger i uttrykket sitt. Et faktum er det imidlertid at enkelte av avdelingene ved institusjonen er såkalt terminale og har pasienter som opplever de siste dagene av livet. I det perspektivet blir pleierens profesjonalitet noen ganger satt på særlig sterk prøve. Oppgaven er da ikke bare å sørge for at regler for vanlig pleie følges og at pasienten får det vedkommende har krav på av mat, drikke, stell, medisiner og omsorg. Om pasienten er i en

⁴² Se videre kommentar s. 106-107.

terminal fase, vil det sentrale være å skape den beste mulige livskvaliteten for ham eller henne. Da er kjennskapet og kontakten og nærheten til den enkelte pasienten det viktige.⁴³

Samtalen er i ferd med å ta form. Likevel avbryter F ved å henvende seg til to nye deltakere, antakelig i den hensikt å trekke dem med i den felles samtalen. F bærer ansvaret for organiseringen og gjennomføringen av samtalene. Mebrat griper inn og forklarer at det er disse to deltakernes første arbeidsdag. F er ikke klar over dette. Han forsøker likevel å opprettholde henvendelsen sin til dem. Dette gjør han ved å legge til noen ansiktsbevarende bemerkninger om at de da kanskje ikke har opplevd så mye enda. Dette besvarer de med latter. Latteren skaper usikkerhet. Den etterfølges først av en mindre pause, så av en tre sekunders pause. F gjør et ytterligere forsøk på å oppnå forståelse. Han spør hvordan det er når de møter nye beboere. Begrepet ”beboer” er de ikke kjent med, men tar det likevel opp i svaret sitt:

306. F: er det førs[te dagen i dag]?
307. Deltakere 5 og 6: [første dagen] i dag
308. F: ok ja ja jeg har sett dere før ok
309. F: da har dere ikke opplevd så mange ting ennå
310. Delt 5 og 6: @@@
(1.0)
311. Delt 6: (H) ja
(1.0)
312. Delt 5: ja
(3.0)
313. F: men hvordan er det å treffe e e (..)
314. F: når dere treffer beboerne
315. Delt 5 og 6: (...) aha
316. F: er de e e åpne og e e (..)
317. F: er det greit?
318. Delt. 5 og 6: hmhm ja. Ja
319. F: ja
320. Delt 6: vi ø ø har jobbet før
321. Delt 6: før beboerne i Bosnia↑
322. F: ja
323. Delt 6: og vi har øhm øhm (LYD AV SLAG MOT GLASSKOPPER)
324. Delt 6: øhm øhm efarিং
325. F: erfaring
326. Delt 6: erfaring
327. Delt 6: jeg det med
328. Delt 6: i arbeider
329. F: dere klarer å følge med på det (. .) (spørrende tonefall)
330. F: de temaene hun tar opp↑(spørrende tonefall)
331. Delt 6: ja < (stigende tone) men ikke alts for øhm
332. Delt 6: øhm ikke forstår alt

⁴³ Se vedlegg 9 a, b og c. Kommenteres nærmere i kapitlet ”Pårørendesamtalen” fra s. 108.

333. F: ja ok ja(..)

Det kan se ut til at deltakerne især leter etter ordet *erfaring*. Dette er et nøkkelbegrep ved ansettelse og i de spørsmålene en personalansvarlig eller en annen representant for arbeidsplassen sannsynligvis vil stille: Har du/dere erfaring med denne typen arbeid fra før?

De nyansatte forstår ikke spørsmålet om beboerne er åpne når de treffer dem. For å svare på F's spørsmål tar de heller i bruk kjente begreper fra ansettelsessamtalen som *arbeid*, *før* og etter hvert *erfaring*. Det er den kvinnelige bosnieren, deltaker 6, som i størst grad bidrar med svar. Den mannlige bosniske deltakeren, deltaker 5, bidrar kun med *ja* eller med latter. De nyansatte bosnierne forstår etter hvert at de må forklare seg. F følger opp spørsmålene sine enda en gang i linje 375 med å spørre om de klarer å følge med på det det snakkes om. Spørsmålet besvares med *ja*. De forstår antakelig at de dessuten må modifisere dette bastante svaret. Kanskje merker de at svaret skaper usikkerhet. De legger til "men ikke alt".

Det er tydelig at de nytilsatte bosnierne bare forstår biter av de frasene de hører. Svarene F får, overbeviser ikke. Snarere etterlater de tilhørerne tvilende om deltaker 5 og 6 overhodet har forstått den foregående samtalen.

På grunn av uro utenfra og nye deltakere må N presentere sine elleve etiske dilemmaer på ny. Allerede er femten minutter av samtaletiden løpt. Til tross for dette viser det seg at samtalen etter dette punktet når en annen intensitet. Innspillene fra de minoritetspråklige deltakerne blir flere. Mebrat bekrefter igjen aktualiteten av emnene. Kanskje er dette, som tidligere, en oppgave hun påtar seg av høflighetshensyn.

Deretter introduserer Ester emnet tablettbruk som et sentralt emne, som er ett av dilemmaene N har gjennomgått. N støtter aktualiseringen umiddelbart og utvikler emnet videre. Hun ønsker å komme med noe hun har lest i en artikkel i tidsskriftet "Sykepleieren". Overraskende nok tar Betty talletten fra N ved dette punktet:

453. N: mm(..) hm(..) det var en artikkel før jeg leste at det er(..)

454. N: ulovlig å gi demente pasienter

455. (KNATRELYDER)

456. Be: Du skal ikke ha syltetøy i tillegg

457. Ja: (..)og spytter ut

458. N: hm (spørrende)

459. N: og spytter ut, [ja,]

460. Be: [(vi pleier)] å gjøre det oppe

461. N: Det gjør vi og(..) nede (LITEN LATTER)

462. Flere delt: (LITEN LATTER)

Janet fyller ut Bettys bidrag. De filippinske sykepleierne er kjent med denne kunnskapen, og ønsker å stille spørsmål ved relevansen. Skal de demente pasientene spytte ut tablettene, eller skal man ha lov til å knuse dem i syltetøy? Betty fastslår at det siste er det som er vanlig ved deres avdeling. N forstår antakelig først ikke hvor Betty vil hen, men er overraskende raskt på plass med en støttende respons til henne, sammen med en liten høflig latter. Sekvensen handler om kunnskaper, om å eie emnet og om identifikasjon og roller. Betty og Janet er ferdige sykepleiere. N er ikke ferdig utdannet på dette tidspunktet. Hun er dessuten langt yngre enn disse deltakerne. Forholdene tilsier at noen skal gis fortrinn i samtalen. Spørsmålet om faglig profesjonell status ble aktualisert i den rett foregående sekvensen:

443. Jo: hhm
 444. Es: Det er [sykepleier som bestem]mer↑
 445. F: eh ... dep[pottabletter]
 446. N: [mm]
 447. Es: [Vi kan] spørre etter hvilken tablett som kan knu[ses],og,
 448. Andre delt: [mm]
 449. Es: Og etter hvilken som kan svelges↑
 450. Es: (Ikke)sant↑ Det er sykepleier som be[stemmer]
 451. N: an [svarlig]
 452. Es: eller vi kan spørre legen↑

Det er sannsynlig at F ikke er helt klar over hvilken dreining samtalen har fått. Han griper uansett ordet og ønsker å problematisere flere av emnene som er kommet opp. Det gjelder både bruken av medisiner, spørsmålet om faste leggetider og den generelle oppfatningen av beboerne og deres atferd. Siden N er den som kommer med minimale responser til ham, rettes mange spørsmål indirekte til henne og ikke i den grad til alle deltakerne. Hun forsøker da også å komme med motforestillinger og vil rekontekstualisere det dilemmaet hun anga som grunnleggende for samtalen: Dilemmaet mellom tvang og valg:

472. N: [ja]
 473. F: (..) e h du blir gitt medisiner selv om du ikke vil ha det,(..)
 474. N: mm
 475. F: Altså (..)
 476. N: så my↑(..)<altså jeg mener,
 477. N: her mener jeg [tva]ng og [va]lg↓eller [sånn]
 478. F: [ja,] [ja] [hvis] du er beboer her,
 479. F: så mis[ter] du jo mye av
 480. N: [ahm]
 481. F: råderetten over eget liv, ↑
 482. N: (...) mm

F kommer med støttende responser som overlapper det N sier. Til tross for dette blir hun antakelig usikker på om han har forstått henne og hun ham. Hvilket emne er det egentlig som

rekontekstualiseres her? F holder i realiteten et eget lengre innlegg om de eldres situasjon, som ikke inviterer til andres innspill. N griper dermed anledningen til å stille ham et direkte spørsmål:

468. F: da skjønner jeg godt at eh at man blir litt sånn ”Ikke kom her og bestem over meg”
469. F: og bare slår fra seg litt og
470. N: ja↓(avsluttende tone)
(1.0)
471. N: men eh (..) har du noen forslag at hvordan vi kan gjøre det?

Hun får ikke svar fra F. Men her griper Mebrat taleturen og redefinerer emnet. Hun ønsker å ta opp problemet med beboere som ikke vil legge seg. Det blir innledningen på en av de lengste sekvensene i denne samtalen.

Det kan se ut som om Mebrat har ventet på et ferdiggjøringspunkt for å kunne gripe ordet. Hun vil rekontekstualisere dilemmaet tvang-valg. Hun forklarer hva som skjer når de forsøker å tvinge beboere til å legge seg. Reaksjonen kan være aggresjon og sinne. Innspillet hennes støttes av flere deltakere, men N avskjærer dem og tar ordet. Til å begynne med ser det ut til at de øvrige minoritetsspråklige deltakerne ikke umiddelbart tilkjenner henne taleretten. Men det kan se ut til at hun likevel erobrer den:

512. Me: sint og sure og
513. Sa: ja aggres[sive]og
514. Annen delt: [ja]
515. N: (avbrytende)men jeg kan jeg kan gi deg ett eksempel, så du kan du kan (..)
516. (overlappende uklar tale fra flere deltakere)
517. N: ja↓
518. N: Det var en pasient som vil ikke legge seg før klokken ti.
519. N: mm (MIN RESP FRA FLERE, VED HVER AV N`S TURER)

I linje 517 ser vi hvordan N stanser videre innspill ved sitt bestemte ja med avsluttende tone. Deltakerne kan oppleve dette som ansiktstruende og komme til å vise misbilligelse. Samtidig utnytter hun sine norskspråklige ressurser. Hun sier ikke: ”jeg skal gi deg et eksempel” [min understrekning]. Hun modifierer anmodningen ved formuleringen: ”jeg kan gi deg ett eksempel, så du kan(..)” (Faarlund 1999).⁴⁴ Det kan tenkes at tilhørerne oppfatter de

⁴⁴ Ifølge Faarlund (s.593) brukes *kan* her i et deontisk utsagn, ”som uttrykk for et tilbud fra den talendes side”. *Skal* er derimot ofte forbundet med påbud eller befaling (sst.s.604), men brukes også intensjonelt, som indikasjon på løfte eller forsikring (s.605). Ved å velge *kan*, unngår hun, etter min mening, det ansiktstruende som kan ligge i *skal* som påbud eller befaling.

modifiserte signalene. Det vi ser, er at de deretter kommer med støttende responser til hvert av innspillene hennes (linje 519). N har trolig erobret og blitt gitt taleturen.

Hun utvider fortellingen om den pasienten som heretter blir hovedfigur i samtalen Dette gjør hun over elleve turer. Imidlertid avrunder hun sekvensen sin klokt. Ved å stille spørsmålet tilbake til deltakerne, ivaretar hun høflighetsaspektet, og bevarer til dels gruppeidentiteten ved å bruke det ubestemte pronomenet *man*:

529: N: og hun klarer ikke det her alene, hva gjør man?

Den som mest naturlig bør svare, er sykepleieren Betty, slik vi tidligere har sett. Hun hevder at man kan vente med å legge beboeren, og Ester støtter opp forslaget. Likevel gir ikke N støtte til forslaget, til tross for at hennes støtte ville være en preferert respons. I stedet utvikler hun synspunktene sine videre i sju turer, der hun påpeker at problemet berører bemanningsproblematikken på kvelden.

Betty går etter dette i realiteten bort fra forslaget sitt om å la beboeren vente. Hun går i stedet inn på N`s definisjon av emnet, bemanningsspørsmålet. Det vil si at hun godkjenner og aksepterer N`s temadefinisjon. Kan det være at Betty ikke tidligere er blitt konfrontert med spørsmålet om bemanning? Hun forsøker å oppsummere hvordan kveldsbemanningen er på hele huset. Det siktes da antakelig til alle avdelingene ved institusjonen.

N besvarer igjen Bettys forslag og presiserer hvordan bemanningen er.

I denne situasjonen er det Judith som griper ordet. Det interessante er at hun spør om tillatelse til å komme med forklaring til N. Som vi ser i utdraget under, er det fra Betty hun søker tillatelsen. Det er ganske riktig Betty som gir tillatelsen:

541. Be: hele eh (..) hele huset

542. N: Åja. Men alle nattevaktene begynner klokken ti, kvart på ti - ti,

543. N: og vi kan ikke legge henne klokken ti eller elleve-tolv

544. Jo: Kan jeg bare forklare til henne?

545. Be: mm

Med andre ord ser vi et nytt eksempel på at samtalestrukturen og taleretten kan se ut til å speile et indre faglig hierarki. Judiths kommende forklaringssekvens synliggjør et samtalefenomen som framfor alt gjør seg gjeldende i "Etske retningslinjer". Judith vil få fram det problematiske i at to pleiere kan ta seg av én beboer som ønsker særlige leggetider. Hvem skal da ta seg av resten av avdelingen? Poenget i Judiths problemstilling blir forstått av samtaledeltakerne. Jeg vil

hevde at hun blir forstått til tross for de manglende språklige ressursene [min kursivering av aktuell tekst]:

- 573 Jo: Det er to som er nattevakter,
574 Jo: og de to er opptatt til klokken tolv til å lage mat og annen ting og(..)
575 <tale: kommentar fra annen deltaker, uklart>
576 Jo: Ja, men /hon/ (hun) er jo i midten, ikke sant, og hun vil ikke ha det,
578 Jo: og det blir veldig sent for henne,
579 Jo: hvis av /de foredr gruppe bi opptatt og den andre fordr gruppe
den /<uklar tale> side(..)
580 Me: det(..) ofte hun sier det, ikke bare den dagen, det er alltid
581 Jo: jaja(..) tenker på den, to stykker det er, og så /hon/(hun) er(..).
582 Jo: hvis det er opp (..) to stykker det er,
583 Jo: hvis de blir ikke ferdig, /hon/ (hun) tar en time til å stelle
584 Jo: og det er en time hvis de sitter hos henne og de andre ringer
585 Jo: hvem kan passe til avdelingen (spørrende tonefall)
586 Jo: hvem kan ta det opp?

Ingen deltaker viser i samtalen at de ikke forstår hva som er Jodiths poeng. Ingen forsøker heller å frata henne tallet. Hun får utvikle sitt poeng til det konkluderende spørsmålet stilles: ”Hvem kan passe til avdelingen?” (Hvem kan ta ansvaret for avdelingen?) Det er likevel et faktum at en norskspråklig vil ha store problemer med å tolke deler av Jodiths utsagn. De språklige formene vi ser eksempel på, blant annet i disse kursiverte utsagnene, vil bli tatt opp i kapitlet *Drøfting* s. 150.

I ”Etiske retningslinjer” forekommer flere sekvenser som språklig sett er vanskelig tolkbare, men som ikke ser ut til å hindre flyten i samtalen. De eneste stedene der språklige svakheter er årsaken til at flyten virkelig stopper opp og hvor det inntreffer reelle brudd, er ved henvendelsene til de nyansatte pleieassistenterne. Dette samtalefenomenet er interessant å merke seg og kunne studere i disse empiriske eksemplene. Språklige kvalifikasjoner er altså ikke sekvensielt avgjørende i samtalen. Hvilke ressurser er det da som bidrar til fortsatt opprettholdelse av samtalen? I situasjonen som Jodith har skissert er det forståelig at spørsmålet om praksis er det sentrale og at det bør stilles til N, som har reist det. Mebrat stiller det:

- 587: N: Ja (..) da blir det litt bruk av tvang her(..)
588: Jo: To være hos henne, hele avdelingen er ingen som kan [ta klokker]
589: Me: [Hva er det du]
590: Me: pleier å gjøre da?
591: N: Ja, vi sier at du kan bli lagt fra åtte, eller (..)
592: N: seinest halv ni må hun bli lagt, det er den tiden som passer oss da

N svarer i *vi*-form, og får støtte fra Jodith. Alle deltakere er nøye med å rekontekstualisere dilemmaet tvang-valg. Jodith ber til og med om unnskyldning idet hun rekontekstualiserer det, samtidig som også hun bruker *vi*-formen:

606. N: Vi har tatt det opp flere ganger
(2.0)
607. Jo: Men vi snakker om (..) unnskyld
608. Jo: om tvang ikke sant
609. Jo: vi har ikke rettigheter til å /tvang/(tvinge) en pasient

I den følgende turvekslingen utvider Jodith problemstillingen ytterligere. Hun bringer igjen inn begrepet respekt, som understrekes i grunnlagsdokumentet. Hun problematiserer anvendelsen av tvang opp mot den respekten som skal vises den enkelte. Spørsmålene er åpne og bidrar til den felles meningsbearbeidelsen. Meningsarbeidet aktualiseres hele tiden ved å knyttes til konkrete praksiseksempel.

Det er en symmetrisk struktur i samtalen og bidrag fra mange av de minoritetsspråklige deltakerne. Spørsmålsstillingen oppfattes mot slutten av sekvensen som umulig og kanskje bisarr. Dette utløser lav latter blant deltakerne. Er emnet uttømt? Kan det utvikles videre?

Det er Betty som griper ordet. Emnet utvides. Hun bringer inn spørsmålet om private og offentlige institusjoner. Denne institusjonen er ikke privat. Beboerne har ikke anledning til å stille så spesielle individuelle krav. Betty utvikler emnet videre ved å peke på at de pårørende er en viktig ressurs. Ved å snakke med dem, kan klager i mange tilfelle forhindres. Samtaledeltakerne bringer så inn spørsmålet om "prioritering". Begrepet brukes her i forståelsen at beboerne antar at noen prioriteres i stellet framfor andre. Selv om det nettopp er en prioritering denne beboeren ønsker – å få frie leggetider -, er det ikke det som skjer, hevder Betty. Alle behandles likt:

653. N: hun sier at vi prioriterer andre
654. N: "andre som har vært her lengre enn meg"(siterer)
655. Be: nei<
656. Be: vi gjør ikke det<
657. Be: det er samme vi behandler dem samme ikke sant
658. N: ja
659. Be: det er bare at vi kan hjelpe på den tida ikke sant
660. N: mm
661. Be: vi prio (..) vi behandler samme↓
662. N: ja↓

Emnet er utdebattert. Vi ser at deltakerne har gjort et større meningsarbeid og kommet fram til en felles konklusjon. N avslutter emnet med et kontant ja og begge anvender avsluttende tone.

I den lange sekvensen vi nettopp har kommentert, er de språklige ressursene svært varierende. De varierende ressursene kommer til syne i Mebrats sekvenser, i mange av Jodiths siterte sekvenser og i sekvenser der Betty deltar. Disse siterte sekvensene viser altså at de språklige svakhetene ikke hindrer de minoritetsspråklige deltakerne i å gripe emnet, bekrefte det, utvikle det videre, presisere og omdefinere det i en tilsynelatende full gjensidig forståelse. Språket er ikke et hindrende element dem imellom.

I løpet av denne siste diskusjonen har det, som vist, ikke forekommet innspill verken fra frivillighetsrepresentanten F eller fra intervjueren I. Vi kan merke oss at samtalen i all hovedsak har foregått mellom de minoritetsspråklige deltakerne. F griper ferdiggjøringspunktet her og gjør det neste forsøket sitt på å inkludere de nyansatte bosniske deltakerne.⁴⁵ Forsøket forløper i store trekk slik:

F spør de nyansatte hva de mener om problemstillingen. De svarer ikke.

Han gjentar problemstillingen.

Det er fortsatt stille fra dem.

Han spør om de forstår spørsmålet, og forsøker å reformulere, uten å få svar fra dem.

I griper inn og spør om de forstår ordet "tvang", fortsatt uten svar. Hun forklarer innholdet i ordet.

F utvikler forklaringen videre. Han gir et konkret eksempel fra pleien, der en beboer ikke vil legge seg. Beboeren vil se på nyhetene og deretter på en film før han legger seg. F forenkler ved å gå inn i rollen som beboeren selv og bruker direkte tale. F forklarer at sykepleieren nå er bestemt og sier at beboeren må gå og legge seg.

N spør med latter i stemmen om F tenker på henne med den strenge sykepleieren.

F fortsetter med å henvende seg til de nye og si: "Er det riktig å tvinge eller skal hun gå og la meg være?" Det oppstår en fem sekunders pause.

I hele sekvensen høres ikke noe svar fra disse deltakerne, heller ikke noen form for minimale responser. Det er oppsiktsvekkende og en kontrast til den nettopp avsluttede livlige samtalen. F har henvendt seg til de nyansatte deltakerne og ønsket å trekke dem med i samtalen. Det viser seg ikke å være mulig. De er tause ved direkte spørsmål. Han utvider og forklarer spørsmålet fire ganger, fortsatt uten å få svar fra dem. Den lange pausen etter forsøket på fem sekunder er viktig å poengtere. Deltakerne er med all sannsynlighet i tvil om sekvensialiteten i samtalen. Hvem har ansvaret for å bringe samtalen videre? Siden de øvrige minoritetsspråklige deltakerne

⁴⁵ Sekvensen det siktes til her, er referert uten transkripsjon. Se også note 19 s. 42.

ikke griper ordet ved ferdiggjøringspunktet eller etter en akseptabel pause, kan det tyde på at de oppfatter ansvaret som institusjonelt.

Jodith bryter tausheten trass i det inntrufne. Hun har fortsatt behov for å videreutvikle det forrige emnet om leggetidene. Hun foreslår at det kan inngås en avtale med denne beboeren og personalet. Avtalen vil gjøre dilemmaet *tvang-valg* langt mindre påtrengende.

Som fortsettelse bidrar Mebrat med en lengre sekvens om en beboer som krever mye av personalet. Beboeren ønsker ikke å skifte av seg nattøyet eller å vaske seg. Konen henvender seg til dem og antyder at de kanskje ikke bruker nok tid på ham.

Dilemmaet illustreres med ytterligere en historie. En mann insisterer på å gå tur, gjerne uavbrutt. Personalet forsøker å beholde mannen innenfor institusjonens vegger. Ved ett tilfelle følger personalet etter mannen og forsøker å stoppe ham fysisk. Mannen snur seg brått rundt og smeller dørene igjen foran dem med et brak. F forteller så at han i stedet gikk ut og spaserte sammen med mannen. Ved samtale ble mannen og F enige om at de kunne gå inn igjen.

Mebrat og Jodith er de som bringer samtalen til en konklusjon. Mebrat forklarer hvilke metoder hun har brukt, og at metodene har vært forgjeves. Jodith forteller da en annen historie. Gjennom hendelsen hun refererer, har hun funnet det hun kaller et "system". F reagerer på betegnelsen "system", noe det kanskje egentlig ikke burde være grunn til å gjøre. Reaksjonen hans medfører imidlertid at Jodith går inn for å forklare hva hun mener med "system" og sin opplevelse. Slik introduseres spørsmålet om begrepet "system":

775. F: Skal man bare la dem ligge da
776. Jo: Nei hvis de blir liggende hele dagen da de får enda verre
777. Jo: og de blir i dårlig situasjon atte de kan bli
<uklart>hemmede
778. Jo: til at sånn komplikasjon de kan få komplikasjon
779. Jo: Sårkomplikasjon
780. Deltakere: Hmhm
781. Jo: Vil ikke vaske sånn urin og sånn
782. Jo: Det er mange ting som kommer etter å ligge lenge etter
mange timer å ligge
783. Jo: Det må man bruke masse systemer å ta den opp den pasient
784. Jo: Forskjellige system å
785. F: system
786. Jo: ja (..) å motivere

F vil vite hva slags system hun snakker om. Hun forklarer hvordan hennes system eller metode handler om å motivere. Ved gjentatte og forsiktede forsøk fikk hun kontakt med en ganske tverr

og uglad pasient. Hun fant til slutt et område hvor beboeren var svært interessert i å kommunisere. Han ville svært gjerne snakke om fotografiene han hadde fra livet sitt:

791. Jo: Ja! Det er noen pasienter er glad for eksempel i bilder
792. Jo: De viser bilder ikke sant de /glammer/(glemmer)
793. Jo: Han nekter det første gang,
794. Jo: og så etter hvert de sitter og prater med den pasient
795. Jo: og vi ser det bilder eller prata fortida hans
796. Jo: eller /spårer/(spør) /spørsmål/(spørsmål) som ut enten=
797. Jo: Da glemmer og så forandrer seg
798. Jo: og da ta opp den pasient det jeg mente sist gang da
799. Jo: Bruke system
800. F: det er system(spørrende intonasjon)
801. Jo: Ja

Vi ser at Jodith ikke lykkes i kontaktforsøkene sine med en gang. Hun gjør flere forsøk. Mannen må ha oppfattet at hun oppriktig ønsket å lytte til det han hadde å fortelle. Han forandret innstilling. Grunnen til at mannen endret innstilling, går fram av det Jodith selv forteller:

795. Jo: og vi ser det bilder eller prata fortida hans
796. Jo: eller /spårer/(spør) /spørsmål/(spørsmål) som ut enten –
797. Jo: Da glemmer og så forandrer seg

Jodith tar seg tid. Hun ser på bildene. Framfor alt stiller hun spørsmål. I løpet av denne prosessen aksepterer mannen hennes interesse. Han vil fortelle og dele med seg. Han står opp, han vasker seg og ”han glemmer og forandrer seg”.

SJANGER

Grad av institusjonalisering og formalitet

Emnet i denne samtalen utvikles dynamisk. Det endres og gis ny mening. Samtidig blir det overgripende institusjonaliserte emnet, *etiske retningslinjer*, problematisert framfor alt gjennom dilemmaet mellom tvang og valg. Dilemmaet drøftes i lys av den profesjonelle praksisen i omsorgsarbeidet. Det betyr at flere av de elleve problemstillingene som var utgangspunktet for samtalen, har fått ny mening knyttet til seg. Meningen er resultatet av det felles arbeidet som er gjort av deltakerne i samtalen. De institusjonaliserte trekkene i samtalen er lite påfallende. Vi har sett at frivillighetskonsulenten initierer samtalen og iverksetter N's elleve problemstillinger som tematiserende for samtalen. Temaene er direkte relatert til den overgripende institusjonelle teksten ”Etiske retningslinjer for ... kommunes ansatte” med følgeskriv.

Ut over disse forholdene gjør institusjonelle faktorer seg svært lite gjeldende. Assymetriske elementer er det vanskelig å peke på. Samtalen preges tvert imot av en iøynefallende symmetri mellom de minoritetsspråklige deltakerne. Frivillighetskonsulenten F inntar i hovedsak en observerende rolle, med unntak av initiativene han må komme med overfor de bosniske nyansatte. De gangene han griper taleturen, får han ikke uten videre beholde denne. Emnet rekontekstualiseres i de fleste tilfelle av en minoritetsspråklig deltaker, og han må avvente om han får taleturen tilbake eller ikke. Intervjueren er inne i samtalen kun i innledningsfasen.

Identifikasjon og talerett

I de sekvensene der det ikke er brudd eller avbrytelser i samtalen, hva er det som bestemmer de sekvensielle forholdene i samtalen? Vi kan studere anvendelsen av taleretten i samtalen. I utgangspunktet gis N taleretten gjennom å ha det institusjonelle ansvaret for introduksjon av dilemmaene knyttet til "Ethiske retningslinjer". Ved at disse introduseres i sin helhet to ganger i samtalen, kan deltakerne komme til at taleturen skal fordeles videre. Når Mebrat griper ordet etter begge introduksjoner, aksepterer emnene og gjør dem gyldige, introduserer hun også seg selv som samtaledeltaker. Denne retten gjør hun bruk av gjennom samtalen. Tidlig i samtalen overraskes hun over å bli spurt om egne forslag til temaer (linje 269, kommentert s.63), noe som der og da bidrar til å deinstitutionalisere samtalen. Like snart besvarer hun forespørselen med å komme med sitt emne, som er underernæring. Mebrat bidrar også i slutten av samtalen med sitt eksempel på den sinte pysjkledde beboeren. I likhet med Jodith er Mebrat hjelpepleierutdannet. Vi ser at både Jodith og Mebrat ikke ved noe tilfelle konkurrerer med N om taleretten. De støtter hennes bidrag eller kommer med egne bidrag som støtter. Men i ett tilfelle ser vi (linje 544) at Jodith ber om tillatelse til å gi N en forklaring.

Dette tilfellet er ett av flere hvor vi ser at det kan foregå en iscenesettelse av faglige profesjonelle roller i samtalen. Iscenesettelsen skjer innad, det vil si mellom de minoritetsspråklige deltakerne innbyrdes. Det handler om å inneha en formell faglig utdanning som sykepleier. Denne har for eksempel Betty. Vi ser da også at enkelte slike iscenesettelser finner sted eksempelvis mellom Betty og N. Det betyr ikke at ikke flere har denne utdannelsen. Både Janet og Ester er sykepleiere. Man må likevel ikke overse at Betty er eldst, rundt 40 år. De andre er yngre. Janet og Ester kan støtte opp, men ikke overta Bettys talerett. N kan i utgangspunktet se ut til å innse denne rollefordelingen og gi sin støtte. Men like etter utfordrer hun nettopp Bettys vurderingsevne og kompetanse, i spørsmålet om beboeren som ikke ville legge seg til bestemte tider. I denne sekvensen "vinner" hun dessuten, gjennom at Betty endrer syn på problemstillingen og overtar N sitt syn på saken.

Iscenesettelsen av profesjoner er med andre ord ikke et konvensjonalisert mønster som ikke lar seg endre. Det er et mønster som ytrer seg og lar seg observere. Samtidig kan innehaverne av de profesjonaliserte rollene gjerne utfordres og stilles til ansvar. I samtalen ”Etiske retningslinjer” er det ikke deltakerne med høyest faglig profesjon som ytrer seg hyppigst eller gir de fleste bidragene til meningsarbeidet innen emnet. Hjelpepleierne er de som, utenom N, gir de fleste og de kanskje viktigste bidragene til refleksjonsarbeidet. Dilemmaet tvang-valg er krevende både kompetansemessig og språklig. Hjelpepleierne er likevel de mest ansvarsbevisste når det gjelder rekontekstualisering av dette emnet.

Det ser ut altså ut som om institusjonelle forhold bare spiller en middels stor rolle for sekvensialiteten i denne samtalen. Det er andre forhold som gjør seg gjeldende. Jeg vil hevde at faglige forhold – iscenesettelser og faglige identifikasjoner – gjør seg gjeldende som vesentlige i forhold til fordeling av taleturer og taleretter.

Fagspråket

Språk som sekvensiell ressurs

Språklige ressurser framstår som relativt viktige i forhold til kraften i å kunne tematisere sine bidrag. Vi har sett dialogeksempler som viser at samtalen av språklige grunner helt stanser opp. I to tilfelle skjer bruddet idet de nyansatte bosnierne forsøkes trukket inn i samtalen. Ved at de foreløpig er så å si uten kunnskaper i norsk muntlig språk, kan heller ikke samtaler finne sted. Samtaler er, som jeg tidligere har understreket, grunnleggende som verktøy i kommunikasjonen i omsorgsarbeidet. At det samtaleteknisk lar seg gjøre å reflektere språklig over vanskelige problemstillinger med mangelfull språklig tilgang, viser denne samtalen mange eksempler på. I denne sammenhengen er det imidlertid viktig å ikke glemme selve utgangspunktet: Observasjonene fra samtalen ”Etiske problemstillinger” bygger på et empirisk materiale som viser samtalesekvenser mellom minoritetsspråklige. Ved en institusjon som til tider kan ha ni minoritetsspråklige av ti på vakt, er det naturlig at det kan komme til å utvikle seg en type ”språklig koding” for å smidiggjøre den daglige profesjonelle samtalen. ”Kodingen” har rom for variasjoner som kan bli umulig å tolke for norskspråklige. Dette er det vist eksempler på i analysen over.⁴⁶

Samtaleflyten hindres ikke altså ikke i dette tilfellet, av grunner jeg her har påpekt. Den relativt gode flyten og innbyrdes forståelsen er altså ikke et argument for at språklige ressurser spiller en mindre viktig rolle. Om vi legger merke til intensiteten i samtalen, mener jeg den uttrykker behovet for kvalifiseringen av det muntlige språket. Samtalen viser hvor nødvendig det er å få

⁴⁶ Forholdet er bekreftet i etterintervju med pleieren N.

delta profesjonelt i drøftingene av de vanskelige problemstillingene. I seg selv belyser samtalen hvor sentralt det er at de muntlige ferdighetene læres og utvikles til en 'literacy' i profesjonsutøvelsen.

N er et eksempel på at språklige ressurser spiller en viktig rolle. I "Ethiske retningslinjer" er det flere sykepleiere til stede, som også gir sine bidrag, selv om N har et faglig ansvar i og med sine problemstillinger. I forhold til at andre er ferdige sykepleiere, og N ikke ennå har fått ferdig sykepleierstatus, er det ikke gitt at N skal beholde ordet. N viser at hun kan ta tilbake og beholde ordet og definisjonsretten i denne samtalen. Hun utfordrer dessuten F som kan sies å være en institusjonell representant, nettopp når det gjelder definisjonsretten. Hun viser på den måten særlige språklige ressurser. Hun iscenesetter seg selv faglig og utnytter de språklige ressursene til det samme.

Samtalen "Ethiske problemstillinger" domineres av initiativer og responser fra de minoritetsspråklige, mens institusjonelle representanter som F deltar bare i enkelte sekvenser. I *Second Language Conversations* (Gardner & Wagner 2005) inngår blant annet Salla Kurhilas artikkel *Clients or Language Learners – Being a Second Language Speaker in Institutional Conversation*. Her påpeker Kurhila blant annet at de tre samtaleutdragene hun omtaler i sin artikkel, alle viser at FL-brukeren ikke noen gang besvarer SL-brukerens⁴⁷ til tider uttalte ønsker om å få kjennskap til det egnede/rette uttrykket eller begrepet som skal brukes på det aktuelle tidspunktet i samtalen. I stedet omgår FL-brukeren spørsmålet ved å gjenta sitt eget spørsmål eller ved i noen grad å reparere, omdefinere. Dette kan se ut som en type imøtekommenhet, men samtidig påpeker Kurhila at FL-brukeren på denne måten aldri går ut av sin institusjonelle rolle, og understreker at det er denne rollen han/hun nok egentlig er mest opptatt av å ivareta. Salla Kurhila hevder (Kurhila 2005, i Gardner & Wagner 2005) at forekomsten av bidrag med språklige korreksjoner fra de som snakker majoritetsspråket, er svært begrensede (sst s. 69). FL-talerne unngår som oftest å tilby sine språklige ressurser som en uttrykt „korrigerings“. Kurhila påpeker at til og med i en aktivitet som tydelig setter lyset på FL-brukernes posisjon som språklige eksperter, kamuflerer FL-talerne korrigeringen som noe annet. Dette kan være den neste relevante handlingen, som for eksempel å spørre igjen. På denne måten kontrasteres de manglende språklige ressursene hos SL-brukeren ytterligere, blir synlig og blottlagt.

Er det altså slik at muntlige ferdigheter i det språket som er det offisielle og det profesjonelle, er vanskelige å få del i, siden morsmålsbrukerne unngår å bidra med nettopp disse ressursene, selv når det ligger klart til rette for det? Det kan se ut som om dette er tilfelle, også i helt relevante sammenhenger som ved norskkursene, der nettopp språket skal tilegnes, om vi skal lytte til hva

⁴⁷ SL-brukeren er en forkortelse for Second Language User, FL-brukeren for First Language User

mange SL-brukere selv gir uttrykk for. Alle minoritetsspråklige deltakere i denne studien har deltatt ved norskkurs.

Frivillighetskonsulenten bidrar imidlertid ved flere tilfeller i samtale 3 med presisering gjennom sine norskspråklige ressurser. Dette kommer fram for eksempel i sekvensen der Mebrat tar opp emnet underernæring. F gir et språklig presiserende bidrag til forståelsen i samtalen ved å foreslå definisjonen at de her snakker om preventive handlinger, det vil si hva man kan gjøre for å forhindre at underernæring oppstår. Vi ser at Mebrat støtter presiseringen (linje 290). Men hun ønsker videre (linje 291) å få med den andre dimensjonen av problemet, nemlig hva man kan gjøre dersom underernæring allerede er oppstått. Ved det språklige bidraget fra frivillighetskonsulenten avklares begge problemstillinger, og den minoritetsspråklige får reist begge disse viktige spørsmålene, til tross for de manglende språklige ressursene hun har i utgangspunktet.

I denne samtalen foreligger det altså en annen institusjonell kontekst enn i samtalene Salla Kurhila beskriver. Samtalene Kurhila sikter til med sine analyser, var sterkt institusjonaliserte. Sosialkonsulenten i Kurhilas materiale var saksorientert. Som en følge av denne oppgaven markerte hun asymmetri og avstand. Sosialkonsulenten behersket morsmålet, men bidro ikke med språklige ressurser til den minoritetsspråklige søkeren hun snakket med. Rollen hennes i samtalene var forskjellig fra den rollen frivillighetskonsulenten F utøver i ”Ethiske retningslinjer”. I samtalen ”Ethiske retningslinjer” er samtalens mål å bidra til felles meningsskaping og forståelse.

Samtale 4: "Pårørendesamtalen"

I "Pårørendesamtalen" drøfter deltakerne en type institusjonelle samtaler som finner sted overfor pårørende til beboere ved omsorgsinstitusjonen. Samlenavnet er "pårørendesamtaler".

Pårørendesamtaler omfatter samtaler med stor variasjon i form og kontekst. Den alvorlige og formaliserte pårørendesamtalen er den som særlig behandles. Denne samtals klare sjangertrekk og sjangerkrav medfører at sjangeraspektet vil stå sentralt i analysen som følger. Sjangerkravene blir særlig synlige når samtalen skjer over telefon.

Kravene til pårørendesamtalen er i liten grad særegne for norske forhold. Når minoritetsspråklige omsorgsarbeidere skal mestre pårørendesamtalen, har de med seg en bakgrunnskunnskap om kravene til en slik samtale. I mange sammenhenger gir de uttrykk for den innlærte respekten de har for pårørendesamtalen, og i særdeleshet den som gjelder å overlevere og formidle et alvorlig budskap. Disse signalene fra de minoritetsspråklige deltakerne og ønsket om å øke mestringen av pårørendesamtalen ligger bak behandlingen av emnet i undervisningen og initieringen av emnet i en samtale.

Det er nærliggende å se noe nærmere på sjangeren "pårørendesamtale" i forhold til de kravene den stiller til form og språk. I den sammenhengen trenges også kunnskaper om hvordan den høyere utdannelsen fokuserer på kommunikasjonen med de pårørende. Det viser seg at pårørendesamtalen er et viktig moment i kommunikasjonsundervisningen.

Omsorgsinstitusjonene bygger i stadig høyere grad samarbeidet med de pårørende inn i sine rutiner og i omsorgsarbeidet. Hvordan møter minoritetsspråklige omsorgsarbeidere kravene, omsorgsrutinene og behovene som gjelder samarbeidet med pårørende? Hvordan forholder de seg til den alvorlige pårørendesamtalen over telefon? Har de et faglig profesjonelt språk som kan gi dem en faglig sikkerhet i situasjoner som involverer pårørende?

Emnet for opptaket referer til ulike typer av pårørendesamtaler som finner sted ved institusjonen. I opptaks materialet som analyseres, forekommer altså ikke primære opptak av en pårørendesamtale. Det er som eksempel på en avansert situert muntlig ferdighet i institusjonen at pårørendesamtalen er valgt ut som emne for denne siste samtalen i opptakene. Derfor vil jeg først se nærmere på kontekster og særlige krav som knytter seg til den organisatoriske og språklige gjennomføringen av pårørendesamtaler. Sjangermessige forventninger vil jeg deretter drøfte. Opptaket av samtalen "Pårørendesamtalen" analyseres i forhold til sjangerkrav og kontekster som har kommet fram.

Som pårørende regnes personer som står nær beboere/pasienter, ofte i familiemessig sammenheng, eller oppgis av pasienten som deres nærmeste. Personene skal informeres i nødvendige og eventuelt alvorlige situasjoner som angår pasienten/beboeren (Ifølge Lov om pasientrettigheter 1999).

Utdanning som institusjonell ramme

I sykepleierutdanningen er kommunikasjon et viktig emne og er nedfelt i fagplanene. Pårørendesamtalen inngår i modul 4 i sykepleierutdanningen på bachelornivå. Modulen heter ”Sykepleierens handlingskompetanse” og formuleres i mål 5 slik (KUF 2000):

Modulen har som mål at studenten oppnår handlingskompetanse knyttet til å:
[..]5. *observere, vurdere, planlegge, gjennomføre, evaluere og dokumentere pleie og omsorg til pasienter og pårørende.*

I masterstudiet inngår kommunikasjon med pårørende i fordypningskurs på modul 3 under klinisk sykepleievitenskap som del av fordypning i kommunikasjon og veiledning.⁴⁸

Fra sykepleiefaglig hold er altså utdanning og kompetanse i forhold til pårørendesamtaler og kommunikasjon generelt understreket og ivaretatt. Slik sett kan en forestille seg at pårørendesamtalen også vektlegges i virksomheten ved institusjonene. Ved de fleste omsorgsinstitusjoner er pårørendesamtalen lagt inn i de faste rutinene rundt den enkelte pasienten. Det betyr ikke at alle institusjoner ønsker eller går inn for en slik prioritering. Det er opp til institusjonen om eller hvordan den vil prioritere satsningsmålene. Vanligvis foregår pårørendesamtalen i forbindelse med innleggelse, og den er frivillig for dem å delta i. Om institusjonen får til samtalen, danner den grunnlaget for en samarbeidsavtale. Institusjonen evaluerer jevnlig samarbeidet med de pårørende, og mange institusjoner har pårørendesamarbeidet som spesielt satsningsområde.⁴⁹

Utsagn i samtaleopptaket gir eksempler på hva pårørendesamtalene kan dreie seg om. De kan inngå i kommunikative forhandlinger mellom beboer, omsorgspersonale og de pårørende i forhold som angår pasientenes daglige velferd og stell. Kostmessige spørsmål og behandlingmessige forhold kan her komme opp. Det kan være forhandlinger om materiell støtte på vegne av pasienten overfor de pårørende, for eksempel det å sørge for økonomisk dekning av varer eller tjenester for pasienten som går ut over institusjonens rammer.

⁴⁸ Ifølge Studieplan Masterstudium, Klinisk sykepleievitenskap, Høgskolen I Oslo 2008.

⁴⁹ Dagens Medisin 4.4.08.

Enkelte pårørende ønsker å engasjere seg i større grad i den hverdagslige omsorgen for beboeren. Samtalene vil da nødvendigvis ha ulik grad av formalitet og ulike kontekster og mål. Uansett er det institusjonen som velger om og hvordan den ønsker å tilrettelegge for å inkludere pårørende og se dem som ressurser i den daglige omsorgen for beboerne.

Sjangerkrav i den alvorlige pårørendesamtalen

Pårørendesamtaler som anses som spesielt krevende gjelder beskjeder til pårørende om tilstander hos beboeren av alvorlig medisinsk art. Pasientens helsetilstand kan endre seg i en negativ retning. Endringene er det viktig å informere pårørende om. Ved sykehjem som Vesletunet kan informasjonen gjelde drastisk endring i retning av terminal fase. Vesletunet er i mange tilfelle beboernes siste bosted. Oppgaven til omsorgsarbeideren blir i slike pårørendesamtaler å informere om at en beboer er alvorlig syk, døende eller også gått bort. Det er altså ikke legen som foretar pårørendesamtalen i den fleste tilfelle: ”Mens det er legens ansvar å informere om alvorlige diagnoser, er det ofte *sykepleierens eller andres oppgave* å ringe pårørende og fortelle om dødsfall og alvorlige ulykker” (Eide og Eide 2007) [min kursivering].

Pårørendesamtalene har altså en kjerne av informativitet, i første rekke fra institusjonen til de pårørende, i en sosial samhandling og felles forståelse med de pårørende. I sykepleierutdanningen forberedes studenten på disse samtalene. Det kalles *informerende ferdigheter* (sst.s. 292). For at denne samhandlingen skal lykkes best mulig, må omsorgsarbeideren ha tilfredsstillende bakgrunnskunnskap. Det vil for det første gjelde konkrete, aktuelle og helhetlige kunnskaper om beboerens umiddelbare medisinske og allmenne situasjon. Like nødvendig er kunnskaper om beboerens tilstand og situasjon i nær fortid, det vil si siste dager eller siste uke. Dernest og kanskje viktigst er kommunikasjonen med beboeren selv. Hva sier vedkommende? Har beboeren kommunisert noe, og skal dette formidles? Omsorgsarbeideren har mange faglige og språklige avveininger som må gjøres i forhold til denne alvorlige pårørendesamtalen.

I opplæringen øves studenten til å forberede slike samtaler gjennom å strukturere informasjonen som en prosess i seks faser (sst. s. 297):

1. forberede seg selv
2. forberede den andre
3. formidle nyheten
4. gi emosjonell støtte
5. gi praktisk hjelp
6. oppsummere og avslutte

Det er trolig at en slik hjelp til strukturering av informasjonssamtalen vil være både nyttig og nødvendig for omsorgsarbeideren som skal gjennomføre en pårørendssamtale med et alvorlig budskap. Samtaleopptaket viser at deltakerne har en sterk bevissthet om kravene til en institusjonell, informativ pårørendesamtale. At dette antakelig inngår i deres forhåndskontekster, tar jeg nærmere opp i kommende avsnitt, om sjangertrekk. Imidlertid viser samtaleopptaket at det er lite trolig at de minoritetsspråklige deltakerne har fått hjelp eller opplæring til samtalestrukturering på norsk arbeidsplass. De henviser ikke eksplisitt til generelle kunnskaper om strukturering av samtaler med pårørende eller til instruksjoner om hvordan slike samtaler heldigst skal foregå. Siden tre av deltakerne har sykepleiefaglig utdannelse fra sine hjemland, kan dette synes påfallende. Vi kan likevel ikke gå ut fra at profesjonell kommunikasjon har inngått i deres utdanning eller at de gjenkjenner det faglige emnet slik det blir presentert her, eller slik de opplever det i hverdagen.

Informasjonen om pasienten vil omsorgsarbeideren kunne finne i pasientens journal. Lesingen av journalen krever språkkunnskaper og leseferdigheter i norsk. Dessuten kreves det pleiefaglig utdanning å forstå og tolke de skriftlige faglige uttrykkene og formuleringene presist.

I samtalen over telefon stilles det særlige kommunikative krav. I institusjonaliserte telefonsamtaler generelt er det bestemte fraser og uttrykk som inngår for å skape en ønsket kontekst (Zimmermann 1992 i Drew & Heritage Talk at work). I alvorlige pårørendesamtaler over telefon er innledningen tilsvarende viktig. Det er grunn til å hevde at innledningen til slike telefonsamtaler innebærer et eget register av fraser. De minoritetsspråklige er kjent med lignende fraseregister for formelle og institusjonaliserte telefonsamtaler fra sitt morsmål eller fra andre språk som de behersker muntlig. Registrene oppgis ofte å ha flere elementer som hver for seg både krever språklige ferdigheter og lokale kunnskaper. Det har å gjøre med tiltaleformer som varierer ifølge rang og status hos den man ringer til. Det situasjonelle, alvorlighetsgrad og slektskap eller annen nærhetsgrad til den pasienten man ringer på vegne av, spiller en avgjørende rolle i de leksikalske og formmessige valgene. Det er forventninger til at både form og språk beherskes. Denne kunnskapen inngår i de minoritetsspråkliges forhåndskontekster når det gjelder pårørendesamtaler. I opptaket hører vi at flere av de minoritetsspråklige er tilbakeholdne overfor pårørendesamtaler, framfor alt per telefon. Tilbakeholdenheten og unnvikelsen overfor pårørendesamtaler på norsk kan blant annet skyldes disse forhåndskontekstene. Samtidig gir de altså uttrykk for behovet for å øke sin mestring og kunnskapene om hvordan de institusjonelle rammene etableres i samtalen.

I fortsettelsen av samtalen skal informasjonen fra institusjonen om pasientens tilstand formidles til de pårørende. Det stilles krav til at informasjonen nyanseres i den konteksten den skal

formidles. Omsorgsarbeideren har for eksempel oppgaven å fortelle at den siste diagnosen av beboeren er at hun eller han er syk, men ikke foreløpig karakterisert som alvorlig syk. Likevel skal beskjeden formidles. Pleieren må vurdere sitt forhold til fakta.

Norsk opererer med en rekke modaladverb som uttrykker forskjellige grader av sikkerhet. De mest frekvente ti (Golden, MacDonald og Ryen 1998)⁵⁰ regner norske morsmålsbrukere med at blir forstått. I profesjonelle sammenhenger forventes det, kanskje mer eller mindre eksplisitt, at modaladverbene blir anvendt av samtalepartneren. Denne forventningen vil mest sannsynlig være til stede uansett om omsorgsarbeideren kan være minoritetsspråklig. Når vi plasserer enkelte av disse adverbene i forfeltet, får de en særlig vekt: *Kanskje kan /Muligens kan...* I norsk bruker vi modalverb som *kan være* eller *må være* som uttrykker vurderinger av en tilstand. Bruken av modaladverbene *nok* og *visst* signaliserer at det vi forteller, er annenhåndsinformasjon. Vi plasserer da gjerne adverbialet i midtfeltet:

”<Navn>... *er visst ikke riktig frisk*”

Grad av sikkerhet og om denne sikkerheten tilhører pleieren som fremfører budskapet, signaliseres ved utsagnet *Jeg er sikker på at...* I tilfelle der pleieren referer til andres diagnostiske vurdering eller for eksempel til vurdering ved et faglig team, kan hun anvende formuleringen *Det er sikkert at...* eller gjerne *Teamet har kommet fram til at...* . Pleierne i dette materialet har sjelden et team å referere til, som på et større sykehus. Uttalelsen blir ofte stående for avdelingens, gjerne den vakthavende legens regning. Men det er pleierens oppgave å formidle, det vil si å formulere den.

Pleieren kan bli spurt eller anmodet om å komme med utsagn om prognose. Anmodningen må i slike samtaler regnes for å være relativt aktuell. Spørsmålene kan her dreie seg om tidsprognoser eller om medisinske prognoser. Pleieren bør være kjent med de språklige formene som brukes i taletilfellene som handler om betingelser og følger:

Dersom.(angivelse av saksforhold), *vil*(angivelse av saksforhold som følge) *inntre*
eller:

Under forutsetning av.(angivelse av saksforhold), *kan/vil* (angivelse av saksforhold) *kunne oppstå*.

Formuleringene på norsk må med andre ord kombineres med det profesjonelt faglige i en korrekt bruk. Samtidig skal høflighetsarbeidet ivaretas. Det kan inngå i samtalen anmode den pårørende om en handling, gjerne i forbindelse med at oppfølgende avtaler bekreftes. Vi kan

⁵⁰ Faarlund m fl (1997) regner disse adverbene som ”adverbial som står utafor predikatet” og kalles her setningsadverbial. I sammenheng med denne analysen er MacDonalds beskrivelse mer hensiktsmessig, i forhold til generelle tendenser og beskrivelser av norsk språk i bruk, som er mitt utgangspunkt.

oppfordre eller beordre. Slike formuleringer vil man imidlertid unngå i den alvorlige pårørendesamtalen. Andre uttrykk som kan få fram anmodningen om å gjøre noe, vil velges. Om det her brukes *må* eller *skal*, kan beskjeden mistolkes og skape vansker i kommunikasjonen. Ordvalget er helst slik at det framkaller en preferert respons hos samtalepartneren, det vil si ikke ansiktstruende. Pleieren velger da gjerne:

Vil du/dere komme til sykehjemmet så snart som mulig?

eller

Det ville være veldig fint om...

der det omskrives med modalt verb i preteritum, noe som gjerne oppleves som ansiktsbevarende (Svennevig mfl. 1995:102). I begge tilfelle lar man det være opp til mottakerens beslutning å komme. Dermed oppleves ikke oppfordringen truende. Det samme gjøres i setning to, der man ved preteritumsformen av *vil* understreker den profesjonelle distansen og at institusjonen vil sette pris på om mottakeren beslutter seg til å komme. Kvantorer er viktige. Å kjenne til om en skal bruke *litt* eller *lite* er viktige presiserings-redskaper. I beskrivelse av en tilstand skal pleieren kjenne til ulike, nyanserte og ofte langt mer avanserte graderende uttrykk. Vi ser at deltaker 1 er oppmerksom på viktigheten av kvantoren *litt*, slik jeg vil kommentere under i analysen av opptaket.

Dessuten vil tidsaspektet for tilstander komme inn, uttrykt for eksempel med adverbialene *ofte* (respektive *sjelden/siden i går/siden i natt* og andre presiserende tidsuttrykk), med det logisk påfølgende spørsmålet *Hvor ofte?* Svarene bør helst være eksakt bestemmende i forhold til tidsaspektet. I denne sammenhengen vil aksjonsart komme inn, med kjennskap til nyanser for varighet. Da etterspør man gjerne hvorvidt en handling er blitt gjentatt og i hvilken grad, om noen handlinger eller tilstander er avsluttet og i hvilken grad. Man ber om informasjon om en tilstand er oppstått momentant, om den nettopp er startet eller om den forekommer bare under bestemte forhold. Forståelsen av hvordan informasjon struktureres i norske setninger, er grunnleggende, siden norsk er et svakt syntetisk språk (Berggren og Tenfjord 1999). Det handler om hvordan viktige ledd i informasjonen framheves i syntaksen, for eksempel slik:

”*Feberer* er nå gått ned, men *allmenntilstanden* er ikke blitt bedre” Endelig bør pleieren kjenne til hvordan årsaksrekkefølger framstilles, hvordan betingelser uttrykkes og formålsrelasjoner realiseres.

Ovenstående kan ikke gi et tilfredsstillende og utfyllende bilde av de språklige ressursene som mest ønskelig skulle være til stede for språkbrukeren i pårørendesamtalen. Beskrivelsen kan likevel gi et inntrykk av de språklige registrene som aller helst bør mestres. Registrene regnes

ofte av læringsinstitusjonene som del av en grunnkompetanse i norsk. Av presentasjonen over framgår det at bruken av formuleringene, frasene og strukturene over forutsetter et kjennskap til norsk språk som er på et avansert nivå. Bruken av språkhandlingsadverb er en kompetanse som framfor alt tilegnes nettopp gjennom praktisk språkbruk og situasjonelt. Den som er innlærer av det nye språket, er da fokusert på hvordan modaliteten får fram mangfoldet og nyansene i handlingene.

De avsluttende frasene i telefonsamtalen med pårørende har like høy viktighet som de innledende, men har andre funksjoner. Framfor alt ivaretar de avsluttende frasene de formelle relasjonene. Her gjelder det forholdet og tilliten mellom pårørende og pleier som institusjonell representant og omsorgsarbeider. Pleieren må ta hensyn til den særlige individuelle konteksten. Dessuten må høflighetsarbeidet som gjelder den enkelte pasienten og pårørende gjøres. Omsorgsarbeideren skal hele tiden beholde den institusjonelle rammen, realisert gjennom de språklige valgene.

Pleieren med norsk som morsmål vil sjelden være i tvil om hvordan den institusjonelle konteksten etableres i samtalen, samtidig som det nødvendige høflighetsarbeide finner sted. Hun har et vidt register å ta i bruk ved samtalen, innlært og innarbeidet i ulike kontekster, i institusjonelle og hverdagslige, formelle og mer uformelle samtaler.

Jeg har vist at pårørendesamtalen og andre formelle og institusjonaliserte samtaler, for eksempel over telefon, har tydelige sjangertrekk. De tydeligste sjangertrekkene gjør seg gjeldende ved pårørendesamtaler som har et alvorlig budskap. For alvorlige institusjonelle pårørendesamtaler over telefon er kravene til oppfyllelse av sjangeren absolutte. Sjangertrekkene gjelder både form og komposisjon av samtaletekstene som skal finne sted. I formtrekkene inngår ofte kompliserte språklige formuleringer og konstruksjoner, samt et nært kjennskap til bruk av nyanser i modalitet og modalpartikler, som dempere og forsterkere, i norsk språk.

Selv om sjangerkravene er kulturavhengige, er samtidig bevisstheten om sjangerkravene ikke betinget av kultur. Av den grunn etterstreber og søker den minoritetsspråklige nettopp denne kompetansen under utøvelsen av sin profesjon. Forklaringen har vist noen av utfordringene det representerer for ham eller henne å kunne oppnå en tilsvarende kompetanse i sin yrkesutøvelse.

Det er den alvorlige pårørendesamtalen de minoritetsspråklige oftest refererer til i samtaleopptaket. Med unntak av en deltaker omtales samtalene som problematiske.

Når samtalene også kan innebære at de pårørende gir uttrykk for til dels sterke følelser, kan de oppleves truende og skremmende for pleieren. Graden av profesjonalitet er ofte den viktigste

støtten i disse situasjonene. Som vist, har ikke alle deltakere ennå oppnådd denne profesjonaliteten.

ANALYSE

Rammer

Samtalen foregår mellom en intervjuer, I, fire minoritetsspråklige deltakere og i en del av samtalen, en lærer, L. Av praktiske grunner organiseres samtalen i kjølvannet av en undervisningstime. Læreren er derfor også til stede. Lærerens rolle vil jeg forklare nærmere under.

Samtalen har en tidsramme på 15 minutter. Det er intervjueren som initierer emnet. Rammen er egnet for at samtalen kan anta en formell institusjonalisert form. Samtalen foregår også som et intervju. Det betyr at intervjueren stiller spørsmålene, utvider og fullfører emnene i stor grad. Det samme gjør også læreren (L), under to tredjedeler av samtalen. Valget av emne er gjort på institusjonelt grunnlag og etter drøfting med de minoritetsspråklige deltakerne. De har signalisert at nettopp denne muntlige sjangeren er spesielt krevende og utfordrende for dem. De ønsker språklige og formmessige kunnskaper om pårørendesamtalen med det målet å øke mestringen og minske frykten noen har for den.

Sekvensielle forhold

Samtalens karakter av intervju har vært nevnt over. Det framkommer av at alle spørsmål og intieringer kommer fra intervjueren eventuelt fra den tilstedeværende læreren. Det er begynnelsesvis framtreddende asymmetri i samtalen. De ikke-initierte responsene fra de minoritetsspråklige deltakerne kommer først et godt stykke ute i den. I fastslår hva som er tema for samtalen og at de skal snakke om dette temaet. Hun må reformulere oppfordringen sin tre ganger og vente over en lengre pause før det kommer noen respons. Responsen kommer i form av uklar tale, til dels mumling. Nølingen og pausen understreker en avstand mellom I og de minoritetsspråklige deltakerne. Det er derfor ikke sikkert at deres bekræftende svar betyr at de ønsker å samtale om emnet. Det kan også være en ansiktsbevarende samtalehandling overfor intervjueren. Usikkerheten understrekes av modifikasjonen *noen ganger*:

11. I: Har dere opplevd sånne situasjoner ↑
(2.5)
12. Delt 3: noen g[anger] (MUMLING)
13. Øvr d: [ja]
14. I: Ja

I henvender seg direkte til deltaker 3 med neste spørsmål om hva hun gjør i slike situasjoner. De stadig lengre pausene i svaret hennes understreker usikkerheten ved å snakke om emnet. Etter den lengste pausen på seks sekunder oppfordrer hun I til selv å svare på spørsmålet:

16. Delt 3: (..) hmm (...) Først vi til familie. Ja, ↑
17. Delt 3: og(..) så(..) ho eller /hon/(han) dårligere
(6.0)
18. Delt 3: @Du vet hva (..) >
19. I: (H) ja

Oppfordringen kan oppfattes som ansiktstruende, men deltaker 3 viser ved sitt lave stemmeleie som framhever at det er selve emnet som er vanskelig å snakke om, ikke det at hun vil vise motvilje mot å svare på spørsmålet. I responderer med innpust og uttrykker med dette kanskje det noe anstrengte i samtalesituasjonen. Likevel kan I fortsette sitt samtaleprosjekt trolig fordi rammen allerede er institusjonalisert og at emnet er definert av henne. Sannsynligvis medvirker også klasseromskonteksten til en konvensjonalisering av talerollene i samtalen. Etter hvert forklarer deltaker 3 hva som er vanskelig ved denne telefonsamtalen:

20. I: Hva var vanskelig med den telefonen?
(1.0)
21. Delt 3: Vanskelig å snakke

Med dette har deltakeren akseptert emnet, og samtalen kan gå over i en mer likeverdig fase. De øvrige deltakerne ønsker imidlertid ikke umiddelbart å vedkjenne seg at de har stått i en samtalesituasjon med pårørende, i alle fall ikke av en så alvorlig art:

24. I: Er det andre her som har opplevd(..)
25. Delt 2: Nei, ikke opplevd (smilende tale/høflig)
26. I: Nei↑(H)
27. Delt 1: Nei har ikke opplevd noen som er død(..)
28. Delt: Men har opplevd en som(..) noen som er litt(..) dår(..)dårligere
29. Øvr: mm

Det er interessant at deltakerne redefinerer emnet fra å gjelde et dødsbudskap til et mindre krevende forhold. Deltaker 1 arbeider mye med språket for å få fram hva hun ønsker. Hun strever med uttalen og den komparative formen i adjektivet *dårligere*, og understreker avstanden til dødsbudskapet med graderingen *litt*. Deltaker 1 påtar seg på denne måten et ansvar for å skape en felles forståelse i samtalen, en ramme og et gulv som alle kan samles om. Denne deltakeren viser den samme ansvarsfulle holdningen gjennom hele samtalen. At det er nettopp dette hun gjør, bekrefter de øvrige deltakerne ved slutten av denne sekvensen:

35. Delt 1: Så først(..) vi må må tenke hvordan vi snakke (..) med /parorene/(påførende)
36. Øvr d: mm
37. Delt 1: Hvilken ord skal vi bruke
38. Øvr: mm
39. Delt 1: og ooo så det blir lett for dem å ta imot (..) ikke sant
40. Delt 1: så det (..) de skal ikke overrasket (..)
41. Øvr d: mm
42. Delt 1: om det
43. Øvr d: mm
44. Delt 1: så det er veldig viktig at Lisa (Lisen) at /hon/(hun) hjelpe oss
45. Delt 1: og hvordan vi kan /gjøre/(gjøre) det i håflig måte (..) høflig måte
46. Øvr: ja! Ja
47. Delt: @@@
48. Øvr: Ja. Ja.

Som vi her ser, er det språklige arbeidet et felles arbeid. Det er ikke et soloutspill fra deltaker 1. Deltaker 1 strever med ordene og formuleringene. Hun ønsker først å få anvendt begrepet *påførende* og støttes med positive minimale responser for dette. Det samme skjer når hun får gitt uttrykk for at det handler om bruk av ord. Ordvalget begrunnes. Ordene skal hjelpe de påførende til å ta imot budskapet. Her kommer ikke en umiddelbar respons, noe som gjør at 1 utvider og forklarer. Ordvalget skal medvirke til at de påførende ikke skal bli overrasket. Dette støttes av de øvrige minoritetsspråklige, en støtte og suksess deltaker 1 gjerne forfølger noe videre. Den gode stemningen og støtten er en ressurs for å fullføre resonnetet. Hun inkluderer da språklæreren i forklaringen. Det er gjennom henne at hun kan tilegne seg den høfligheten hun trenger for å foreta disse vanskelige samtalene. Sekvensen avrundes med samstemmige ja og latter fra alle tilstedeværende, uttrykk for den felles forståelsen og gleden over å ha oppnådd denne.

Mye av den kommende samtalen dreier seg om å erobre det nye ordforrådet knyttet til å gi de vanskelige beskjedene til påførende. Deltaker 1's arbeid gjør at samtalen forandrer karakter. I må ikke reparere og utvide sine spørsmål like mye som i begynnelsen. Det kan se ut som om oppmerksomheten nå er mindre ved det tunge og vanskelige i selve emnet. Fra dette punktet realiseres språket som det viktige emnet. Dette oppfatter den polske deltakeren som et mer generelt spørsmål fra I om å forstå norsk talespråk. Hun forklarer at det er tempoet som er avgjørende. Hun henvender seg mest til I og ser ut til å ønske seg respons fra henne, og mindre fra de øvrige deltakerne. Når deres responser uteblir, fortsetter hun å utvide forklaringene sine. Det kan tenkes at deltakerne ikke er helt sikre på hva hun snakker om. Først da hun nevner

bilkjøring, kommer det resposner. I må rekontekstualisere emnet (linje 95) for at den felles forståelsen ikke blir borte:

- 94. Delt 4: og det er veldig viktig
- 95. I: (til 4) Har du hatt.. slike samtaler på telefon?
- 96. Delt 4: Men ikke så /meye/(mye)(..) nei(..)

Deltaker 4 fortsetter med å forklare at hun jobber i fjerde etasje. I denne etasjen befinner de friskeste pasientene seg. Deltaker 4 hevder at pårørendesamtaler ikke er så nødvendige i denne etasjen, siden de fleste pasientene der er ”gående”. Mest sannsynlig tenker hun på uttrykket ”oppegående”, som ved institusjonene brukes som betegnelse på de som ikke er sengeliggende. Vi skal senere i samtalen høre et eksempel på en vanskelig pårørendesamtale nettopp fra denne etasjen.

I den kommende sekvensen, fra linje 103 til linje 183, dreier samtalen seg stadig mer om det språklige og om hvordan de kan tilegne seg og mestre det språket som knytter seg til å snakke med pårørende. I den akkurat avsluttede norsktimen har de trent på fraser og vokabular. Noen viktige fraser og uttrykk har de fått skriftlig. Dette materialet er delt ut av læreren, og alle har det skriftlige materialet foran seg mens denne samtalen pågår.

Noen deltakere, som deltaker 3, leser fra materialet og øver seg på lesingen og uttalen. Sammen med realiseringen av disse vanskelige frasene og uttrykkene kommer selve læresituasjonen fram. På hvilken måte skal de lære seg disse helt nødvendige frasene og uttrykkene? En forteller at hun lærte seg uttrykket fra journalen som nattevakten skrev:

- 143. I: Hvor lærte du det?
- 144. Delt 2: (som) nattvakten
- 145. (lav støttende latter i bakgrunnen)
- 146. Delt 2: ja (H)
- 147. Delt 2: Det er en pasient som er død(..) så(..)
- 148. Delt 2: han skrevet på boka at pasienten er sovnet inn
- 149. I: Du leste dette(min. resp: ”ja”) i boken og lærte (min. resp: ”ja”) det der↑

Både den første latteren i linje 145 og de minimale responsene i linje 149 kan tyde på at flere kjenner seg igjen i denne læremåten. Deltaker 1 forteller at hun har hørt uttrykket *gått bort* brukt muntlig. Hun har da overhørt en alvorlig pårørendesamtale på telefon. Jeg skal komme tilbake til det leksikalske og det faglige vokabularet. På dette punktet i den sekvensielle analysen vil jeg fokusere på de læresituasjonene de minoritetsspråklige beskriver og gjør relevant i samtalen. Deltakerne nevner noen situasjoner hvor de har kunnet tilegne seg uttrykk som de anser som nødvendige i disse alvorlige pårørende samtaler. Situasjonene oppstår ikke ved noen form for

tilrettelegging for læring. Deltakerne beskriver tvert imot det tilfeldige ved måten de oppfattet et muntlig brukt uttrykk eller deler av et uttrykk, som de nå kjenner igjen og ser i sin riktige kontekst. Det er naturlig at I stiller spørsmålet om hvordan denne situasjonen oppleves, på følgende måte:

- 174. Delt 1: Så det er veldig viktig
- 175. I: hm
- 176. Delt 1: åja (SUKKER)
- 177. I: Ønsket du deg disse setningene før↑
- 178. Delt 3: Selvfølgelig↑
- 179. Andre delt: ja ja (H)
- 180. Delt 1: For det er veldig viktig
- 181. Øvr delt:ja
- 182. Delt 1: vi trenger dem, vi jobber som helse (..) helsepersonale, så vi
- 183. Delt 1: det er den ord som vi pleier å bruke som
- 184. Delt 1: ja(H)> (snakker fortere, lavere)

Den muntlige læringen av avansert språk skal altså foregå samtidig som de skal utøve yrket profesjonelt. Situasjonene der de kan lære det muntlige språket, begrenser seg til språkhandlinger de tilfeldigvis har opplevd og merket seg. De har ikke mulighet til å kontrollere om de har oppfattet hele uttrykket, om de har forstått i hvilken kontekst det kan anvendes eller om de kanskje ikke har forstått meningen med uttrykket og blander det med andre, lignende uttrykk.

Sekvensen i samtalen viser eksempler på læringsforhold som minoritetsspråklige omsorgsarbeidere har for tilegnelsen av det muntlige språket. Det muntlige språket er samtidig det mest sentrale arbeidsredskapet i deres yrke.

I den neste sekvensen i samtalen rekontekstualiserer I emnet om pårørendesamtale på telefon. Fortsatt er det ingen som vedkjenner seg å ha hatt slike samtaler. Særlig ønsker deltaker 2 å understreke at hun ikke har hatt slike samtaler. Hun er opptatt av å skille mellom de alvorlige pårørendesamtalene og andre, mindre alvorlige og krevende samtaler. Hun har hatt samtaler med pårørende når det gjaldt penger og utgifter. Først etter enda en sekvens der I utvider og gjentar spørsmålet, kommer det plutselig et innspill fra deltaker 2:

- 234. I: Hvorfor er det (..)hvorfor er det spesielt vanskelig med telefon?
- 235. I: Hvorfor er det så vanskelig
- 236. (En deltaker – hviskende tale) Jeg vet ikke
- 237. Delt 2: Jeg har opplevd en gang (..) at pårø(..) at pårørende ringte på fjerde etasje
- 238. Delt 2: og så og jeg sa ”Ja det er Alem”,
- 239. Delt 2: så hun sa til meg ”Jeg vil gjerne snakke med en norsk”
- 240. Delt 2: sa hun

- 241. Delt 3: mm
- 242. Delt 2: og det er vondt for meg, (MIN.RESP.)fordi jeg fikk(..)
- 243. Delt 2: hun ville ikke snakke med meg
- 244. Delt 3/øvr: mm <tale>
- 245. Delt 2: ja(..)ja(..)så(..) det var jeg opplevde det en gang, så(..) så(..)
- 246. Delt 2: jeg bli redd å ta telefonen
- 247. Delt 2: hvis det er vondt for meg at ”jeg vil gjerne snakke med en norsk”
- 248. Delt 2: sa hun
- 249. Delt 2: og det er vanskelig jeg tenker at de vil bare snakke med en norsk da
- 250. (mange minimale og støttende responser fra delt.)
- 251. Delt 2: og det er vanskelig (smilende/høflig)
- 252. Delt 2: (H)ja
- 253. Delt 3: mm

Det er en nederlagsfortelling som presenteres. Deltaker 2 ønsket ikke tidligere å komme med noen responser angående pårørendetelefoner. I forrige sekvens framhevet hun de enklere telefonsamtalene med pårørende, som handlet om å dekke økonomiske utgifter for beboerne. Det er også mulig at de øvrige deltakerne kjenner til hennes historie fra før. Uansett meddeles historien med mange utvidelser som understreker den følelsesmessige belastningen denne opplevelsen har vært for deltakeren.

Alems historie illustrerer en praksis av de kravene til sjangeren *pårørendesamtale* som jeg har beskrevet over. Morsmålsbrukere og minoritetsspråklige stiller like høye krav til pårørendesamtalen på telefon. De minoritetsspråklige kjenner sjangerkravene fra sitt eget språk og sin bakgrunn. Alem får, blant annet gjennom opplevelsen av denne telefonsamtalen, bekreftet at kravene er høye og kulturspesifikke i Norge. Hun blir redd for å ta telefonen.

I denne situasjonen bidrar deltaker 3 med hvordan hun forholder seg til pårørendetelefoner:

- 257. Delt 3: jeg mange ganger ta telefon og snakker
- 258. I: Det er bra< Ja
- 259. Delt 3: Først litt redd, bare nå ta telefonen og snakker(smilende tale)
- 260. Delt 3: kanskje noen ord jeg feil og sånn men så bare snakker en gang til
- 261. I: ja bare du sier det en gang til
- 262. Øvr. delt: ja (..) ja

I de foregående samtalene har det kommet fram at det personlige ikke presenteres tidlig i samtalene. Historiene om det egne og personlige kommer gjerne ganske sent i samtalen, gjerne helt mot slutten. Antakelig skjer dette først etter at den felles forståelsen er blitt etablert. I samtale 4 kommer de personlige historiene ganske plutselig, og etter deltaker 2`s historie. Intervjueren utvider spørsmålet om deres egne erfaringer med pårørendesamtaler flere ganger.

Likevel kan det tenkes at det ikke utelukkende er intervjueren, men at det er selve emnet og rammen som på denne måten får fram de personlige historiene. Idet disse historiene er fortalt, er også mye av samtalen i realiteten over. Mye av det som kommer fram i den påfølgende sekvensen er gjentakelser og reformuleringer av emner som allerede er berørt. Det at de minoritetsspråklige noen ganger tyr til og kanskje benytter seg av det forholdet at de har demente og glemsomme pasienter, er berørt i flere samtaler tidligere. ”Det går bra noen ganger” er kommentaren til bruken av denne strategien, og samtidig den siste replikken som sies i samtalen. Som strategi ved manglende kompetanse i det norske muntlige språket vil dette momentet behandles videre i kapitlet ”Drøfting”.

Fagspråket

På tidspunktet for opptaket av samtale 4 er undervisning i fagrelatert norsk muntlig i gang ved institusjonen. I denne undervisningen vektlegges visse deler av det sentrale faglige språkregisteret. Dagens undervisning dreide seg om språklige formuleringer og ferdigheter som forventes behersket ved især de alvorlige pårørendesamtalene. Ved at deltakerne og læreren lokalt realiserer frasene i samtalen, er det grunn til å regne disse språklige frasene og ferdighetene som en ramme for denne samtalen. Denne posisjoneringen endrer seg riktignok underveis, slik vi har sett over ved den sekvensielle analysen. Det faglige språket gjøres likevel emnerelevant (topikaliseres) helt fra begynnelsen av samtalen. I løpet av samtalen presenteres det vanskelige språklige arbeidet som kreves i en pårørendesamtale og i tilknytning til den. Som nevnt, har deltakerne fått enkelte emnerelevante uttrykk også i skriftlig form. Fra før av kjenner de bare enkelte av disse uttrykkene i skriftlig form. Nå gjenkjenner de dessuten igjen flere uttrykk fra rent muntlige sammenhenger. Samtalen viser hvordan de, i tillegg til å forsøke å tilegne seg uttrykkene i sin primærbetydning, også strever med å lese uttrykkene riktig. Dertil kommer arbeidet med uttalen. Mange av disse uttrykkene og frasene er billedlige omskrivninger eller eufemismer. Eufemismene er språklige praksiser som nettopp skal mildne et vanskelig budskap (Svennevig m.fl. 1995:110,159). Ingen deltaker kommenterer at uttrykkene er for vanskelige av den grunn. Det kan se ut som om forhåndsforståelsen for bruken av disse uttrykkene er medvirkende til at deltakerne inntar denne implisitte holdningen til læringen. Gjentatte ganger framhever de tvert imot behovet for å lære uttrykkene, og at de har hatt et langvarig ønske om å få anledning til dette. Holdningene og deltakernes uttrykk bidrar til å understreke læringens relevans i den institusjonelle sammenhengen. Samtale 4 illustrerer disse behovene og dette læringsarbeidet.

Frasene som aktualiseres er eksempelvis deltaker 1`s referanse til adverbialet *dessverre*, som hun oppfatter som et godt verktøy for å kunne formidle vanskelige meldinger samtidig som høflighetsarbeidet blir ivaretatt:

61. I: for eksempel
62. Delt 1: Når er at mmm vi sier at /dissverre/(dessverre)
63. I: mm
64. Delt 1: Dessverre. Den hjelper mye. Dessverre, vi kan ikke gjøre noe(n) (..)
65. Delt 1: sånn↑ som det↓
66. Delt 1: sånn du si man kan dessverre↓
67. Delt 1: Det betyr at vi har gjort(...) noe(n)(..) men uansett..
68. Delt 1: det blir dårli(..)man skal(...) bli dårli(..) dårli(..)dårligere
69. Noen: mmmm
70. Delt 1: Ja↑(avsluttende tone)

Dessverre tolker hun som et modifierende uttrykk. Uttrykket forklarer at de, som omsorgsarbeidere, har gjort det de kunne. Likevel lyktes de kanskje ikke kanskje ikke lyktes. Ifølge deltaker 1`s forståelse er dette altså et helt sentralt begrep å beherske. Hun trekker så fram uttrykket *vi kan ikke gjøre noe*, som antakelig skal ha med gradsadverbialet *mer*. Hun viser til en situasjonell gyldighet i profesjonsutøvelsen. På denne måten forklarer hun bruksverdien av uttrykket slik hun opplever det, samtidig som uttrykket presenteres. Deltakeren henviser til talesituasjoner med pårørende der det antakelig skal forklares at pasienten ikke lenger er i live, og at personalet har gjort det som de har maktet, og nå ikke kan gjøre noe (mer). Slik realiserer og løfter hun uttrykkene og frasene fram så de kan gjøres tilgjengelige for alle deltakere i samtalen, i sin faglige sammenheng.

Deltaker 1 arbeider slik med de språklige uttrykkene:

166. Delt 1: avhenge (...) av(...)hvordan(..) er det (..) situasjon
167. Delt 1: I tilfelle(..) ee (..) hvis)(..) e den prosis er veldig lang
168. Delt 1: så(..)vi kan bruke den (..)(LESER)"Nå er det(..) når det[..]"
169. Delt 1: (LESER)"når vi går på slutten"
170. Delt 1. når er(..) hvis man (..) er bare som sover,
171. Delt 1: så ville han (..) en han (..) sove in natt (..)
172. Delt 1: og den er riktig ord som vi kan bruke
173. I/Andre delt: ja hm
174. Delt 1: Så det er veldig viktig
175. I: hm
176. Delt 1: åja (sukker)

I linje 169 feilleser hun uttrykket *når det går mot slutten* og leser i stedet *når vi går på slutten*.

Deltaker 1 strever med selve lesingen og koder uttrykkene feil. Denne typen feil i

preposisjonene er nærliggende for mennesker som har hatt kort eller bare grunnleggende norskopplæring. Norsk karakteriseres av en mengde uttrykk med kombinasjoner mellom preposisjoner og verbal, der den semantiske betydningen varierer med preposisjonene. Innlæringen av disse uttrykkene karakteriseres ofte av innlærere som en av de største barrierene ved å tilegne seg norsk. Vi ser at deltaker 1 setter uttrykkene *når det går mot slutten* og sammen med *å sovne inn*, noe som hun forlenger med *sove in natt*. Deltaker 1 blander inn engelske former. Likevel tolker hun sannsynligvis uttrykkene i semantisk riktig retning, siden hun forklarer at de handler om en prosess som tar tid:

167: Delt 1: I tilfelle(..) ee (..)hvis (..) e den /prosis/ (prosessen)
er veldig lang

I den kommende sekvensen i samtalen handler det om sentrale uttrykk i den alvorlige pårørendesamtalen, som *gått bort*, *er døende* eller *har sovnet inn*. Noe tidligere i samtalen ser vi at deltaker 2 også er av dem som fortsatt strever med de semantiske implikasjonene i uttrykket *å sovne inn*:

137: Delt 2: jeg har hørt om det ”jeg har sovnet inn” jeg har sett den før

Det går fram av eksemplet at deltaker 2 heller ikke så langt har oppfanget forskjellen mellom verbaluttrykket *å sovne* og det billedlige uttrykket *å sovne inn*, som de har i sitt skriftlige materiale fra læreren. Begge arbeider med tilegnelsen av uttrykkene i sin situasjonelle sammenheng.

Som vist i eksemplet over fra linje 169, skiller deltaker 1 ikke mellom subjektene *det* og *vi* i lesingen. Begge kan stå i subjektposisjon, og feilen er forklarlig. Eksemplet viser enkelte frekvente innlæringsproblemer minoritetsspråklige kan ha. Slik deltaker 1 presenterer det her, er det også klart at hun nettopp på dette tidspunktet i sin læreprosess antakelig vil kunne forstå de semantiske distinksjonene og bruken av formene gjennom en forklaring. Dermed kan eksemplet også bidra til å illustrere læringspotensialet som ligger i samtaleformen.

I arbeidet med det faglige språket er uttalen svært viktig. At deltakerne har fått en økt bevissthet om uttalen, er det mange eksempler på framfor alt i denne samtalen. Den økte oppmerksomheten kan ses som ettervirkning av den nå pågående undervisningen.

Undervisningen fokuserer blant annet på uttalen og vektlegger vokalkvalitetene i norsk. I samtalen gjelder oppmerksomheten særlig skillet mellom vokalene /å/ og /ø/. I mange frekvente norske ord og uttrykk er uttalen av disse to vokalene betydningskillende, som for eksempel i verbalene *å løse* og *å låse* og nominalene *lønn-lån*. Husby og Kløve (2007) uttrykker det slik at

vokallengden i norsk er distinktiv. Det samme gjelder vokalenes kvalitet. De fremre rundede er sjeldne i andre språk, men norsk har 6 slike. Her inngår lang og kort /y/, lang og kort /u/, /ø/ og /æ/. I de fleste vokalsystem forekommer ifølge Husby og Kløve, en type **o**, men svært sjelden en **ø**. Deltakerne i samtale 4 aktualiserer blant annet skillet mellom de norske vokalene /ø/ og /o/. Vokalene produseres ikke nær hverandre i taleorganet, men likevel nært nok til at det skal lytte- og produksjonstrening til for å skille lydene fra hverandre. Om deltakerne ikke har god lesetrening, er det også tryggere å produsere /o/ enn /ø/, som altså er en sjelden vokal, ifølge Husby og Kløve. Vi ser at deltakerne arbeider med uttalen av *pårørende*, *å høre*, *høflig* og *dårlig – dårligere*. Ved flere forsøk og reparasjoner øker presisjonen. Det er især deltaker 1 som arbeider med dette, slik vi kan se ett eksempel på her:

33. Delt 1: Men har opplevd en som(..)noen som er litt(..) dår(..)
dårligere
34. Øvr: m m
35. Delt 1: Så først (..) vi må må tenke hvordan vi snakke(..)med
/parorene/ (påørende)

Eller følgende eksempel:

57. Delt 1: at vi skal ikke(..) ee bli(..)vondt til dem å /håre/(..)
58. Delt 1: å høre

Eksemplene viser altså bevisst arbeid med læring, blant annet av norske vokalkvaliteter og kvantitet. Sekvensene der læreren L etterspør kunnskaper realiserer leseproblemer og forståelsesproblemer hos deltaker 3. Uttrykkene som leses, er flere av typen billedlige omskrivninger eller eufemismene som anvendes ved et menneskes bortgang. Læreren viser ved sin måte å forme spørsmålet på at det sentrale er forståelsen av situasjonen, som handler om å informere de påørende. Som vi har pekt på i analysen av det sekvensielle, kan de to kryssende eller overlappende formelle samtalekontekstene sammen med det alvorlige emnet, påvirke talesituasjonen for deltakerne:

103. I: e e er disse uttrykkene vanskelige↑
104. I: er setningene vanskelige↑
105. Delt 3: Ikke alle(...)nei(..) ikke helt
106. I: Hva sier du når en er død(..) hva sier du til de påørende da
(1.0)
107. I: Det er jo [vanskelig å]
108. Delt 3: ja [veldig vanske]lig å si(..) til familien
(4.0)
109. Delt 3: Ja↓.. Ja↓(som sukk, som avsluttere)
(2.0)
110. Delt 3: (LESER)far(..) har(..) det var
(4.0)

111. Delt 3: var så vendte hjem↑(stigende tone, ønsker bekreftelse på rett/galt)
112. I: hm
- (3.5)
113. Delt 3: Så ven(..)det(..) hjem i natt↑ (stigende tone, ønsker bekreftelse på rett/galt)
114. I: hm
115. Delt 3: (leser videre)(..) er(..) dessverre(...)død↓

Til tross for at deltaker 3 produserer setningene under et visst formelt press fra to samtalerammer, ser vi at hun arbeider med det språklige materialet, og at hun gjennom intonasjonen signaliserer at hun ønsker bekreftelse og veiledning i arbeidet sitt med det språklige materialet.

Samtalekontekst eller klasseromskontekst?

Erfaringer fra samtaler på norsk som et andrespråk i en klasseromskontekst kan gjøres gjeldende for deler av denne samtalen. Grunnen er at klasseromskonteksten trekkes med videre inn i den påfølgende samtalen og kommer til uttrykk i ulik grad. Det er dessuten grunn til å vurdere om samtalen kan kalles en samtale eller om den bør klassifiseres som et intervju.

Samtaleopptaket foretas etter at lærer i muntlige ferdigheter på arbeidsplassen er kommet inn og underviser gruppen i muntlige ferdigheter på arbeidsplassen. Det at en lærer er present i samtalen, endrer konteksten. Det kan se ut til at flere av deltakerne ikke klarer å slippe "klasseroms"-rammen og gå over i den drøftende samtalerammen, som krever andre typer bidrag.

Dette ser vi for eksempel av de eksplisitte referansene til læreren ("Lisa") og til læringskonteksten, som deltaker 1 i linje 35:

35. Delt 1: Så først(..) vi må må tenke hvordan vi snakke (..) med /parorene/ (påførende)

og i linje 44:

44. Delt 1: så det er veldig viktig at Lisa (Lisen) at /hon/ (hun) hjelpe oss

I linje 35 gjengir deltaker 1 uttrykk fra av nettopp avsluttede språktimen. Undervisningstimen utgjør en viktig kontekst for forståelsen av denne samtalen, og er en forhåndskontekst for den foreliggende samtalen.

Lærerens tilstedeværelse kan skape forventninger om en mer konvensjonell klasseromskontekst, der spørsmål-svar-dimensjonen kan være dominerende. Svarene forventes å skulle vise

ferdigheter og kunnskaper innen emner der læreren eier kunnskapen, og etterspør reproduksjoner eller utvikling av disse. Læreren kommer også med ”lærerinnspill” noen ganger. Det er naturlig i forhold til denne konteksten. Det første innspillet i l 102 høres ikke i opptaket. Det andre kommer i linje 283 og 285. Her rettes kunnskapsspørsmålene direkte til deltaker 3, som går inn i elevrollen og leser fra papirene:

259. Delt 3: kanskje noen ord jeg feil og sånn men så bare snakker en gang til
260 I: ja bare du sier det en gang til
261. Øvr.delt:ja.. ja
262. (Lærer kommer med innspill til delt 3)
263. Delt 3: hmm (unnskyldende latter)
264. L: kan du si andre ting?
(2.5)
265. Delt 3: (SER I PAPIRENE) stakkars han hadde mye vondt og var død
266. Delt 3: jeg tror bedre har ikke vondt mer
(2.0)

Læreren etterspør konkrete kunnskaper fra den nettopp avsluttede undervisningen. Deltakerne har et skriftlig forelegg foran seg fra denne undervisningen. Forelegget gir konkrete fraser og formuleringer i forhold til emnet ”påførendesamtaler”. Det skriftlige forelegget kommer til å påvirke samtalen i styrende grad, og fører som vi ser i flere tilfeller til lesing i stedet for talekommunikasjon. Vi ser at samtalen her har tendenser til å stoppe opp og ikke komme videre. Det kan være uttrykk for usikkerhet om hvem som har ansvaret for flyten og det sekvensielle i samtalen. I hverdagssamtaler er dette ansvaret tilnærmet likt fordelt på dem som deltar i samtalen, mens det i institusjonelle samtaler oftest hviler på den eller de institusjonelle representantene.

Innspillene kan altså se ut til å skape forvirring om rammene og konteksten hos deltakerne, noe som nøling og usikkerhet hos deltakerne kan være uttrykk for. En trygg og konvensjonell måte å forholde seg til situasjonen på er å fortsette med lesing av det skriftlige materialet som er utdelt. På denne måten kan de også opptre mer passivt og reseptivt i situasjonen og derved signalisere at de ikke er hovedansvarlige for initiativene. Mer unnvikende svar, som deltaker 4`s lange forklaringer på hvorfor hun ikke har vært konfrontert med den alvorlige typen påførendesamtaler (linje 94-100), nøling (linje 6, 13, 17, 73, 101) og tilbakevending til lesesituasjonen (linje 108-121) styrker og bekrefter dette inntrykket. At klasseromskonteksten er gjort gyldig, skyldes også en realisering fra intervjueren. En indirekte oppfordring fra I sørger for at innspillene fra læreren gjøres relevante:

276. I: Vil det trenes mer hjelp med ord og uttrykk?

Rammen og opptakssituasjonen er intervjuerens ansvar, som hun også påpeker i linje 279:

278. L: (..) en situasjon hvor en søster til en pårørende ringte og
279. I (til L): Du må snakke høyere hvis du skal inn her
280. L: Nei jeg skal ikke(..)
281. I: Men det kommer inn her alt sammen

Den doble konteksten ligger fast inntil intervjueren bryter inn i linje 296 og definerer rammen til en samtale der kun deltakerne skal få komme med innspill. Påpekningen fører til latter hos alle deltakere, og kan forstås som en lettelse over en avklaring av situasjonen. Ingen deltakere kom i noen ansiktstruende posisjon overfor læreren. Det var en annen ”institusjonell representant”, I, som avklarte det relasjonelle forholdet for dem.

Samtalen ”Pårørendesamtaler” er preget av få initiativer og relativt sene responser fra de minoritetsspråklige deltakerne. Denne typen sekvensialitet og relasjoner skiller seg ut i opptaksmaterialet. Kan det forholdet at to formaliserte samtalerammer overlapper hverandre gjennom det meste av samtaleforløpet, føre til en slik grad av asymmetri og svak dialogisitet? Til tross for at to kontekster her kan se ut til å overlape hverandre og på denne måten skape usikre forhold med hensyn til ansvaret for samtaleflyten, er det ikke sikkert at forholdet er avgjørende for denne samtalekvaliteten. Som vist under behandlingen av sekvensielle forhold, kan også selve emnet og forhåndskontekstene til emnet medføre tilbakeholdenhet og dermed færre og mer forbeholdne innspill fra de minoritetsspråklige deltakerne. Det er altså ikke sikkert at den overlappende konteksten er årsaken til at samtalen har få deltakerinitiativer og responser. Det kan også være at det alvorlige emnet sammen med graden av institusjonalisering, som altså kan hende er ”doblet”, er de viktigste grunnene til den kvaliteten som denne samtalen er kommet til å få.

Kanskje på grunn av ovennevnte kontekstuelle og emnemessige forhold tar det tid i samtalen før den gjør deltakernes egne opplevelser og definisjoner relevante. Da viser samtalen deres opplevelser av hva det innebærer å mestre det språket som kreves for å gjennomføre en pårørendesamtale. Især deltaker 1 er nøye med å formulere sine svar ved bruk av det personlige pronomenet *vi*, som identifiserer deltakerne som en gruppe, med felles interesser. Til og med som tilsvarende på I's eksplisitte henvendelse til deltaker 1 som enkeltperson i l 180, svarer deltaker 1 (l. 186-87) med å gjenta flertallspronomenet hele fire ganger, og gjeninnfører dermed gruppeidentiteten. Til dette punktet er *jeg*-referansene henvisninger til hvor den enkelte er i læreprosessen, som igjen referer til klasseromskonteksten. Uttrykkene for det personlige kommer først etter I's eksplisitte formulering, gjentakelse og reformulering i linje 239-240, der en deltaker, tilnærmet hviskende, sier ”Jeg vet ikke”, og først følges av deltaker 2's beretning

om årsaken til hennes skrekk for telefoner fra norske pårørende. Deretter forklarer deltaker 3 hvordan hun til tross for manglende pleieutdanning, men likevel ofte den som må handle profesjonelt, løser telefonsituasjonen. Det personlige pronomenet *jeg* i første person entall representerer deltakernes innspill til og med deltaker 3's forklaring i linje 265. Der føres deltakerne igjen tilbake til klasseromssettingen ved spørsmål fra læreren som antakelig påpeker bruk av ord, fraser og uttrykk som er gjennomgått i undervisningen.

Sjanger

Oppsummering: Sjangerkrav i pårørendesamtalen

Samtale 4 belyser de implisitte kravene til språklig profesjonalitet som ligger i omsorgsarbeidet. For pleiere som har en helsefaglig utdanning i Norge vil samtalen med pårørende ha vært et tema i undervisningen i kommunikasjon. Der hvor pleierne ikke har vært i kontakt med det norske samfunnet i nevneverdig grad, vil den kulturelle forståelsen og språket som springer ut av denne, være ukjent. I egen kultur er de kjent med definerte språklige registre og handlinger som forbinder seg til viktige stadier og øyeblikk i livet. Det kan gjelde fødsel, overgang til voksenlivet, inngåelse av ekteskap, dåp og alderdom. Forholdet til døden er en kulturell forhåndskontekst som den enkelte bærer med seg og som har en bestemt verdi. De forventer å få kjenne til innholdet i den norske kulturen og hvordan norske mennesker forholder seg til alle livsstadier, deriblant døden. Ønsket om å tilegne seg disse kulturelle kompetansene har vært uttalt i gruppen av minoritetsspråklige. Som pleiere ved denne institusjonen har mange ganske brått blitt konfrontert med disse vanskelige situasjonene, uten kompetanse og tilstrekkelige språkkunnskaper. Noen har reagert med tilbaketrekning, noe som har vært en generell tendens i det minoritetsspråklige personalet. Andre har valgt strategien å snakke rolig, be om å få gjentatt vanskelige spørsmål og svare utelukkende ut fra de kunnskapene de har. Tilbaketrekningsstrategien har ikke vist seg å fungere, da personalsituasjonen ofte har vært slik at den tilstedeværende måtte ta telefonen.

Å snakke med pårørende om sykdom eller tilstander som kan føre til døden, er en vanskelig oppgave også for norske morsmålsbrukere. Den utbredte bruken av eufemismer understreker behovet for å vise respekt overfor den personen som mottar et slikt budskap. Disse sammensatte uttrykkene understreker de ovennevnte implisitte kravene til språklig profesjonalitet som ligger i denne virksomheten.

Samtale 5: "Brannvern"

Samtalene "Brannvern" og "Pårørendesamtalen" er begge opptak som ble gjort i begynnelsen av november 2007. Den ønskede norskundervisningen er blitt iverksatt og har vært i gang i over tre måneder med ett møte i uken, fortsatt med betegnelsen "Norsktimen". Undervisningen organiseres tett opp til de behov for trening, tilegnelse og bruk av de muntlige profesjonelle ferdighetene som institusjonen har meldt som særlig relevante i forhold til kommunikative pleiesituasjoner. Læreren bygger opp timene rundt en tematikk som er forankret i institusjonens hverdagslige språkhandlinger. Muntlige ferdigheter står sentralt. En mindre gruppe minoritetsspråklige deltakere fra "Norsktimen" deltar. Temaet "Brannvern" var allerede tatt opp i en tidligere samtale i juni 2007. Opptaket ble dessverre skadet og kunne ikke bygges opp igjen. I det mellomliggende tidsrommet er det dessuten blitt arrangert et brannvernkurs for de ansatte. Det refereres til begge disse hendelsene i den samtalen som finner sted i "Brannvern". Alle deltakerne i samtalen har vært med både ved begge opptakstilfeller og på kurset i brannvern. Noe tidligere kurs i brannvern der disse deltakerne har deltatt, er ikke kjent.

Det finnes med andre ord en del forhåndskontekster som gjøres gjeldende i denne samtalen. Det gjelder framfor alt den første samtalen om "Brannvern" og de felles erfaringer vi (de som samtaledeltakere og jeg som tilhører) der gjorde med hensyn til bruk og forståelse av fagord knyttet til situasjoner som kan oppstå ved brann og i tilsvarende situasjoner. Dessuten er det et uttalt mål for samtalen at kunnskaper fra kurset i brannvern skal ha blitt aktualisert og at gruppen kan antas å ha en større forståelse for fagord og erfaring med praktisk øvelse innen brannvern. Denne samtalen er, i likhet med den påfølgende, klart tidsbegrenset av institusjonelle grunner. Samtalen varer 13 minutter (13.02 min).

Til grunnlag for samtalen "Brannvern" foreligger dokumentet "BRANNINSTRUKS", et oppslag som finnes ved alle offentlige institusjoner. Det henger synlig i hver etasje, og man kan anta at det er visuelt gjenkjennbart for de fleste ansatte. I så måte har samtalen noen rammer som har likhetstrekk med samtalene "Etiske retningslinjer" og "Søppelhåndtering". Begge realiserer overgripende institusjonelle dokumenter som grunnlag for samtalen. Forskjellen her er at oppslaget "BRANNINSTRUKS" antakelig er det dokumentet som er best kjent for deltakerne. Det er dessuten kortfattet og formet med tanke på rask og enkel tilegnelse. De to øvrige dokumentene har ikke et slikt format. At dette dokumentet ligger til grunn, befester imidlertid den institusjonelle rammen for samtalen, på lik linje med de øvrige to samtalene som her er nevnt. Det utspiller seg da også en institusjonalisert aktivitet i samtalen med høy grad av eierskap til emnet, ved intervjueren. Siden de særlige forhåndskontekstene som ble nevnt over, aktualiseres direkte i samtalen, godkjennes de institusjonelle rammene for samtalen ganske

raskt. Det fører til at rekontekstualiseringer av emnet vil tillegge I som hennes oppgave og rolle. Med denne institusjonelle rollen vil det følge at intervjueren I vil ha et overordnet ansvar for å sørge for at samtalen finner sted og oppfyller visse mål. I presiserer hva disse målene er, nemlig å aktualisere den praktiske og profesjonelle kunnskapen deres innen brannvern. Gjennom dette perspektivet vil hun kunne etterspørre spesifikke kunnskaper og forståelser hos alle tre deltakere. Den institusjonelt utspørrende samtals kontekster kan se ut til å krysses av klasseromskonteksten og derved spille en rolle for deltakernes oppfattelse av rolle i sammenhengen. I disse tilfellene rekontekstualiserer I ramme og mål for samtalen med ganske korte intervaller.

Man kan på dette grunnlaget forvente at samtalen kan bli nølende og usikker, at den preges av mange pauser, reparasjoner og manglende responser. Det gjør den imidlertid ikke. Tvert imot preges denne institusjonelle samtalen av en type symmetri med mange lokale bidrag fra de minoritetsspråklige. Språklige reparasjoner blir topikaliseret og gjort emnerelevante og ufarlige i denne samtalen. Det er humør, støttende responser og en stor grad av kollektivt meningsarbeid. Den institusjonelle rammen ser ikke ut til å hindre dette preget. Kanskje tvert imot?

I opptaket deltar:

- Deltaker 1, sykepleier med rundt tre års ansettelsestid ved institusjonen. Hun er utdannet fra Filippinene og 41 år gammel.
- Deltaker 2, sykepleier med rundt tre års ansettelsestid. Hun er også utdannet fra Filippinene og er 33 år gammel.
- Deltaker 3, ufaglært pleier med rundt sju års ansettelse ved institusjonen. Hun har persisk bakgrunn og er eldst av deltakerne.
- I er intervjueren.

Brannvern og det institusjonelle ansvaret for opplæringen

Ifølge ” Forskrift om brannforebyggende tiltak og tilsyn” (Arbeids- og administrasjonsdepartementet 26/6 2002) og ”Forskrift om systematisk helse-, miljø- og sikkerhetsarbeid i virksomheter (Internkontrollforskriften)”(Arbeids- og inkluderingsdepartementet 1996) skal eier, i dette tilfellet kommunen, se til at sikkerhetsrutiner følges opp og rapporteres. Ved institusjoner som Vesletunet inngår opplæring av personalet i brannforebyggende tiltak og tilsyn, samt i helse-, miljø- og sikkerhetsarbeidet ved institusjonen. Eier sammen med det lokale brannvesenet og de tjenesteansvarlige ved institusjonen sørger for at opplæringen av de ansatte finner sted. I hver etasje ved institusjonen finnes det oppslag om brannsikkerhet og en

evakueringsplan. Det finnes brannslange og pulverapparater i hver etasje, og røykvarslere er montert i alle rom.

Alle nyansatte gjennomgår tre dagers praktisk opplæring. Som nyansatte får alle en fadder, og de mottar et hefte med praktisk informasjon til nye medarbeidere.⁵¹ ”Rutiner ved brann” inngår her på s. 13 i ”Del III SJEKKLISTE”. Ifølge sjekklisten skal branninstruks, rømmingsveier, brannvarslingssystem, forvarsling og ´når kontakte hvem´ gjennomgås og signeres for av den nyansatte og av fadder.

Om oppslaget ”Branninstruks”⁵²

Overskriften BRANNINSTRUKS og bunnteksten Brannsjefen i (navn på kommunen) gjør at dokumentet oppfattes og leses som et forelegg som er utarbeidet for alle offentlige institusjoner i denne kommunen.

Oppfatningen understrekes av det i følgende linje er satt av plass til å fylle i navnet på institusjonen på følgende måte:

”Gjeldende for _____”

Teksten er strukturert i fire tydelig atskilte avsnitt. Det første avsnittet omhandler rutiner for kontroll av røykvarslere og brannvarslingsanlegg og hvordan brannvesenet kan varsles på enkleste måte. Dette avsnittet er adressert til mottakeren av instruks, i dette tilfellet institusjonen Vesletunet. Kontroll av varslingsanlegg og varsling av brannvesenet er altså Vesletunets ansvar. Dette ansvaret omtales først, og signaliserer tydelig at ansvaret deles mellom institusjonen og brannvesenet.

Det følgende avsnittet er rettet til brukerne av bygningen. De skal vite hvordan brannvesenet skal varsles og hvor slokkeutstyr, rømmingsveier og nødutganger befinner seg. Ved formuleringen *plikter å vite* får brannvesenet fram at brukerne ikke bare har rettigheter for eksempel til hjelp i tilfelle brann, men at det påligger alle store forpliktelser som brukere av institusjonen. Forpliktelsene og ansvaret kan medvirke til å hindre at brann oppstår. Midt på siden med 20 punkts skrift står nødtelefonnummeret til brannvesenet. Dernest følger avsnittet ”Regler ved brann”, fulgt av tre kommandoord:

Alarm, redning, slokking. På denne måten får brannvesenet presentert to funksjoner i samme formulering:

⁵¹ Se vedlegg 8.

⁵² Se siste del av vedlegg 5.

For det første skiller de ut *tre sentrale handlinger* som skal finne sted i tilfelle brann oppdages. For det andre viser de *en rekkefølge i handlingene*, hva som skal skje først, dernest og sist. I fire setninger forklares det hvordan de tre kommandoene skal utføres.

Dokumentet avsluttes med et avsnitt om ordensregler. Overholdelse av reglene er viktige i forhold til å forhindre brann. Igjen er det mottakeren av instruksene, altså institusjonen, som har ansvaret for at disse ordensreglene etterleves. Hvordan kontroll og sikkerhet følges opp innen institusjonen er institusjonens eget ansvar å sørge for, gjennom å oppnevne ansvarlige og se til at det lages rutiner for kontroll.

Det er et kjennetegn for lesbarhet i en tekst at de første setningene på siden skal være korte og klare. Dernest kan setningenes lengde økes. Det kan se ut som om dette prinsippet er fulgt i struktureringen av teksten "Branninstruks". Formålet med branninstruksene er dens allmenne tilgjengelighet. At instruksene kan bli lest under tidspress er vesentlig. Setningslengden er et av de avgjørende elementene for tilgjengeligheten.

Leseren av instruksene opplever ikke noen overvekt av teknisk fagspråk eller utilgjengelige formuleringer som kan se ut som om de er forbeholdt inneforståtte lesere eller lesere med store forkunnskaper. Ett kompliserende element kan være den utstrakte bruken av passivformuleringer: "skal evakueres", "forsøkes sløkket". I instruksene er passivformen den oftest anvendte. Grunnen er ikke framfor alt å skjule agens. Passivformen i instruksene er heller med på å gi teksten et allmenngyldig preg. Det betyr at enhver som leser teksten, skal oppfatte seg selv som den ansvarlige utøver av instruksene. I teksten "Branninstruks" er det sannsynlig at bruken av passivformene har nettopp denne hensikten. Instruksene retter seg til alle brukere av institusjonen. I den utstrekning institusjonen selv beslutter at noen tjenestepersoner har et særlig ansvar for å utføre noen av ansvarsoppgavene i instruksene, kan den enkelte påstå at de har mindre ansvar for noen av punktene i instruksene. Men slik Brannsjefen i kommunene har formulert instruksene, skal enhver bruker regne seg selv som ansvarlig for alle punktene i den.

ANALYSE

Rammer

Dette er den siste av samtaleene i materialet. Varigheten er 13.30 minutter. Dermed er den også den korteste av samtaleene. Som jeg har nevnt over, har de tre minoritetsspråklige deltakerne i samtalen også deltatt ved opptaket av forrige samtale om temaet "Brannvern". Temaet behandles dermed nå for andre gang av deltakerne. De har dessuten deltatt i alle samtaler som inngår i hele opptaksmaterialet. Jeg mener alle de tre ovennevnte forholdene er viktige forhåndsdiskurser til denne samtalen.

Det er praktiske grunner til at den er begrenset i tid. Både denne samtalen og den påfølgende, ”Pårørendesamtalen”, hadde en ramme på totalt 30 minutter, grunnet bemanningen ved avdelingene. Disse to samtalene ble tatt opp i forlengelsen av en undervisningstime i muntlig norsk, som i november var godt i gang ved institusjonen.

I relasjon til at den lengste samtalen i materialet strekker seg over hele 70 minutter, skaper det en ulikhet i rammen når denne går over svært kort tid. Ut over disse lokale, praktiske rammene for samtalen gjelder altså det at de minoritetsspråklige deltakerne på dette tidspunktet er godt kjent med emnet for samtalen og dessuten kjenner intervjueren bedre enn ved første opptakstilfelle. Til tross for den tydelige institusjonaliseringen av emnet er konteksten kjent og gjenkjennelig. Dette kan medvirke til at denne institusjonaliserte samtalen åpner for større nærhet mellom intervjueren og deltakerne. Sjangertrekkene i samtalen er hybride og endrer seg.

Sekvensielle forhold ved emneutvikling og institusjonalisering i ulike kontekster

Emnet er, som vi har sett, relatert til en *ytre, global* institusjonell kontekst, brannvern, gjennom instruks fra brannsjefen i kommunene og gjennom de lovverk for brannvern og helse, miljø og sikkerhet som gjelder i kommunen, nedfelt i sikkerhetsforskriften. Gjennom frivillighetskonsulenten er emnet konkret formidlet som tema for samtale i Norsktimen.

I samtalsens *lokale kontekst* styres emnet av intervjueren, av referansene til dokumentet ”Branninstruks”, forrige samtale om brannvern samt til kunnskaper fra kurset i brannvern. Alle samtaledeltakere har dokumentet ”Branninstruks” tilgjengelig under samtalen.

I den særlige konteksten ligger, slik jeg har nevnt over, tre viktige forhold til grunn. For det første er dette altså den andre gangen emnet ”brannvern” behandles i en samtale i Norsktimen. Når det dessuten er slik at alle deltakere også var til stede ved dette forrige tilfellet, må enkelte faglige kunnskaper fra emnet kunne legges til grunn i samtalen. Disse faglige kunnskapene bør kunne relateres til de tre pliktene som nevnes i avsnitt to i instruks: varslingen av brannvesenet, hvor utstyret er plassert og kjennskapet til rømningsveier og nødutganger.

Utviklingen av emnet vil da kunne komme til å relatere seg til disse tre hovedelementene i instruks, men også til konkrete erfaringer fra brannvernkurset som alle har gjennomgått i tiden som ligger mellom. Det andre viktige forholdet er dermed innholdet i kurset i brannvern.

Det tredje forholdet som spiller en rolle for emneutviklingen er overlappende sjangertrekk. Samtalen er målformulert og styres i stor grad av intervjuer I. I så måte er den også som sjanger formell og institusjonalisert. Dette preget er særlig sterkt i samtalsens begynnelse. Vi skal se at

lenger ut i samtalen overtar andre og mindre institusjonaliserte trekk. Ved slutten av samtalen er det kanskje vanskelig å si om samtalen fortsatt har beholdt intervju-preget, og at symmetrien er mer påfallende.

Vi ser at intervjuer i utgangspunktet eier emnet og tar initiativet til samtalen. Det er I som stiller spørsmålene. Men spørsmålene er åpne og relatert til praksis, ikke til reproduksjon av teksten i ”Branninstruks”. På denne måten innleder I også samtalen:

1. I: Hva tenker dere om branninstruksen her↓?
- (1.0)
2. I: Hva gjør dere hvis det blir brann?
3. Delt 3: -brann? Ja

Det kan tenkes at de minoritetsspråklige deltakerne ville vakle mellom klasseromskonteksten og konteksten i den institusjonaliserte, åpne samtalen. Dette har vi sett i den rett foregående samtalen ”Pårørendesamtale”. Det er imidlertid usikkert om vi kan påstå det. Nå er ingen lærer til stede. Forrige samtale er formelt avsluttet. En deltaker har dessuten gått. Rammen er, slik jeg har beskrevet innledningsvis, endret. Trass i at klasseromskonteksten altså ikke lenger er gjeldende, ser vi at svarene er temmelig nølende og ikke formulert i sammenhengende setninger. Setningsbrokker og biter av ord kommer stakkato og uten klar sammenheng både fra deltaker 3 og deltaker 1:

- (4.0)
4. Delt 3: ja ja mm
- (2.0)
5. Delt 3: må fort ringe til eh denne
- (1.0)
6. Delt 3: eh lille brannbil(..)
7. Delt 3: ja↑ ja ja der↑ og(..)
8. Delt 3: den hjelpe mye (..)@@ ellers(..)
9. Delt 3: mm (..) kan (..) kjøre (..) noen (..) nede eller (..) eh eh↓
(avsluttende tone)
10. I: Ja↑ ja. [Vet du hva du gjør?]
11. Delt 1: [Ja, vi hadde noen branninstruksjon,]
- (2.0)
12. Delt 1 vi har den branninstruksen her som /vikting/(viktig) jeg trodde den var (...)
13. Delt 1 gjøre den hver (..) en gang
14. Delt 1 i året

Deltaker 1 og 3 er begge opptatt av å lese i dokumentet ”Branninstruks” samtidig som de forsøker å svare på spørsmålene. De mestrer ikke begge disse ferdighetene samtidig på norsk. At de kommer til å vektlegge lesingen i så sterk grad, kan skyldes I’s klare etterspørring av konkrete kunnskaper. Det har antakelig gått noe tid siden kurset i brannvern. Trolig ønsker

deltakerne å vise kompetanse innen kunnskaper fra kurset, men blir samtidig kan hende noe overrumplet over at spørsmålene stilles på denne måten. Likevel forstår de fort hva slags posisjonering⁵³ samtalen vil få og orienterer seg ifølge denne. Det er denne orienteringen som foregår i de ovenfor siterte første sekvensene.

Det er deltaker 1 som i stor grad kommer til å besvare I's henvendelser og på denne måten ta ansvar for flyten og det sekvensielle i samtalen. Gjennom de tallrike positive støttende responsene fra de to øvrige deltakerne gis hun talerett og gjøres dermed faglig ansvarlig. Hun kjemper med å takle både samtale og tilegnelse av det faglige stoffet. Deltaker 1 gjennomfører et større meningsarbeid for å oppfylle begge disse kravene. Det følgende viser at hun etter hvert velger å gjenkalle kunnskapene fra kurset framfor å lese i instruksene. Deltaker 1 gjør sentrale kunnskaper gjeldende:

15. Delt 1: Ja
(1.0)
16. Delt 1: og (..)der, (...) hm,(...) hvis (...) har noen brann, da, eller vi hadde noen alarm,
17. Delt 1: noen røykalarm, så (uklart: hvis det) (..)noen som røyker så automatisk blir alarm hele tida,
18. Delt 1: og den alarmer, den skal,
19. Delt 1: er koblet på den brannvi(..)viserne, (H)og= så de= de stopper ikke↑
20. Delt 1: den a den a cirka nn (uklart) minutter, så=
21. Delt 1: de ringe automatisk, branntilsynet skal ringe oss, hvordan(..), hva er den feil da, og den er(..)
22. I: mm
23. Delt 1: Som den er noen ganger
24. I: mm
25. Delt1: det ble noen a det er feil alarm
26. I: mm
27. Delt 1: så når det ringer, vi har en tavla, som viser eh
28. Flere delt: mm
29. Delt 1: hvilken sted, hvor det ligger [den alarm]
30. Flere delt: [mm mm]
31. Delt 1: så vi kan lese det med en gang↑som vi jobber↑så vi må se< (høyere tone, som viser et høydepunkt, oppfordrende)
32. Delt 1: hvis det er noe
33. Delt 1: de andre må sitte på plass at å holder de andre på plass be(..)beboerne, de pasientene,
34. Delt 1: så, ja↓, jeg må se jeg må /skjikke/ (kikke) først, og så:
35. Delt 1: hvis det er sant, vi skal finne et /nødvende/(..) nød(..) nødutgang
36. Delt1: ja ikke sant(..)og(..) det er flere som ja det er veldig langt@@@ (Flere ler)

⁵³ Her brukes i engelske fagtekster ofte `footing`, kommentert s. 31.

Deltaker 1 føyer kunnskaper til kunnskaper og skaper en logisk rekkefølge. Denne støttes av de øvrige deltakerne. Ingen forsøker å frata deltaker 1 ordet eller å konkurrere om det. Deltaker 1 er på sin side en god forteller. Til fremstillingen av de faktiske kunnskapene om hvordan varslingen foregår, føyer hun virksomme fortellertekniske grep. Ett slikt grep ses i linje 19, hvor hun vil understreke at røykalarmen ikke stopper før brannvesenet har fått beskjed. Dette framhever hun ved sterkt stigende tone mot slutten av frasen:

19. Delt 1: og: så de= de stopper ikke↑

I kommer også med støttende responser til framstillingen. Deltaker 1 fortsetter med å forklare hvordan den elektroniske tavlen i etasjene viser hvor branntilløpet befinner seg. Dette har deltakerne lært, kjenner igjen og støtter opp. Igjen legger deltaker 1 inn en stigende dramatiserende tone og får oppmerksomheten rettet mot den sentrale handlingen: Å forstå hva den elektroniske tavlen viser:

30. Flere delt: [mm mm]
31. Delt 1: så vi kan lese det med en gang↑som vi jobber↑så vi må se< (høyere tone, som viser et fortellende høydepunkt, oppfordrende)
32. Delt 1: hvis det er noe↑

Deltaker 1 oppnår med dette også å understreke det sentrale elementet som branninstruksjonen framhever og som kurset kan ha tatt opp: Hvilket ansvar den enkelte har og hvordan de skal tolke den informasjonen den elektroniske tavlen gir dem.

På samme tid forklarer hun at den enkelte ansatte har ulike ansvarsoppgaver i denne situasjonen. Det er ikke helt klart om informasjonen de har fått på kurset, har klargjort hvem som har ansvar for hvilke handlinger. Det kan likevel se ut som om det er sykepleierne som skal lese på tavlen mens ”de andre må sitte på plass”(linje 33). Det kan tolkes som om hjelpepleiere og pleieassistenter har ansvaret for å holde seg der de er og dessuten ”holde (...) på plass be(..)beboerne, de pasientene” (linje 33). Deltaker 1, som er sykepleier, må først se og bekrefte at det er en reell situasjon. I en brannsituasjon bør hun så ta ansvaret for evakuering og for at hun kjenner til riktige nødutganger.

At deltaker 1 med dette har påtatt seg og gjennomført et større meningsarbeid i samtalen, får hun fram ved å avslutte med at det er mer hun kunne ha tatt med, men at det var veldig mye. Ved at alle deler latteren hennes, støtter de henne også i at så er tilfelle, og hun får en slags applaus gjennom den felles latteren.

I eier fortsatt emnet og har definert posisjoneringen for samtalen: At praktiske kunnskaper fra kurset skal gjøres gjeldende. Alle bør kunne forklare sentrale kunnskaper. I vil henvende seg til den enkelte og etterspørre kunnskapene. Det er deltaker 2 som nå blir forelagt spørsmålene. Det er ikke det samme drivet i hennes svar som i svarene fra deltaker 1. Nå kan imidlertid ikke deltaker 2 forvente at deltaker 1 tar mer av det faglige ansvaret, og I vil fastholde henvendelsen til deltaker 2 inntil svarene kommer. Deltaker 2 utvikler også meningen underveis, sammen med det faglige ordforrådet:

36. I: (til deltaker 2) Kjenner du alle disse rutinene?
 37. Delt 2: med mer(..)[mm]
 38. I: [som hu]n snakker om?
 39. Delt 2: ja, ja. Jeg har vært på brann(..).
 40. I: ku(..)
 41. Delt 2: kurs også
 42. Flere delt: ja, [ja]
 43. Delt 2: (H)[at hvi]s er brannalarm, hvis den brannalarm, den alarm,
 44. I: m[m]
 45. Delt 2: [det st]år på tavla hvor den brann=(..) er↑, for eksempel på kj(...), for eksempel på skyllerom, det står skyllerom der, eller på kjelleren, det står kjelleren der
 46. Delt 2: eller på andre etasje, tredje etasje, det står der, så
 47. Delt 2: vi vet hvor er det
 48. Delt 2: (2.0)
 49. Delt 2: tror jeg (avsluttende tonelag)
 50. Flere delt: [ja]
 51. Delt 2: [(H) ja]det er veldig viktig, så at vi prøvde å bruke den a a a brannpumpe,
 52. Flere delt: mm ja, ja

Hun får også støttende responser av de øvrige deltakerne. Det deltaker 1 imidlertid har forstått, og som deltaker 2 ikke klart viser, er samtalens posisjonering: Å gjøre gjeldende den praktiske anvendelsen av kunnskapene de har lært på kurset. Riktignok nevner hun prøvingen av pulverapparatet som "veldig viktig" i linje 51. Det burde kanskje være tilstrekkelig dersom en holder seg til klasseromskonteksten. I den konvensjonelle klasseromskonteksten består deltakernes bidrag gjerne i reproduksjon av lærestoff i den form det er blitt presentert og i mange tilfelle i den form det er blitt presentert av læreren. Deltaker 1 griper ordet og påpeker punktet igjen ved å presisere at det å prøve pulverapparatet i praksis var særlig viktig, ikke bare å vite hvor det befinner seg. Hun ber eksplisitt om støtte fra de andre, som om hun ytterligere ønsker å realisere at de også har denne innsikten:

53. Delt 1: -for jeg vet ikke det er veldig viktig, [ja bare den]
 54. Flere delt: [ja, den pulver, ja]

55. Delt 1: - hvis ikke hva skal vi gjøre?
 56. I: mm [ja ja]
 57. Delt 1: vi [prøvde den] sist, ja? [Ja?]
 58. Flere delt: mm [ja]
 59. Delt 2: Ja vi har prøvd den ute
 60. Delt 2: ja↑Det er veldig fint
 61. Flere delt: ja mm
 62. Delt 3: mm jeg var også(..) ja↑

Deltaker 1 henleder oppmerksomheten på pulverapparatet, og dernest på selve årsaken til at selve prøvingen er såpass viktig. Dette ønsker hun bekreftelse på, noe hun oppnår ved å avslutte setningen med et ”ja” med spørrende intonasjon: [Ja?] Bekreftelsen kommer umiddelbart.

Deltaker 2 viser at hun har forstått hva det spørres etter og forklarer både at hun har prøvd apparatet ute og at det var veldig fint. Til dette slutter også deltaker 3 seg og forklarer at også hun har prøvd apparatet. Ved deltaker 1 sine innspill i sekvensen linje 15 til 36 og 53 til 62 ses det nå ingen klare tegn på klasseromskontekst eller formell institusjonalisert samtale.

Deltaker 1`s arbeid har bidratt til å øke initiativer og responser fra deltakerne og endrer med dette konteksten i retning av fri meningsutvikling og fjerner den fra preget fra den konvensjonelle klasseromskonteksten.

I tråd med samtalens posisjonering vil I dernest komme til å henvende seg til deltaker 3 med spørsmål etter realisering av kunnskaper fra kurset. I forlengelsen av dette vil I også få fram at deltakerne har deltatt i samtale om det samme emnet tidligere. I tidsrommet etter samtalen har de deltatt på brannvernkurset. I vil minne om at de faglige kunnskapene ved forrige samtale ikke hadde vært særlig sterke. Når de nå har gjennomgått et kurs, vil økte kunnskaper kunne forventes.

I går ut fra den klare institusjonelle konteksten. Opplæring i brannvern er påbudt. Som vist, er brannvern ett av sjekkpunktene som skal krysses av ved den første opplæringen som ansatt ved institusjonen. Temaet er hentet fram av frivillighetskonsulenten og lagt inn som samtaletema nummer fire, og blir nå gjentatt. Deltakerne er informert om denne gjentakelsen på forhånd.

Rammen for samtalen har beveget seg bort fra den konvensjonelle klasseromskonteksten. De aktuelle rammene er presisert og posisjoneringen rekontekstualisert. Denne felles forståelsen bekreftes i latteren:

76. Flere: Er ikke det juli (spørrende tonefall) eller juni eller (..) (spørrende)
 77. Delt 3: ja engang=(..)
 78. I: - det var etter forrige opptaket↓
 79. Delt 3: ja, kanskje <@ ja, ja@

80. I: @@Dere kunne ingen ting
 73 Delt 3: (SAMTIDIG LATTERMILD MUMLING FRA DE
 TILSTEDEVÆRENDE) <@@Nei, nei, nei.

Det at kunnskapene var svake forrige gang, ufarliggjøres, og er nå ikke noe ansiktstruende tema. Linell (Linell 1998:167) forklarer en tilsvarende endring ved å utdype hvordan felles forståelse og derved handling, oppstår. Han anser at i en sosial handling må det etableres gjensidig oppmerksomhet og legges til referenter som er felles for deltakerne, samt at det må skapes (delvis) delte forståelser som en basis for at det skal komme bidrag til diskursen.⁵⁴

Med dette utgangspunktet er det faglige fokuset uttrykkelig realisert og vil være naturlig å følge opp i den videre samtalen. Den kommende sekvensen vil handle om det faglige språket og forståelsen. Meningsarbeidet vil være et felles arbeid. Bidragene fra deltakerne vil være forventet.

Nettopp denne typen samtale er det som utvikler seg. Emnet er de faglige språklige uttrykkene og det sentrale innholdet i branninstruksen. Uttrykket *oljeholdig ildsfarlig avfall* blir for krevende. Deltaker 1 foreslår imidlertid at ildsfarlig har noe å gjøre med at det kan brenne. Hun fortsetter sin iherdige innsats for den felles forståelsen.

De påfølgende to sekvensene har å gjøre med uttrykk og kunnskaper som også ble tatt opp ved forrige samtale om brannvern: Bruken av elektriske kaffekokere og hvor husbrannslangen befinner seg. Det siste emnet ble grundig drøftet ved det forrige samtaletilfellet. Spørsmålet er om deltakerne fortsatt tviler på hva *brannslange* betyr og hvor den er plassert. At selve ordet byr på utfordringer, er det deltaker 1 som artikulerer:

89. Delt 1 men tre og de andre <grå> sen har de har brannslang
 @@
 90. Delt 3 de har det ja mm
 91. Delt 1 og før jeg tror (..) jeg /vit/ ikke(jeg vet ikke) hva kommer
 etterpå den brannslangen da
 92. Delt 3 ja er det
 93. Delt 1 @@ om det er brann @@ å er det vann@@ jeg /vit/
 (vet) ikke
 94. Delt 2 Det var veldig vanskelig ja ↑@@@

Det som uttrykkes her, kan tolkes som om det er tilegnelsen av ordet som byr på de største problemene. Vi ser at deltaker 1 har problemer med å skille klart mellom den stemte bilabiale

⁵⁴ "The elements of social action: a) Establishing mutual attention. b) establishing jointly attended referents c) constructing (partly) shared understandings as a basis for distributing contributions to discourse" (Linell 1998: 167).

plosive konsonanten /b/ (Husby og Kløve 2007:54)⁵⁵ og den labiodentale aspirerte konsonanten /v/ i forstilling.⁵⁶ Det kan altså være et problem knyttet til artikulasjon og uklare konnotasjoner hun forsøker å beskrive. Hun får støtte fra begge de øvrige deltakerne. Men deltaker 2 og 3 har nødvendigvis hver sin forskjellige variant av talt norsk. De realiserer ikke de samme artikulasjonsproblemene som deltaker 1 tydeligvis har. Vi har tidligere sett samtaleeksempler på at de minoritetsspråklige deltakerne kan ha gode samtale tekniske strategier som bidrar til at samtalen får flyt og sammenheng (for eksempel i samtalen ”Ethiske problemstillinger”). De foregir å forstå hva emnet for samtalen er, men det kan se ut som om meningsforståelsen skjer på overflaten. De mer spesifikke problemene kommer ikke fram, grunnet den språklige utilstrekkeligheten. Det er mulig at vi her ser et nytt eksempel på at fellesspråket norsk `kodes` til en ny variant som skapes av de minoritetsspråklige deltakerne. Kanskje gir deltaker 2 og 3 uttrykk for at de har forståelsesproblemer. Det er altså en tilsynelatende enighet i konteksten om:

”å ikke forstå et langt norsk ord som *husbrannslangen*”

men uenighet i det faktiske innholdet i problemet:

”elementer i det lange norske ordet *husbrannslangen* som jeg strever med å få til”.

Igjen vises en samtalesekvens der norske språkkonvensjoner kommer til kort i forståelsen. I rekontekstualiserer igjen det praktiske perspektivet på kunnskapen. For å forstå denne direkte styringen av emnet må vi ta tidsrammene i betraktning sammen med den institusjonaliserte rammen. Realiseringen skjer ved ytterligere understrekning av de meningsbærende elementene i spørsmålet:

123. I: og hva gjør, hvem tar hånd om pasientene og hva gjør dere med pasientene?
(1.0)
124. Delt 3: Hva (..)(spørrende tonefall)
125. I: Hva gjør dere med pasientene når [det] er [brann] alarm
126. Delt 2: [når] [brann]
127. Delt 3: Noen kan kjøre ute
128. Delt 1: men vi må vite først e e det er sant<
129. Delt 3: ja.. en [sted e]
130. Delt 2: [Vi må]ta det med ro
131. Delt 3: ja. Ja. Og et sted ikke farlig, kan kjøre beboere der eller gå eller /lufte/(løfte?)@@

⁵⁵ Husby og Kløve peker på at norsk har fire par plosiver med både stemthets- og aspirasjonskontrast, deriblant /p/ og /b/, /t/ og /d/ og /k/ og /g/. Ifølge UPSID-materialet hadde bare 29% av de representerte språkene aspirasjon. Slike språkbrukere kan overføre sine uaspirerte plosiver til norsk og /p/, /t/ og /k/ vil da ofte av nordmenn oppfattes som /b/, /d/ og /g/. Berit Halvorsen har funnet at aspirasjonen er det viktigste distinkte trekket i norsk.

⁵⁶ Få frekvente ”innvandrerspråk” har /v/ unntatt serbokroatisk og vietnamesisk. Man kan forvente uttaleproblemer (sst. s.56)

132. Delt 3: @ eller legge @@ ja.
 133. Delt 1: ja det /avhinge/ (avhenger) hvis det er sant [så]da vi skal hm
 134. Delt 2: [mm]
 (1.0)

Pausen viser at deltakerne først nøler noe: Kanskje kom emneskiftet uforberedt. Dermed er de kan hende også usikre på hva som forventes av dem i samtalen. I reformulerer og utvider emnet i linje 97. Deltaker 2 konsentrerer seg om spørsmålsformuleringen. Dette ser vi ved at hun repeterer enkelte av Γ 's ord og overlapper I. Deltaker 3 er likevel den første som forstår hva spørsmålet sikter til og ønsker realisert: De praktiske handlingene i tilfelle brann. Hun har med andre ord lært gjennom samtalen hva som er posisjoneringen for akkurat denne samtalen og hvilken form bidragene hennes skal ha.

Det som også er lært gjennom de siste sekvensene av samtalen, er at deres bidrag er viktige og at hver enkelt kunnskaper vil bli etterspurt. Kanskje av denne grunnen kommer alle med sine bidrag i rask rekkefølge etter Γ 's reformulerte spørsmål. Til tross for den klare styringen av emnet er ikke strukturen entydig asymmetrisk, slik det kunne forventes. Kunnskapsressursene og de norskspråklige ressursene eies fortrinnsvis av I. Tross disse forholdene blir symmetrien stadig klarere. Dette mer symmetriske preget vil komme til å karakterisere samtalen helt til den er avsluttet.

Sammen med økende symmetri tiltar også den verbale samhandlingen mellom deltakerne og intervjueren. Ufarligheten ved å diskutere emnet understrekes av smil og latter, som ses blant annet i linje 131 og 132. I vil styre emnet stadig oftere, med referanse til det institusjonelle ansvaret og tidsaspektet.

Deltakerne har presentert og forklart sine kunnskaper om slokkeutstyr. De har også snakket om hvor utstyret befinner seg og hvordan det brukes. Ifølge rammen og samtalen posisjonering er det forventet at det kommende emnet bør presisere videre hvor nødutganger befinner seg og hvordan evakuering skal foregå. Ifølge "Branninstruks" handler det om kommandoord nummer to i andre avsnitt: "redning". Emnet er nødutganger, evakuering og det intervjueren kaller "det sikre rommet". Samtalen handler om hvordan de praktisk forholder seg overfor pasientene i tilfelle brann. Deltakerne utvikler emnet videre på følgende måte:

135. Delt 2: først rolig
 136. Delt 1: vi kan ha a a (..) bruke den nødvendige mm hm situasjon [<tale>]
 137. Delt 2: [men]
 138. Delt 2: jeg tror du skal ikke bruke heis tror jeg
 139. Delt 3: ikke heis ja (KOMMENDE OVERLAPPENDE MINIMALE

POSITIVE RESPONSER TIL DELT. 1 FRA ALLE DELT.)

- 140. Delt 1: e e å kjøre alle den /dunde/ utgang
 - 141. Delt 2: den= (spørrende intonasjon)
 - 142. Delt 1: men da vi ha brukt akkurat den utgang å kjøre dem på den måten (OVERLAPPENDE TALE, MULIGENS PROTESTER)
 - 143. Delt 1: og kjøre dem i den trygg stad.
 - 144. Delt 1: Som de kan samle
 - 145. Delt 2: hm
 - 146. Delt 1: så (..)
- (1.0)

Det er ikke klart hva deltakerne faktisk mener å uttrykke med sine bidrag her. Vi må tolke og lete etter den meningen de antakelig produserer sammen. Det viktige momentet om ikke å bruke heis, blir tydelig realisert. Om jeg tolker deltaker 1 rett, kan det se ut som om hun tar opp bruken av nødutganger i linje 136, 140 og 142. Hvorvidt hun har tilegnet seg ordet *nødutgang* eller om det faktisk er dette begrepet det er snakk om, er usikkert. Muligheten for at hun blander begrepene *nødvendig* og *nødutgang* bør holdes åpen. Deltaker 1 møter forsiktige innvendinger fra deltaker 2. Sannsynligvis angår innvendingene nettopp bruken av begrepet *nødutgang*, og er et ønske om en presisering. Deltaker 1 beholder og øker tale tempoet sitt trass i de disprefererte responsene i 139 og 141. I linje 142 leverer hun en slags forklaring. Forklaringen er ikke enkel å tyde. Deltaker 2 og 3 er øyensynlig heller ikke fornøyde med forklaringen og kommer med disprefererte responser. Dette gjør de i form av spørsmål etter presiseringer og egne forslag til riktige begreper. Bidragene overlapper hverandre. Taleretten gis likevel ikke videre uten forbehold. Deltaker 1 vil fullføre. Hun utvider med å forklare at pasientene da kjøres til et trygt sted der de kan samles. Oppsummeringen godtas med en minimal respons av deltaker 2, som ikke er entydig positiv. Hun gjør likevel ikke krav på taleretten. Deltaker 2 iscenesetter dermed ikke seg selv faglig i like stor grad som vi ser at deltaker 1 gjør. Fenomenet vil drøftes videre i avsnittet under.

Som vist ifølge rammene og posisjonering for samtalen vil I ta initiativer for å trekke alle deltakerne inn i samtalen for å sikre det felles meningsarbeidet. Turen gis eksplisitt til deltaker 2. Det foregår ved at førstetaleren F, som er intervjueren I, utpeker nestetaleren (N) og at deltaker 3 gjør valget gyldig ved å utelukke seg selv. Deltaker 3 markerer, riktignok med smil og vennlighet, at hun jobber i andre etasje og allerede har svart på mange spørsmål.

I henvender seg til deltakeren og spør eksplisitt etter evakueringen i fjerde etasje. I de første to turene svarer deltaker 2 med repetisjoner, som kan være en type ekkosvar (Svennevig 2005)⁵⁷. Etter to forsøk henviser I til deltaker 2 sitt tidligere bidrag om at de ikke kan bruke heis (kommentert over, linje 138). Hun har der avslørt at hun kan noe om emnet og har bidratt med dette uten å være tilsnakket eller spurt. Tidligere kunne hun kanskje oppfatte konteksten mer i klasseromskonvensjonell retning. I neste omgang viser hun at hun både forstår og har kunnskaper. Passivt repeterende, som hun før i samtalen kunne gi inntrykk av å være, er hun likevel ikke:

148. I: Så fra fjerde etasje < Hva gjør dere i fjerde etasje
149. Delt 2: mm (..)fjerde etasje<
(1.0)
150. Delt 3: Jeg andre (smil i stemmen)@
151. I og delt: @@@@
152. I: Hvor er det sikre rommet(spørrende intonasjon)
153. Delt 2: Det sikre rommet
154. I: ja< For du kan ikke bruke heis (spørrende intonasjon)
155. Delt 2: Neinei neinei. Det er sånn trappeholder<uklar/ord> ute eller
nødutgang (spørrende intonasjon)
156. Delt 2: på sida
157. Delt 2: på sida mm
158. Delt 3: Alle har. Ja. (LESER I SKRIVET)

Den kommende sekvensen, fra linje 159 til 189, karakteriseres av lav grad av formalitet og økende grad av informalitet, latter, vitsing og mange deltakerbidrag. Den tidligere bearbeidelsen av emnet har, slik vi har sett, gjort emnet ufarlig å snakke om og aktualisere. Det er blitt gitt nytt innhold gjennom hver bearbeidelse. Samtidig har teksten "Brannvern" og direktivene i den blitt rekontekstualisert trinnvis gjennom hele samtalen. Når det gjelder *redning* og *evakuering* har alle deltakerne kommet fram med sine praktiske kunnskaper om hvordan de skal agere i tilfelle brann. Gjennom meningsarbeidet i samtalen er også store mangler i kunnskapene kommet for en dag. Dette problemet har I et institusjonelt ansvar for å realisere og topikalisere.

Ved at I påtar seg å realisere dette emnet oppstår det en kontrast til den lattermilde stemningen i det foregående. Skiftet skjer ganske brått:

187. Delt 3: Vi alle jobber der vi kan (H) hjelpe /varandre/(hverandre)
188. I: ja akkurat

⁵⁷ Det kan hende det dreier seg om en form for *kvittering* der den nøyaktige ordlyden er viktig i seg selv, som kvantitetsangivelser, egennavn, ved uventet informasjon. Svennevig forklarer at blant annet denne typen repetisjoner forekommer i andrespråkssamtaler.

189. I: Jeg hører (KREMTER) at dere har lært noe på det kurset
 190. Delt 3: ja
 191. I: Noe< Føler dere at dere har lært nok?
 (1.5)
 192. I: hvis det skulle skje en brann?
 193. Delt 3: Nei ikke helt nok (LAV/FORSIKTIG LATTER)
 194. I: Hvorfor ikke
 (2.5)
 195. Delt 3: hmm (...) jeg vet ikke @(unnskyldende latter)
 (3.0)

Påfallende nok er dette første gang deltaker 1 åpent uttaler at hun ikke vet hvorfor kunnskapene ikke føles tilstrekkelige dersom en brann skulle oppstå. Denne ytringen er med på å understreke det plutselige alvoret. Det samme gjør de stadig lengre pausene som øker fra 1.5 sekunder til 3 sekunder. Ifølge CA har pausen like stor viktighet som ytringene. Dersom en oppfatter samtalsens sekvensialitet som en universell forståelse, er pausenes verdi uomtvistelig.

I det foregående har vi ikke opplevd pauser av lengre art siden samtalsens begynnelse. Ganske snart etter deltaker 1`s innspill, framfor alt etter linje 62 (kommentert over), fikk samtalen en flyt og en egen sammenheng og sekvensialitet. I følger opp spørsmålene ved uttrykkelig å etterspørre praktiske handlemåter ved brann. En enda lenger pause på fem sekunder oppstår etter at I reformulerer spørsmålet for tredje gang slik:

194. I: Vet du hva du skal gjøre (spørrende intonasjon)
 195. Delt 3: Ja jeg ne[sten vet]
 196. I: [Nesten me]n ikke helt<
 197. Delt 3: Nei ikke helt
 198. I: Hva er det du ikke vet enda?
 (5.0)

I antar sannsynligvis at hun er ansvarlig også for fortsettelsen av samtalen, men deltaker 3 kommer med et overraskende og interessant innspill:

201. I: Hvis du er på en avdeling
 202. Delt 3: ja
 203. Delt 3: Vi sett den tavla vi sett den pulver
 204. Delt 3: bare du sa den trappa alle skal kjøre og hjelpe gå ut
 205. Delt 3: vi ikke sett, ikke (..) ja bare kanskje vi (spørrende intonasjon) ja↑

Det som deltaker 3 her setter ord på, er at hun har kjent til pulverapparatet og bruken av det. Men hun var ikke blitt gjort oppmerksom på hvor trappen som hørte til evakueringsplanen, befant seg. Hun undrer seg. Til å begynne med er hun forsiktig med å stille spørsmålet og antyder høflighetsbevarende at det kanskje bare er disse tre tilstedeværende deltakerne som ikke

har mottatt denne informasjonen. Ifølge ”Branninstruksen” og velkomstheftets sjekklister skulle denne kunnskapen ha vært formidlet til alle brukere og nyansatte.

I utvider spørsmålet sitt igjen ved å spørre etter rekkefølgen i handlingsplanen ved brann.

Deltaker 3 svarer at hun ikke er helt sikker. De øvrige deltakerne griper fatt i poenget og følger opp deltaker 3 sin undring over hvorfor de ikke har lært om dette tidligere. I spør:

208. I: Det er kanskje li[tt sp]esielt(spørrende intonasjon)
209. Delt 3: [mm]
210. Delt 2: Ja vi /borde/ (burde) først få
211. Delt 2: ha /prøft/(prøvd) først på(..) noen
212. I: Ja. Hadde dere ikke øvelse på kurset?
213. Delt 2: Bare den brann (..) å ta (..)
214. I: Bare pulveret↑(med overrasket og stigende intonasjon)
215. Ulike delt.: Ja. Ja. Ja

Deltakerne har ervervet den felles forståelsen at de ikke har fått tilstrekkelig informasjon. De hevder at de hadde trengt mer trening og praktisk utprøving. I følger opp med å spørre om de ikke hadde noen øvelse. Det hun sikter til med spørsmålet, er den påbudte brannøvelsen som skal foretas fra de fleste større bygninger, nemlig å ta seg ut av bygningen raskest mulig ifølge en evakueringsplan, dersom det utløses en brannalarm. At heiser ikke skal anvendes, er en allment gyldig regel. Det må her påpekes at en øvelse med beboere ikke er realistisk eller aktuelt å arrangere for en relativt stor institusjon som Vesletunet med mange svake og til dels hjelpeløse beboere. Deltakerne sikter likevel antakelig til en annen type øvelse, der de lærer hvordan de – i praksis – skal ta seg av beboerne eller pasientene i tilfelle brann. De setter ord på den frustrasjonen det er ikke å ha fått lære om dette og hvor viktig denne kunnskapen er for dem i fagutøvelsen deres.

Omsorgsarbeiderne trenger åpenbart kunnskaper om praktisk evakuering av pasienter i en slik situasjon. Innholdet i ”Branninstruks” skal gjøres relevant i praksis. Praksis er selve hensikten med instruksen. Deltakerne er til dels indignerte og skremte over denne innsikten:

227. Delt 3: Alt. Den er viktig↑<
228. I: Mm
229. Delt 3: Aldri ikke vet det↑ Kanskje uheldig og skjer det
230. I: Ja. Det kan skje
231. Delt 3: <mm>
232. I: Tror du også at det hadde vært nødvendig også med en øvelse?
(2.0)
233. Delt 2: Ja<
(1.0)

234. Delt 1: Det er veldig viktig
235. I: ja
236. Delt 2: Det er viktig

I opptaket kommer det fram hvordan stemmene blir engasjerte og alvorlige. I noen grad kan reaksjonen leses i deltaker 3's innspill i linje 227 og 229. De forteller hvordan hun aldri ble informert om evakueringen og at hun svært gjerne hadde ønsket denne kunnskapen. Det kan skje en ulykke.

Bidragene viser snart ganske klart at de ikke er godt nok informert om hvordan de skal forholde seg. De reagerer først med latter, siden de selv innser det uholdbare i kunnskapene sine. Deretter viser samtalen gradvis at de innser at de ikke har fått den opplæringen som er påkrevet. De vet ikke hvordan de skal forholde seg til pasientene. At de ikke har hatt pasienter til stede, er ganske innlysende. Men emnet er, etter realiseringen i samtalen å dømme, heller ikke berørt under kurset. Det ender med at deltakerne blir svært betenkte over sin egen mangel på kunnskap og engasjerte i forhold til at dette er noe de faktisk svært gjerne ønsker å lære.

Sjanger

Vi har sett hvordan samtalen "brannvern" i utgangspunktet har trekk som gjør den til en samtalsjanger med klar og sterk institusjonalisering. Institusjonaliseringen er forankret både i styrende og overgripende dokumenter og i utøvelsen av sikkerhetsforskrifter ved institusjonen. Det er et påbudt opplæringsansvar innen feltet brannvern.

Innenfor denne institusjonaliserte rammen, som er forsterket av det elementet at den har klar begrensning i tid, utspiller det seg flere sekvenser uten en konvensjonell og formell asymmetri.

Som Linell sier, er det ulik distribuering av kunnskap innenfor de aller fleste samtaler hverdagssamtaler og institusjonaliserte samtaler. Noen form og grad av asymmetri vil kunne påpekes (Linell 1990). Det har ofte blitt hevdet at asymmetri i institusjonaliserte samtaler er et rent maktaspekt som i stor grad handler om å realisere de institusjonaliserte maktrollene i samtalen. Det er vanskelig å se relevansen av dette argumentet eksempelvis i forhold til samtalen brannvern. Rammen og posisjoneringen for denne samtalen er nettopp en asymmetri, som deltakerne har anledning til å balansere. Dette kan de gjøre ved å vise kunnskaper og bidra med disse i samtalen. Deltakerne gjør også akkurat dette ved flere anledninger i samtalen om brannvern. De minoritetsspråklige deltakernes bidrag fritar likevel ikke I for å ha et overordnet ansvar for å realisere sentrale emner fra "Branninstruks" i løpet av denne samtalen. Dette

ansvaret ser vi heller ikke at deltakerne på noe punkt bestrider. Tvert imot ser det ut til at denne ansvarsfordelingen kan skape trygghet og øke bidragene i samtalen (Linell 1990).

Fagspråket

De begrepene, det leksikon og de faste uttrykkene som knytter seg til utøvelsen av brannvern, er det sentrale emnet i samtalen "Brannvern". Dermed er den språklige aktualiseringen relevant i hele samtalen.

Ved deltaker 1 sine innspill i den første sekvensen fra linje 12 til 36 realiseres faglige profesjonelle begreper. Deltaker 1 har begreper og anvender dem, som for eksempel termene *alarm/røykalarm*, *ringer automatisk*, *branntilsynet*, *brannvesenet*, *tavla* og *nødutgang*.

Samtidig er deltaker 1 sin realisering preget av problemer med selve tilegnelsen og uttalen av de fleste fagordene. *Branninstruksen* refererer til skrevet de har tilgjengelig under samtalen. Om *røykalarm* er hun noe usikker på uttalen, men kjenner betydningen av ordet. *Tavla* refererer til den elektroniske tavlen i hver etasje som viser hvor branntilløpet er registrert. *Beboerne* er et svært frekvent og sentralt begrep, men hun leter også her etter uttalen og reparerer flere ganger til det tilnærmet rette ordet er på plass. Begrepet *nødutgang* er vanskelig, og som vist i analysen, blandes det av deltaker 1 med adverbialet *nødvendig*. Begge begrepene er svært aktuelle i denne samtalen og vil anvendes flere ganger. I hvert tilfelle må imidlertid deltaker 1 foreta flere reparasjoner. Reparasjonene av *nødutgang* fører til slutt til at de to øvrige deltakerne ber om presisering, antakelig både av uttalen og bruken (linje 140 til 142).⁵⁸ På det tidspunktet har disse to sannsynligvis tilegnet seg begrepet og anvendelsen og forventer at det er realisert.

Idet deltaker 1's første faglige sekvens er over, i linje 36, stiller I et direkte spørsmål til deltaker 2, om *disse rutinene*. Spørsmålet forutsetter at pleieren kjenner dette sentrale uttrykket. Det er tvilsomt om hun har forstått spørsmålet slik det var tenkt. I må reparere og bidra med ordet *kurs* som skal presisere om hun har deltatt på brannvernkurset. I får dernest fra deltaker 2 i linje 37 til 51 en noe utdypende forklaring på hvordan *tavla* skal forstås og tolkes, og nevner til slutt at *den brannpumpe* er veldig viktig.

Ved turskiftepunktet griper deltaker 1 ordet og fører inn begrepet *den brannpumpe*, noe de øvrige deltakerne gir støttende minimale responser til. Deltaker 1 bruker responsen som anledning til å utvide sin tur med forklaringer om hvor viktig kjennskapet til bruken av brannpumpa er, noe som fører til at de øvrige blir ivrige etter å vise sin kjennskap og forklarer at de har prøvd apparatet ute.

⁵⁸ Se over, s. 142, i analysen av denne samtalen.

Latteren ufarliggjør påpekningen, og gjør det mulig for den institusjonelle representanten å ta opp begrepet *oljeholdig ildsfarlig avfall*. I ønsker å undersøke grad av faglighet og bruk av profesjonelle begreper i skrivet fra kommunen. Deltakerne gir i første omgang prefererte responser ved i repetisjoner og uttaleforsøk. Det interessante er imidlertid at deltaker 1 etter ganske lite nøling griper anledningen til å definere begrepet. Hun framholder at dette materialet i seg selv kan forårsake brann: ”olje kan bli også grunnen for brenne(..) ikke sant?” (linje 81).

Videre realiseres begrepene *beholderne, de elektriske kaffekokerne og husbrannslangen*. Som vist i analysen, er dette siste ordet gjenstand for refleksjon i forhold til bruken av *pulverapparatet*, et begrep som også føres inn her. De har tidligere kalt apparatet for *brannpumpe*, men får nå fram at det dreier seg om et pulverapparat. De undrer seg over hvordan pulver kan slukke brann og brukes i tillegg til brannslange som fører vann. Intervjueren vil, som vist i analysen, hele tiden rekontekstualisere innholdet i ”Branninstruks” og den praktiske forståelsen av dette innholdet. Slik gjør hun også med spørsmålet ”Hva gjør dere med pasientene når det er brannalarm?” (linje 125).

Det siktes altså til verbale faglige uttrykk. Advarselen mot å *bruke heis* realiseres. Men det er usikkerhet hos deltaker 3 om hvordan uttrykket *å kjøre ute* skiller seg fra *å bli kjørt ut*. Bruken av uttrykkene krever grammatiske kunnskaper og ressurser, noe deltaker 3 ikke besitter i denne sammenhengen. Samtalen handler om hvordan beboerne kan forflyttes i tilfelle brann., bruk av *trapp*. Det *å løfte* eventuelle pasienter sies av deltaker 3 nokså nølende. Tunge løft av beboere er et komplekst foretagende i pleien. Det er mye omtalt på grunn av ryggskader hos pleierne, og riktig løfting skal inngå i opplæringen. Deltaker 3 sin usikkerhet kan handle om denne faglige kunnskapen. Den kan også skyldes usikkerhet i selve tilegnelsen av ordet gjennom uttalen. Hun reparerer med *å lufte* og føyer til noe latter. Vokalene /**u**/ og /**ø**/ formes begge labialt og er dermed begge rundede i forskjellig grad. /**ø**/ er halvtrang, mens /**u**/ artikuleres som en bakre vokal. Ingen av dem er fremre og rundede, som regnes for vanskeligst å produsere for minoritetsspråklige som tilegner seg norsk (Husby og Kløve 2007). Likevel kan deltaker 3 i samtalen vise at det er problematisk å produsere de ulike vokallydene. Hun kjenner verbalet *å lufte*, og ser ut til å vite at det har et annet semantisk innhold enn *å løfte*. Begge verbalene er i alle tilfelle brukt i feil sammenheng. Deltaker 3 ønsker antakelig å uttrykke noe som handler om *å hjelpe beboere til å gå*, ikke at de skal løftes. Begrepet *trygt* føres inn. Det kan klassifiseres som et profesjonelt fagord. Det er et viktig begrep i pleien generelt og i håndteringen av brannvern. *Trappa* blir det sentrale begrepet i slutten av samtalen, sammen med bearbeidelser av forståelsen av *nødutganger*.

Som vi har sett, realiseres et lite antall sentrale faglige begreper og uttrykk gjennom denne samtalen om brannvern. De fleste er nominaler som er særlig betydningsbærende innen forståelsen av brannvern. Verbale faglige uttrykk realiseres bare i et meget lite antall. Samlet sett må kunnskaper og tilegnelse av et sentralt profesjonelt vokabular her anses å være utilfredsstillende i den faglige og profesjonelle utøvelsen av brannvern. Samtaleopptaket er kun én eksemplifisering av kunnskaper og faglighet innen brannvern ved en omsorgsinstitusjon. Resultatene av analysen av samtalen kan som sådan ikke gjøres representativ for omsorgsinstitusjoner på et mer overgripende plan. Analysen av denne samtalen viser likevel at denne institusjonen har ansatte som er i behov av opplæring og profesjonalisering dersom brannvernet skal ivaretas.

Oppsummering

Deltakerne ser ut til å forstå samtalsituasjonen slik at dette er en institusjonalisert samtale som har et klart mål og kanskje – i utgangspunktet – en innebygd asymmetri. Men dersom en ser på deltaker 1 sine initiativer og responser, er de flere og oftere enn intervjuerens. Det kan tyde på at deltaker 1 har en grunn til å gripe ordet, respondere og utvide sine taleturer, som sannsynligvis ikke skyldes de språklige ressursene. Som det framgår av samtalen, og av transkripsjonen, er de norskspråklige ressursene ikke sterke hos deltaker 1. Hun griper en rekke anledninger i denne samtalen til å reparere og forhandle seg fram til riktige ord og begreper i sammenhengen. Men til forskjell fra de andre deltakerne, tar hun samtidig et større ansvar for å holde samtalen i gang og for at den skal ha et faglig og profesjonelt innhold. Det kan se ut til at deltaker 1 i større grad enn de øvrige deltakerne gjør forsøk på og arbeider med å fange opp det språklige registeret. Hun utnytter de grammatiske ressursene som finnes i denne samtalerammen, til å iscenesette seg selv.

At deltaker 1 i relativt mye større grad enn deltaker 2 og 3 her tar initiativ til å iscenesette seg selv, kan virke overraskende. Overfor deltaker 2 gjelder dette især. Deltaker 1 og 2 har tilnærmet lik faglig bakgrunn. De har sykepleierutdanning fra Filippinene og omtrent identisk ankomsttidspunkt til Norge. Deres ansettelsestid ved institusjonen er også omtrent like lang, rundt 3 år. Forklaringen kan ligge i aldersforskjellen, som er på 8 år. Deltaker 1 er eldst, 41 år. Det er naturlig at deltaker 2 ikke vil konkurrere om taleretten med en eldre sykepleier.⁵⁹ Deltaker 3 er samtidig eldst i hele gruppen, men har ingen formell sykepleierfaglig utdanning. I denne sammenheng er deltaker 1 den nærmeste til å målbære de felles erfaringer som de har her.

⁵⁹ Forholdet er bekreftet i senere samtale med deltaker 2.

Del 4 DRØFTING

Virksomhetens *literacy* kommer til uttrykk i det språklige meningsarbeidet som finner sted innenfor den og i dens kommunikasjon utover med de virksomheter den er en del av. Dette språklige meningsarbeidet er både dynamisk og omfattende. Det ytrer seg gjennom det dynamiske forholdet mellom tekster som rammer inn samtalene, gjennom tekstenes globale og lokale referanser, lesningen av tekstene og ved skaping av muntlige profesjonelle tekster som oppstår i meningsforhandlingen i samtalene.

Jeg opplever begrepet *literacy* til dels vanskelig håndterbart med sine konnotasjoner til skriftspråk og alfabetisering. For å søke etter norskspråklige og forhåpentligvis dekkende betegnelser vil jeg sammenholde den funksjonelle forklaringen av *virksomhetens literacy* som er vist over, med den plurale definisjonen for begrepet *literacy* (UNESCO 2004), kommentert i oppgaven s.15. Der ses handlings-, samhandlings- og brukskompetanser som avgjørende for arbeidstakeren i det moderne kunnskapssamfunnet. Med forbehold om en mangelfull grad av dekning og presisjon vil jeg likevel i det følgende komme til å anvende uttrykket *muntlig profesjonell kompetanse innen virksomheten*, videre også i noen tilfelle forkortet til *muntlig profesjonalitet* som et norsk ekvivalent uttrykk, ved siden av *literacy*. Hvordan ytrer virksomhetens muntlige profesjonelle kompetanse seg i de fem samtalene i Norsktimen?

I samtale 1, ”Hvordan møte den vanskelige pasienten”, beskriver de minoritetsspråklige deltakerne krevende situasjoner der de skal interagere og samhandle med pasienten. Meningsarbeidet foregår rundt beskrivelse og aktualisering av situasjoner som pleierne opplever utfordrende i møte med pasientenes fremtreden eller tiltale. Som påpekt i analysen, Spørsmålet i emnet er, som påpekt i analysen, formulert ”nedenfra” av pleierne selv. Det kan ses på som uttrykk for deltakernes eget ønske om større grad av språklig profesjonalisering innen et definert faglig felt. Allerede i selve spørsmålsformuleringen ligger det da imidlertid et problem, i og med at det siktes det til en egen kategori pasienter eller beboere, ”den vanskelige”. Formuleringen kommer til å få konsekvenser for emneutviklingen i samtalen.

Oversikten over emneutviklingen i samtalen (s. 68) er en forenkling og en generalisering av utviklingen av emnet og typen av språkhandling som kan ses i samtale 1. Avgrensning av emner, overganger mellom emner og klare emneskift er vanskelige å bestemme (Linell 1998:189). Disse forbeholdene må tas i betraktning ved lesingen av oversikten over emneutviklingen i samtalen.⁶⁰ Oversiktens nytte kan være å skissere en rekke situasjonelle beskrivelser hentet fra det daglige pleiearbeidet, som realiseres i samtalen. De situasjonelle

⁶⁰ Se også kommentar i kapitlet ”Teori og metode” s. 22-23.

beskrivelsene som reflekteres i emnesekvensene, kan sies å ramme inn ulike profesjonelle språkhandlinger i pleien. I den øverste rammeteksten har jeg forsøkt å kategorisere eller typifisere noen språkhandlinger knyttet til emnesekvenser som særlig aktiviserer disse språkhandlingene.

Sekvens 2 og 13 sikter eksempelvis til situasjoner som aktiviserer høflighetsarbeid. I sekvens 2, linje 20 – 31, nevnes en vanskelig situasjon der pleieren blir bannet til av en beboer. Sekvensen beskriver både den grove tiltalen fra beboeren og hvordan hun løser situasjonen språklig. I svaret sitt forklarer hun beboeren at hun ikke ”passer i helvete”, siden hun ”er snill”, men at kanskje beboeren selv passer der. Vi legger merke til at hun i svaret sitt både ivaretar sitt eget territorium og skaper distanse til den aktuelle beboeren (Svennevig 1995). Samtidig bruker hun demperen ”kanskje”, som svekker noe av det ansiktstruende i svaret hennes. Slik bevarer hun den profesjonelle distansen, svaret mildnes ved adverbialet ”kanskje”, og hun kan tenkes å appellere til beboerens selvinnsikt eller humør. Eksempelet sier ikke noe om hvorvidt hun oppnådde disse målene, men hun vinner deltakernes støtte der og da til historien, gjennom deres minimale responser og latter.

Noen minoritetsspråklige har altså opparbeidet seg *visse språklige strategier* som egner seg i disse vanskelige situasjonene. Imidlertid gir samtalen mange eksempler på situasjoner der den minoritetsspråklige *mangler språklige strategier* i møter med ”den vanskelige pasienten”. I sekvens 13, linje 186 og ut opptaket presenteres flere situasjoner der den minoritetsspråklige pleieren velger ”å forlate rommet” (linje 60-68, 71-79). Det forklares ikke hva som blir sagt. Strategien er å ikke snakke mye, og heller gå ut og lukke døra. Handlingsmåten begrunnes med at pasientene glemmer hvem som har vært inne hos dem. Dersom de sender inn en annen (*vi bytter*, samtale 1, linje 245-246), vil beboeren ofte ikke vite hvem han nettopp hadde snakket sint til. Pleierne tar her utgangspunkt i beboere som har en grad av demens, slik mange beboere helt korrekt har på denne institusjonen. Pleiernes handlingsstrategi problematiseres ikke av deltakerne i disse to samtalene. Strategien bekreftes av flere i denne samtalen og aktualiseres også som løsning i ”Pårørendesamtalen” (linje 314 - 322), der pasientens glemsomhet velges som forklaring i klagesituasjoner overfor pårørende. Det kan være grunn til å tro at denne praksis ofte velges av de språklig svake minoritetsspråklige pleierne, i møtet med ”den vanskelige pasienten”.

Hvordan anvender de minoritetsspråklige da samtalen i den daglige og til tider problematiske samhandlingen med beboerne? Hva gjøres og sies i situasjoner der pasienten ikke vil stå opp eller krever medisiner som bare sykepleier kan gi? Hvordan er de rustet til å møte konfliktpregede pleiesituasjoner språklig? Intervjuren forsøker i samtale 1 å føre temaet over

på språklige strategier. Vi har sett at dette skiftet av emne førte til usikkerhet, og til at deltakerne markerte avstand til emnet: Vi snakker, men under stell (Samtale 1, linje 97) Innspillet fra deltaker 4 får støttende responser fra øvrige minoritetsspråklige. De kan ikke snakke mye – beboerne kan bli sinte.

Det kan se ut som om mangelen på språklige ressurser har ført til en type praksis i vanskelige pleiesituasjoner der språklig samhandling kanskje forsøkes unngått eller redusert til et minimum. Strategien bekreftes ved flere anledninger og kan slik sett tyde på en grad av etablert praksis. Samtale 1 bearbeider de språklige spørsmålene knyttet til konflikthåndtering i en tjuefem minutter lang samtale. Samtalens varighet er étt uttrykk for behovet for å bearbeide dette emnet språklig. De to kommenterte sekvensene illustrerer det store spennet i den muntlig profesjonelle kompetansen som er påkrevet i konfliktpregede situasjoner i virksomheten.

Samtalene ”Søppelhåndtering”, ”Etiske retningslinjer” og ”Brannvern” har hver et overgripende dokument knyttet til seg, sammen med et opplæringsansvar. Innkapslet i forutsetningene eller forhåndsdiskursen for samtale 2 ligger på denne måten et overordnet dokument som styrer fortolkningen av viktige handlinger knyttet til avfallshåndtering. I samtalen ”Søppelhåndtering” konkretiseres opplæringsansvaret ved at vaktmester inviteres og gjøres ansvarlig for å formidle denne informasjonen. Vaktmesters oppgave blir formidlingen av kunnskaper fra dokumentet og fra sin profesjonelle praksis. Den eksplisitte muntlige profesjonalitet som etterstrebtes for emnet, handler om lesning, tolkning og implementering av kunnskapene og direktivene i det overordnede dokumentet, i praksis. Av analysen ser vi at det faglige språket og den egne terminologien i avfallsbehandlingen utgjør et potensiale som både vaktmester og minoritetsspråklige deltakere arbeider med å tilegne seg. Gjennom forståelsen av terminologien og fagspråket gis dokumentet mening. Samtalen illustrerer hvordan erobringen av fagspråket endrer de relasjonelle betingelsene mellom deltakerne i samtalen. De minoritetsspråklige deltakerne endrer under forløpet av samtalen ”Søppelhåndtering” sin status fra passive mottakere og tilhørere til likeverdige samtalepartnere. Denne prosessen illustrerer viktige sider ved den graden av muntlig profesjonalisering som virksomheten krever innen feltet avfallshåndtering.

I likhet med samtale 2, støtter samtalen ”Etiske retningslinjer” seg på overordnede dokumenter som gjelder for tilsatte i kommunen. Innholdet realiseres i samtalen gjennom de elleve utarbeidede problemstillingene fra pleier N. Vi kan si at den muntlige profesjonaliteten som uttrykkes i det styrende dokumentet ”Etiske retningslinjer for ... kommunes tilsatte”, realiseres i en ”sekundær muntlighet” gjennom N’s fortolkning knyttet til etiske dilemmaer som oppstår i den daglige pleien. Ved at N kommer til å måtte gjenta problemstillingene sine to ganger i sin

helhet, implementeres hennes forståelse eksplisitt overfor deltakerne i samtalen. Samtalen har fokus på det etiske dilemmaet mellom tvang og valg. Gjennom N's rekontekstualisering i de konkrete eksemplene fra pleien ved institusjonen dannes etter hvert kunnskaper som bidrar til å gi utfyllende kunnskap og forståelse. Det vil si at de konkrete eksemplene drøftes med deltakerne ut fra sin kompleksitet som etiske dilemmaer i hverdagen. Først i linje 474 presiserer N at det overgripende dilemmaet handler om tvang versus valg:

473. N: så my↑(..) <altså jeg mener,

474. N: her mener jeg [tva]ng og [va]llg↓eller [sånn]

Dilemmaet tvang-valg ligger under og bærer hele konversasjonen, men presiseres i abstrakt form først her. Likevel kan vi hevde at det er dette dilemmaet som rekontekstualiseres i ulike handlingssammenhenger gjennom hele samtalen. Dessuten gjentas de eksempler N har arbeidet fram, to ganger i sin helhet. Gjennom at fokuset for samtalen utvikles til og senere beholdes på dette abstrakte nivået, bærer også de språklige bidragene preg av refleksjon og stadig bearbeidelse av begrepene i forhold til deres pleiepraksis. Finnes det klare grenser mellom tvang og valg i daglig praksis? Kan alle beboere ha frie valg i forhold til rutiner? Hvor viktig er det at beboerne får ta egne valg? Spørsmålene settes på spissen ved at institusjonen har beboere i den terminale fasen av livet. Samtalen illustrerer den høye graden av forståelse og praktisk muntlige kompetanse som er aktuell og nødvendig for at virksomheten profesjonelt kan utøve de etiske retningslinjene i omsorgsarbeidet. Samtidig er dette den samtalen som klart viser skilnadene i språklige ressurser og hvilke konsekvenser disse ulikhetene får. Dette momentet skal jeg komme tilbake til i siste del av drøftingen.

I samtaleopptak 4 refereres det til den formelle pårørendesamtalen knyttet til alvorlige pleiesituasjoner. Den alvorlige, formelle pårørendesamtalen framstår som den klart profilerte når det gjelder krav til form, situasjonell beherskelse og språklige ressurser. Da tenkes det særlig på pårørendesamtalen over telefon, der forståelsen ikke kan støttes av synet. Den samlede konteksten fra den rett foregående undervisningen og fra den pågående institusjonaliserte samtalen kan se ut til å medvirke til at deltakerne i samtalen fortsetter å arbeide aktivt med profesjonell språktilegnelse, i samtalen. Den institusjonelle virksomhetens `literacy` uttrykkes i denne samtalen derved gjennom tilegnelsen av et profesjonalisert vokabular og en sjangerbevissthet i forhold til mestringen av den formelle, alvorlige pårørendesamtalen. En slik økt mestring kan bidra til å gjøre deltakerne språklig tryggere og derigjennom i stand til å handle relevant i pleiesituasjoner som omfatter alvorlige og mer formelle samtaler med pårørende. Samtalens rammer vil ytterligere kommenteres i siste del av drøftingen.

Samtale 5, "Brannvern", har det overordnede dokumentet "Branninstruks" som utgangspunkt. I likhet med alle overordnede, styrende dokumenter i disse samtalerne, er dette forankret i lovverk og regelverk på nasjonalt plan. Dokumentet er et oppslag som finnes i alle etasjer ved institusjonen. Som for emnene "Søppelhåndtering" og "Etiske retningslinjer" påligger det institusjonen et opplæringsansvar innenfor brannvern. Ut over at det også tidligere ble gjennomført en samtale om emnet, som dessverre ble ødelagt, har deltakerne gjennomført et kurs i brannvern ved institusjonen. Virksomhetens `literacy` i forhold til emnet *brannvern* kommer dermed til uttrykk gjennom overordnede dokumenter og oppslag, samt gjennom den praktiske kursingen i bruk av pulverapparat, kjennskap til rømningsveier og handlingsrutiner i tilfelle brann. I samtalen kommer behovet for en profesjonell muntlig språkkompetanse dessuten til uttrykk gjennom bearbeidelsen av det faglige språket, som omfatter benevnelse av viktige instrumenter (for eksempel brannslange, pulverapparat, den elektroniske tavlen, rømningsveier, nødutgang) og aktualisering av den praktiske anvendelsen av instrumentene ved brannsituasjoner. Denne bearbeidelsen og det språklige arbeidet er samtaleopptaket "Brannvern" et uttrykk for.

Vi har sett hvordan den institusjonelle virksomhetens `literacy` i dens muntlige profesjonelle kompetanse kommer til uttrykk og artikuleres innenfor faglige områder i pleie og omsorg som konflikthåndtering, håndtering av avfall, etikk, samtaler med pårørende og brannvern. I implementeringen av disse fagområdene spiller overordnede dokumenter en viktig rolle og bidrar til å befeste institusjonelle mål for samtalerne. Organiseringen av samtalerne gjennom rammer for tid og sted og definisjonen av emner er avgjørende bidrag til gjennomføringen og dermed utøvelsen av virksomhetens `literacy`. De fem samtalerne uttrykker samlet og hver for seg profesjonalitetsbehovet innen den muntlige kompetansen som denne virksomheten ønsker å iverksette og utøve i pleien ved institusjonen.

Men kan arrangerte samtaler innenfor en institusjon bidra til språklig utvikling? Jeg vil forsøke å belyse spørsmålet gjennom drøftingen av problemstillingen:

"Er den institusjonelle rammen begrensning og konvensjonalisering? Eller er den ressurs og potensiale for meningsarbeid og utvikling i samtalerne i Norsktimen?"

De fem samtalerne i Norsktimen kategoriseres i denne studien som institusjonelle.

Kategoriseringen begrunnes med at bakgrunnen for prosjektet "Flerkulturelle arbeidsplasser", rammene og organiseringen av samtalerne i Norsktimen samt flere overgripende institusjonelle dokumenter danner bakteppet for samtalerne. Samtalerne er ikke hverdagssamtaler. Tid og sted,

organisering og overgripende dokumenter er forhåndsdiskurser i den institusjonelle rammen for samtalene.

Det finnes en rekke beskrivelser av den institusjonaliserte samtalen, som også er omtalt tidligere i denne oppgaven, for eksempel hos Drew & Heritage 1992, Nielsen og Nielsen 2005 og hos Linell 1990 og 1998 s. 240.⁶¹ Sammenfallende faktorer som sies å representere institusjonalisering av samtalen er ofte institusjonelle rammer, organisering og overgripende dokumenter, sammen med identifikasjon av institusjonelle roller, institusjonell mål- og saksorientering og asymmetri i deltakernes roller relatert til institusjonell status. Selv om vi markerer institusjonaliseringen for samtalen ut fra disse faktorene, finnes det hos de samme forskerne også kompletterende analytiske tilganger for å beskrive institusjonaliseringen. Ifølge CA, slik Nielsen og Nielsen framstiller den, og som Schegloff også hevder (Schegloff 1992), vil deltakernes *realisering* av det institusjonelle i samtalen være det sentrale utsiktspunktet. Dersom deltakerne henviser til, omtaler, bearbeider eller inkluderer institusjonelle elementer i sine bidrag, har vi å gjøre med en institusjonalisert samtale. Om vi går ut fra denne tenkemåten, er det riktigere å ta utgangspunkt i det reelle samtaleforløpet enn i forhåndsdefinisjoner av trekk ved institusjonaliserte samtaler, som de som er nevnt over. Disse forståelsesmåtene vil jeg komme tilbake til i drøftingen under.

Samtidig vil en analyse ifølge CA se etter deltakernes eventuelle realisering av disse institusjonelle elementene i samtalen for at institusjonaliseringen kan anses som relevant.

Sett i forhold til faktorene som er nevnt over, kunne vi forvente at forløpene av institusjonelle samtaler ville arte seg repeterende og bekreftende i forhold til identifikasjon av institusjonelle roller, institusjonell målorientering og asymmetri, og at det saksorienterte ved den institusjonelle samtalen ville legge ulike typer av formelle begrensninger på interaksjonen i samtalen. Studier av institusjonaliserte samtaler har ofte fokusert på det negativt konvensjonaliserende ved institusjonaliserte samtaler. Et flertall understreker den institusjonelle samtals karakter som asymmetrisk og konserverende med hensyn til deltakernes rolle i samtalen, elementer som forsterkes der deltakerne ikke besitter samme forhåndsforståelse, kultur, språk og stillingsstatus.

Linell understreker at endring av de institusjonelle rammene eller den institusjonelle asymmetrien, ikke alltid og i alle tilfelle er det ønskelige for samtalepartnerne eller det tjenlige i forhold til distribusjonen av kunnskap mellom samtaledeltakerne (Linell 1998:255). Et ensidig fokus på konvensjonaliserende faktorer i den institusjonaliserte samtalen kan bidra til å skygge for andre prosesser som gjør seg gjeldende.

⁶¹ Se eksempelvis s. 25-29 og avsnittet *Institusjonalisering og sjangertrekk* i kapitlet *Teori og metode* s. 30.

Linell tok allerede i 1990 til orde for at analysene av institusjonelle samtaler ikke ensidig beskjeftiget seg med maktstudier og studier av institusjonelle samtalers asymmetri. De burde få øye på den dynamikken som utspiller seg også i de institusjonelle samtalerne, et syn han de senere årene har gitt stadig klarere uttrykk for.

Linell har kommentert analysene som stort sett pekte på konvensjonaliserende prosesser i institusjonelle samtaler slik (Linell1990):

Dessa determinister har sällan studerat kommunikationens dynamik i institutionernas vardag. Samtalsforskaren kan visserligen ofta konstatera hur den sociala organisationen ständigt rekonstrueras och konstrueras, ofta så att asymmetrierna bekräftas och befästs, men detta tycks ske genom aktiva bidrag från båda parter i ett intrikat samspel, vilket i sin tur innebär att det finns möjlighet till variationer och förändringar. Sådana variationer, t. ex mellan mera rigida utfrågningar och intervjuer och mera informella samtal, förekommer och fluktuerar över tiden, som en funktion både av sociala kategoriseringar (Typifieringar) av (framför allt) lekmännen och av skilda ideologier (hos båda parter) och utnyttjandet av olika teknologier. (s.23)

Om jeg forstår Linell rett, hevder han at de konvensjonaliserende og asymmetriske trekkene i institusjonaliserte samtaler ikke er gitte forekomster, men at de aktivt skapes av partene i samtalen. Samtidig kan han forstås slik at det finnes endrende muligheter for begge parter også i den institusjonaliserte samtalen.

Når vi forstår rammen som kontekst, sier vi dermed også at det ligger ressurser i rammen som deltakerne kan utnytte i større eller mindre grad. Zimmermann (1992) pekte på at samtalsform kan produseres gjennom "deltakernes utvelgelse, modifisering og konsentrering av elementer som oppstår i de særlige møtene"⁶² Det er vanskelig å avgjøre om han her sikter til ressurser som oppstår under forløpet av samtalerne, det vil si ressurser som i høyere grad er medierende og som ikke ligger i rammen eller forhåndsdiskursen. Likevel er, ifølge ham, deltakerne medskapende i samtalen, om de kan utnytte disse ressursene.

Drew og Heritage (1992) sier at ytringer er dobbelt kontekstuelle og må forstås i sin kontekst, og at ytringene og handlingene bidrar til å fornye og endre rammen. Linell beskriver ulike kontekstuelle ressurser. Noen betegner han som *prior discourse* eller som jeg anvender begrepet her, forhåndsdiskurser eller *forhåndsforståelser*. Andre kontekstuelle ressurser oppfatter han som medierende, og handler om kunnskaper og forståelser samtaldeltakerne har om emnene som kommer opp i samtalen, og de bidrag de har til disse underveis. Den grunnleggende bestanddelen i de kontekstuelle ressursene er ifølge Linell framfor alt "den abstrakte situasjonsdefinisjonen" - eller rammen som definerer sammenkomsten som en instans

⁶² Omtale av Zimmermann og forholdet til ramme og kontekst: Se s. 19-20 og generelt i avsnittet *Kontekst* i kapitlet *Teori og metode*.

av særlig aktivitetstype (Linell 1998 punkt II.d:130). Når Linell imidlertid i kapittel 12 (sst. s.235) grundigere tar for seg elementene i samtalen, poengterer han at uansett betydning av ramme og ulike typer av kontekstuelle ressurser, er det *handlingen* som er det konstituerende elementet. Uten handlingen vil øvrige elementer ikke kunne spille noen rolle (sst. s. 236).

På bakgrunn av drøftingen over er det da tenkelig at ressursene som ligger i den institusjonelle rammen og konteksten ved visse betingelser har et endringspotensiale når det gjelder alle de nevnte institusjonelle faktorer. Noen av ressursene er altså forhåndsdiskurser i samtalen, andre modelleres underveis og er medierende, hevder Linell. Uansett om man forhåndsdefinerer visse faktorer som institusjonaliserende i samtaler, eller foretrekker å observere dem realisert av deltakerne i samtalen, kan begge tilganger være fruktbare. De institusjonaliserende prosessene i samtaler i Norsktimen kan ses uttrykt både i forhåndsdefinerte faktorer og realisert som relevant av deltakerne i samtaler. Ulike elementer av faktorene som er nevnt over, realiseres i samtaler: Rammer for tid, sted og emne som institusjonen har forhåndsbestemt og ulike grader av målstyring og styring av samtalebidrag ved en institusjonell representant, samtidig som den institusjonelle rammen aktualiseres eksempelvis gjennom deltakernes gjentatte rekontekstualiseringer av emnet. Under gitte omstendigheter kan imidlertid saksorienteringen og fokuset på saksbestemte handlinger eller oppgaver også opptre som utfordringer, slik vi har sett over ved kommentarene til analysene av samtale 2, 3 og 5.

Når det gjelder problemstillingen over, er det viktig å se nærmere på hvordan de kontekstuelle ressursene utnyttes når deltakerne ikke har felles kulturelle forhåndsforståelser. Disse kulturelle forhåndsforståelsene tillegges ofte stor vekt, som for eksempel det abstrakte begrepet ”folkevett”. Om samtaledeltakerne i utgangspunktet ikke besitter den samme institusjonelle status, som ofte har vært tilfelle der minoritetsspråklige har deltatt, vil opprinnelige roller bekreftes og i noen tilfelle styrkes ytterligere gjennom den institusjonelle samtalen. På denne måten trekkes den sosiale og maktrelaterede konteksten inn som avgjørende for forståelsen, ved at den realiseres og aktualiseres av samtaledeltakerne og får konsekvenser for den sekvensielle utviklingen av samtalen (Sundberg 2004).

Kunnskapene hos de minoritetsspråklige deltakerne i Norsktimen om den norske kulturen og historien varierer i stor grad. Linell regner språk som en viktig ressurs i forhåndsdiskursen. Om språk og kultur ikke ligger som felles referanserammer i forhåndskonteksten, vil det være vanskelig å oppnå den felles og gjensidige forståelsen som bør danne basis i samtaler. Samtaler kan i slike tilfeller bryte sammen (Kalin1995, i Hyltenstam og Lindberg 2004). I samtaler i Norsktimen spiller de muntlige ferdighetene i norsk og de språklige ressursene en særlig viktig rolle. Om ingen slik forhåndsforståelse finnes, vil ifølge Linell, den eneste felles

forhåndskonteksten for samtale i Norsk-timen da være den organisatoriske og institusjonelle rammen for samtalen. (Linell 1998, punkt e og f:130).

Deltakerne i en samtale kan altså, dersom det gis rom og tid for det, og avhengig av graden av formalisering ved samtalen, utnytte ressursene i kontekstene i endrende prosesser. For minoritetsspråklige deltakere vil endrende prosesser kunne være svært viktig i forhold til tilegnelse av språklige og kunnskapsmessige ressurser og endring av status fra passiv til aktiv deltaker. Vil imidlertid minoritetsspråklige deltakere som mangler den felles forhåndsforståelsen, kunne utnytte ressursene i endrende retning?

I samtale 1 kommer kryssende forhåndsforståelser og diskurser-i- kontekster til uttrykk gjennom arbeidet med å finne en felles forståelsesbase for samtalen. Forhåndsforståelsen av sammenkomsten og den særlige aktivitetstypen er en samtale om "den vanskelige pasienten", ikke om kommunikasjon eller måter å kommunisere med pasientene på. Deltakerne forholder seg til problemstillingen "Hvordan møte den vanskelige pasienten?" Emnet har begynnelsesvis styrt diskursen i retning av forståelsen av pasientene som mer eller mindre "vanskelige", det vil si som problemfelt.. Emnet rekontekstualiseres deretter i en ny form, med *kommunikasjon* som tema. Kollisjonen med det nye emnet *kommunikasjon* kommer til uttrykk ved at de minoritetsspråklige deltakerne distanserer seg fra det. De gir uttrykk for at deres kommunikasjon med pasienten er å svare når de blir spurt, og ellers kun snakke *under stell*. Endringer underveis i samtalen, som eksempelvis skifte av emne, forstås av Linell som medierte kontekstuelle ressurser (sst. s 129). Jeg vil forstå handlingen i samtalen som et dynamisk emnearbeid. Emnearbeidet krever at deltakerne anerkjenner det nye emnet ved å *realisere det* i sine bidrag i samtalen. Til tross for, eller kanskje på grunn av, den gjentatte rekontekstualiseringen av emnet *kommunikasjon* med vekt på forståelse av pasientens signaler, skapes det en økt oppmerksomhet nettopp rundt kommunikasjonen med pasienten. Etter mange rekontekstualiseringer oppstår det en ny og felles forståelsesbasis i samtalen. Til tross for at denne meningsforhandlingen tar tid, mange reparasjoner og presiseringer, endres samtalsfokus til forståelsen av signaler og fruktbar kommunikasjon med pasienten. Slike forhandlinger tar tid. Et viktig element for at denne nye felles forståelsen skal kunne finne sted, er dermed tidsaspektet, og at det må finnes rom i samtalen for å åpne for slike endringer. Samtalen varer i 25 minutter før deltakerne i fellesskap realiserer at den er over. Deltakerne utnytter på denne måten ressursene i forhåndsdiskursen (tid, problemstilling) og de medierte ressursene som finnes i utviklingen av problemstillingen gjennom endringene av emnet og den endrede forståelsen som ved dette oppstår. Vi ser få eksempler på asymmetri og institusjonelt eierskap til emnet. Meningsforhandlingen står sentralt, og alle bidrag tas imot, aksepteres og bearbeides.

En lignende prosess kan vi observere i samtalen ”Søppelhåndtering”. Ifølge forhåndsdiskursen skal vaktmester ha taleretten, eierskapet til emnet og sørge for at samtalen orienterer seg mot målet: Overføring av kunnskaper om håndtering av avfall. Gjennom at vaktmester gjentatte ganger ikke makter å realisere sin identitet som den som eier emnet, minsker etter hvert avstanden til tilhørerne. Begynnelsen av samtalen har, som vi har sett, et sterkt monologisk preg der vaktmester besitter taleretten og eierskapet til emnet. Denne delen karakteriseres av mange og temmelig lange pauser, etter at han har konkludert og oppsummert egne synspunkter. Tilhørere og samtaledeltakere har få eller ingen bidrag. Unntaket er frivillighetsrepresentanten F, som stiller lukkede spørsmål til visse av informasjonene som gis av vaktmester. Det overgripende dokumentet ”Avfallshåndtering” styrker det institusjonelle preget ved samtalen. I denne første delen av samtalen kan vi altså uten vanskeligheter peke på konvensjonaliserende trekk. Trekkene befester det statiske og konserverende preget og gjør at ”Søppelhåndtering” til dette punktet uten tvil kan anses som en formell, konvensjonalisert institusjonell samtale. Spørsmålene fra frivillighetskonsulenten og henvendelser fra intervjueren til enkeltdeltakere er imidlertid med på å bryte dette monologiske preget. Men det oppstår et vendepunkt som er avgjørende for endringer som vil skje videre i samtalen. Vendepunktet i samtalen kommer der han etterlyser deltakernes forståelse for første gang (linje 86). Endringen understrekes ved det senere vendepunktet i linje 173, der han likestiller seg med deltakerne ved å si at han er ”litt ny på detta”, som dem, og endelig med å hevde at han ”kan ikke mer om detta enn dere, egentlig” (linje 310).

Med dette endres de institusjonelle rollene. Det gis rom for de minoritetsspråklige deltakerne til å forhandle om emnet og om taleretten. I denne forhandlingen griper de minoritetsspråklige mange av anledningene og utnytter ressursene som ligger i rammen, til å bearbeide emnet, tilegne seg det faglige språket i samarbeid med vaktmester og etter hvert realisere sin identitet i samtalen som likeverdige samtalepartnere. Etter vendepunktene blir det overordnede dokumentet til ressurs for felles forståelse og profesjonalisering. I dette tilfellet spiller samtals varighet en viktig rolle: Denne samtalen varer i sytti minutter.

Samtalen endrer seg fra monologisk og konvensjonell til en lite formell, symmetrisk, saksorientert og inkluderende samtale. Ifølge sterkt institusjonaliserende faktorer i forhåndsdiskursen ville man ha små forhåpninger om endringer av eierskap til kunnskapene, talerett og asymmetrisk og monologisk preget samtale. Vi ser likevel at reduksjon av institusjonell distanse, invitasjon til forhandling om emnet og framfor alt en tidsmessig åpen anledning for tilegnelse av det faglige språket, er medierende ressurser som de minoritetsspråklige deltakerne utnytter og tilegner seg i samtalen.

Samtalen ”Etiske retningslinjer” karakteriseres av den doble rekontekstualiseringen av de etiske dilemmaene, og av visse endringer i rammen underveis ved uro og deltakere som ankommer etter starttidspunktet. Til tross for at deltakerne gir uttrykk for stor avstand til det overgripende dokumentet ”Etiske retningslinjer for ... kommune”, aktualiseres etiske dilemmaer knyttet til praktiske forhold i omsorg og pleie. Vi kan si at N gjennom sine formuleringer av elleve dilemmaer, allerede i utgangspunktet og som en forhåndskontekst har *rekontekstualisert* etiske dilemmaer og *tilgjengeliggjort* vanskelige og abstrakte språklige uttrykk for samtaledeltakerne. Til tross for at samtalen har visse organisatoriske oppstartsproblemer, utvikler den seg til en av de mest intense og engasjerte samtaler i materialet. Dilemmaet *tvang-valg*, som N tidlig presenterer, ser ut til å bidra til å skape dette engasjementet. Det skal dessuten understrekes at N også ved sine handlinger tar imot alles bidrag, og at hun gjør dette klart blant annet overfor pleieassistenten Mebrat. Mebrat oppfatter dette og kommer til å ytre seg og bidra svært aktivt i denne samtalen.

Samtalen ”Etiske retningslinjer” har altså få tydelig institusjonelle trekk og flere likhetstrekk med hverdags samtalen ved den lave graden av asymmetri, eierskap til emnet og målorientering. N kan sies å mediere det institusjonelle fagspråket i de overgripende dokumentene gjennom formuleringen av sine dilemmaer, sine gjentatte formidlinger og aktive deltakelse i samtalen. Gjennom denne medieringen kan vi også tenke oss en sammenkobling av samtalsmakro- og mikronivå der det institusjonelle utnyttes som ressurser til kunnskaps- og meningsarbeid og økt profesjonell faglig bevissthet innen etikk som element i det daglige arbeidet i pleie og omsorg for eldre. Det institusjonelle (i form av overordnede dokumenter, ramme for sammenkomsten og emnebegrensning) har ikke virket begrensende eller konvensjonaliserende, men har bidratt med viktige ressurser for at prosessen i menings- og kunnskapsarbeidet kunne finne sted.

De to siste samtaler, ”Pårørendesamtalen” og ”Brannvern” har begge trekk som har mye til felles med formelle former for institusjonelle samtaler. Et viktig trekk er at begge er tidsavgrensede, og varer på det meste i femten minutter. Tidsavgrensningen bidrar til at intervjueren I i større grad håndterer emnet, styrer emneskift, stiller spørsmål og er målorientert med hensyn til samtalsinnhold og varighet. I ”Pårørendesamtalen” gjør en dobbel kontekst og ramme seg gjeldende ved at læreren fra den nyoppstartede undervisningen i norsk fortsatt befinner seg i rommet under samtaleopptaket. Deltakerne har et skriftlig materiale fra undervisningen tilgjengelig under opptaket. Med dette utgangspunktet kan en tenke seg at samtaleforløpet vil kunne komme til å preges av en dobbel institusjonell kontekst, og at denne kan virke begrensende i samtalen. Opptaket viser også tilsvarende trekk. Det observeres et større antall pauser og nølinger, og deltakerne griper ikke ordet ved ferdiggjøringspunktet, men først etter mer direkte oppfordringer. Klasseromskonteksten realiseres ved intervjuers initiativ og ved

at læreren L stiller læringsavhengige spørsmål til deltakerne. I tråd med de forventningene til begrensninger vi nevnte over, oppstår det i begynnelsen av samtalen også mange pauser og nølende utsagn fra deltakerne. Likevel ser det ut som om deltakerne etter hvert tar i bruk både lærekonteksten og samtalsituasjonen, og utnytter rammen til aktivt å trene på nye faglige fraser og uttrykk. Mot slutten kommer også mer personlige historier fram, som handler om å mislykkes med pårørendesamtaler.

På bakgrunn av denne forståelsen kan "Pårørendesamtalen" derfor sies å være en samtale som har en klar institusjonalisert karakter, og som etter hvert antar et fast preg med sparsomme bidrag fra deltakerne og en økt asymmetri. At dette preget er begrensende og konvensjonaliserende, er derimot vanskelig å hevde. Samtalen har et svært alvorlig emne som i seg selv kan bidra til en annen og mer formell form for samtale. De personlige historiene ved slutten av samtalen kan være uttrykk for at rammen for samtalen er trygg slik at disse historiene kan komme fram. Likevel skiller denne samtalen seg ut ved sin asymmetri og det lave antallet av bidrag fra de minoritetsspråklige deltakerne.

Samtalen "Brannvern" har, som vi har nevnt, mange felles trekk med "Pårørendesamtalen" når det gjelder ramme. Det er også her en klar tidsavgrensning på samtalen på maksimum femten minutter. Den skiller seg likevel i forhåndskontekstene fra "Pårørendesamtalen" på grunn av kurset i brannvern og den tidligere samtalen om samme emne. Emnet er allerede etablert. Grunnlagsdokumentet "Brannvern" aktualiseres slik sett for andre gang for de minoritetsspråklige deltakerne. Som i forrige samtale, vil intervjueren komme til å eie emnet, styre implementeringen av det, stille spørsmål og ha en klar målorientering og dermed posisjonering for samtalen. Målet er klart: Implementering av kunnskaper og ferdigheter fra kurset i brannvern og forståelse av dokumentet "Brannvern". På denne bakgrunnen er det naturlig at intervjueren vil stille spørsmål som etterspør disse kunnskapene og ferdighetene. I "Brannvern" er altså også en læringskontekst til stede ved siden av den nå etablerte samtalekonteksten.

Til tross for mange elementer av institusjonell og dermed trolig av begrensende art, forløper ikke denne samtalen med et større antall pauser og nølinger, sjeldne bidrag fra de minoritetsspråklige deltakerne og asymmetri mellom deltakerne og intervjueren. Det kan se ut til at den klare posisjoneringen tvert imot bidrar til høy aktivitet fra deltakerne, både innen læring og innen presentasjon av kunnskaper og ferdigheter de har fra kurset i brannvern. Strukturen oppleves ikke som asymmetrisk i forstyrrende forstand. Avklaringen av kunnskaper og

forståelse foregår i en åpen og delende atmosfære der alle bidrar og vet at de skal bidra. Samtalen ”Brannvern” er altså, til tross for mange begrensende trekk, ikke en formell institusjonell samtale. Selv om det klart saksorienterte ved samtalen legger føringer på deltakernes bidrag (Drew & Heritage 1992), oppleves ikke saksorienteringen som et klart begrensende trekk. Gjennom samtalen når deltakerne flere nye innsikter, blant annet gjennom forståelsen og implementeringen av dokumentet ”Brannvern”. De forstår at de har utilstrekkelige kunnskaper innen emnet brannvern. Samtidig innser de betydningen av disse kunnskapene og ferdighetene for å kunne utøve brannvern ved denne institusjonen. Samtalen endrer altså deres innsikter og bevissthet innen profesjonsutøvelsen som omsorgsarbeidere ved institusjonen.

I samtale 2, 3 og 5 aktualiseres overgripende styrende institusjonelle dokumenter i samtalen gjennom at dokumentene *er tilgjengelige* eller *leses fra* under samtalen. I samtale 2 og 5 foregår det felles lesing og aktualisering av det leste innholdet. I samtale 3 er dokumentet gjort tilgjengelig ved forrige samtaletilfelle (slutten av samtale 2), og forsøk på lesing er blitt gjort. Dokumentene viste seg å være vanskelig tilgjengelige på grunn av et abstrakt språk og referanser til den norske kulturelle, politiske og historiske konteksten. Det ble bestemt at en deltaker, N, skulle *lese og aktualisere* dilemmaer som kunne relateres til de etiske retningslinjene i dokumentene og som hadde relevans for deltakernes hverdag som pleiere. Selv om dokumentene for samtale 3 viste seg å ha et språk og innhold som skapte hindringer for tilegnelsen, viser alle disse tre første samtalene at den gradvise tilegnelsen av vokabular, fraser og bestemte uttrykk kommer til å bety ressurser og potensiale for endringer for deltakerne. Vi kan si at overgripende dokumenter, vokabular, fraser og bestemte uttrykk er ressurser i forhåndsdiskursen som på ulike måter medieres i samtalene til ressurser som kan skape endringer. Vi observerer at endringer skjer. I samtale 2 er den viktigste endringen de mulighetene for profesjonell identifikasjon som oppstår for de minoritetsspråklige deltakerne ved at de forstår og tar i bruk det profesjonelle ordforrådet. I samtale 3 viser de etiske dilemmaene seg etter hvert å engasjere alle deltakere i samtalen omkring dilemmaet mellom tvang og valg i pleien. Engasjementet i samtalen bidrar til å øke bidragenes symmetri og gjøre samtalen åpen og dialogisk. I samtale 5 skaper tilegnelsen og den praktiske implementeringen av forståelsen av fagspråket innsikt i egne behov for utvidet kunnskap og kompetanse.

Som en oppsummerende betraktning kan vi si at de minoritetsspråklige deltakerne utnytter mange av ressursene som finnes i forhåndskontekstene i rammen og i de medierte ressursene som oppsto som forståelser og innsikter underveis. De viktigste tre faktorene som ble ressurser for deltakerne var tidsaspektet, tilegnelsen av fagspråk og aktiv deltakelse gjennom bidrag til samtalen. I de tre første samtalene er det åpne tidsaspektet en viktig faktor for at endrende

prosesser kan finne sted. I samtale 4 og 5 har samtalen klar *tidsbegrensning*, og intervjueren utøver i samtale 5 en klar styring av bidragene både kvantitativt – at alle skal bidra med sine kunnskaper og sin kompetanse innen emnet – og kvalitativt – at bidragene skal relatere seg eksplisitt til grunnlagsdokumentet Brannvern og kunnskapene fra kurset i brannvern.

Begrensning i tid er en viktig definisjonsfaktor for den institusjonelle samtalen, i motsetning til hverdags samtalen. I samtale 5 observerer vi likevel endrende prosesser, i form av at deltakerne mot slutten av samtalen stadig klarere realiserer sine forståelser av kunnskapene innen brannvern. I denne samtalen kan tidsbegrensningen og intervjuerens klare styring av emne og talerett påskynde og befordre at deltakernes fokus rettes mot tilegnelsen av språk og kompetanse innen brannvern. Den økende forståelsen fører til at de innser behovet for ytterligere kompetanse innen utøvelsen av brannvern som profesjonelle pleiere på denne institusjonen.

Den samtalen som kan sies å vise en hemmende påvirkning fra den institusjonelle rammen er samtale 4, ”Pårørendesamtalen”. Samtalens flyt er her bemerkelsesverdig fraværende, mens nøling, pauser og manglende deltakerbidrag karakteriserer samtalen. ”Pårørendesamtalen” har ikke et overordnet dokument for sin handlings- og språklige praksis. Kravene til og viktigheten av pårørendesamtalen tilsier likevel at det undervises i utøvelsen av den innen fagutdannelsen og den høyere utdannelsen. Dokumentene som ”styrer” utøvelsen av pårørendesamtalen finnes dermed i læreboktekster og undervisningsmateriale (Eide og Eide, 2007). Kontakten med pårørende kan ofte nedfelles i styringsmål for institusjonen, og kan i så fall også støttes av disse dokumentene. At det ikke finnes et overordnet styrende dokument for pårørendesamtalen, fratrar altså ikke derved samtalen institusjonell relevans. I samtale 4 er formuleringer, fraser og uttrykksmåter eksplisitt tema i samtalen. Det skyldes at de minoritetsspråklige deltakerne nå mottar undervisning i muntlig norsk, som foregår på institusjonen. Ved opptaket har de et skriftlig øvingsmateriale fra undervisningen tilgjengelig. Disse kontekstuelle ressursene virker sammen med faktorene for tid og rom, ved at samtaleopptaket følger direkte etter en undervisningsøkt. I analysen har vi sett at samtalen har en dobbel institusjonell kontekst, siden den tar til uten at den foregående undervisningen er definitivt avsluttet. Deltakerne forholder seg altså både til en klasseromskontekst og en fri og mer utforskende institusjonalisert samtalekontekst. Det statiske og monologiske preget er sterkest i begynnelsen av samtalen. Dette endres ettersom deltakerne etter hvert anvender *begge rammer* som ressurser til språklig bearbeiding av avansert fagspråk. I ettertid ser det imidlertid klart ut til at den doble institusjonaliserte konteksten hemmer den frie samtalen og deltakernes bidrag. En konklusjon er derfor at kontekstene med fordel kan skilles, slik at endrende prosesser kan finne sted. Framfor alt vil et krevende emne som pårørendesamtalen, trenge andre og mye friere tidsrammer enn de som gjaldt ved opptakstilfellet.

Språk som ressurs i samtale

Innenfor rammen av oppgaven vil det ikke være mulig å kommentere hele aspektet av hvordan språklig kompetanse, fortrinnsvis i det norske muntlige språket, virker inn i alle de fem samtale. Her vil vi begrense oss til å se på samtale 3, Ethiske retningslinjer”.

Flertallet av de minoritetsspråklige deltakerne i samtale 3 bidrar altså aktivt i samtalen. Til tider overlapper de hverandres bidrag i samtalen, på punkter der intensiteten er høy. Bidragene skjer tydeligvis uten at deltakerne reflekterer mye over egne språklige ressurser. Men nettopp de språklige ressursene kommer til å spille en viktig rolle i samtalen, og settes på spissen ved to forhold:

- Emnets språklig-abstrakte karakter knyttet til eksemplifisering av pleiepraksis.
- Tilstedeværelsen av to nyansatte bosniske deltakere som i hovedsak er tause, eller ved tiltale viser relativt store mangler i forståelse og beherskelse av muntlig norsk.

Som vi har nevnt, anser Linell språket som en viktig ressurs i forhåndsforståelsen og som medierende ressurs i samtalen. Der språket er mangelfullt, mister samtalen denne viktige ressursen.

Deltakere som N boltrer seg i samtalen mye ved hjelp av sine godt utviklede norskspråklige muntlige ressurser. Andre deltakere følger opp. Vi ser at noen har tilstrekkelige språklige ressurser til å kunne diskutere med N på lik linje (Betty, Mebrat), mens andre tar del i samtalen uten egentlig å uttrykke seg på norsk. Deres ”norsk” tas i mot og forstås. Det er imidlertid ikke et forståelig norsk muntlig språk for morsmålsbrukere, men kanskje et ”norsk” som kun fungerer i samtale de minoritetsspråklige imellom, en slags språklig kode for innvidde brukere. Dette kommenteres videre nedenfor.

Dessuten er det viktig å bemerke de to nytilsattes posisjon, framfor alt siden de er til stede under hele denne lange samtalen. De forsøkes to ganger trukket inn i samtalen, men kan ikke svare eller gjøre seg forstått. Tausheten deres oppleves på en måte forstyrrende for samtaledeltakerne og for frivillighetskonsulenten. Hans institusjonelle plikt er å integrere alle, også de to nytilsatte, i samtalen. Ved begge forsøk ser samtalen ut til å stanse opp og skape tydelige brudd. Det kan altså oppleves og tolkes som om den tausheten de nytilsatte omgir seg med, påvirker den felles samtalen i en slik grad at den bidrar til å bryte samtaleflyten. Ved de tilfellene de kommer med verbale bidrag til samtalen, er disse i liten grad orienterte mot det felles samtaleemnet, og inneholder for en stor del repetisjoner av ord eller uttrykk som frivillighetskonsulenten bruker (for eksempel begrepet *beboere*). Dessuten kan det se ut til at de anvender sentrale uttrykk fra ansettelsesprosessen, som for eksempel *erfaring*, som i konteksten ikke har noen

anvendelsesaktualitet. Når inkluderingen av disse to nytilsatte i samtalen ikke lykkes, konstaterer vi at to omsorgsarbeidere med svært svake muntlige norskkunnskaper og forståelse av norsk, altså er i arbeid. Riktignok er dette den første dagen på jobben, men til tross for dette er de ansatt i stillinger der det norske muntlige språket er det avgjørende verktøyet i den daglige samhandlingen med pasientene.

Ved dette samtaleeksemplet har vi generelt observert at enkelte minoritetsspråklige omsorgsarbeidere, som pleieren N, behersker både språklige nyanser og nyttige muntlige samtalestrategier. Andre aktive deltakere i samtalen behersker det norske muntlige språket bare elementært eller med store mangler i form, vokabular, fraseologi og sammenbindende strukturer. Likevel mestrer disse deltakerne samtalestrategier som innspill ved ferdiggjøringspunkter, fortsettelsessignaler (for å beholde taleturen), bruk av prosodiske taletrekk fra norsk og bruk av ulike minimale responser i forhold til den aktuelle taleren. Det kan se ut til at deltakerne, seg imellom, fører en smidig og engasjert samtale, tilsynelatende uten forståelsesproblemer eller større behov for reparasjoner. Samtalepartnerne gir ikke uttrykk for usikkerhet gjennom å be om oppklaring eller forklaringer. Som tidligere nevnt i analysen, bekreftet en pleier at de har et "språk" de kommuniserer ved seg imellom, og som ikke er "norsk".⁶³

Framveksten av et "kodespråk" er ikke noe påfallende element i samfunn som gjennomgår endringer. I mange tilfeller er det en naturlig og logisk utvikling i prosessen for å skape et fellesskap og en likeverdighet i fellesskapet. I en institusjonell sammenheng der oppgaven handler om å styrke og profesjonalisere det norske muntlige språket som en `literacy` innenfor virksomheten, vil en måtte problematisere en framvekst av "kodespråk" innenfor institusjonen og virksomheten. De muntlige språklige utfordringene i det daglige arbeidet er store, og krever en tilsvarende utvikling av de muntlige ferdighetene i norsk. Anvendelsen av ulike typer internt språk eller "kodespråk" vil kunne virke ekskluderende på eldre norske beboere og på norske kolleger og samarbeidspartnere, og samtidig hemme utviklingen av det profesjonaliserte språket hos pleierne.

⁶³ Se note 46 s. 105.

Del 5 AVSLUTTENDE REFLEKSJONER

FAGLIG-METODISKE REFLEKSJONER

Det er viktig å understreke at analysen over ikke tar mål av seg til å beskrive funn som har en generell representativitet i forhold til språklige profesjonelle kompetanser innen den arbeidsstyrken som har minoritetsspråklig bakgrunn innenfor pleie og omsorgssektoren. Det er som eksempel på en analysert enkeltforekomst denne studien opptrer. Som det forklares i kapitlet om teori og metode, kan arbeidsmetoden som er anvendt ved analysen og tolkningen av dette materialet, trolig kalles abduktiv, da framfor alt under den delen av arbeidet som handlet om en bevisst undersøkelse, observasjon, ordning og forsøkene på analyse av dette samtalematerialet.

Det er mange grenseoppganger som kan synes nødvendig å gjøre, i forhold til ulike forskningstradisjoner. Nielsen og Nielsen (2005: 203) framholder at en analyse med utgangspunkt i CA er en induktiv eller datadrevet metode. Idealet er det de kaller ”umotiverte søgninger”. Dette utgangspunktet alene kan utløse et vell av ulike fortolkninger. Hva legger CA-analytikerne i sin oppfattelse av en induktiv metode? Nielsen og Nielsen forsøker å presisere spørsmålet ved å vise til etablert forskningspraksis i forhold til det grunnleggende, datamaterialet og utvelgelsen av dette. De viser til *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques* av A. Strauss, Anselm & J. Corbin, Juliet (1990) for en beskrivelse av grounded theory. Dette er en teori utledet på basis av analysen av data. Datamaterialet er innsamlet systematisk i den hensikt å belyse et bestemt fenomen. For å kunne oppfylle kravene til anvendelsen av Grounded Theory, stilles fire krav⁶⁴: Krav til passform, forståelse, generalitet og kontroll. Passform gjelder forholdet til datamaterialet: Man skal forholde seg til det området som datamaterialet er tenkt å belyse. Analysen skal dernest være begripelig for både informanter og praktikere innen emneområdet. Dessuten bør analysen ha en innlysende validitet. Det siste kravet går ut på at analysen skal være systematisk utledet av data. Nielsen og Nielsen understreker at kravet innen CA er at man i hver enkelt analyse skal kunne gjøre gjeldende at et gitt begrep har relevanse for den atferd eller handling man kan observere i datamaterialet. Relevansen grunner seg igjen på en empirisk- analytisk tilnærming. Det vektlegges ikke av Nielsen & Nielsen at et mål med Grounded Theory som metode, er å generere nye teorier med utgangspunkt i data (Johannessen m.fl.2004).

⁶⁴ Grounded Theory er også kortfattet omtalt s. 12.

Spørsmålet om validitet kan være det vanskeligste å begrunne. Hvordan kan et lite utvalg ha noen form for representativitet? Utvalget kan være foretatt ut fra en flora av bakenforliggende beveggrunner, som ikke lar seg gjøre å belyse i en enkeltstående analyse av disse forekomstene. Nielsen og Nielsen peker her på at ”representativiteten ligger i det gode, dekkende eksempel på det givne fænomen” (s. 217-18). De legger til at for utbredelsen og dermed for representativitetens skyld må det deretter selvfølgelig gjøres en større kvantitativ undersøkelse, som kan si noe om et meget stort antall enkeltundersøkelser.

På dette punktet om metodikk i analysen kan Nielsen og Niensens redegjørelse virke noe selvmotsigende. Dersom de framhever den gode og dekkende analysen av en enkeltforekomst, bør denne kunne forsvares nettopp slik. Dens representativitet ligger i at den er ”god” og ”dekkende”. Deres presisering av forholdet til datamaterialet burde alene være en tilstrekkelig begrunnelse for representativiteten, i og med at den ikke presenterer seg som noe annet enn den representerer: Analysen av enkeltforekomsten. Det de etter min mening kanskje heller bør vektlegge, er å kultivere og utvikle den detaljerte analytiske metoden de står for, ved at de framhever den respektfulle tilgangen til det autentiske datamaterialet. De konkrete forståelsene for hva som skal benevnes ”god” og ”dekkende” er viktige for interesserte studenter og forskere, ved at disse kriteriene kan gi innsikt i deres arbeid som analytikere av samtaler. Punktet at materialet selv skal gi grunnlag for de kategorier man etter hvert velger å ha som forståelser for mønstre i materialet, er sentralt. Det er forlokkende å forelske seg i teorier som støtter opp om ens egen verdensforståelse, og legge disse teoriens utgangsbegreper til grunn for å oppsøke et materiale som egner seg til bekreftelsen av verdiene i disse teoriene. Noe helt annet er understrekningen av kvaliteten på datamaterialet, og av den gjentatte lyttingen til talematerialet selv. Idealet er at datamaterialet etter hvert vil avgi visse mønstre eller vise visse konfliktpunkter som lytteren kan gjenkjenne og beskrive. Disse mønstre kan forskeren dernest forsøke å navngi, for så å se hvorvidt de lar seg anvende som kikkhull inn i datamaterialet.

Av de samme grunnene framstår de enkelte samtalene med ulike design eller utforming. Det kan innvendes at ulikhetene eksempelvis kan ha hatt innvirkning på distribusjonen av talebidrag. Et punkt som nevnes i *Bruk av begreper og forkortelser* Del I s. VIII under *Betegnelser for deltakere i samtalene* er begrepet ”intervjuer”. Det forklares her at betegnelsen ”intervjuer” ikke er valgt på noe institusjonelt grunnlag, men opererer som en samlebetegnelse på den tilstedeværelsen jeg utgjorde i de ulike samtalene. ”Intervjueren” har dermed ikke en profesjonell eller institusjonell rolle som intervjuer. Det er klart at ”intervjueren” har ulike roller i de fem samtalene. I samtale 2 og 3 spiller ”intervjueren” en beskjeden rolle med hensyn til de sekvensielle forholdene i samtalen. I samtale 1 tar ”intervjueren” langt flere initiativer og er pådriver for emneutviklingen. Dette forholdet er detaljert kommentert både i analysen av

samtale 1 og i kapitlet *Drøfting*. En kan derimot problematisere rollen noe mer i samtale 4 og 5. Mye av den endrede rollen er knyttet til posisjoneringen i samtalen. I samtale 4 vektlegges likevel ikke posisjonering slik som det gjøres i samtale 5. Grunnen er at det i samtale 4 forekommer to overlappende kontekster, klasseromskonteksten og konteksten som har preget de foregående samtalen, der rammene i tid var mer uavklarte. Det er derfor vanskeligere å avgjøre med sikkerhet hvilke forhold som påvirker samtalsens sekvensialitet i samtale 4. Det kan dessuten tenkes at emnets alvorlighetsgrad har hatt en viktig påvirkning. Samtidig kan også intervjuerens rolle ha spilt inn. Både i samtale 4 og 5 tas intervjuene i mindre grad av de minoritetsspråklige enn av intervjuer, henholdsvis lærer, i samtale 4 og av intervjuer i samtale 5. I det som nå ofte omtales som tradisjonell Conversation Analysis, det vil si den typen konversasjonsanalyse som Harwey Sacks var en grunnlegger av, ble intervju som samtaleform ikke anbefalt. Grunnene var blant annet at det i utgangspunktet ville ligge en sterk styring av samtaleforløpet i intervjuet, og at visse forhåndskategorier derfor ville måtte gjøres gjeldende. De fenomener CA-analytikerne framfor alt lyttet etter, var forekomster i en naturlig og autentisk hverdagssamtale, noe som ikke ville kunne forekomme i et intervju. Hovedkonklusjonene i analysene av samtale 4 og 5 støtter også et slikt syn, og viser at de endrende prosessene som forekom i samtalen 1, 2 og 3, i mindre grad gjorde seg gjeldende i samtale 4 og 5. En viktig grunn, som er felles for disse to samtalen, er den klare tidsbegrensningen. I samtale 4 kan det se ut til at tidsfaktoren og med de ovennevnte faktorene, sammen med intervjuerens mer styrende rolle, kan ha bidratt til mangelen på bidrag fra de minoritetsspråklige deltakerne. I samtale 5, der rollen knyttes til samtalsens posisjonering, er imidlertid dette forholdet ikke tydelig problematiserende. Det kan tvert imot se ut til at posisjoneringen oppmuntrer og aksentuerer bidragene fra de minoritetsspråklige deltakerne.

Jeg tror ikke avstanden mellom intervjuet og samtalen som interaksjonsformer bidrar til å framkalle så ulike samtaleforløp som de konservative CA-analytikerne antakelig hevder. At deltakerne kan utnytte ressursene i rammen er avhengig av flere faktorer enn om interaksjonen har form som en friere samtale eller et intervju. Det finnes samtidig en stort antall ulike former for intervju som har deltakernes bidrag som fokus. Her er gruppeintervju et viktig eksempel (Berit Brandt 1996, i Holter og Kalleberg 1996). De to siste samtalen kan kanskje hevdes å ha et semi-strukturert intervjudesign, i den forstand at emnet på forhånd var avklart, men at samtalsens fokus var deltakernes bidrag. Det interessante her er kanskje ikke hvorvidt et slikt design kan gjøres gjeldende, men om det er hensiktsmessig for samtaleforløpenes forståelse og tolkning.

Jeg synes heller det interessante er å erfare at de minoritetsspråklige deltakerne er ”kvalifiserte” samtaledeltakere på lik linje med de morsmålstalende, i tråd med Gardner & Wagners syn

(2004). Det understrekes med intensiteten i deltakelsen deres, og i den oppsiktsvekkende utnyttelsen deres av de ofte krevende ressursene i rammene for samtale. Til tross for strev med språkets former og strukturelle krav, gjør de disse utnyttelsene gjeldende, og tilfører samtale viktige bidrag.

Det er dessuten viktig å peke på at forskningen innen dette feltet i samtaleanalyse har mange utfordringer og trenger økt fokus. Dette hevdes med begrunnelse i den globale flyttingen av arbeidskraft, som øker og vil få stadig viktigere implikasjoner for arbeidsmarkedet og for de tjenester som utøves av den nye arbeidskraften. Dessuten er det et håp at samtale også vil peke på den styrken og de ressursene de minoritetsspråklige selv bringer med seg. Vi trenger deres ressurser, og bør legge til rette for bedre utviklingsvilkår gjennom språket.

Det er ikke en "unmotivated looking" (Sacks H., 1984) som har foregått i mikroanalysen av samtale i Norsktimen. Bak valget av materialet ligger erfaring fra praksisfeltet andrespråklæring og kunnskaper fra studier. Likevel mener jeg at CA's forholdningssett til empiri har vært fruktbart. Kravet om de gjentatte lyttingene og konsentrasjon på materialet som ligger bak transkripsjonen, mener jeg gir en viktig forutsetning om å forholde seg ydmyk til det empiriske materialet. Det er de realisasjoner deltakerne gjør gjeldende som skal være de styrende for hva som skal fokuseres i studien.

Uavhengig av om metoden kan kalles abduktiv, mener jeg utgangspunktet som beskrives hos Nielsen og Nielsen (2005) er inspirerende. Den autentiske samtalen som empiri står i fokus. Å forholde seg til ulikhetene og variasjonene i materialet kan på den andre siden bli et ideelt mål som er vanskelig å gjøre relevant. Siden samtaleanalyse er en såpass ung vitenskap, må fokuset på empirien og variasjonene i den være betydningsfullt. I denne studien finnes det opptak av samtaler med minoritetsspråklige deltakere i en profesjonell rolle, noe det finnes få eksempler på. I lys av den migrasjonen vi opplever, må det være viktig at det gjøres flere studier med utgangspunkt i en abduktiv metode, for å øke forståelsen for hvilke mekanismer som gjør seg gjeldende i denne viktige prosessen.

DIDAKTISKE REFLEKSJONER

Foregår det språklæring i Norsktimens samtaler?

Denne studien har ikke hatt et didaktisk utgangspunkt. Målsettingen i dokumentet "Norsktimen" har imidlertid et didaktisk perspektiv: "Lær norsk ved å snakke norsk." Studien omfatter to samtaler fra et tidspunkt etter at undervisning er kommet i stand ved institusjonen. Vi har ikke gått inn i materialet og undersøkt hvorvidt språket hos den enkelte deltaker har utviklet seg i forhold til utvidet vokabular, nyansering og bygging av setninger. Det vi imidlertid har sett, er at visse *forutsetninger i samtalen* kan skape *muligheter for endringer* for deltakerne i samtalen.

Viktige forutsetninger er at det skapes tid og rom i samtalen for innspill fra alle deltakerne. *Tidsaspektet* ser ut til å spille en sentral rolle for å skape vilkår for endrende prosesser i forhold til roller, identifikasjon og for utvikling av mer symmetrisk samtalestruktur. Å *skape rom i samtalen* kan innebære å presisere og aktualisere alle deltakeres bidrag til samtalen, slik pleieren N handler overfor sine kolleger i samtale 3. Vi har sett at i de tilfellene der en institusjonell representant tar ansvar for å inkludere deltakerne i samtalen, skjer det også endringer i den sekvensielle strukturen. Det er også oppsiktsvekkende hvordan *det faglige vokabularet* i overgripende dokumenter eller skriftlige forelegg, som i "Pårørendesamtalen", endres til ressurser gjennom samtalearbeidet. Alt etter i hvilken grad vokabularet og forståelsen av dette implementeres i samtalerne, øker de minoritetsspråklige deltakernes bidrag, og refleksjonen over språklige elementer tiltar. Disse forekomstene kan ha sammenfallende trekk med Lindbergs undersøkelse av det hun kaller "kollektiv støtte" (Lindberg 1999). Lindberg observerte hvordan fokuset på språklige elementer økte ved det felles samtalearbeidet rundt et gitt tema, i hennes tilfelle rekonstruksjon av diktat-tekster ved hjelp av støtteord. Da foregikk samtalerne i mindre grupper, som ofte gir den enkelte samtaledeltakeren større handlingsrom.

I Norsktimen er det institusjonelle elementet vesentlig mer understreket enn i den etablerte klasseromskonteksten. Likevel er det mange eksempler på at gruppen i samtalerne i Norsktimen utøver en kollektiv støtte. Den gjensidige støtten ble innenfor denne institusjonelle rammen vist gjennom minimale responser, videreutvikling av den andres bidrag i samtalen og en vektlegging av fellesskapsaspektet, for eksempel gjennom bruken av flertallspronomenet *vi*. I mange tilfelle står den språklige tilegnelsen i fokus og blir støttet av alle samtaledeltakere. Dette ser vi eksempler på i samtalen om etiske retningslinjer, der alle bidrag oppmuntres og bygges videre på, og fører til innsikt hos alle samtaledeltakere. I den siste samtalen om brannvern foregår tilegnelsen av forståelse og handlingsevne gradvis for alle deltakere, inntil de i fellesskap forstår at de trenger utvidede kunnskaper for å mestre brannvernet. I de fem samtalerne i Norsktimen kan det se ut til at nettopp institusjonelle rammer skaper en egnet kontekst for utvikling og

endring for å muliggjøre tilegnelsen av muntlige profesjonelle ferdigheter innenfor den omsorgsfaglige konteksten.

Uttale som element i språkproduksjonen

Det er ingen enighet om den eksakte prosessen som foregår ved språktilegnelsen. Heller ikke kan man eksakt beskrive den prosessen som er nødvendig for å oppnå den grad av profesjonell muntlig kompetanse som en virksomhet er avhengig av for å kunne utøve de oppgavene og det ansvaret den er pålagt. Med profesjonell muntlig språkkompetanse forstås både reseptive og produktive ferdigheter i språket. I det foregående har jeg rettet oppmerksomheten mot de tilganger som åpnes for resepsjon og produksjon av fellesspråket norsk, innenfor institusjonelle rammer på en arbeidsplass. På bakgrunn av studien og konklusjonene ved analysen kan vi anta at kontekstuelle rammer og metodisk tilretteleggelse er avgjørende for samhandling og muntlig språktilegnelse innen en profesjonell sammenheng. Da har vi sett på økningen i deltakernes bidrag og graden av symmetri i samtalene. Vi har også observert at tidsaspektet er en ressurs i samhandlingen dersom deltakerne skal anta nye og aktive profesjonelle roller og øke sin kompetanse. Innenfor den institusjonelle rammen arbeider deltakerne etter hvert eksplisitt med språktilegnelsen, for eksempel i forhold til fagspråk i overgripende institusjonelle dokumenter. Denne eksplisitte språktilegnelsen foregår framfor alt i samtalene etter oppstarten av den muntlige arbeidsrettede språkundervisningen, altså i samtale 4 og 5. I de foregående samtalene var også vokabular, forståelse og fagspråk sentrale elementer. Vekten på språkets form var imidlertid atskillig lavere enn vi kan se i de to siste samtalene.

I samtale 4, ”Pårørendesamtalen”, arbeides det med formen på uttrykk som brukes om vanskelige livssituasjoner, ofte terminale. Kravene til form og nyanser i denne samtalsjangeren ligger i forhåndskonteksten. I samtaleopptaket foregår et konkret arbeid med forståelse, lesning, uttale, prosodi og kontekstforståelse av språk som anvendes i alvorlige pårørendesamtaler. Deltakerne er med andre ord bevisste om formkravene. De arbeider derfor også eksplisitt med formene, gjennom aktiv tilegnelse av uttrykk og uttale. Flere ganger refererer de til læreren, siden hun kan gi dem riktig veiledning og vise de riktige ordene de kan bruke. Lærerens vektlegging av uttale er ett av elementene de henviser til. Både samtale 4 og 5 viser eksempler på stor grad av selvreparasjon i forhold til uttalen. Slike eksempler så vi kun hos pleier N i de første tre samtalene (eksempelvis samtale 3, linje 221 og 222). N er samtidig den av deltakerne som kan sies å ha høyest kompetanse i norsk språk. Hun er klar over at form spiller en rolle i forhold til yrkesutøvelsen som profesjonell sykepleier.

Det er flere nivåer i språktilegnelsen som den minoritetsspråklige gradvis vil måtte beherske. Anne Golden peker på fire felt som kan beskrive fenomenet ”å kunne et ord”. Den optimale

ordkunnskapen omfatter både formell, syntaktisk, semantisk og pragmatisk kunnskap (Golden 1998). Om det kan være enighet om at disse feltene kan beskrive ordkunnskapen, er det likevel uenighet om hvordan ordforråd kan og skal måles. Ordinnlæring er en sammensatt prosess.

Det grunnleggende nivået, det å oppfatte ordets avgrensning i forhold til andre norske ord, og etter hvert å kunne tillegge ordet en betydning, illustreres ved eksempler i alle samtaleene. Forekomsten kan tyde på at deltakerne ennå ikke behersker dette basale forståelsesnivået. Sammenblanding av tilnærmet lydlike, men semantisk avvikende ord, er frekvente. (*Plasterplastik* (samtale 2), *nødvendig – nødutgang*, *løfte – luften* (samtale 5)). Gjennom sin pleiepraksis vil de minoritetsspråklige kunne oppleve ordene og begrepene i sine kontekster. Derved ville mulighetene for å tilegne seg dette faglig relaterte leksikonet være store nettopp for disse minoritetsspråklige. Denne typen erfaring vil andre utenlandske innlærere av norsk ofte savne, dersom de ikke befinner seg i arbeid eller omgås norsktalende mennesker i stor grad. Studien viser imidlertid at enkelte pleiere etter flere års praksis er usikre på meningsfeltet i enkle og frekvent brukte ord, til tross for sin tilgang til den anvendte konteksten i omsorgsarbeidet.

For disse minoritetsspråklige kan det se ut til at tilegnelsen skjer og bør skje på betingelse av flere definerte og begrunnede stimuli. Både den praktiske profesjonelle konteksten, skriftlige forelegg som viser ordets skriftlige form og sammenheng og aktiv bearbeidelse sammen med en norsk morsmålsbruker og lærer er avgjørende for læringsutbyttet. Eksempler på en slik læringskontekst ser vi framfor alt i samtale 4 og samtale 5.

Kløve og Lund Kibakaya (Kløve og Lund Kibakaya 2004) har gjort viktige studier med fokus på uttale av norsk. Studiene har understreket de største hindringene ved tilegnelsen av norsk språk for et utvalg av innlærere. Samtidig har de undersøkt hvilke avvik som ble opplevd som mest forstyrrende av norske morsmålsbrukere, angitt i poeng. Tre hovedområder avtegnet seg. Norsk prosodi, som også varierer regionalt, var et felt hvor et flertall av innlærerne opplevde problemer. De norske morsmålsbrukerne opplevde ikke prosodien som svært forstyrrende, noe som stemmer med undersøkelser av toleranse for språkvariasjoner i norsk. Et felt som var særlig problematisk for innlærerne, og som voldt størst forståelsesproblemer for morsmålsbrukerne, var produksjonen av norske vokaler. Norsk språk har hele ni vokaler som kan produseres både som lang og kort. Dette fenomenet medfører særlige vansker for flertallet av innlærere av norsk. (Snittet for andre språk representert i materialet, var 5 – 7 slike vokaler). Innenfor området norske vokaler var det især den manglende diskrimineringen mellom vokalene /ø/ og /å/ som hindret forståelsen for norske morsmålsbrukere i samtale med utenlandske innlærere av norsk. Det betyr at samtidig som skillet *ø/å* er den desidert største hindringen i produksjonen av norsk språk for minoritetsspråklige, er beherskelsen av dette skillet avgjørende for graden av

forståelighet for norske morsmålsbrukere som skal oppfatte talen. Resultatene av Kløve og Lunds studier burde på denne måten være étt særdeles egnet utgangspunkt for den muntlige opplæringen i norsk, for erfarne lærere. Ved å fokusere på og presisere nettopp dette uttalefeltet fra begynnelsen av, kan begge perspektiver inkluderes: Å oppnå best mulig mestring av de muntlige ferdighetene i norsk for den minoritetsspråklige, og tilstrebe de beste vilkårene for god kommunikasjon og forståelighet for den norskspråklige som er i dialog med den minoritetsspråklige.

I begynneropplæringen kan og bør læreren nettopp synliggjøre utfordringene i den norske uttalen og taleprosodien. Da vil den minoritetsspråklige kunne forholde seg til utfordringene i muntlig norsk og fokusere på trening og mestring av vanskelige felt helt fra begynnelsen av. En gjennomtenkt og tilpasset metodikk må ligge til grunn. I denne metodikken har relevansen til innlærerens *profesjonsutøvelse* en selvskreven plass. Jeg mener at et fokus på profesjonsutøvelsen vil øke interaksjonen. Som studien har vist, er interaksjonen en viktig betingelse for å øke tilegnelsen og beherskelsen av fagspråket.

Ved tilbakeblikket på analysene av samtalene i Norsktimen, blir enkelte forhold stående igjen. Det første er det fremtredende preget av snakk og tale som karakteriserer virksomheten innen pleie og omsorg. Dette preget understreker en tjenesteleder i et etterintervju: ”Vi snakker jo hele tiden. Vi gjør ikke noe i denne institusjonen uten at vi snakker. Det kan vi ikke.”⁶⁵

I dette perspektivet er den muntlige profesjonaliseringen den mest grunnleggende `literacy` for omsorgsarbeiderne innen virksomheten. På bakgrunn av studien kan vi stille spørsmålene som vi stilte i innledningen: I hvilken grad framheves og synliggjøres disse viktige språkforholdene i begynneropplæringen for mennesker som ønsker å beherske norsk i et framtidig yrke eller opphold i Norge? Blir det muntlige språket tilstrekkelig ivaretatt i den ofte hastige norskopplæringen som tilbys for de store gruppene av minoritetsspråklige omsorgsarbeidere som vil rekrutteres i perioden fram til 2025? Sikres beboere og pasienter den muntlige profesjonelle kommunikasjonen de bør tilbys i de vanskelige periodene av livet?

⁶⁵ Tjenesteleder ved institusjonen i videointervju juli 2008

DER SAMTALENE SKAPES

Maja-Lisa Karlsson studerte virksomhetene innenfra for å fange opp hvor de skriftlige tekstene oppsto i de sektorer av arbeidslivet dette prosjektet har studert. Samtaleanalysen kan studere den muntlige meningsskapingen i en del av denne virksomheten der noen samtaler oppstår og finner sted. Jeg mener at enkelte resultater fra studien av samtale i Norsktimen tyder på at selve iverksettelsen av samtalen, gjennom dens fysiske og tidsmessige rammer og dens forankring i overgripende dokumenter som er styrende for virksomheten, er essensielle. Gjennom disse betingelsene kan de potensialene som ligger i de institusjonelle rammene og dokumentene, gripes, anvendes og utnyttes av deltakerne til ny meningsskapning. De kan skape handling, som Linell framhever som det avgjørende. Det faktum at samtale er av en institusjonalisert art, er slik sett ikke et hemmende eller konvensjonaliserende element. Tvert imot kan den institusjonalisert organiserte samtalen virke befordrende og utløsende i meningsskapingen. Vissheten om at samtale er institusjonelt forankret, er antakelig en vesentlig forutsetning for deltakernes engasjement og deres bidrag i samtale. For den minoritetsspråklige er det avgjørende viktighet at de kan utføre sin profesjon på en måte som gir dem faglig utvikling og som i tillegg er bekreftende for dem som mennesker. I de profesjonelle samtale artikulere pleie- og omsorgsvirksomheten sin forfinede og kultiverte meningsskapning.

Det er disse samtale de minoritetsspråklige ønsker og har krav på å delta i.

LITTERATURLISTE

- Adelswärd, V. 1995. Institutionella samtal – struktur, moral och rationalitet. I: *Folkmålsstudier* 36, s. 109–137. Også tilgjengelig i http://www.protsv.fi/fnf/pdf/Adelsward_fms36.pdf [Lastet ned 13.11.08]
- Aksnes, L.M. 2007. *Tid for tale: munnleg norsk i skolen*. Cappelen Akademisk Forlag, Oslo.
- Arbeids- og administrasjonsdepartementet, delegasjonsvedtak 26.6.2002. Lov av 14.6.2002: Direktoratet for brann- og elsikkerhet 26. juni 2002 med hjemmel i lov av 14. juni 2002 nr. 20. *Vern mot brann, eksplosjon og ulykker med farlig stoff, og om brannvesenets redningsoppgaver om vern mot brann, eksplosjon og ulykker med farlig stoff, og om brannvesenets redningsoppgaver (brann- og eksplosjonsvernloven) §§ 5, 6, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 26 og 43 bokstav b*. Tilgjengelig i: <http://www.lovdata.com/all/hl-20020614-020.html> [Lastet ned 13.11.08]
- Arbeids- og inkluderingsdepartementet, forskrift av 6.12.1996 nr.1127. *Forskrift om systematisk helse-, miljø- og sikkerhetsarbeid i virksomheter (Internkontrollforskriften)*. Tilgjengelig i : <http://www.lovdata.no/cgi-wift/ldles?doc=/sf/sf/sf-19961206-1127.html> [Lastet ned 13.11.08]
- Asdal, K., K.L. Berge, K. Gammelgaard, T. Riiser Gundersen, og J.Tønnesson, 2008. *Tekst og historie. Å lese tekster historisk*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Askeland, N., H., Otnes, D. Skjelbred og B. Aamotsbakken 2003. *Tekst i tale og skrift. Innføring i tekstarbeid*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Asmus, B. og Steensig, J. 2003: *Samtalen på arbejde- konversationsanalyse og kompetenceudvikling*. Samfundslitteratur, Fredriksberg.
- Bakhtin, M. M 1998. *Spørsmålet om talegenrane*. Omsett og med etterord av Rasmus Slaattelid. Ariadne Bergen. Pensumtjeneste A/S 2005.
- Barton, D. and Hamilton, M. 1998. "Ch.1–4 & 7-14", I *Local literacies. Reading and writing in one community*. Routledge, London.
- Barton, D. 1998. *Literacy. An introduction to the ecology of written language*. Blackwell, USA.
- Barton, D., Ivani R., Appleby Y., Hodge R., Tusting, K. 2007. *Literacy, lives and learning*. Routledge, London.
- Berge, K. L. 2003. "Hvor er makten i teksten?" i Berge, K.L. Meyer, S & Trippestad, T.A(red.) *Maktens tekster*. Gyldendal Akademisk, Oslo. s 24-41.

- Berge, K. L. 2005. "Skriving som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve –ideologi og strategier" i A.J. Aasen og S. Nome (red.). *Det nye norskfaget*. Fagbokforlaget, Oslo. Også tilgjengelig i: www.oru.se/oru-upload/Institutioner/Humaniora/Dokument/svebe28/Artikel%20Kjell%20Lars%20Berge.pdf [Lastet ned 10.11.08]
- Berge, K. L. 2007: "Grunnleggende om de grunnleggende ferdighetene" i Hølleland, H.(red.) *På vei mot kunnskapsløftet. Begrunnelser, løsninger og utfordringer*. Cappelen Akademisk Forlag, Oslo.
- Berggren, H. og Tenfjord, K. 1999: *Andrespråklæring*. Ad Notam Gyldendal, Oslo.
- Berger, P. and Luckmann, T. 2000. *Den samfunnsskapede virkelighet*. Fagbokforlaget.
- Bjørnstad, R., Fredriksen D., Gjelsvik, M.L., Stølen, N. M. "Tilbud og etterspørsel etter arbeidskraft etter utdanning 1986-2025. i *Rapporter 2008/29* Statistisk Sentralbyrå. Også tilgjengelig i: http://www.ssb.no/emner/06/90/rapp_200829/rapp_200829.pdf [Lastet ned 16.11.08]
- Brown, P. & Levinson, S. 1987[1990] *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Brataas, H.Vikkelsmo og Steen-Olsen, T. (red.) 2003. *Kvalitet i samspill. Innføring i kommunikasjon og kulturell forståelse for helsepersonell*. Høyskoleforlaget, Kristiansand.
- Cameron, D. 2001. *Working with spoken discourse*. Sage Publications, London.
- DeSeCo 2008. "Introduction to the DeSeCo", i: *Definition and selection of competencies: Theoretical and conceptual Foundations*. Tilgjengelig i: <http://www.deseco.admin.ch/> [Lastet ned 10.12.08]
- Dregelid, K. M. 1994. *Samtalen - en måte å lære på, en måte å evaluere på: utviklingen av dialogferdigheter i elev-lærer dialoger i norsk som andrespråk*. Hovedoppgave, Universitetet i Bergen.
- Duranti, A. and Goodwin, C. 1992: *Rethinking context. Language as an interactive phenomenon*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Dagens Medisin 4.4.08. Faste pårørendesamtaler på sykehjem. Tilgjengelig i: <http://www.dagensmedisin.no/nyheter/2008/04/04/faste-parrendesamtaler-pa/> [Lastet ned 10.12.08]
- Drew, P. & Heritage, J. (red.) 1992. *Talk at Work: Social interaction in institutional settings*. Cambridge University Press, Cambridge.

- Dysthe, Olga 1995. ”Kap 3. Teoriforankring. En sosial-interaktiv og dialogisk læringsmodell”, i *Det flerstemmige klasserommet. Skrivning og samtale for å lære*. Ad Notam Gyldendal AS, Oslo, i samarbeid med NAVF`s program for utdanningsforskning, s 47-90.
- Eide, H. & Eide, T. 2007. *Kommunikasjon i relasjoner. Samhandling, konfliktløsning, etikk*. 2. reviderte og utvidede utgave. Gyldendal Akademisk, Oslo.
- Faarlund, J. T., Lie S., Vannebo, K. I. 1997. *Norsk referansegrammatikk*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Gardner, R. & J. Wagner, 2004. *Second language conversations*. Continuum, New York.
- Goody, J. 1986. “Ch.3: The state, the bureau and the file” & Ch.4: “The letter of the law” i *The logic of writing and the organization of society*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Goody, J. 2000. *The power of written tradition*. Smithsonian Institution Press, Washington and London.
- Goffman, E.1974. *Frame analysis*. Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Goffman, E.1981. “Footing”. I Copley, P. (ed.) 2006. *Communication theories. Critical concepts in media and cultural studies*. Routledge Taylor & Francis Group, London and New York.
- Gumperz, J. J. 1982. *Discourse Strategies*. Studies in Interactional Sociolinguistics 1, Cambridge University Press, Cambridge.
- Hammarberg, B. 2004. “Teoretiska ramar för andraspråksforskning” i Hyltenstam, Kenneth och Inger Lindberg (red) ”*Svenska som andrespråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Studentlitteratur, Lund.
- Halliday, M.A.K.1998. “Del III, kap. 2: Språket som kode og språket som adferd: En systemisk-funksjonell forståelse av dialogens egenskaper, vekst og utvikling” OG KAP.4: Muntlige og skriftlige måter å mene på”, i Berge, K. L., P. Coppock og E. Maagerø (red.): *Å skape mening med språk. En samling artikler av M.A.K. Halliday, R. Hasan og J.R. Martin*. Landslaget for norskundervisning(LNU). Cappelen Akademisk Forlag as, Oslo, s. 225-254 og 266-291.
- Heath, S.B. 1988. “Ch.1.3: What no bedtime story means: Narrative skills at home and school”, I Mercer, Neil (red) *Language and literacy from an educational perspective. In schools*. Open University Press II p 22-41
- Holter, H og Kalleberg, R.(red.) 1996. *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Universitetsforlagets metodebibliotek.Universitetsforlaget, Oslo.

- Hyltenstam, K., Lindberg, I. (red) 2004. *Svenska som andrespråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Studentlitteratur, Lund.
- Husby, O. og M.H. Kløve, 2007. *Andrespråksfonologi*. Ad Notam Gyldendal, Oslo.
- International Council of Nurses, 2006. *The ICN code of ethics for nurses*, Geneve, Sveits. Også tilgjengelig i <http://www.icn.ch/icncode.pdf> [Lastet ned 4.6.08]
- Jonannessen, A, Tufte, P.A. og Kristoffersen, L.2. utgave 2004. *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Abstrakt Forlag, Oslo
- Karlsson, A.-M. 2007. "Text, situation, praktik. Om rammer og resurser for tolkning av tekster i arbeidsrelaterede skrifthendelser." I: Gunnarsson, Britt-Louise & Karlsson, Anna-Malin (red.): *Ett vidgat textbegrepp*. TeFa-rapport 46. FUMS, Institutionen för nordiska språk. Uppsala universitet, s. 27-40.
- Kress, G. 2003. "The futures of literacy", "Preface", "Going into a different world", "Literacy and multimodality", "What is literacy", ss1-83 i Kress, G: *Literacy in the New Media Age*. Routledge, London.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 7.1.2000, med hjemmel i § 46, nr 2 i lov av 12. mai 1995 nr 22 om universiteter og høyskoler. *Rammeplan og forskrift for 3-årig sykepleierutdanning*. Norgesnettrådet, Oslo. *Fagplan for sykepleierutdanningen ved Høgskolen i Oslo også tilgjengelig i: http://www.hio.no/content/download/58610/412316/file/Fagplan_2006_gammel_03deltid04helogdel.pdf* [Lastet ned 13.11.08]
- Kurhila, S. 2005. "Clients or language learners –being a second language speaker in institutional conversation". I Gardner, R. & J. Wagner, 2004: *Second Language Conversations*. Continuum, New York.
- Levinson, S. 1992. "Activity types and language". I Drew, P. & Heritage, J. (red): *Talk at work. Interaction in institutional settings*, s. 66-101. Cambridge University Press, Cambridge.
- Lindberg, I. 2004. "Samtal och interaction – ett andraspråksperspektiv" i Hyltenstam, Kenneth och Linger Lindberg (red) "Svenska som andrespråk – i forskning, undervisning och samhälle". Studentlitteratur, Lund.
- Lindberg, I. 1996. *Språka saman. Om samtal och samarbeide i språkundervisning*. Natur och Kultur, Stockholm.
- Linell, P. 1978. *Människans språk: en orientering om språk, tänkande och kommunikation*. Liber, Lund.

- Linell, P. & L. Gustavsson, 1987. *Initiativ och respons. Om dialogens dynamik, dominans och koherens*. Studies in Communication 15, University of Linköping, Linköping.
- Linell, P. 1990. "De institutionaliserade samtalens elementära former: Om möten mellan professionella och lekmän". *Forskning om utbildning. Tidsskrift för analys och debatt* 4, Uppsala Universitet s.8-35.
- Linell, P. 1998. *Approaching Dialogue: Talk, Interaction and Contexts in Dialogical Perspectives*. John Benjamins, Amsterdam.
- Linell, P. & D. P. Thunqvist, 2003. "Moving in and out of framings: activity contexts in talks with young unemployed people within a training project". *Journal of Pragmatics* 35, s. 409-434. Også tilgjengelig i:
http://www.sciencedirect.com/science?_ob=MImg&_imagekey=B6VCW-47RJPC7-1-1&_cdi=5965&_user=674998&_orig=browse&_coverDate=03%2F31%2F2003&_sk=999649996&view=c&wchp=dGLzVtbzSkzk&md5=724225a4147d3af55fd7941d21484cc1&ie=/sdarticle.pdf [Lastet ned 14.11.08]
- Helsepersonelloven og pasientrettighetsloven: med forskrifter: lov om helsepersonell m.v., vedtatt 2. juli 1999 nr. 64: lov om pasientrettigheter, vedtatt 2. juli 1999 nr. 63. Lov om pasientrettigheter 1999, § 3-1(Pasientrettighetsloven): *Pasientens rett til medvirkning*. §3 – 2: *Pasientens rett til informasjon*. § 3 – 3 til § 3-3: *Informasjon til pasientens nærmeste pårørende*. MEDLEX norsk helseinformasjon, Oslo. Også tilgjengelig i: <http://www.lovdatab.no/all/tl-19990702-063-003.html>. [Lastet ned 14.11.08]
- Lov om voksenopplæring (*Voksenopplæringsloven*) av 28. mai 1976 nr 35 med endringer, sist ved lov av 17. juli 1998 nr 61 (i kraft 1. august 1999), 2000. Cappelen Akademisk Forlag, Oslo. Også tilgjengelig i: <http://www.lovdatab.no/all/tl-19760528-035-002.html> [Lastet ned 14.11.08]
- Mågerø, E. 2004. *Språket som mening: Innføring i funksjonell lingvistik*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Nielsen, M. Femø og S. Beck Nielsen, 2005. *Samtaleanalyse*. Forlaget Samfundslitteratur, Frederiksberg.
- OECD 1997. *The definition and selection of key competencies Executive Summary*
 Tilgjengelig i: <http://www.deseco.admin.ch>
- Ong, W. J., 1990. *Muntlig og skriftlig kultur. Teknologiseringen av ordet*. (Svensk overs. ved Fyhr, L, G. D. Hansson & L. Perme.) Bokforlaget Anthropos, Göteborg.
- Rosen, H., 1988. "Ch.1.4: The Voices of Communities and Language in Classrooms. A review of Ways with words", i Mercer, N (red) *Language and literacy from an*

educational perspective. In schools. Open University Press, Maidenhead Berkshire, UK, s 42 – 47.

- Rychen, D.S. & L.H. Salganik, 2003. *Key competencies for a successful life and a well-functioning society.* Hogrefe & Huber, Göttingen. Deler av rapporten også tilgjengelig i: <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf> [Lastet ned 9.11.08]
- Sacks, H.1992. *Lectures on conversation. Vol I-II.* Gail Jefferson (ed.) Blackwell, Cambridge.
- Sacks, H., E. Schegloff & G. Jefferson,1974. "A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation". *Language* Vol. 50/4 696-735
- Sacks, H., 1984. "Notes on methodology". I Atkinson, M. & Heritage, J. (ed.) *Structures of social action.* Cambridge University Press, Cambridge.
- Sarangi, S. & C. Roberts, 1999. *Talk, work and institutional order.* Mouton de Gruyter, New York
- Sarangi, S. & C. Coulthard (eds), 2000. *Discourse and social life.* Harlow Longman, London.
- Schjander, N., 1989. *Hvis jeg bare hadde en bedre sjef(..), George Kenning om ledelse.* Damm, Oslo.
- Schegloff, E., 1968. "Sequencing in conversational openings", i *American Anthropologist*, 70, s. 1075-95. I samlingen Murphy, Robert F., 1976. *Selected papers from the American anthropologist: 1946-1970.* American Anthropological Association Washington, Washington D.C.
- SSB: Tabell 8. 2007, 4. kvartal. *Sysselsatte førstegenerasjons innvandrere i alderen 15-74 år, etter utvalgte næringer og verdensregion. Absolutte tall og i prosent av sysselsatte i alt i hver gruppe.* Statistisk Sentralbyrå, Oslo.
- St.meld. Nr.30, 2003-2004. 4.2. "Dannelse og grunnleggende ferdigheter" og 10.2. "Grunnopplæring for voksne". I *Kultur for læring*, Kunnskapsdepartementet. Også tilgjengelig i: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20032004/Stmeld-nr-030-2003-2004-/4/2.html?id=404459#note2> [Lastet ned 9.11.08]
- Sundberg, G. 2004. *Assymetrier och samförstånd i rekryteringsamtal med andraspråkstalare.* Almqvist & Wiksell International, Stockholm. Også tilgjengelig i: urn_nbn_se_su_diva-305-fulltext [1].pdf Adobe Reader [Lastet ned 12.11.08]
- Svennevig, J., M. Sandvik og M. Wagle, 1995. *Tilnærminger til tekst. Modeller for språklig tekstanalyse.* LNU Cappelen Akademisk Forlag, Oslo.

- Svennevig, J. 1999. *Getting acquainted in conversation. A study of initial interactions*. John Benjamins, Amsterdam.
- Svennevig, J. 2001. *Språklig samhandling. Innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse*. LNU Cappelen Akademiske Forlag, Oslo.
- Svennevig, J. 2001. "Abduction as a methodological approach to the study of spoken Interaction", I *Norskkrift* 103, s. 1–22. Også tilgjengelig i: <http://home.bi.no/a0210593/Abduction%20as%20a%20methodological%20.pdf> [Lastet ned 3.11.08]
- Svennevig, J. og K. Skovholt, 2005 a. *The methodology of Conversation Analysis – positivism or social constructivism?* Paper presented at the 9th International Pragmatics Conference, Riva del Garda, Italy, 10–15 July 2005. Også tilgjengelig i: http://www.pfi.uio.no/KIM-prosjektet/Innhold/SvennevigOgSkovholt_IPRA_%20CA_manus.doc [Lastet ned 3.11.08]
- Svennevig, J., 2005b. "Repetisjon og reformulering som forståelsesstrategier i andrespråkssamtale". I *MONS 10, utvalde artiklar frå det tiande møte om norsk språk i Kristiansand 2003*, Høyskoleforlaget AS, Kristiansand.
- Svennevig, J., 2008. "Ikke sant som respons i samtale." I Janne Bondi (red.) *Språk i Oslo. Ny forskning omkring talespråk*. Forlaget Novus, Oslo.
- Søgnen, Astrid / NOU 2003:16. *I første rekke: forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle/utredning fra et utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon av 5. oktober 2001; avgitt til Utdannings- og forskningsdepartementet 5. juni 2003*. Statens forvaltningstjeneste, Informasjonsforvaltning, Oslo.
- Tannen, D., 1989. *Talking voices*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Thomassen, G., 2005. *Den flerbunnete treningssamtalen: en studie av samtaler mellom pasient og student fra sykepleier- og medisinerutdanning*. Bind 2005:61 i serien "Doktoravhandlinger ved NTNU", Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Travelbee, J., 2002. *Mellemmenneskelige aspekter i sygepleje*. Munksgaard, København.
- Texmon, I. og N. M. Stølen, 2005. *Arbeidsmarkedet for helse- og sosialpersonell fram mot år 2025. Dokumentasjon av beregninger med HELSEMOD*. Statistisk Sentralbyrå Oslo/ Kongsvinger.
- Tønnesson, J. (red.) 2002. *Den flerstemmige sakprosaen*. LNU Fagbokforlaget, Oslo. Kunnskapsdepartementet 2007. *Strategiplan: Likeverdige utdanning i praksis!: strategi for bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter i*

barnehage, skole og utdanning 2007-2009. Også tilgjengelig i: <http://www.abm-utvikling.no/bibliotek/minoriteter-og-mangfold/likeverdige-opplering> [Lastet ned 4.6.08]

Utdanningsdirektoratet 2008. *Kunnskapsløftet – fag og læreplaner. Læreplan i norsk*. Tilgjengelig i: www.utedanningsdirektoratet.no. [Lastet ned 4.6.08]

UNESCO 2004. *The Plurality of literacy and its Implications for Policies and Programmes*. Position Paper. UNESCO Education Sector. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Paris Også tilgjengelig i: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001362/136246e.pdf> [Lastet ned 9.11.08]

Vagle, W. 1990. "Talen og skriften, de vandrer tilhobe... Noen synspunkter og linjer i seinere lingvistisk tal/skrift-forskning", i *Norsk Lingvistisk Tidsskrift*, Novus forlag 8 (2), Oslo.

Wold, A. H. 1989. Muntlig og skriftlig språk. Argumenter mot en dikotomisering, i *Norsk Lingvistisk Tidsskrift* s. 155-175, Novus forlag 7 (2), Oslo.

Wold, A. H. (ed.) 1992. *The Dialogical alternative: Towards a theory of language and mind*. Universitetsforlaget, Oslo.

Zimmermann, D. H 1992. "The interactional organization of calls for emergency assistance" i Drew, P., Heritage, J. (ed.) 1992. *Talk at work. Interaction in instutional settings*. Cambridge University Press, Cambridge, s.418 – 470.

VEDLEGG*

* Merk at rekkefølgen følger oversikten s. XIII, og ikke numrene som har fulgt med scanningen. Enkelte vedlegg er ikke av optimal kvalitet av tekniske grunner. I hovedsak skal alle være fullt lesbare.



Flerkulturelle arbeidsplasser.

Norsktimen.

Lær norsk ved å snakke norsk.

Bakgrunn:

Vi vet at mange medarbeidere ønsker å snakke mer norsk og være i dialog med en person som vil snakke norsk med dem. For å imøtekomme dette trenger vi kontakt med frivillige som har lyst til å hjelpe våre nye landsmenn i bli bedre i norsk.

Hensikt.

Arbeidstakere bedrer sine norskkunnskaper i en utvidet lunsj ved å være i dialog.

Beskrivelse av tiltaket.

Et rom avsettes til formålet en til to dager i uken fra kl 11.00 – 12.30.

En frivillig person engasjeres

Tjenesteleder er kontaktperson for den frivillige

Det føres liste over hvor mange som deltar

Alle ansatte som er på jobb den dagen bistår slik at de som ønsker å delta på norskkimen skal kunne gjøre det.

Målgruppe.

Sykepleiere, hjelpepleiere og assistenter på tjenestestedet.

Ressurser.

Tilgjengelig rom

Frivilling person

Tid en time to ganger i uka – utvidet lunsj

Deltakere som vil satse på å lære norsk bedre.

Forberedelser.

Informasjon til alle – møte og informasjonsskriv

Informasjon til TV og verneombud på tjenestestedet

VEDLEGG 2: TRANSKRIPSJONER AV SAMTALENE.

Transkripsjon samtale 1: "Hvordan møte den vanskelige pasienten?",
Vesletunet.

Til stede:

Deltaker 1: Filippinene, 40 år Utdannelse: Sykepleier

Deltaker 2: Persia. Utdannelse hjelpepleier,
Ferdig sykepleier ved årsskiftet

Deltaker 3: Persia. Ikke fagutdannet, lengst jobberfaring på stedet.

Deltaker 4: Filippinene, 32 år, utdannelse som sykepleier fra hjemlandet.

Deltaker 5: Somalia, ca 25 år. Ufaglært

OPPTAK 1. Vesletunet

1. 1: /Boresa boresa/(..) /vahetanden/ (Hva heter den?) *
2. I: avdeling?(..)
3. 1: ja(..)ja(..)
- 4.. 1: (nølende) (...) eaaa, ea (..) å ta på seg, å ta på seg, å ta på (..) /ansv`året/
(ansvaret) selv
5. Flere delt: mmm,
6. så vi må /anne/ (alle)
(URO, SKRAPING AV STOLER, FLERE DELTAKERE KOMMER INN,
BLIR HILST PÅ. OVERLAPPENDE TALE)
7. 1: (fortsetter)<UKLAR TALE> vite at det er tegn at
8. 1: for man kan /slo/(slå) og man kan gå me /enn/ (en) gang(..)
- 9 F: ja, altså bare for sikkerhets skyld, [så] bare trekker de (..) ja ja
10. 1: [det < er] det
11. F: for du vet ikke om de
12. 1 Ja. m[m]
13. [mm](flere informanter svarer)(SKRAPING AV STOLER)
- 14 F: tuller [eller] [ikk]e
15. 1: Ja. Ja.

OPPTAK 2 Vesletunet

Fortsettelse ovenstående tema. 5 deltakere.

16. 2: (..) påsik(t) kommer det jo på etikken, da(..)at man ikke tvinger pasienten, men i tillegg
17. 2: kan man gjør noe annet(..)
18. 2:Den å tenne lys, ta fra gardinene(..)litt sånn <UKLAR TALE>
19. Delt: (...) mm(..) mm (KREMTING)
20. Deltaker til neste: Hva sier du?
21. 1: Ja(..) det er noen ganger at jeg opplever at den mann som sa at(..)
22. 1: mm= "Nei jeg vil ikke stå opp enda,

23. 1: da(..) du må dra til helvete!”
24. (@@@@ (ALLE LER) Å hå!!(sagt av en deltaker, ikke klart hvilken)@@
25. 1: @@ ”Dra til helvete”@@ sa han@@(..)
26. 1: Og jeg sa: ”Neei, neei, jeg(..) jeg er, jeg passer ikke der, for jeg er snill<(..)
27. 1: å kanskje /do/(du) passer der?”@@@@@(..) og han sa til meg: (fortellende tone)
28. 1: ”Gjør du det?”(LATTER) Og plutselig(..)/hon/(hun) (..)jeg fikk (avbryter seg selv)
29. 1: Nei, tro /bi/ (vi) trenger å snakke med dem, og(..)/fot`åå/(..)
30. 1: forstår hver`andre kanskje=(fortsettende tonefall) (H) (trekker pusten)
31. 1: for hvis a(..) jeg forstår ikke den (..) årsaken, så (..) han kan bli sinna, (oppregnende)
32. 1:(..) og han /bil/ (vil) ikke stå opp, og, (..)(fortsettende tone)
33. 3: aha(..)
34. 1: Jeg kanskje jeg skal dra /utt/ (ut) og bare la ham ligge i /senge/ (sengen/senga)↓*
35. Flere: mm mm
36. 1: Gjør du (LATTER I STEMMEN) @@ gjør [du det]?(henvender seg til de øvrige)
37. 3: (overtar) [eller no]en liker melk og ”vil du ha
38. 3: melk? Så får du få melk”, eller sjokolade, noen liker sjokolade og sånn,
39. 3: bare sa: ”Du vil sjokolade?” Og så: Å ja↑Ja↑
40. 3: Og så få (..) @@@ (..)
41. Flere: mm (..) mm (..)
42. 3: eller mat, eller sånn lite(...)
43. Flere: mm
44. 3: Ja. Sånn gjøre. Baa. Mange ganger prøve,
45. 3: og så.ka(..)@@ ja, (MIN. RESP.)
46. 3: (...) eller hvile hvile litt så få ”vørsågod du hvile, gå anna rom”, ferdig,
47. 3: og så tilbake til han eller hun (hon)(..) mm(..)ja↓ (avsluttende tone)
48. Delt: ja=mm
49. 2: Men har du noen bedre idèer, da?
50. 3: mm
51. 2: Ja
52. I: Ja? (Oppfølgende sp)
53. I: Ja Har dere opplevd at dere ikke klarer det, at, som [deg],
54. 4: [Jo!]
55. 2: (SMIL I STEMMEN) Mange gan[ger!]
56. I. (..) [at] du måtte gi opp (..)
57. Delt: Mm ja mm (alle gir minimale foretrukne resp)
58. I: Så kan dere fortelle om det
59. 4: Ja.
60. I: Hva skjedde da du måtte gi opp?
61. 4: Da (..) forlater jeg rommet bare

62. I: aha(..)
63. 4: Mm(..)
64. I: For resten av dagen?
65. 4: Nei, ikke for resten av dagen, da må jeg eventuelt komme tilbake seinere eller
66. 4: få hjelp av noen andre eller (..) mm
67. 3: Ja (..) noen kommer og hjelpe oss↓ (avsluttende tone)
68. Delt: mm
(2.75)
69. I: Og du? Hvordan har du [opplevd det]te her?
70. 5: Ja, mmm(..) [jeg pleier]
71. 5: Jeg pleier å bare gå ut fra rommet og komme tilbake etter halvtime (..) og så(..)
72. 2: mm
(1.5)
73. 5: kommer igjen
74. 2: @@
(2.0)
75. 5: Og de glemmer /fa/ (hva) sånn som[(..)]
76. 3: [Ja, alt] glemte,
77. 4: [ja mm] ikke ferdig
78. 5: [det blir] forandring med det(..)
79. 3: Ja. Ja.
80. I: Ja. Akkurat! Veldig god idé. Bare gå ut, og så har de glemt det(..)
81. I: Jeg har ikke tenkt på det før
82. F: Lureteknikk
83. F: mm. Hm
84. 2: Men(..) hva er det ellers du anbefaler – eller –
85. I: Ja, jeg er ikke pleier, jeg er språklærer, [og jeg]
86. 2: [mm]
87. I: synes dere har veldig gode idéer
88. I: som tyder på at dere har menneskekunnskap(..)
89. 3: mm
90. I: Eee (..) (X) Men (..) er kan jeg(..) ee finnes det pasienter her som er (..) ikke er så syke,
91. I: altså de er kanskje syke i armer og ben fysisk, men liker å snakke mye bare,
92. I: lese mye(..)(MIN. RESP. fra delt, SKRAPING AV STOLER)
93. 3: Ja. Ja.
94. I: Har dere noen såne pasienter?
95. 3: Ja har forskjellig @@.
96. I: Hva gjør dere når de gjerne bare vil snakke, for eksempel?
97. 4: Nei – da vi snakker. Men under stell. Sant?
98. Delt: mm
99. 4: Og så sier vi: Ja, vi snakker!(SMILENDE TALE)
100. 4: Når vi ferdig med stell, ikke sant, så(..) går vi ut og så tar vi en annen(..)

101. 4: (..) [det blir ikke]
102. 1: For [blir ikke] vi snakker så masse (..) med dem(..) for det da (.)
103. 1: vi dele dem(..) for vi har ikke så mye tid, vi(..)
104. 1: ja e (..) noen gang, mm(..) vi snakker når vi steller dem
105. Flere [ja, når vi steller, vi snakker, vi snakker ja]
106. 1: [Ja, vi snakker] – vi snakker, ja hm
(2.25)
107. I: Mye↑
108. 2 Ja > @
109. 4: Ja ikke veldig mye sånn (...) sånn
110. 5: nei
111. 4: (..) de kan ikke bli aggressiv ikke sant,
112. 4: så vi
113. 4: kan ikke snakke for mye.
114. 4: Vi svarer hva de spør(..)
115. 5: mm
116. I: Har dere noen instruksjoner på dette her – å snakke mens dere steller
117. I: og så trekke dere tilbake
118. I: eller er det noe dere har tenkt ut selv?
(1.0)
119. I: Kanskje [erfaring](..)
120. 3: [Å spørre] og /go/(gå) tilbake og så(..)
(4.1)
121. I: (..) Ja(..)Men det er hvert fall(..) ee (..) det er en viktig arbeidsplass,
sånn(..)
122. 3: Ja
123. I: for å kommunisere
124. Alle: ja, hm mm
125. I: for(..) må(..) eh altså i løpet av dagen,
126. I: går dere og snakker med pasientene og spør
127. I: hvordan de har det og så videre?
128. Alle: Ja mm
129. 1: /sevøgli/ (selvfølgelig)
130. 1:(..) når de kom hit inn i romma, de sa ”hvordan går det med deg”,
131. 1: ”har du sovet bra?”
132. 1: Og (..) /vim/(hvem) /helsede/↑ (uklart – antakelig ”Vi må hilse (på)
de (dem)”)
133. Alle: ja(..)mm(..)
134. I: Bruker dere den informasjonen i i i pleien(...) i vurderingen av
pleie?
135. 3:Denne marsj[de?] (uklart)
136. I: [Det som] de svarer dere for eksempel når dere kommer
inn og spør
137. I: hvordan det står til: ”Ja – ikke så veldig bra”, eller ”sånn passe”

138. Alle ja= mm(..)
139. 1: Ja. Vi gjør det. Vi bruker den.
140. 4: Da vi spører hvorfor ikke (..)bra(..)eller hvorfor,
141. I: Så dere kan høre om(..) på pasienten, altså på hva de sier
142. Alle: Ja(..) mm(..)
143. I:(..)hvordan det står til (SPØRRENDE)
144. Alle: Ja(..) mm(..)
145. I: Så hva er det som er tegnet, hvis du kommer inn til en pasient som
146. I: sier lite, bare sier sånn: ”Sånn passe”(..) eller bare HH(BRUMMER)
147. 5: Etter det hvis vi hører på rapporten før vi gå inn /sånn/(sånn) han har sovet godt
148. 5: så vi går inn (..) ”jeg sover lite” @@ (flere ler) (..)de svarer samme
149. 1: De sier det motsatte.
150. 5: mm litt(..) ikke så mye(..)
(KLIRRING AVKOPPER)
151. Alle mm ja.
152. 3: Noen.
153. I: Hva gjør dere da? Da må dere spørre en gang til: ”Har du sovet dårlig
154. I: eller har du ikke sovet dårlig?”
155. Alle: @@ ja
156. 3: Ja= vi spører(..)
157. 2: Men(..) er det pasientens søvn vi snakker om, eller er det at
158. 2: pasienten ikke vil (..) liksom åpne seg(..) er det(..)?
159. I: Jeg tenker egentlig på det å få (..) det å forstå hvordan de har det
160. Alle: mm mm
161. I: Det er ikke så lett, er det vel det?
162. 3: Nei
163. Alle: mm (..) mm (..)
164. I: Hvordan finner dere ut hvordan de har det
165. 4: Når [det gjelder forandringer]
166. 1: [Vi kan finne på det] uttrykk,(..) når de uttrykk seg,
167. I: Ja
168. 1: og de snakker selv om de sa,
169. 1: ”nei det (er) passe”, men det ansiktsuttrykk er litt snørrete,
170. 1: og når hun stå opp,
171. 1: hun uttrykke seg litt vondt, da kan vi (..)
172. Flere: da [vet vi.].
173. 1: [bekymre seg] de du /van/han snakker ikke sant, (..) så= , ja=
(2.0)
174. I: Så dere bruker like mye øynene som ørene, dere da(..)
175. Alle: Jo (..) ja(..)@@@
176. 4: Vi har en som kan ikke snakke
177. 3: Ja=
178. 4: Så han kan bare sier ja og nei, selv om vi=

179. 4: da vi skjønner at det betyr ja og så det betyr nei
180. 4: Så vi spør han: "Ligger du bra?" Så han sier(..)
181. 4: hvis nei, så han gjør sånn, hvis ja, så sånn. Så da kan vi bare /leser/
(lese) hånden hans
182. Alle: ja(..) mm(..)
- (2.5)
185. I: Det er ganske interessant(..) det må jeg si altså (..)
186. Alle: mm (..) mm (..)
187. I: Men dette som(..) disse pasientene som blir sinte, for det kan man
188. I: jo vel bli
189. I: noen ganger når man er syk og trett og kanskje har fått medisiner,
190. I: jeg vet ikke,
191. I: så= da= (..) fortell litt, hvordan snakker dere da(..) til de pasientene(..)
192. I: for det var det vi startet med(..)
193. I: og det var litt interessant(..) hvis de blir sinte?
194. 3: Prøve å rolige snakke og sånn(..) noen ganger kanskje vi også
tilbake (..) @@
195. 3: ja!
196. 3: Eller(s) ikke snakke og gå ut(..) lukke døra og gå ut(..)
197. I: mm(..)
198. 3: Etterpå tilbake.
199. I: Hva gjør du? (til annen deltaker)
200. F: Hvis du kjefter, kjefter du på norsk eller på
201. Alle: @@@@ Jo, det er (..) norsk
202. 3. norsk, ja!<
203. 1: jo! De blir sinna<
204. 3: Å↑(SPØRRENDE TONEFALL) Hva↑ (SPØRRENDE)
205. 1: (..) de blir sinna hvis jeg snakker ikke norsk " hva du
/snakke/(snakker) om?"<
206. (Overlappende tale fra flere)
207. 1: Ja! De blir sinna, "hva du snakker om?"
208. Flere overlappende: Nei, ikke sinna. Ja
209. 1: De blir sinna fordi de forstår på norsk. Ja!
210. I: Men har dere prøvd, slik som han sier, å kjefte
211. (Flere overlappende) [Nei]
212. I: [litt p]å deres eget språk
213. Alle: nei (..) nei(..)Vi kjefter ikke (..)
214. 4: Vi kjefter ikke sånn ordentlig. Vi kan ikke kjefte.
215. F: Er det bare snille jenter her?
216. Alle: Ja bare snille ja(..)mm(..)@@@
217. 3: Vi tenke om (..) mamma og pappa min
218. (En deltaker)[Ja]
219. 3: [Je]g gå inn, tenke han pappa eller mamma, og så (..)
220. 3: jeg (..)hva tenke jeg vil vaske eller rydde eller (..) alt jeg vil til

221. 3: mamma og pappa min, jeg gjøre der inne hos(..) ja? (MIN. RESP.)
222. 3: Jeg kan ikke gå ut og bare (..)
223. 1: Vi føler det som en familie
224. 3: Ja↑<
225. Flere ja (..)
226. 1: og noen de bare hei [du!]
227. 3: [Ja]
228. 1: De føler seg glad↑
229. 3: Ja↑
230. 1: Bare ikke, ikke bare som vi jobber bare og vi synes /inger/(ingen)
231. 1: det er ikke det på min 'avdeling det synes jeg (..) (MIN RESP)
232. 4: Det synes jeg og, tenker at det er min familie, passer på han↓
233. Flere: Ja. Mm.
234. F: Men det må være greit å si fra hvis man blir behandlet dårlig, da,(..)
sånn
235. F: som du sier, at en lugger deg og sånn(..) så må man jo si fra (..) det
kan jo
236. F: være (..) For det er jo ikke greit at noen gjør det, for eksempel
237. 1: Nei. Vi har den mann på tredje etasje, hvis jeg greier ikke,
238. 1: jeg må hente en stor mann også,
239. Flere: ja
240. 1: @@@ så som kan hjelpe meg@ å holde (..) han er redd også (..)
han (..)
241. 1: hvis han ser at han er stø (..) han er større enn ham, så (..) han vil
ikke,
242. 1: jeg han bli (..) /snell/ (antakelig *snill*)@@
243. Alle @@@
244. 5: /kan si en dag/ (kanskje en dag) (..) en pasient sint på meg, jeg
byttet(...)
245. 5: vi byttet pasienten. Hvis er veldig sint, kanskje annen dag (..) på
henne(..)
246. 5: vi byttet ja
247. I: Lurt
248. Noen: Ja(..)mm

OPPTAK 3.

249. 2: Men (..) ja, vi var litt opptatte (..) med matservering og medisintdeling
og sånn, så det var en pasient som kom og sa til han ”/sett seg/(sett deg) (..) på
toalett” (..) eller (SPØRRENDE INTONASJON)
250. 3: ja det var (..) på toalett(..)
251. 2: Ja. Det var toalett faktisk men jeg ikke klarte å (..) situasjonen(..)
252. 2: på en ordentlig måte.
253. 2: Sa jeg at ”nå (..) er vi veldig opptatte, hvis du bare venter litt,

254. 2: for det er seksten pasienter som venter på mat og medisin”,
255. 2: da ropte han: ”Nei, de dør ikke av det” kan jo=
256. 2: din=@@(..)
257. 2: det var en annen gang som pasienten vil ha ekstra /smertstillende/(smertestillende)
som
258. 2: ikke sto i boka at han(..)
259. 2: altså det sto at han skal ha to paracet i løpet av dagen, men det sto
260. 2: ikke mer, og han hadde allerede fått det,
261. 2: og jeg bare sa at jeg må spørre en sykepleier
262. 2: for å se om jeg får lov å gi deg det eller ikke.
263. 2: Nei, men paracet kan man /kjøpet/(kjøpe)
264. 2: overalt og liksom(..) ja(..) men jeg er nødt til det.
265. 2: Det er jo uforvarlig, da. Og bare(..) Da ble han sint,
266. 2: han ville ikke snakke med meg, og liksom
(2.0)
267. 2: Og han ble sint på en annen sykepleier og(..)
268. 2: Det er helt vanlig, jeg vet at det er jo helt vanlig å få paracet, men((..).)
269. 2: jeg er ikke sykepleier enda, så jeg kan ikke bare bestemme det selv,
liksom=
270. F: Ja, det er helt riktig det, paracet er ikke bra for leveren i lang tid,
271. F: hvis han skulle få det. Det er jo ikke riktig.
272. 2: mmm(..).jeg bryr meg ikke om det er bra for nå mmm at det som sto i
boka,
273. 2: at det var den dosen pasienten skulle få (..) og han ville ikke høre på meg
en gang.
274. 2: Og så til slutt ringte datteren hennes
275. Alle: @@ (lav latter)
276. 3: Han aldri ikke høre på oss, bare ham hva vil (..) veldig sjef han
277. Flere: @@@
278. 3: Ja (..).
279. F: Når datteren ringte, ringte hun for å ta morens parti, eller(..)
280. 2: Neineinei, bare for å se hvorfor far er så sint og (..) hva har skjedd (..) og (..) jeg bare
281. 2: forklarte at jeg må selvfølgelig spørre en annen fordi det (..).
282. 2: og datteren skjønte det (..) heldigvis.
283. 2: Men pasienten jo var sint på meg og var (..) i et par måneder
284. Flere: @@@
285. 2: ja, det var litt ubehagelig, da.
286. I: Er du sykepleier, også?
287. 2: Jeg er sykepleierstudent
288. I: Og du er sykepleier?
289. 1: Ja.
290. I: Hun(..) hun gjorde det riktige?
291. 1: Jo, hun gjorde det riktige

292. I: Hun var flink?
293. 1: Jo, hun svarte på det, hun kjenner ikke reglene (her er r-ene veldig dentale, talen temmelig uklar)
294. 1: det – aaa – detinen(..) på da medisinen(..) (<uklar tale>)
295. 1: og alle medisiner som står på boka, de skal beholdes,
296. 1: naaa /leges/(legen) må bestemme den. Selv om kjenner han at (..) det er bare paracet,
297. 1: Men noen gange vi må vurdere den at (..) de hun er /studente/(student),
298. 1: og vi kjenner de /binke/ (virker) på fire timer (..)
299. 1: og hvis /hon/ (hun) man har mye vondt så
300. 2: Ja, jeg skjønte/kjente(uklart skille mellom verbalene) jo at jeg burde gi ham, men jeg kan jo ikke gjøre
301. 2: så jeg kunne ikke bestemme.
302. 1: Ja, det er sant. /Hon/ (hun) /gjorte/(gjorde) det riktig.
303. 2: Ja. På den måten føler jeg at jeg gjorde det,
304. 2: men å takle pasienten på en fin måte, at ikke blir så aggressiv,
305. 2: det klarte jeg ikke.
306. 1: Nei.
307. I: Det er det du egentlig lurere på (..) (SPØRRENDE TONEFALL)
308. 2: ja=
309. I(..) hvordan kunne du ha gjort, endret den situasjonen (SPØRRENDE TONEFALL)
310. I: Nå sier P at han ”ikke aldri hører på oss, han er veldig sjef” sa du.
311. Mange: @@@
312. 3: Sant@@@
313. I: så du bare aksepterer det. Tror du at man kan snakke med ham
314. I: og få ham til å forandre mening? Tror du det?
315. I:Tror dere det?
316. 3: Litt (..) @@
317. I: Har du klart det?
318. 4: Men det er forskjell mellom pasienter og pasienter, hvordan de bli aggressive
319. 3: med tiden kanskje han hadde veldig vondt,
320. 3: men litt senere kanskje kanskje han(..)
321. I: Dere har en fin teknikk der, dere altså,
322. I: dette med at dere går ut, eller dere blir borte en stund, og så(..)
323. 3: Ja, litt gå ut, og så
324. I: Litt gå ut og (..)
325. 3: (..).eller andre kommer inn og hjelper og vi (..)
326. I: det kommer et nytt ansikt inn (..)
327. F: kjekt og så får du bare spørsmål om har du lyst på noe å spise, eller å ligge og så (..)
328. F: hvordan skal man klare å være sint da?
329. 1: ja@@@
330. I: Ja, jeg synes det er veldig lærerikt.
331. 2: Det skal passe i situasjonen, ikke bare spørre om
332. 2: Når han er helt sint, så jeg(..) jeg vil ikke bruke den teknikken(..)

333. 2: når han er kjempesint på meg(..) vil du ha noe å spise??
334. I: I hvert fall ikke hvis han er på vei på do@@@
(1.0)
335. I: Men hva kan man gjøre, eller hva kan man si?
336. I: For det første,
337. I: det er jo flere som kjenner pasienten her, dere kjenner alle sånne (..) menn.
338. I: Ja, hva ville du foreslå da, som er sykepleier?
339. I: Hvordan ville du snakke med ham?
340. 1: Nei de må ta det /mer/ (med) ro, /srrr/(<lyd> (..)"vil du ha noe å (spise)?"
341. 1: "Nei, jeg vil ikke ha noe!"
342. 1: "Vil du ikke ha noe?"
343. 1: "Nei, sa jeg, jeg vil spise deg!"@@@
344. 1: Ja, det var det!@@@@ Jo de sa det.
345. 1: "Er det sant" (hermer etter egen stemme i situasjonen)
346. 1: "Kan du det? Er du kalliban?" (kannibal)@@@
347. I: Da tenker dere, dette er ikke alvorlig,
348. I: da han forandret seg fra sint til litt sånn (..), han prøver å være litt morsom?
349. Alle: mm mm
350. I: Kanskje? Tenker du det samme, Vidar, at han er (..)
351. F: Jeg(..) Da tenker jeg at det må være veldig vanskelig å ta imot hjelp.
352. F: Jeg jobbet som frivillighetskoordinator utpå en bolig for to år siden,
353. F: mens jeg fremdeles gikk på skolen.
354. F: Og jeg tenkte ikke så mye over det, at de var så avhengige av hjelp hele tiden –
355. F: selv om (..) om (..) jeg skrev en oppgave hvor det blant annet
356. F: handlet om maktaspektet mellom ansatte og beboerne som er avhengige av hjelp,
357. F: og lært hjelpeløshet, som er et begrep,
358. F: og akkurat nå, som jeg hadde den praksisperioden,
359. F: så brakk jeg armen min på ishockeymatch,
360. F: og så måtte jeg opp på sykehuset og så måtte de operere meg.
361. F: Og det var en sånn skikkelig lærepenge,
362. F: for der lå jeg i sengen og måtte ha hjelp.
363. F: Og et døgn etter operasjonen, så rømte jeg hjem,
364. F: for jeg syntes at det var så vanskelig å ligge der og måtte be om alt mulig,
365. F: jeg følte at jeg var frisk nok,
366. F: jeg kunne gjøre alt mulig annet,
367. F: det var bare armen som var brekt,
368. F: men å skulle ligge der og hele tiden, nei,
369. F: det var en ordentlig vanskelig situasjon,
370. F: som gjorde meg bevisst på at det der der
371. F: er ikke særlig lett,
372. F: for jeg hadde ikke tenkt noe særlig over det før jeg faktisk lå i den sykehussengen
373. F: og, altså, måtte be om mat.
374. F: Og jeg spiser ikke all slags mat,
375. F: så jeg måtte be om spesiell mat,

376. F: og jeg følte at jeg var til bry,
377. F: og jeg følte at jeg ikke skulle være der,
378. F: og(..) sykepleierne var veldig hyggelige mot meg,
379. F: men det var ordentlig vanskelig å ligge der.
380. F: Jeg rømte, jeg.
381. I: Altså jeg tenker at dere gjør en veldig interessant jobb med,
382. I: med få ord, gjør dere en veldig interessant jobb.
383. I: Jeg tror det må være kjempevanskelig for dere i mange situasjoner,
384. I: og så nettopp det at du bør si noe.
385. I: Man bør, man kan selvfølgelig gå ut,
386. I: man kan sende inn en annen,
387. I: og det er en sånn fysisk måte å reagere på,
388. I: og jeg er ikke pleier (..)
389. I: men i noen situasjoner så må man faktisk *si* noe.
390. I: Det var da jeg spurte deg som pleier, som sykepleier,
391. I: for du får vel noen ganger beskjed om å komme inn - da *må* du si noe.
392. I: Og hva sier du da, - til en sånn sint person?
393. I: For det er jo din autoritet som spiller en rolle.
394. I: (..) ”Hva skjedde /he/”(..) ”Hva skjedde med deg?”
395. I: ”Og hvorfor du er sinna? Hvorfor du er sinna?”
396. I: Med en veldig rolig stemme.
397. I: Det er viktig med stemmen?
398. I: Ja.
399. I: Ikke sånn hissig stemme, sånn
400. I: (..) sånn rolig stemme; ”hva skjedde med deg?”
401. I: Og du må holde den /beboere/(beboeren), eller du må (..) holde den på ryggen
402. I: mm (..) hvis du gjør det,
403. I: hvis du prøver å klappe beboeren,
404. I: en sint beboer,
405. I: og beboeren ikke vil bli klappet
406. I: Nei
407. I: hva gjør du da?
408. I: /Ja/(La) ham være
409. I: Ja?
410. I: Ikke gå nærmere med ham. Han kan /slår/(slå) deg!
411. I: Ja(..) for jeg tenker litt på hva du sier, jeg,
412. I: altså hva slags ord du velger, fordi at(..)
413. I: hun kan ikke si noe,
414. I: hun må si at hun må gå ut og hente tillatelse,
415. I: men du skal ikke hente tillatelse fra noen.
416. I: Noen ganger vi må.
417. I: Men likevel, dere snakker jo litt forskjellig
418. I: fordi dere har jo litt (..) ulik plass og så videre på denne jobben her,
419. I: tror jeg ikke jeg ville tatt noen vanskelige avgjørelser, jeg ville ikke det.

420. I: Nei, jeg tenker egentlig det at dette med dere (..)
421. I: hvis man ikke er en sykepleier der,
422. I: så forhandler man mer, tror jeg, man må forhandle,
423. I: spesielt hvis det ikke er en sykepleier der,
424. I: og da er det å lirke og lure og lirke og lure,
425. I: men så kommer det inn, det som du sier, at pasienten føler seg veldig liten og (..).
426. I: det er en vanskelig situasjon
427. I: mm
428. F: Det er ofte den eneste måten å vise (..)
429. F: man er så maktesløs da,
430. F: Nå skal jeg fortelle et annet morsomt eksempel som skjedde der oppe.
431. F: For de beboerne der hvor jeg var,
432. F: de beboerne der de hadde ett felles rom.
433. F: I lunsjpausen brukte de ansatte det fellesrommet.
434. F: Og hvis beboerne kom inn,
435. F: så fikk de beskjed om å vente til de ansatte hadde spist.
436. F: Og jeg prøvde å sette i gang disse beboerne til å lage brukerråd
(slutt på opptak 3)

* den ortofone transkripsjonen er ment å skulle illustrere noe av uttalen til denne deltakeren, der konsonanter blir påfallende understreket, og vokalkvalitet ikke er sammenfallende med normert norsk uttale

Transkripsjon samtale 2: "Søppelhåndtering".
Opptak 10, Vesletunet.

Til stede:

V: Vaktmester

Fire minoritetsspråklige deltakere. To har bokstavbetegnelse og deltar også i samtale 3 (N og J), ellers betegnet med "Deltaker 1" eller "annen deltaker". (Se del 1 "Bruk av begreper og forkortelser. om betegnelser for deltakere i samtalene)

F: Repr fra Frivillighetssentralen

I: Intervjuer

E: Pensjonist, tidligere lærer

1. F: Ble du ikke informert?
2. Deltaker: Nei
3. F: Det er så mye å sette seg inn i hvis man først skal begynne med det
4. Deltaker: Egentlig, nei, jeg har ikke lest, jeg har ikke sett, verken sånn
5. Deltaker: nei =det bare var noen som fortelte meg
6. F: Ja.
7. Deltaker: at du må gjøre sånn jeg var helt ny, så ja, jeg lærte meg selv
8. N: Ja. I dagens opplæring, hva lærer man?
9. F: Ja. Det er jo mange ting å gå gjennom.
10. N: mm. Ja
- (9.25) (SER PÅ INFORMASJONSBILDER SOM VAKTMESTER HAR MED SEG OM SØPPELHÅNDBERING)
- 11 F: Disse bildene har du arrangert, selvfølgelig?
- 12 V: @
- 13 F: Du satte den gule posen ute på gulvet(..)
- 14 V: Nei!
- 15 F: (...) så vi så tydelig at det var noe(..)
- 16 Deltakere:@@
- 17 N: Ojoj s[ann]
- 18 V: Det [er] faktisk tilfelle
- 19 (Flere støttende min. resp.)
- 20 F: Det er [dokumenta]sjon [på a]t den sto utpå der, liksom, det er drit
- 21 V: [jo jøss] [ja]
- 22 V: ja
- (LYD AV MENNESKER SOM KOMMER INN OG SETTER SEG, LYD AV FLASKEKORK SOM FALLER OG RULLER PÅ GULVET)
- 23 F: "ikke slik, men slik"
- 24 V: Ja (BAKGRUNNSSAMTALE AV ØVRIGE DELTAKERE UTEN SAMMENHENG MED VAKTMESTERS PRESENTASJON)
- 25 V: jeg kunne kanskje ha lagd en bedre brosjyre, men asså (altså), jeg tok fatt i det der og da.
- 26 F: (..) er jo best(..)

- 27 I: (HVISKER) (du kan) legge den her
- 28 V: Det er ikke noe <tale> så derfor måtte jeg ha med noe plast å legge den på
- 29 F: Ok (KREMTER)
- 30 V: Det er `klart at jeg `fant jo ut `etterpå at e e e
- 31 V: den `teksten her, den
- 32 V: den `kom på `etterpå, den kunne ha `tatt med samtidig
- 33 V: i bildet, men eh,
- 34 V: jeg `fant ut etter hvert at e e
- 35 V: det `holdt ikke, så derfor tok jeg altså nn da med tusj da,
- 36 V: for å sleppe å laga bildet på nytt.
- 37 F: Mm
- (2.0)
- 38 V: Det kom til etter hvert@
- 39 V: Etter at eh
- 40 V: det var ikke eh
- 41 V: denna hadde hengi på døra i `to daer,
- 42 V: så var det `like ille
- 43 V: så da måtte jeg finna på a (noe)annet,
- 44 V: og da måtte jeg da skrive "Blå dunk" merket "SMITTE" utapå
(<uklart>)
- 45 V: (..) ehm (..) Så er det jo eheh
- 46 V: hvorfor det `smitteavfallet eh
- 47 V: skal i en `egen prosedyre,
- 48 V: det er fordi det blir `brent eh på avfalls eh deponi
- 49 V: eheh med `høyere `temperatur enn `annen søppel, har jeg fått beskjed om.
- 50 V: Altså, det må brenne med høyere temperatur,
- 51 V: og det betyr rett og slett en `dyrere `kostnad,
- 52 V: og hvis dem da skal ta brenne alt med høyere temperatur
- 53 V: så blir det dyrere.
- 54 V: Det blir omtrent som de(re) sku(lle) `skru på varmovnen på `femogtjue i ste(det)for `tjue.
- 55 V: Skru de den varmovnen på `femogtjue iste(det)for `tjue
- 56 V: så får dere `mere strømregning.
- 57 V: Og sånn er det også med den `smitteavfallet
- 58 V: når det `brennes, så er det mere `økonomisk å eh
- 59 V: brenne avfall med en temperatur som mesteparten a (av) avfallet brent opp
- 60 V: mens derimot avfall med `smittestoffer, brennes med `høyere temperatur
- 61 V: det er mere `kostbart
- 62 V: (..)så – det er det er grunn(en) til at det blir brent med to forskjellige temperaturer

63. V: det er mere økonomisk.
64. Delt: mm
- (1.5)
65. V: (FLYTTING AV STOL) Nå er det noen kommuner
66. V: som brenner både smitteavfall og eh vanlig avfall eh under ett
67. V: men eh de fleste stedene så brenner døm det
68. V: mere økonomisk.
- (2.5)
69. V: Og da er det ei `egen dame som kommer her
70. V: så `jeg skal `egentlig ikke ta i detta her, jeg.
- (1.0)
71. V: Det er en `egen dame som kommer og `henter den derre smitteavfallet i den blå dunken,
72. V: (...) og kjører bort for seg sjøl.
73. V: Så `jeg skal ikke komprimere dettær (dette her) sammen med `annet eh `søppel
74. V: (..) av `den grunn at dem skal be`handles særskilt.
- (2.5)
75. V: eh eh og da har hun enkelte ganger eh eh
- (2.0)
76. V: (H) sagt te meg at hu vil ikke ha sånne løse gjenstander oppi, sånn som
- (4.15)
77. V: eh hansker og sånt.
78. V: eh Ja vel, sier jeg.
79. V: (..)Men eh nå har jeg lest den hæ(denne her) litt nøyere sjøl (BLAR I PAPIRER)
80. V: og dere har eh `to eh sekker.
81. V: Først så har dere en s(..) `sekk på rommet
82. N: hm
83. V: og så da når de e= har `ferdig med den `sekken
84. V: så `tar dere av dere hansker, munnbind,
85. V: og så `legger de det på toppen og så `knytter de att sekken
86. V: eller eh eller andre måter å gjøre det på.
87. I: Ja hva syns du
88. V: Det er sånn de gjør det?
89. Delt 1: Vi bruker det inn (..)
90. N: Ja. Jo.
91. Delt 2: Vi bruker ikke munnbind
92. Delt 1: Nei.
93. Delt 1: Når vi triller (..) når vi skal trille /soppele/(søppelet) ned, mener du (BLAR I PAPIRER)
94. V: Nei, på rommet.
95. Delt 1: På rommet, jo. Jo.

96. V: Ja. Da bruker dere munn[bind og hansker?]
 97. Delt 1: [bind og så hansker]er Jajaja.
 98. Delt 1: Og fr[akk] og så alt.
 99. V: [Ja]
 100. V: Ja. For sånne ting som munnbind og hansker er kommi `løst oppi den
 kassa `tterpå
 101. Delt 1: ja
 102. V: og `hun som henter søpla,
 103. V: `synes ikke noe særlig om `det.
 104. V: For hu kjenner jo ikke tel
 105. V: eh(..)om det har vært i forbindelse med `blod eller annen smitte ikke
 sant
 106. Delt 1: mm
 107. V: Slik at hansker og munnbind blir kasta øverst i esken
 108. V: eh eller påsan, mener jeg ↓(avsluttende tonefall)
 (1.0)
 109. V: eh
 (1.0)
 110. Delt 1: Nei= vi kaster på vanlig /soppel/(søppel)
 111. V: Vanlig søppel, ja?
 112. Delt 1: Ja
 113. V: Ja.
 114. Delt 1: hm
 115. V: Ja. Ok. Det står noe om det her i denna her at hvis det ikke er
 116. V: for mye blod eller for mye smitte, (..)
 117. Delt 1: ja
 118. V: eller (..) for mye sekret, eller hva det står,(LESER)
 119. V: eh (..) så eh eh kan du `kaste det i vanlig søp[pe]l.]
 120. Delt 1: [Vanlig søp]pel
 121. V. Ja. Men det må `knytes igjen.
 (2.0)
 122. V: Eh (..)
 (1.0)
 123. V: så har jeg sett at `enkelte sekker er eh vært så `fulle
 124. V: at man ikke har klart å `løfte den sekken
 125. V: opp i den dæ (derre) se (..) opp i den æ derre tralla (..),
 126. Delt 1: ja
 127. V: og (..) eh jeg har jo passert min første `ungdom jeg og,
 128. V: så jeg synes ikke det er noe særlig `hyggelig (smilende tale) å
 129. Delt 1: nei
 130. V: løfte den tunge sekken `oppi.
 131. N: ja
 132. V: (BLAR) Det står faktisk her at du skal fylle den `tre `fjerdedel full
 133. Delt 1: Tre fjerdedeler, ja

134 V: Ja, ikke ikke helt [full.]
135 Delt 1: [Må ikke være vel]dig full nei
136 V: sånn at det går an å løfte`n oppi
137 Delt 1: ja
138 V: for også g(..)
139 Delt1: Det er lettere å (..) ja
140 V: Så du får et godt tak eh
141 Delt 1: hmhm
142 V: i sekken
143 Delt 1: akkurat
144 V: og så `ta`n under, og så `løfte`n oppi.
145 Delt.1: ja. Hmhm
146 V: (til N)Eh(..) nå ser jeg på `deg,
147 V: men altså eh, jeg mener ikke `deg spesielt,(@@) men
148 V: Skal bytte plass@@
149 F: Og så, hva gjør man så, da
150 E: Forstår dere alt som ble sagt?
151 V: Ja dere skjønner hva jeg mener?
152 Deltakere: Ja. Ja.
153 N: (LESER) ”For at den gule sekken skal pakkes i en gul sekk før vi bærer den ned”
154 N: men det blir ikke gjort
155 V. Nei ehm der står det at den sekken skal være `rein `utvendig,
156 N: hmhm
157 Delt 1: ja
158 V: den (..) skal ikke værre no ehm slim eller eller noe (..) den skal værre helt rein utvendig,
159 Delt 1: hm m m
160 V: den ska`kke være tatt i med(..)
161 Delt 1: mm
162 V: med ((..))med med (..)holdt jeg på å si `hansker som har vært `brukt.
163 V: Så døm ska puttes oppi en `annen påsa, ja.
(1.0)
164 N: e e
165 V: e e hvis det kommer `rift i`n (if)tat den blir `ødelagt
166 V: så skal du `putte`n oppi den nye sekken(..)
167 N: hm
168 V: eh (..)
169 Delt 1: ja
(4.5)
170 V: eh (..) dere skjønner hva jeg sa?
171 N: Ja.
172 V: Ja
173 N: Men ellers ikke

174 N: Bare når det(..) når den posen går i stykker(..) eller går det(..)

175 V: (..) jeg holdt på å si(..) jeg er litt ny på detta her jeg, som dere er @

176 Delt 1: hm

177 V: Men eh jeg må bare vise te denna(..)(BLAR)

178 V: det står her at den sekken som blir brukt inne på rommet

179 V: den skal puttes oppi en annen sekk

180 N: Ja- det var det (..)

181 N: som vi fant ut

182 V: Ja

(4.0)

183 V: (LESER FRA BROSJYREN) ”hvis den blir forurenset på yttersiden, skal en ny pose trekkes utenpå”

184 N: Jo, da gjør vi det.

185 N: Det er sant, det.

186 V: Ja.

(4.0)

187 V: (..) der, ja, den sida der, ja.

(2.5)

188 V: Har dere noe med sånt som for `eksempel sprøyter og spisse gjenstander,

189 V: som er flytta på?

190 Delt 1: Ikke som er, ikke oppi de sekkene. Vi har jo(..)

191 V: dere har en beholder?

192 Delt 2: Ja

193 V: Det står også at den skal være tre fjerdedels full, den ska`kke være helt full

194 Delt 2: De boksene?

195 V: Nei.

196 F: Hvorfor ikke?

(3.5)

197 V: Det veit jeg ikke.

(3.75)

198 V: Hvorfor, det veit jeg ikke, men(..)

199 V: det står at den skal være tre fjerdedels full dem og, de boksene (..)

(3.0)

200 V: Sikkert e eeh hvis den er helt full (..) når jeg tenker meg om,

201 N: mm

202 V: eh hvis den er helt full, så blir det vanskelig å ta opp att

203 V: det blir som å ta opp en kjeks eller pakke som er helt full,

204 V: så er det vanskelig å ta opp den første,

205 V: hvis den kjekspakka ikke er helt full, så er det mye lettere å ta opp

206 V: så det har vel kanskje noe med det å gjøra

207 N: ja

(10.5)

208 V: (...) eh (...) ja (LESER) ”når kanyleboksen er tre fjerdedels full, kastes

den i risikoavfallets eske”, ja. (KREMTER)

(6.0)

209 V: ellers så står det også noe i detta skrivet her som var rimelig nytt for meg,

210 V: det var at det eh

211 V: Det har før i høst blitt satt opp en sånn spritdispenser i (..) på søplerommet

212 V: Men (..) det skal også være en vask der.

213 N: Jeg har hørt om det

214 V: Det skal jeg ta tak i nå.

215 N: Ja. Mm

216 V: Det skal være en vask i dette rommet.

217 N: mm

218 V: Ja.

219 Delt 2: Hva sa du

220 V: He

221 Delt 2: Jeg hørte ikke riktig hva du snakka om

222 V: Nei. Det er fint du sier fra (..)

223 V: Eh (..) da jeg fikk dette skrivet for noen dager siden, så (..)

224 V: så så jeg noe vi skulle `hatt som vi ikke `har,

225 V: og det var en vask på søplerommet.

226 V: Jeg har før i høst satt opp en spritdispenser der, etter ønske fra en person,

227 V: men eh jeg ser av skrivet at det skal være en vask på søplerommet. Ja.

228 V: Så det skal jeg ta tak i nå. Ja (H)

229 Annen delt: Men hva `syns du om det rommet(..) søppelrommet(..)

230 Annen delt: Det er helt foran kjøkkendøren

231 Annen delt: Hm (..) hva synes du om det

232 V: Eh(..) Sånn sett, så trur jeg ikke det er noe farlig. `Men(..)

233 V: så `så jeg noe som jeg, da jeg begynte her i høst, som jeg ikke likte,

234 V: og det var at eh e e det var en røykeplass

235 V: utafor her på baksida her når jeg begynte.

236 V: Det blei slutt første januar.

237 V: Eh (..) men da brukte man søplerommet som en sånn snarvei ut og inn,

238 V: for å gå `gjennom,

239 V: for å `sleppe å gå gjennom den`låste `døra, som ikke alle hadde `kort og nøkkel til.

240 V: Og det var `atskjlilig (atskillig)mye verre.

241 En deltaker: Mm

242 V: Men eh det (..) de har etter hvert låst den døra mest mulig,

243 V: så at den var åpen bare noen tid av døgnet

244 V: eh(..) for lufting og etcetera,

245 V: og (..)når jeg da behandler søpla sjøl.

246 V: Jeg regner med at det er ren tankeløshet, og det har(..)

247 V: har ikke noe med dere som utlendinger å gjøre, det har med(..)

248 V: alle gjør det.

249 En delt:(stille) Mm

(1.0)

250 N: Men vi har [<uklar tale>]

251 F: [Hvorfor s]er du på `meg `nå?

252 Deltakere:@@@

253 F: Det var de du skulle snakke til, ikke meg@@

254 I: (til forrige deltaker)Jeg lurer på om du fikk svar på spørsmålet ditt egentlig

431. Deltaker: Nei. For vi har oppdragelse for den,

432. Deltaker: jeg har sett den mange ganger åpen så [lenge]

433. V: [Ja(..).]

434. V: Sånn som jeg ser det

435. V: så trur jeg ikke det er noe farlig så lenge det ikke er noe direkte trafikk fram og tilbake

436. Deltaker 1: ja

437. V: (..)eh (..) det trur jeg ikke er noe farlig(..)

438. V: men den gjennomgangen som har foregått her i høst, den var ikke bra.

439. V: Da gikk man fra søplerommet og inn i avdelingen(..)

440. N: Ja, det er sant(..)@@

441. F: Jeg `skjønner hva du `mener,

442. F: at eh du synes at det er litt sånn eh nært, der hvor du lager mat eh

443. Delt 1: Det er ikke bra. Ja.

444. V: Døra til kjøkkenet står ikke oppe, skal i hvert fall ikke gjøre det,

445. V: og døra til søplerommet skal heller ikke stå oppe

446. Delt 1: Nei

447. V: bare kun for ut- og innstigning,

448. Delt 1: Ja.

449. V: så (..) dem ække oppe samtidig, de dørene.

450. V: Og så er det en annen ting, det er en sånn en `air condition-sak på det søplerommet,

451. V: som gjør at det skal være et sånn `undertrykk i det rommet,

452. V: som gjør at den lufta som `er i det søplerommet, den skal være der.

453. V: Og det er klart det blir ødelagt hvis at døra til det søplerommet står for mye oppe

454. V: og for mye ut og inn,

455. Delt 1: (...) Ja

456. V: sånn sett så skal den bare luftes når man ikke klarer å `ta unna den dårlige `lukta(..)

457. V: Så (...)

458. N: Men våtromskvalitet, (..) hva er det, hva menes?

459. V: Jo, det betyr at man kan bruke en eh spyler og spyle det søplerommet,

460. V: og så skal det være et sluk til å ta unna

461. N: Ok Og så da mener de at det skal være fuktig der inne,
462. N: og jeg tenkte bakteriene de vokser i fuktige rom?
463. V: Ja (...) det (..)
464. F: Men (..) våtrom, det er det samme som baderom eh vaskerom, eh(..)
465. V: Hvis du har sett oppunder `taket der, så er det noen svære vifter,
466. V: som gjør at det skal være undertrykk i det rommet.
467. V: Og så er det eh `metallplater ganske høyt opp på veggen,
468. V: som gjør at du kan spyle ganske langt opp på veggen.
469. N: Mm
470. V: Så (..)
(1.5)
471. V: men det som `ikke er bra,
472. V: det er ikke vask der,
473. V: ifølge det skrivet her, så ska det være det,
474. V: det skal jeg ta tak i.
475. V: Og så skal det ikke værre noen `gjennomgang
476. V: for eh ((..).)ut- og innstigning til eh(..) resten av huset.
(3.0) F. Er det noe annet som dere har merka dere i den teksten som dere vil spørre om?
477. (LESER)
(11.0)
478. N: ”sluk i gulvet”(..)
479. V: Ja, det er helt innerst ved den `papircontaineren der,
480. V: så er det et sluk der. Sluk det er altså rett og slett (der) vannet renner til,
481. V: sånn som på badet
482. N: Ja, vi har det, ok.
483. V: Du har sluk i gulvet@ (smilende tale)
484. N: Ja. Det er jo bra.
(14.5)
485. V: eh. `Er det noe be`hov,
486. V: nå spør jeg, for jeg kan ikke mer om detta enn dere, egentlig,
487. V: er det noe behov for eh eh søplekasse ved siden av vaskeservanten,
488. V: med en påsa tel å kaste for eksempel hansker eller (ikke)
489. N: Mm
490. V: Det er det behov for
491. N: Mm.
492. V: Ok. Da skal jeg få med meg det samtidig.
493. Delt 2: Men mm jeg tror (hvis vi) mister kopper og glasser,
494. Delt 2: vi bare slenger inn med en /bøtta/ (bøtte) i søppel
495. V: Ja.
496. Delt 2: (..) søppelcontin som vi kan tømme kanskje?
497. V: Det må foregå oppå skyllerommene.
498. V: Men det dere kunne gjøre(..)det er eh foreksempel
499. V: jeg ser at eh dere har ganske `fine pappesker til melk og sånt noe

500. N: Mm
501. V: som er litt sånne halvstore pappesker,
502. N: Mm
503. V: bruk gjerne dem til å samle glasskår i,
504. V: for jeg kan ikke ta med dem på tralla når jeg kjører vanlig søppel ner,
505. V: fordi atte hvis eh jeg tar med dem på tralla ner
506. V: så er det veldig fort gjort å stjele plastsekken,
507. V: så derfor unngår jeg å ta dem med, så da bærer dere dem ner, tenkte jeg.
508. N: Mm
509. V: Men ta gjerne og samle glasskår i pappesker,
510. Delt 1: Pappesker ja
511. V: og den derre pappesken dere bruker til melk, er ganske tjukk og fin.
512. N: Mm
513. Delt: (<tale>)
514. V: For da kan jeg `legga den pappesken `oppå øverst oppå tralla,
515. V: så får jeg det med samtidig ner.
516. Delt 1: (LESER): "Håndtering av papir"
517. V: Hva sa du
518. Delt.1: (LESER) Men "håndtering av plast, papp, papir, vanlig søppel"?
519. V: Ja eh eh Det er eh to eh søppelcontainere på søppelrommet som er blå eller papp,
520. N: Mm
521. V: nå hadde jeg tenkt at jeg hadde fylt opp med litt selv og
522. N: Mm
523. V: Fordi at eh papp (..) papp kan jeg presse sammen.
524. V: Og så henter døm det. Dere har sikkert sett at det har vært mange sånne
525. V: eh pappballer utafør eh søple (..) som er blitt henta nå om dagen
526. N: Mm
527. V: Men det jeg har fått beskjed om sjøl, det er at dem vil helst bare ha pappen,
528. V: ikke aviser og sånt noe(..) pressa sammen,
529. V: så det jeg da må gjørra, det er at avisene må kastes sammen med vanlig pappen,
530. V: mens derimot pappen blir pressa sammen og blir lagd i sånne svære baller,
531. V: og da hadde jeg tenkt at eh (...) det kan bli forandringer<, (stigende toneleie)
- (1.0)
532. V: det veit jeg ikke,
533. V: (..) men da er det jo veldig fint at eh dere eh
534. V: tar aviser og sånt noe i en pappeske eller en plastkasse på søplerommet,
535. V: og så tar jeg det med ned eh av og til
536. N: Men kan vi ikke bare kaste det i vanlig søppel?
537. V: Jo. Aviser kan dere kaste i vanlig søppel,

538. N: Ja
539. V: men i(..)ikke tjukk papp, den presser jeg isammen
540. N: Mm
- (2.0)
541. Delt 2: Også plastik. Den plaster som vi får mat(..)i
542. V: Den platen kan i prinsippet inntil jeg får en annen beskjed,
543. V: kastes som vanlig søppel.
544. Delt 2: Ok
545. V: Men der forundrer meg ikke at det blir gjort endringer på.
- (1.0)
546. V: Kommune 1 har ikke vært så flink til å sortere søppel som kommune 2,
547. V: og jeg får ikke gjort noe mer enn det kommunen gjør
548. N: Mm
549. V: når det gjelder sortering.
550. V: Så (..) det jeg sier i dag med å kaste aviser og plast som vanlig søppel,
551. V: det kan bli annet om et år eller to eller tre.
- (2.25)
552. V: Men eh
553. V: det virker jo litt håpløst at dere skal sortere, og så putter jeg det i sammen@.
554. V: Jeg skjønner jo det@

(Sekvens på 2.56 minutter der det diskuteres sortering og metoder lokalt og sammenlignet med nabokommune mellom vaktmester, eldre lærer og frivillighetskonsulent. Tre innspill fra de minoritetsspråklige deltakerne, ett utolkbart, to til dels vanskelig tolkbare, som har med oransje sekker og håndtering av papiravfall i blokker å gjøre)

555. I: (...) og spørre dere de ansatte,
556. I: for det er veldig spesielt på et eh (..)hjem som dette her,
557. I: det biologiske avfallet og eh smitteavfallet,
558. I: `fikk dere opplæring i det da dere begynte her,
559. I: fikk du opplæring (til en deltaker)
560. I: i hvordan du skulle behandle(..).
561. Deltaker: Nei d[et]
562. I: [for d]et ser veldig `vanskelig ut å behandle riktig
563. Deltaker: Ja
564. Deltaker: Jeg tenkte også litt på hva betyr det baiologisk (biologisk)og Patologisk(..)
565. Deltaker: jeg vet ikke hva betyr det
566. Deltaker: Kan du fortelle?
567. V: Ja (..) holdt på å si jeg eh jeg eh reagerte da jeg begynte her,
568. V: og syntes at det blei litt sånn tilfeldig behandla.
569. V: For som jeg sa, det ække så farlig om det er oppkast som man blir smitta med,
570. V: men hva skjer hvis det er ebolaviruset, sa jeg.

571. V: Da begynte man å tenke litt @@
572. I: Vet dere hva ebolaviruset er?
(1.5)
573. I: Nei.
574. Deltaker: Jeg vet
575. V: Nei(..) ebolaviruset er ehm (..) nei jeg kan ikke så mye om det jeg heller,
576. V: men(..) jeg har forstått at det er veldig smittsomt,
577. V: og så hvis man synes at hiv er smittsomt,
578. V: så er det bare barnematen i forhold til ebola.
(1.5)
579. V: Det er vel en eh det er vel egentlig en sykdom (sykdom) som er i Afrika eller nerover der,
580. V: er det ikke det
581. I: det er vel ikke (..)
582. E: Ebolaviruset sprer seg veldig fort
583. E: og det kan spise opp kjøttet
584. E: ja (..) e (..) eh (..) og (..) jeg var på et s= s (..) sykehjem eh
585. E: og da var det en som bare fra en dag til en annen måtte amputere ved kneet
586. E: fordi det er virus som spiser opp (..)
587. N: kjøttet
588. E: eh ja eh eh (..)det er veldig farlig
(1.5)
589. F: Men (TYGGER)
590. F: du du du er sykepleier snart, er du ikke det
591. N: Mm
592. F: `Jeg lurer på
593. F: Hva er forskjellen mellom biolo(..) biologisk og patologisk avfall
594. N: Patologisk er ikke så farlig for sykdommer og biologisk (..) hmm
595. E: (..) biologisk er
596. N: biologisk har med kroppsvæsker og sånn
597. Deltakere: Ja. Ja
598. (MUMLENDE DISKUSJON)
599. I: bra når du kan faget@@@
600. E: Patologisk det er
601. N: sykdommer ja@@@
602. E: sykdom
603. F: Jeg tenkte at biologisk var eh eh kropps eh (smilende tale)
604. N: nei jeg sier
605. F: atte det var eh men også at patologisk var eh
606. N: Nei dessverre
607. I: Hei Jodith
608. J: Er jeg for sen?

609. I: Nei bare kom
610. F: Du kommer sent men godt
611. Deltakere: Hei
612. (LYD AV STOLER SOM FLYTTES, KOPPER SOM KLIRRER)
613. V: Ja. Jeg vet ikke om vi skal lære noe mere jeg
614. F: Nei, er det spørsmål i forhold til
615. I: Jeg spør igjen fordi du reagerte på hvordan det ble behandlet da du kom hit,
616. V: Ja
617. I: men hvordan blir det behandlet, da?
618. V: (X) Ja, vi kan jo se <tale>
(FLYTTING AV STOLER)
619. V: det ble bare kasta sammen med vanlig søppel,
620. V: og noen sa de ikke klarte å løfte opp lokket,
621. V: det ble bare kasta oppå lokket, eh(..) holdt på å si,
622. V: det ble kasta på golvet inne på søplerommet.
623. V: Det var slik det eh(..) blei behandla.
624. V: Nå fikk jeg tak i flere søpledunker, eh
625. V: slik at eh når jeg kom mandagsmorrn,
626. V: før alle dissa dunka kom
627. V: så var det jo fullt, søplerommet,
628. V: og når man kasta sekker oppå sekker, så sprakk sekkene,
629. V: og eh (...) holdt på å si kroppsvæske og annet, det fløyt utover hele søplerommet.
630. V: Og så brukte man i tillegg snarveien gjennom søplerommet om morran
631. V: i steden for å gå gjennom døra, for den søplerommet,
632. V: døra sto jo oppe.
633. V: Og da var det en snarvei.
634. V: Jeg syns vel eh(..)ikke noe om det.
635. I: (til annen deltaker/J) eh
636. I: Har du fått noen opplæring i behandling av biologisk patologisk avfall og smitte?
637. J: Nei.
- (2.0)
638. V: Så ere jo kommet så mye søpledunker at det nødvendigvis må være i to rader.
639. V: Og hvis dem får fylla opp raden bakerst, så blir den kaste på gølve foran,
640. V: det er som jeg sa at det er hjul på dissa trallene så de går an å dra fram
641. V: og komma tel de bakerste eh trallene
642. F: Men det orker du ikke å begynne med når du skal inn og kaste fra deg en sekk,
643. F: så skal du begynne å flytte rundt på de (..)
- (1.0)

644. I: Blir det fulgt opp med en opplæring nå eller hva skjer?
645. V: Når jeg tok tak i det nå da dissa bildene kom, så blei det jo
646. V: tatt tak i av de tjenestelederne,
647. V: så da skulle jeg ta opplæring med hver ansatt, så
648. V: hver morra en hel uke,
649. V: første dan kom det ganske mange,
650. V: dag nr 2 så kom det to støkker som hadde jobba her siden bygget var
nytt,
651. V: som egentlig kunne lære opp meg (...)
652. V: neste dag så kom det ingen.
(1.5)
653. V: Det var `interessen.
(2.0)
654. I: (Til deltaker 1) Hva `tenker du om det?
655. Delt 1: At det er bra
656. I: Ønsker du [mere opp]læring?
657. Delt 1: [Ja]
658. Delt 1: Mere opplæring
659. Delt 2: Eh nei, eh jeg tror eh vi fikk nok.
660. Delt 2: Vi kan fortelle videre de andre jentene
661. (Flere innspill om opplæring, vanskelig tolkbare.)
662. V: Etter min mening
663. V: så skulle dette her vært en `runde da de ble ansatt
664. Deltakere: Ja. Ja. Ja.
665. V: Det er min `personlige mening(=: 32:59)

(Til 33.53: Deltakerne foreslår et oppslag på skyllerommet om hva de skal kaste hvor.)
Herfra: Om kommende kurs ganger, planer, om muntlige former i vaktmesters presentasjon.

Transkripsjon samtale 3: "Etiske retningslinjer"
Vesletunet 29.6.07

Til stede:

I: Intervjuer

F:Leder fra Frivillighetssentralen

Minoritetsspråklige deltakere til stede:

- 1:Me: **Mebrat** Pleieassistent fra Etiopia
2: L: **Lily** Sykepleier med utdanning fra Filippinene
3: N: **Nahid** Hjelpepleier, i ferd med å avslutte sykepleierutdanning i Norge
(i transkripsjonen omtalt som N)
4: Jo: **Jodith** Pleieassistent fra Eritrea
5: **Ayhan** Sykepleierassistent. Utdanning ikke kjent
6: **Jasna** Sykepleierassistent. Utdanning ikke kjent

Senere deltakere:

- 7: Ja: **Janet** Sykepleier med utdanning fra Filippinene
8: Es: **Ester** Sykepleier med iransk bakgrunn
9: Be: **Betty** Sykepleier med utdanning fra Filippinene

Opptak 11.

Varighet: 36 min 36 sekunder.

1. N: hadith@
2. F: Ja. Mens egentlig betyr det (..)
3. F: Livet er kort,
4. N: ja
5. F: omfavnende og (..)
6. N: mm
7. F: du kan få låne den hvis du vil
8. N: ja. Men (..) hvis ikke du vil(..) lese den nå
9. F: Jeg har(..)Nei jeg har lest mesteparten av den
10. F: så(..)
11. N: [kan jeg]
12. F: [så du]
13. N: Hvor lenge (..) kan jeg ha den (..)
14. F: Til (..) til over sommern kanskje
15. N: Å↑
16. F: Jeg drar på ferie (..)
17. N: Da kan jeg jobbe med
18. F: Ja. Så kan vi lage en egen oversettelse↑
19. N: a a@
20. F: Hvis du klarer å tolke Rumi for meg
21. F: så skal jeg (...) sørge for at du får gitt ut en bok med(..)
22. F: eller (..)

23. N: hm[hm]@@
24. F: (H)[de]t jeg gjerne vil(..) altså hvorfor jeg er interessert i Rumi, det er
25. F: det er på grunn av meningen,
26. F: det er den siste setningen der jeg er ute etter,
27. F: ikke sånn verseformen som ikke forteller meg noen ting↑
28. N: ja
29. F: mm
30. N: Jeg har ikke lest så mye av bøkene hans da,
31. N: jeg har bare lært en del av <tale> han har stor svære sanne bøker
32. N: Men jeg kan se (..)
33. F: Men det var interessant å lese boken
34. F: for det står en del om persisk diktning
35. F: og sånn som er veldig (...)
36. N: (LESER) andre hafez ja
37. F: Mm
38. F: Det var faktisk mye like e e
39. F: setningsoppbygning som også
40. N: Mm
41. F: Ja det er en sammenlignet e e (..) persisk diktning med norrønt faktisk
42. F: i verseform
43. N: Hm hm (..) javel↑
44. N: Vi kan prate om det etterpå da
45. F: Ja
46. N: mm. Ja
47. (DELTAKERE KOMMER, HILSER, SETTER SEG)
-
48. I: Sett i gang
49. F: Ja da er dere på plass.
50. F: Vil dere ha noe å (..)
51. (MUMLING, ANTAKELIG SAMMEN MED HODERISTING FRA DE NYANKOMNE)
52. F: Nei dere har spist dere
53. F: Kaffe (spørrende tone)
54. F: Nei
55. F: Hei
56. (LYD AV KOPP SOM SETTES PÅ ET BORD)
57. F: Da var det etiske problemstillinger som var tema, eller (..)
58. I: N. (..) e (..) Jeg, kunne jeg bare spørre hvem dere er, hva heter dere?
59. Li: Lily
60. Li: L – i – l – y
61. (KNITRING AV PAPIR, KOPPER SOM KLIRRER, LYD AV FLERE ANKOMMENDE)
62. Li: L – i – l – y
63. I: Lily, ja
64. I: Og du heter

65. Me: Mebrat
66. I: Ne(..)
67. I: Mebrat
68. Me: Mebrat
69. I: Mebrat
70. I: hm
(2.0)
71. I: Og hvor kommer du fra (til forrige, Lily. Spørrende tonefall) Filippinene?
(2.0)
72. I: Og du kommer fra Er[i]
73. 3: [E]tiopa
74. I: Etiopia
75. I: Så var det(..) nei, engang til?
76. 4: Ayhan
77. I: Ay (...)
78. 4: A – y – h – an (STAVER SAMMEN MED I)
79. I: Ayhan
80. I: (For oss ligner det på) (anonymisert) ikke sant @@
81. Delt @@
82. I: Skal jeg skrive det hvis du vil
83. (SKRIVER. BAKGRUNNSSNAKK)
84. I: Og du er(..)?
85. 5: Jasna
86. I: Jasna↓
87. 5: Ja
88. I: Hm
(1.2)
89. I: Mener du sånn?
90. I: Fornavnet ditt er Jodith (Spørrende tonefall)
91. 6: Mm.
92. I: Og ditt fornavn er=(Spørrende tonefall)
93. 7: Nahid
(3.0)
94. I: ok.
(1.0)
95. I: Ferdig
96. Delt: Vil du ikke skrive hans navn også
97. I: Skal jeg skrive opp navnet ditt (smilende tale)
98. F: hm
99. I: Hva heter du for noe da?
100. F: Vidar
101. @@@
102. F: Vi setter den mikrofonen sånn jeg
103. F: tror det er bedre

104. I: Ja
(9.0)
105. I: (til N)Skal du si noe eh introdu(..)
106. I: introduserende
(3.5)
107. F: Du hadde(..)
108. F: Det skulle være(..)
109. F: etiske problemstillinger som tema i dag(spørrende tone)
-
110. N: Etiske `dilemmaer
111. F: Vi skulle ha etiske problemer som tema i dag?
112. N: Etiske dilemmaer
113. F: Ja
114. N: Tenkte jeg da@
115. F: Og så har du funnet noen (..)
116. N: Ja, eksempler, da.
117. F: Ja.
118. N: Så har vi dette som du ga oss sist, jeg kan,
119. N: hvis du har lyst å gå gjennom det.
120. N: Noe som er aktuelt for oss, har jeg merket.
121. F: Veldig bra.
122. N: Vil du gå gjennom det
(3.6)
123. F: Men (..) nå er det ikke så mange (..)
124. F: Dere to ha(..) fikk dere de her(..)
125. Delt: nei
126. F: Og så ikke de to (..)
127. Delt: mm
128. F: Du har fått det
129. Delt: mm
130. F: Har du lest det
131. Delt: jeg prøver.
132. Jo: eh vi har prøve på skol(e) og sånn
133. Jo: så jeg rakk ikke å lese det
(2.0)
134. F: ehm Da (..) foreslår jeg at eh
135. F: at vi snakker om de (..)
136. N: Mine @
137. F: Ja. Fordi for hvis ingen har
138. F: For da at da snakker vi om det praktiske i hverdagen,
139. N: mm
140. F: for at hvis ingen har lest det,
141. N: Det hjelper ikke særlig
142. F: så (..).
143. N: Greit nei, så – jeg har elleve.

144. F: Minn meg på at jeg printer ut det til dere,
145. F: så har vi det som et eh tema videre, ikke sant?
146. Delt: hm
147. N: (KREMTER) Ja
148. N: Jeg bare går gjennom alt, og så kan dere velge
149. N: hva vi skal snakke om
150. Ne: Mm
151. N: Hm (..)ja(..) en pasient med diabetes som vil ha normal kost,
152. N; hva gjør vi?
153. N: Som vil, sånn som de andre, få kake og normal altså,
154. Ne: Mm
155. N: eh vanlig mat.
156. Me: Mm
157. N: eh på en måte vet vi at dette her er ikke noe som han skal ha,
158. N: eller det er sunt for ham.
159. Me: Hm
160. N: Men(..) hvis ikke (..) Altså, på en måte vil vi
161. Me: Hm
162. N: ivareta hans helse, eller passe på hans helse, på en annen måte
163. N: ivareta hans bestemmelse og valg. Hva (..)hva skal vi gjøre(..)liksom
164. N: (LESER)(..)Pasienter med dårlig helsetilstand, lungekreft og kols og
sånn,
165. N: som vil røyke og ikke slutte, da er det hans valg, men=
166. N: hvor lenge vi kan være (..) eh påvirkende og sånn.
167. N: (...)Pasienter som ikke vil opp av sengen, det opplever vi eh (..)ofte,
168. Delt: Mm
169. N: eh eller ikke vil legge seg etter avdelingens rutiner,
170. Me: Mm
171. N: Og (..) ja(..) pasienter som blir sinte og aggressive eller vil slå,
eller (..) slår ja
172. N: og pasienter som ikke vil ta medisiner,
173. N: og de som tar det som spytter det ut,
174. N: hva kan vi gjøre(spørrende tonefall)
175. N: Eh(..) ja↓(..)
176. N: Pasienter som kan eller men ikke vil gå eller bruke kroppen,
177. N: sittende og (..)
178. N: sitter og blir helt lam til bena,
179. N: hva hva kan vi gjøre?
180. Delt: Mm
181. N: men ikke har lyst til å gå,
182. N: eh (...) syltetøypiller, der hadde vi en artikkel
183. N: i Sykepleieren for et par år siden, at hvorfor (..)
184. N: At det ikke er lovlig å hm knuse medisiner i det, og så blander vi det,
185. N: og så blander vi det i syltetøy og gir pasienter,

186. N: men det er mange problemer her,
187. N: noen pasienter med svelgevansker,
188. N: demente pasienter og så videre ↓
189. N: Hva(..) hva synes dere↓
190. N: (leser) eee prioritering (...) eee
191. N: Der har jeg tatt med døende pasienter,
192. N: når det gjelder mating og snu og sånne ting for
/eksampel/(eksempel)
193. N: det han ikke vil (..) de er døende
194. N: De lukker munnen for å ikke ta mat men noen ganger så blir de
195. N: (...)tvunget av mat og sånn
196. N: Det er mange problemer her,
197. N: noen pasienter med svelgevansker
198. N: demente pasienter og så videre ↓
199. N: Hva(..) hva synes dere↓
200. N: (LESER) eee prioritering (..) eee
201. N: Der har jeg tatt med døende pasienter
202. N: Når det gjelder mating og snu og sånne ting for
/eksampel/(eksempel)
203. N: det han ikke vil (..) de er døende,
204. N: og (..) de lukker munnen for å ikke ta mat men noen ganger så blir
205. N: de tvunget av mat og sånn
206. N: Hva skal vi – mate dem og holde dem i live eller skal vi
207. N: (...)ikke gjøre det< (spørrende intonasjon med noe stigende tone)
208. N: Og når de er døende og ligger i sengen, skal vi snu dem
209. N: for at de ikke skal få trykksår men
210. N: de har ikke flere dager leve igjen,
211. N: Skal de leve heller med trykksår eller
212. N: skal vi forebygge dem når de er døende↑
213. N: Ja↓
(2.0)
214. N: Ja↑ Pasienter som ikke tåler noe (fortsettende tonefall)
215. N: Vi hadde en pasient som ville ha vin hver eneste dag, men hun
216. N: ikke har godt av det for dårlig mage
217. N: Jeg(..) jeg selv oppdaget når jeg brukte min metode eller mote
218. N: hva er eh (..) måte(RETTER EGEN UTTTALE)@(LEENDE PUST)
på en annen
219. N: og så jeg /prøvte/(prøvde) noe men hva andre syns↓
220. N: Der er mine eksempler
221. N: hva har dere lyst til å gå gjennom mest (forsiktig spørrende tonefall)
222. N: ehe@(leende inn/utpust H Hx)
223. Me: De fleste er viktig egentlig
224. Me: synes jeg de fleste <(fortsettende tonefall)
225. Me: (...)Når vi jobber her ikke sant<

226. Me: Det er (..) det er mange sånne situasjon
227. N: mm
228. Me. kommer til å (..)
229. Me: (...)jeg vet ikke hvem som @ (leende utpust/unnskyldende latter)
skal velge
- (1.0)
230. N: Noen av de kanskje har ikke med etikk å gjøre men (..)
231. F. øjo øjeg
232. Me: De fleste av dem har
233. N: Ja
234. F. (avhengig av) Ja hvordan (de/du) reagerer, men
235. F: Jeg ser også at noen av de henger veldig sammen
236. N: J[a]
237. Me: [m]m
238. F: Ikke sant↑
239. N: Det med kost /foreksampel/(for eksempel)
240. F: ja eller de som eh eh ikke ville legge seg tenker jeg e=e
241. N: åja [det ja]
242. F: og da [hadde du en f]ør og de tre eller fire
243. F: n[est] e
244. N: [ja]↑
245. F: de tror jeg handler om det samme
246. Me. samme meningen eller (spørrende tonefall)
247. F: ja.
- (1.0)
248. N: at(..) ja før snakket du om at pasienten ikke[vil]opp eller blir
sinte
249. Me: (kanskje til annen delt) [samme meningen]
250. F: mm
251. N: hva gjør vi (..)
252. F: Mm
253. N: (til I) men så hadde du lyst til å ta det opp med flere
254. I: Mm
255. N: var det ikke det skul [<ord>] eller
256. I: [Jo,] jeg synes også
257. I: du viser at det er vik(..) mange spørsmål
258. I: som kan v[ære int]eressante
259. N: [mm]
260. I: (til Me) hva synes du(spørrende tonefall)
261. Me: jo det er
262. Me: de fleste er viktig for å vite hvordan vi skal(..) eee
263. Me: (...) gjøre for pasient(en)s beste
264. Me: ikke sant
265. N. Eller hvis dere har noe annet

266. Me: (...) noe [annet](spørrende tone)
267. N: som [du har] /opplevt/(opplevd) selv
268. Me: ja det er mange ting↑ @@
269. N: bare ta det opp
270. Me: nei det er e e hm det er
271. Me: e undeernært for eksempel
272. Me: for at det skal ikke skje <under e e e(..) for eksempel
273. Me: det er mange som ikke vil spise
274. Me: a. a. hva er det egentlig vi skal gjøre
275. Me. (KLIRRING AV KOPPER, RELATIVT HØY BAKGRUNNS-SAMTALE) for at de skal
276. Me: få (i) seg mat
277. F: for at de ikke skal bli underernært
278. Me/N: ja ja
279. Me: også etter også /ondeernært/(underernært)
280. Me: hva skal vi gjøre
- (2.0)
281. Me: Etter at de har blitt også underernært
282. F: hm
283. Me: (..) og (...)
- (11.0)
284. Jo: Men vi kan ikke la pasient hvis han vil ikke spise
285. Jo: eller vi kan ikke tvinge men vi må finne utvei som er riktig til ham
286. N: mm
(TOG PASSERER FORBI)
287. Sa: og er viktig
(PASSERENDE TOGLYD HØYERE, LYD AV FLYTTING AV TRESTOLER)
288. Jo: og vi kan ikke la hvis den pasient vil ikke spise
289. Jo: Selvfølgelig vi kan ikke gå fra
290. Jo: vi må finne ut hvilken vei eller hvilken han er en behagelig måte
291. Jo: til å spise
292. Jo: for den(fordi) han er <i live/å leve>
293. N: Ja (H) med mer(..) det kommer litt an på tilbudet her og↑
294. N: hva (..) hvis (...) ja (...)
295. N. (...)hvis de får litt mer (..)også variert
296. N: litt mer variert mat kosthold og sånn
297. N: jeg vet ikke hvor mye det kan hjelpe men (...)
- (2.0)
298. F: (til deltakere som ikke har vært med i tidligere samtaler) e e hva tenker du om ee
299. F: om e.e. dere er
300. F: dere begynte å jobbe her for ikke så veldig lenge siden
301. Jo: nå eller i dag første gang ikke sant↑

302. F: nei (..)
303. Me: han er første gang
304. F: er det førs[te dagen i dag]
305. Deltakere 5 og 6 [første dagen] i dag
306. F: ok ja ja jeg har sett dere før ok
307. F: da har dere ikke opplevd så mange ting ennå
308. Delt 5 og 6 @@@
(1.0)
309. Delt 6 (H) ja
(1.0)
310. Delt 5: ja
(3.0)
311. F: men hvordan er det å treffe e e
312. F: når dere treffer beboerne
313. Delt 5 og 6: aha
314. F: (..) er de e e åpne og e e
315. F: er det greit(spørrende tonefall)
316. Delt. 5 og 6: hmhm ja. Ja
317. F: ja
318. Delt 6: vi ø ø har jobbet før
319. Delt 6: før beboerne i Bosnia↑
320. F: ja
321. Delt 6: og vi har øhm øhm (LYD AV SLAG MOT GLASSKOPPER)
322. Delt 6: øhm øhm efarang
323. F: erfaring
324. Delt 6: erfaring
325. Delt 6: jeg det med
326. Delt 6: i arbeider
327. F: dere klarer å følge med på det (..)
328. F: de temaene hun tar opp↑(spørrende tonefall)
329. Delt 6: ja (stigende tone) men ikke alts for øhm
330. Delt 6: øhm ikke forstår alt
331. F: ja ok ja(..) (LYD AV BIL SOM STARTER)
332. I: jeg tenkte på e (..) e (..)
333. F: vil du lukke den? Da må du ta av der oppe tror jeg
334. Delt: jeg vet ikke=(flere snakker overlappende)
335. F: svart knapp
336. Li: nei nei det er den=
337. N: hm ok (LYDER)
338. Li: ikke trykke ned
(LYD AV DØR SOM ÅPNES. 2 DELTAKERE KOMMER INN)
339. F: hvorfor kommer du så sent?
340. Ja: ja fordi det var opptatt oppe
341. Me: Var det henne Vidar tenkte på (spørrende intonasjon)

342. F: Ja det var Mette som sa snakket om
343. Me: hun fortalte meg@@(..)
(INNSPILLENE HER ER OVERLAPPENDE, MEN SKILT FRA
HVERANDRE I TRANSKRIPSJONEN)
344. F: er dere søsken?
345. Be, Ja og Es: Nei @@
346. F: Og du skal også ha
347. Ja: ja
348. F: Og dette er en tid å komme på
349. F: Skal du ha noe å spise
350. Be: Nei takk jeg har matpakke med meg
351. Ja: Nei takk, kanskje etterpå
352. Me: Er det første dagen, eller?
353. I: Kunne det være en ide, også for dere, om hun leste bare en gang til
354. I: For at dere kanskje kan forstå litt mer(spørrende tonefall)
355. Me: ja ja
356. I: For da kommer de andre med også(spørrende tonefall)
357. Delt: mm
358. I: Synes du det er greit, Vidar?
359. F: Ja (..) og så hvis du leser litt sakte, og så velger vi,
360. Delt til annen: hei
361. Delt: hei
362. F: så velger vi
363. F: så velger vi (..) bare et tema, da er det jo
364. F: da er du klar@
365. N: Det er jeg
366. (HILSENER)
367. N: En pasient med diabetes
368. N: som vil spise normalkost, sånn som de andre pasientene
369. N: ikke vil ha diabeteskost eller
370. N: eh vil spise kake, for eksempel, hver dag til kaffen
371. N: Hva gjør vi (spørrende)
372. N: Pasienter med dårlig helsetilstand, pasienter som har kreft i lungene
373. N: (..) kansertub, skjønner dere (spørrende, avventer)
374. N: som vil røyke, som har kols(..)
375. N: og ikke vil slutte ((..)) eh. Ja.
376. N: Pasienter som ikke vil stå opp, ikke vil av sengen,
377. N: som ikke vil legge seg etter våre rutiner.
378. (MINIMALE RESPONSER FRA DELTAKERNE)
379. N: Eh= ja. Pasienter som er sinte og aggressive og slår,
380. N: hva gjør vi med de(spørrende tonefall)
381. N: (liten, hivende latter) Pasienter som spytter ut medisiner,
382. N: som ikke vil ta det(..)
383. N: eh (..) har dere forslag?

384. N: Medisin(..) eller de ikke vil bruke kroppen så godt de kan(..)
385. N: de kan gjøre noe selv, men de ikke vil det(..).
386. F: å knuse medisiner i vanlig syltetøy, blander, er det riktig en god ide, eller?
387. N: Skjønner dere?
388. N: Knuse medisiner, tabletter og blande syltetøy og gi demente pasienter
389. F: Jeg hadde blitt sint hvis noen prøvde å lure meg.
390. N: Jeg hadde gjort det!@@
391. N: Jeg er veldig flink til å gjøre det(..)
392. N: @@ neida.
393. N: Og så når det gjelder døende pasienter,
394. N: er det riktig når de vil slutte å spise mat,
395. N: er det riktig å tvinge dem og mate dem og gi dem mat?(spørrende)
396. N: Eller snu dem hele tiden for å forebygge trykksår?
397. N: Eh(..). så var det en punkt med luring, der hadde jeg gjort noe før.
398. N:(litt før) Det var en pasient som ikke tåler vin
399. N: så oppdaget jeg at du kunne gi henne vann eller vin eller eplejuice eller farris
400. N: hun merker ikke forskjell
401. N: Derfor så hadde hun dårlig mage når hun fikk vin↑
402. N: Så laget jeg, sånn blandet jeg
403. N: (..)bare en saft
404. N: (..)hva slags saft (til seg selv)
405. N: (..) en saft
406. N: (...) blåbærsaft som ligner på rødvin(..) og det her er bra for magen↓ sånn↑
407. Delt: hm
408. (...) motsatt av vin (...)
409. Delt: Hm
410. N: og så fikk hun det hver kveld @@ (latterfylt tale)
411. N: Så vi begynte, eller (..) vi blandet eplejuice med farris ↑
412. N: og ga henne i stedet for hvitvin↑ ,
413. N: og det hjalp↓(@ latterfylt tale)
414. N: Det hjelper å lure pasienten noen ganger (smilende/leende tale)
415. N: Men er det riktig?(smilende tale).
416. N: (H)
- (2.5)
417. F: Hm
418. N: (...)(d)et var det. (halvt leende lyder)
- (4.0)
419. Me: Veldig interessant æhem h. (Smilende/latter i stemmen)
- (1.0)
420. Annen deltaker: Mm↑
- (2.0)

421. N: mm
(7.0) (SKRAPING AV STOLER)
422. F: Har dere eh
(2.0)
423. F: Eh(..) Har dere forslag til et tema?
424. F: Et av de temaene?
425. N: (...)Hva vil dere ta opp? Hva vil dere at vi skal snakke om?
(4.0)
426. I: Tenker du=
427. Es: (..) den tablett, den tablett det var, jeg tror det det er god ide,
428. Es:↑ fordi noen kan ikke svelge,
429. N: Ja! Det er[det] (..)
430. Es: [de m]å ta (...) tab[lett>]
431. N: [mm]
432. Es: (..) alle kan [ik]ke svel[ge]
433. N: men = [kjenner vi al(..)]
(avbryter seg selv)
434. N: Kjenner vi alle tablette[ne]
435. Delt: [nei]
436. N: f (...) noen tabletter (..)
(1.0)
437. N: noen tabletter skal ikke knuses
438. Deltakere: hm(..)hm
439. N. Og(..)det må svelges hele(..)
440. N: hm (..)
(1.0)
441. Jo: hhm
442. Es: Det er [sykepleier som bestem]mer↑
443. F: eh dep[pottabletter]
444. N: [mm]
445. Es: [Vi kan] spørre etter hvilken tablett som kan knu[ses],og,
446. Andre delt.: [mm]
447. Es: Og etter hvilken som kan svelges↑
448. Es: (Ikke) sant↑ Det er sykepleier som be[stemmer]
449. N: an[svarlig]
450. Es: (..) eller vi kan spørre legen↑
451. N: m m(..)m (..)det var en artikkel før jeg leste at det er=
452. N: ulovlig å gi demente pasienter
(KNATRELYDER)
453. Ma: Du skal ikke ha syltetøy i tillegg
454. Ja: (...) og spytter ut
455. N: hm (spørrende)
456. N: og spytter ut, [ja,]
457. Be: [(vi pleier)] å gjøre det oppe

458. N: Det gjør vi og (..) nede hehe
459. Flere delt: hehe
460. F: Jeg (..) jeg synes ikke det er så rart, jeg, og (..)
461. N: (Hx)
462. F: og det er derfor jeg tenker at mange av de tingene henger sam[men].
463. N: [hen]ger
sammen.mm
464. F: Hvis du ikke vil legge deg til den tiden som resten av rutinene for de
465. F: som bor [her],
468. N: [ja]
469. F: (...) e= h du blir gitt medisiner selv om du ikke vil ha det,(..)
470. N: mm
471. F: Altså=
472. N: så my↑(..) <altså jeg mener,
473. N: her mener jeg [tva]ng og [va]llg↓ eller [sånn]
474. F: [ja,] [ja] [hvis] du er beboer her,
475. F: så mis[ter] du jo mye av
476. N: [ahm]
477. F: råderetten over eget liv, ↑
478. N: (1.0) mm
- (2.5)
479. F: og jeg tenker atte eh
480. F: m m(..)det er min personlige mening, da(..)
481. F: m= (..) men jeg tenker at mange av de medisinene som blir brukt i
eldreomsorgen↑,
482. F: ikke burde vært der↑
483. F: for (gmm) mange av de medisinene gjør det
484. F: tyngre å for eksempel bevege seg og bruke kroppen
485. F: og sånn h h h
486. N: mm
487. F: og er egentlig ikke nød[vendi]ge↑
488. N: [mm]
489. F: å bruke↑
490. F: eh:
- (1.5)
491. F: og det der med åsså
492. N: mm
493. F: altså (..) hvis du (...)
494. F: dette er mennesker som har levd et langt liv
495. F: og klart seg sely,
496. F: og de ber om lite
(LYD AV KOPP SOM SETTES PÅ ET BORD)
497. F: når de havner på en institusjon,
498. F: og så skal du bli lurt med tabletter, e= h

499. F: du må legge deg når noen andre sier du skal,
500. N: ja
501. F: da skjønner jeg godt at eh at man blir litt sånn ”Ikke kom her og bestem over meg”
502. F: og bare slår fra seg litt og
503. N: ja↓(avsluttende tone)
(1.0)
504. N: men eh (...) har du noen forslag at hvordan vi kan gjøre det?
505. Me: Når det gjelder at, når de ikke vil legge seg,
506. Me: vi kan ikke gjøre,
507. Me: vi kan ikke tvinge dem, synes jeg
508. Me: Vi kan bare la dem (..)
509. Me: men også det går ikke å tvinge dem,
510. Me: det blir, de blir enda sint (..)
511. Me: sint og sure og
512. Jo: ja aggres[sive]og=
513. Annen delt: [ja]
514. N: (avbrytende)men jeg kan jeg kan gi deg ett eksempel, så du kan du kan(..)
515. (overlappende uklar tale fra flere deltakere)
516. N: ja↓
517. N: Det var en pasient som vil ikke legge seg før klokken ti.
518. N: mm (MIN RESP FRA FLERE, VED HVER AV N'S TURER)
519. N: Og klokken ti er da nattevakten kommer.
520. N: Og du vet.
521. N: Og de sitter i rapport, og de gjør en del ting til klokken tolv= elleve-tolv.
(BAKGRUNNSSAMTALE FRA NOEN DELT, UKLAR)
522. N: Og de kan ikke legge pasienten før tolv og hun vil ikke bli lagt før tolv så(..)
523. N: da (..) syns jeg pasienten skal legge seg klokken ni.
524. N: Men vi er tre i denne avdelingen klokken (..) på kveldsvakt,
525. N: en sykepleier og må dele ut medisiner fra klokken halv ni til ni,
526. N: og en slutter klokken ni,
527. N: og da er det en alene som skal legge henne,
(LYDER AV KOPPER SOM FYLLES, SETTES NED)
528. N: og hun klarer ikke det her alene, hva gjør man(spørrende tonefall)
529. Be: Da kan man (..) vente (..). åja < tale, henvendt til en annen i gruppen>
530. Es: til klokken ti eller tolv
531. N: Hun vil ikke bli lagt klokken tolv,
532. N: og klokken ti er det da nattevakten kommer,
533. N: og de kan ikke legge,
534. N: og klokken ni sa hun greit,
535. N: men klokken ni da er det en sykepleier pleier å komme,=
536. N: og en slutter klokken ni, og da er det en alene,
537. N: og hun ene klarer ikke henne alene
538. Be: nei eh men eh er det ikke, er det to i avdelingen,

539. Be: prøver å finne (..) hvor mange det er som jobber på huset,
 540. Be: hele eh (..) hele huset
 541. N: Åja. Men alle nattevaktene begynner klokken ti, kvart på ti - ti,
 542. N: og vi kan ikke legge henne klokken ti eller elleve-tolv
 543. Es: Kan jeg bare forklare til henne?
 544. Ma: mm
 573 Jo: Det er to som er nattevakter,
 574 Jo: og de to er opptatt til klokken tolv til å lage mat og annen ting og=
 575 <tale: kommentar fra annen deltaker, uklart>
 576 Jo: Ja, men hon (hun) er jo i midten, ikke sant, og hun vil ikke ha det,
 578 Jo: og det blir veldig sent for henne,
 579 Jo: hvis av *de foredr gruppe bi opptatt og den andre fordr gruppe*
 den (<uklar tale, svært vanskelig å tolke>) side (...)
 580. Me: det(..) ofte hun sier det, ikke bare den dagen, det er alltid
 581 Jo: jaja(..) tenker på den, to stykker det er, og så /hon/(hun) er(..)
 582 Jo: hvis det er opp(..)to stykker det er,
 583 Jo: hvis de blir ikke ferdig, /hon/ (hun) tar en time til å stelle
 584 Jo: og det er en time hvis de sitter hos henne og de andre ringer
 585 Jo: hvem kan passe til avdelingen (spørrende tonefall)
 586 Jo: hvem kan ta det opp
 587 N: Ja(..) da blir det litt bruk av tvang her=

 581 Jo: To være hos henne, hele avdelingen er ingen som kan [ta klokker](..)
 582 Me: [Hva er det du]
 583 Me: pleier å gjøre da?
 584 N: Ja, vi sier at du kan bli lagt fra åtte,eller (..)
 585 N: Seinst halv ni må hun bli lagt, det er den tiden som passer oss da
 586 N: seinst halv ni
 587 N: mmm hun liker det ikke men har hun noe valg
 588 N: Enten må hun sitte til tolv eller ett
 589 N. Og tolv begynner de med å gå rundt og sjekke pasienter
 590 Jo: Hun tar en time
 591 Jo: og en time kan ikke bli borte fra hele avdelingen
 592 Jo: hele pasienten ringer klokke og ingen tar dem
 593 Jo: Det er vanskelig
 594 Jo: Og hun er heller ikke dem (..) så dement da
 595 Jo: Hun er [klar]
 596 N: [Hun er gan]ske klar i hodet
 597 Delt: Hva sa du
 598 Me: Vi kan en leie en ekstra til person
 606 N: Vi har tatt det opp flere ganger
 (2.0)
 607 Jo: Men vi snakker om (..) unnskyld
 608 Jo: om tvang ikke sant

609 Jo: vi har ikke rettigheter til å tvang en pasient
(MINIMALE RESPONSER FRA FLERE)

610 Jo: og vi må bare respektere hva han vil den pasienten og hun vi(..)

611 Jo: Hun ønsker seg å legge seg sent

612 Jo: men på grunn av den situasjon vi snakker

613 Jo: da hun legger seg tidlig sånn klokken ni

614 Jo: og hun vil gjerne stå opp tidlig cirka åtte eller halv åtte

615 Jo: og halv åtte det er rapport da kan ikke altså hun får ikke tid.

616 Jo: og da vi snakker om tvang

617 Jo: hva kan man gjøre ikke sant

618 Me: men kan dere ikke si til henne at hun må vente

619 Me: må (spørrende tonefall) ja må<(spørrende tonefall)

620 Jo: (smilende tale) det betyr å tvinge henne ikke sant@

621 Jo: da prat om tvang

622 Me: (..)enn å tvinge henne til å legge seg først

623 N: Hun har ikke lyst til å vente

624 Jo: Hun kan vente men vi snakker vi kan ikke tvinge ikke sant

625 Jo: Da hun blir tvang til det↓
(LAV LATTER FRA NOEN DELTAKERE)

626 Me: Det er bedre å vente (tale som overlapper latteren) enn å tvinge henne
til å legge henne

628 Jo: så du er enig i at vi kan tvinge [henne]

627 N: [vi kan vente med å le]gge henne til
klokken ett (spørrende tonefall)

628 Delt: ja<

629 N: Hun har heller ikke lyst til det

630 Delt: hm hm (SMILENDE RESPONSER)

631 Be: <uklar tale>

632 Jo: Ja hun er helt klar

633 Be: å forklare henne at vi jobber med så mange beboere ikke sant

634 Delt hm

635 Be: og vi er ikke privat

636 Delt hm

637 Be: så hun skal ikke(..)hun kan ikke bestemme

638 Be: hun vil ikke (..) å (..) legge seg

639 N: ja

640 Be: Og vi prøvde tvinge henne å samarbeide med /parorene/ (pårørende) og
forklare henne

641 Be: så hun skal forstå den

642 Be: for eh det er (..) den /parorene/(de pårørende) som klager ikke sant

643 N: hm

644 Be: det er = (..) vi må (..)

645 Be: hvis hun vil ikke legge seg klokken åtte eller

646 Be: den tida som det er noen som kan hjelpe henne
647 Be: så hun kan vente seg
648 N: ja det er jo det hun gjør
649 N: det er det hun gjør vi har snakket med henne
650 N: og noen ganger.(.)ja vi kommer jo tilbake til prioriteringen da
651 Me: hm
652 N: hun sier at vi prioriterer andre
653 N: ”andre som har vært her lengre enn meg”(siterer)
654 Be: nei<
655 Be: vi gjør ikke det<
656 Be: det er samme vi behandler dem samme ikke sant
657 N: ja
658 Be: det er bare at vi kan hjelpe på den tida ikke sant
659 N. mm
660 Be: vi prio(..) vi behandler samme↓
661 N: ja↓

Under refereres den videre samtalen, transkriberes ikke.

F spør de nyansatte hva de mener om problemstillingen. De svarer ikke.

Han gjentar problemstillingen.

Det er fortsatt stille fra dem.

Han spør om de forstår spørsmålet, og forsøker å reformulere, uten å få svar fra dem. I griper

inn og spør om de forstår ordet ”tvang”, fortsatt uten svar. Hun forklarer innholdet i ordet

F utvikler forklaringen videre. Han gir et konkret eksempel fra pleien, der en pasient ikke vil

legge seg fordi vedkommende vil se på nyhetene og deretter på en film før han/hun legger

seg. F forklarer at sykepleieren nå er bestemt og sier at han/hun må gå og legge seg

N spør med latter i stemmen om han tenker på henne med den strenge sykepleieren.

F fortsetter med å henvende seg til de nye og si: ”Er det riktig å tvinge eller skal hun gå og la meg være?” 5 sekunders pause.

791. I: Vanskelig

792. Jo: vanskelig

793. Jo: Nei skal si at den pasient må ha /avtala/(avtale) med

794. Jo: og så forklare til den pasienten hvilken situasjon er det akkurat

795. Jo: til å legge seg. Må bare samarbeid da

796. Jo: det synes ja. At hvis

797. Jo: den pasient ønsker legge seg klokken /elva/(elleve),

798. Jo: og så den tid passer ikke til personal

799. Jo: kan ha /aftala/(avtale) at vi kan ikke tvinge at skal legge seg åtte,
men

800. Jo: ti-tiden

801. Jo: (...)eller halv ti og sånn

802. Jo: og da kanskje samarbeid med den= jeg veit ikke

803. Jo: hvis han ønsker

804. Jo: (tar ordet videre, venter ikke på å få taleretten)uten å tvinge den
å legge henne
805. N: med mer
806. Jo: og uten å tvinge oss heller (fortsetter å snakke overlappende med flere) og
heller ikke tvinge oss til å gjøre noe vi ikke kan/vil (<uklart>)
807. (ANDRE DELTAKERE FORTSETTER Å SNAKKE SAMTIDIG,
UFORSTÅELIG TALE)
808. F: hmhm men hvordan pleier dere å løse dette
809. N: nei stakkars hun (..) hun blir lagt sånn åtte halv ni da
810. Jo: Klokka ni mest da
811. N: ja
812. Jo: fordi
813. N: vi tvinger ikke
814. Jo: (avbryter) neinei [nei]
815. N: [Vi bare] forteller henne situasjonen [at]
816. Jo: [fordi]
817. N: eller fordi de andre har gått eller skal gå snart
818. N: Da(..) har jeg ikke noe valg
819. Jo: fordi(..) noen(..) ferdig klokken ni(..) med(..) arbeidstid
820. Jo: og de må ny en må hjelpe med den pasient
821. Sa: og så ingen hjelper henne etter klokken ni
822. Flere delt: hm hm
823. Jo: og da /hon/(hun) aksepterer det og alt det
824. Jo: at hun liker ikke da/hon/(hun) klager om det
825. N: ja
826. Jo: Hun sier jeg blir lagt tidlig og ”jeg(..)
827. Jo: jeg (...) jeg blir stått opp sent”
828. Jo: så(..) alltid du hører det, hver dag=
829. F: (...)ja
830. Jo: men det er /obehaglig/ (ubehagelig) også
831. Jo: ja. Jeg synes at av og til det gjøre vondt og
832. Jo: /hon/ (hun) er ikke fornøyd med det og
833. Jo: vi(..)må (..) legge henne klokken ni
(1.5)
834. F: Det er viktig å bli hørt
835. Me: jeg har ett (...)
836. Me: Da jeg jobber(...)
837. Me: Jeg hadde en beb (..) bebo(..) som (...)her <tale>
838. Me: Og han ville ikke stelle seg
839. Me: Og har brukt hele dagen i pysjamas
840. Me: når vi skal spørre han om vi skal legge han og nei trenger ikke
841. Me: Han bare går forbi og sier at han skulle slå en som jobber der ogs
842. Me: for di at hun spurte ham
843. Me: Så i forigårs ringte han etter kona i totida

844. Me: og han var i pysjamas så seint (<tale>)
845. Me: og vi sa at nei det gikk ikke
846. Me: vi kunn vi kan ikke tvinge ham han ikke spurt
847. Me: og han bare gikk forbi da vi skal hjelpe
848. Me: han bare gikk fram og tilbake vi visste ikke
849. Me: han hadde på seg pysjamasen sin i går
850. Me: og i forgårs hele dagen til kveldsvakten kom
851. Me: Da (...)
852. Me: Hva skal du si om det
- (2.5)
853. Me: Det er hans vilje, ikke sant
854. Me: Han vil ha det mann kona (..) jeg veit ikke
855. Me: Kunne fått hjelp av noen
856. Me: Et annet sted eller
857. Jo: vi har vært mange ganger og spurte ham og han ville ikke
858. Jo: Og derfor hun trodde at vi hadde dårlig tid
859. Jo: Men det var ikke det. Det var bare
860. F: men der er det jeg veit om en som bare pleier å gå på tur
861. F: og da la jeg merke til at det var ei av jentene der oppe
862. F: som gikk og holdt han igjen og prøvde å stoppe ham. Fysisk
863. Delt: M m
864. F: og det endte med at han sto i døra her ute og så snudde han seg og
var sånn
865. F: og så tok han de to dørene og så bare khhhhh (SMELLER
HENDENE MOT HVERANDRE)
866. F: lukket han dem, og så fortsatte han å gå
867. F: og så kom det to damer løpende etter ham
868. F: og sku begynne å ta ham sånn: "Neinei ikke gå ikke gå"
869. F: e e e
870. F: (...)da satt jeg utenfor her
871. F: så jeg løp etter han og så sa jeg bare gå inn igjen
872. N: hm
873. F: og så istedenfor å så bare stoppe ham fysisk da, så gikk jeg ved siden
av ham
874. F: og så sa jeg hvor skal du hen da
875. F: og liksom og så plutselig så ble situasjonen en helt annen
876. Delt ja
877. F: enn når noen prøvde å tvinge ham
878. Delt ja(..) da kan
879. F: fordi da da gikk jeg sammen med ham istedenfor(..)
880. F: og det tenker jeg at er kanskje
881. F: for di atte hvis jeg gjør et eller annet og så er det noen som prøver å
882. F: he (...)
883. @@jaja

884. F: ikke sant
885. Delt ja=
886. F: det er litt sånn(..)
887. Me: men han
888. Me: Vi har ikke for eksempel
889. Me: Kan jeg komme jeg kan hjelpe deg
890. Me: han "nei du hjelper ikke meg" <tale>
891. Me: Vi har ikke tvinget han hvis han ikke høre
892. N: går det an at du kan lure ham@@@
893. Me: Det går ikke
894. N: "bli med meg en tur"
895. Me: Nei det gikk ikke
896. Me: Vi prøvde mange mange ting men det gikk ikke
897. Delt: Hmhm
898. Me: Han bare sier nei
899. Me: Vi prøve å avlede ham men han bare nei
900. F: men det må jo være vanskelig a
901. F: Man vet jo hva som er best
902. F: Skal man bare la dem ligge da
903. Jo: Nei hvis de blir liggende hele dagen da de får enda verre
904. Jo: og de blir i dårlig situasjon atte de kan bli hemmede
905. Jo: til at sånn komplikasjon de kan få komplikasjon
906. Jo: Sårkomplikasjon
907. Deltakere: Hmhm
908. Jo: Vil ikke vaske sånn urin og sånn
909. Jo: Det er mange ting som kommer etter å ligge lenge etter mange timer
å ligge
910. Jo: Det må man bruke masse systemer å ta den opp den pasient
911. Jo: Forskjellige system å
912. F: system (spørrende intonasjon)
913. Jo: ja å motivere
914. F: hva slags system
915. Jo: nei jeg mener at å motivere eller si fra
916. Jo: eller snakke med den pasient om hva slags problem
917. Jo: før hvis det blir liggende hele dagen
918. Jo: Ja! Det er noen pasienter er glad for eksempel i bilder
919. Jo: De viser bilder ikke sant de glammer(glemmer)
920. Jo: Han nekter det første gang,
921. Jo: og så etter hvert de sitter og prater med den pasient
922. Jo: og vi ser det bilder eller prata fortida hans
923. Jo: eller /spårer/(spør) /spårsmål/(spørsmål) som ut enten=
924. Jo: Da glemmer og så forandrer seg
925. Jo: og da ta opp den pasient det jeg mente sist gang da
926. Jo: Bruke system

927. F: det er system
928. Jo: Ja
929. N: hun sier at det ikke går å avlede pasienten heller
930. I: snakker dere om den samme pasienten?
931. Jo: Nei nei nei jeg har svare først på Vidars spørsmål men om jeg
932. F: nei det er en ganske bestemt mann han er veldig klar

Transkripsjon samtale 4: "Pårørendesamtale".

Til stede:

I: intervjuer

L: Lærer

Deltaker 1: Sykepleier med utdanning fra Filippinene

Deltaker 2: Sykepleier med utdanning fra Filippinene

Deltaker 3: Pleieassistent fra Iran uten formell utdanning

Deltaker 4: Sykepleier med utdanning fra Polen

1. I: Dette gjelder samtaler med pårørende,
2. I: i det som kan kalles en (...) terminal fase.
3. I: Er det andre her som har opplevd(..)
4. Delt 2: Nei, ikke opplevd (smilende tale/høflig)
5. I: Nei↑(H)
6. Delt 1: Nei har ikke opplevd noen som er død(..)
7. Delt1: Men har opplevd en som (..) noen som er litt(..) dår(..) dårligere
8. Øvr. mm
9. I: Den kan være ganske vanskelig.
10. I: Skal vi snakke litt om det.
11. I: Har dere opplevd sånne situasjoner ↑
(2.5)
12. Delt 3: noen g[anger] (mumling)
13. Øvr d: [ja]
14. I: Ja.
15. I: Hva gjør du i disse situasjonene?
16. Delt 3: (1.0) hmm (2.0) Først vi til familie. Ja, ↑
17. Delt 3: og(..) så(..) ho eller /hon/(han) dårligere
(6.0)
18. Delt 3: @ Du vet hva(..)
19. I: (H) ja
20. I: Hva var vanskelig med den telefonen?
(1.0)
21. Delt 3: Vanskelig å snakke
22. I: Hm.↓ Ja (H)(på innpust)
23. I: eh= Forsto du svarene?
24. Delt 3: Jo. Ja.
25. I: e= klarte dere å avtale et møte, kanskje?
26. Delt 3: Ja↑
27. I: Ja (bekreftende tone). Det er kjempebra.
28. Delt 3: mm
29. I: mm
30. I: Er det andre her som har opplevd(..)
31. Delt 2: Nei, ikke opplevd (smilende tale/høflig)
32. I: Nei↑(H)
33. Delt 1: Nei har ikke opplevd noen som er død(..)
34. Delt1: Men har opplevd en som(..) noen som er litt(..) dår(..)dårligere
35. Øvr: mm
36. Delt 1: Så først(..) vi må må tenke hvordan vi snakke(..)med /parorene/
(pårørende)

37. Øvr d: mm
38. Delt 1 Hvilken ord skal vi bruke
39. Øvr d mm
40. Delt 1 og ooo så det blir lett for dem å ta imot(..) ikke sant↑
41. Delt 1 så det(..)de skal ikke overrasket(..)
42. Øvr d mm
43. Delt 1 om det
44. Øvr d mm
45. Delt 1 så det er veldig viktig at Lisa (Lisen) at hon hjelpe oss<
46. Delt 1 og hvordan vi kan /gjøre/(gjøre) det i /håflig/ måte(..) høflig måte<
47. Øvr ja! Ja
48. Delt @@@
49. Øvr Ja. Ja.
50. I: [Har](..)
51. Delt 1: [For] det er veldig viktig! Tror jeg.
52. Øvr Mm ja
53. I: (H) ja
54. Øvr Ja
55. I: Kan dere(..)e= si(..) hva er høflig da?
56. I: Hva skal dere si?
57. Delt 1 Den er at e=(..) vi må bruke den riktig ord(..)
58. Delt 1 at vi skal ikke(..) e= bli(..)vondt til dem å /håre/(..)
59. Delt 1 å høre
60. Delt 1 (..) tror jeg
61. I: mm
62. I: for eksempel
63. Delt 1: Når er at mmm vi sier at /dissverre/(dessverre)
64. I: mm
65. Delt 1 Dessverre. Den hjelper mye. Dessverre, vi kan ikke gjøre noe(n)(..)
66. Delt 1: sånn↑ som det↓
67. Delt 1: sånn du si man kan dessverre↓
68. Delt 1: Det betyr at vi har gjort(...) noe(n)() men uansett(..)
69. Delt 1: det blir dårli(..) man skal(...)bli dårli(..) dårli.(.)dårligere
70. Noen: mmmm
71. Delt 1: Ja↑(avsluttende tone)
72. I: Når de svarer deg, kan du da høre om
73. I: de forstår det du sier?
74. I: Spør de flere ganger
75. I: eller(..) forstår de det du sier↓
(1.0)
76. Delt 1: Noen ganger(..) de forstår ikke med en gang
77. Delt: <tale> de spurte ikke mye
78. I: mm
79. Delt 1: så(..)
80. Delt 1: vi kan [aaa](..)
81. Delt 4: (<tale>)det er er også [vel]dig viktig e=
82. Delt 4: som e= `andre personer sier
83. Delt 4: at de at de /pla/ (prater) `langsomt↑
84. Delt 4: eller snakker snakker også litt `fortere
85. Delt 4: og det er veldig viktig

86. Delt 4. ja↓
87. Delt 4: noen ganger jeg(..) ee /sport/ ee (spurte)
88. Delt 4: ”kan du gjenta” fordi ee ho nee sn(..)
89. Delt 4: snakker til meg og kjører bil↓
90. En delt: ja mm
91. Annen delt: ja mm
92. Delt 4: og det er ikke så bra
93. (SMÅSNAKK. MINIMALE RESPONSER)
94. Delt 4: og det er ´veldig viktig
95. I: (til 4) Har du hatt(..) slike samtaler på telefon?
96. Delt 4: Men ikke så /meye/(mye)(..) nei(..)
97. Delt 4: på grunn av at jeg jobber ikke så `langt(..) så `lenge
98. Delt 4. og jeg jobber også i `fjerde `etaze/ (etasje) og og
99. Delt 4. og der er ikke så vanskelig e e tilstand pasienten(..) det er
100. Delt 4: m bare er pasienten som er er m gående
101. Delt 4: litt vanskeligere er på m andre og tredje etasje
102. (<tale>(Innspill fra tilstedeværende lærer))
- (1.0)
103. I: Ja. Lisen har noen uttrykk om den siste tiden.
104. I: e e er disse uttrykkene vanskelige↑
105. I: er setningene vanskelige↑
106. Delt 3: Ikke alle (..) nei (..) ikke helt
107. I: Hva sier du når en er død(..) hva sier du til de pårørende da
- (1.0)
108. I: Det er jo [vanskelig å]
109. Delt 3: ja [veldig vanske]lig å si (..) til familien
- (4.0)
110. Delt 3: Ja↓(..) Ja↓(som sukk, som avsluttere)
- (2.0)
111. Delt 3: (LESER)far (..) har (..) det var
- (4.0)
112. Delt 3: var så vendte hjem↑(stigende tone, ønsker bekreftelse på rett/galt)
113. I: hm
- (3.5)
114. Delt 3: Så ven(..)det (..) hjem i natt↑(stigende tone, ønsker bekreftelse på rett/galt)
115. I: hm
116. Delt 3: (LESER) er (..) dessverre(...) død↓
117. I: hm
118. I: Disse setningene (..)
119. Delt 3: Ja
120. I: Er det første gang du leser disse [set]ningene
121. Delt 3: [ja]
122. I: på norsk
123. Delt 3: ja(..) ja(..) ja
124. I: ja
125. Delt 3. jeg kanskje før (..) leste bare
126. I: ja
127. Delt 3: hm
128. (<tale>)

129. I: hm
130. I: Ville du (..) hvis du tenker tilbake
131. Delt 3: ja
132. I: Ville du gjerne lært dette før↑
133. Delt 3: ja
134. I: Disse uttrykkene↑
135. Delt.3: ja ja ja(..) gjerne
136. I: (til annen deltaker) hva sier du om det?
137. Delt 2: jeg har hørt om det ”jeg har sovnet inn” jeg har sett den før
138. I: hm
139. Delt 2: men jeg vet ikke har ikke hørt om den to setninger h[er]
140. Delt 3: [ja]
141. Delt 2: Bare hørt om den ”sovnet inn”
142. Delt 3: ja. Den også jeg.
143. I: Hvor lærte du det?
144. Delt 2: (som) nattvakten
145. (lav støttende latter i bakgrunnen)
146. Delt 2: ja (H)
147. Delt 2: Det er en pasient som er død(..) så(..)
148. Delt 2: han skrevet på boka at pasienten er sovnet inn
149. I: Du leste dette (MIN.RESP: ”ja”) i boken og lærte(MIN RESP ”ja”) det der↑
150. Delt 3: Ja(..) jeg lærte det av Lisen(..) ja. Ja
151. I: Og du?
152. Delt 1: Jeg hørte den av en sykepleier som hon
153. Delt 1: /hon/(hun) ringt den pårørende
154. Delt 1: /hon/(hun) brukte den ord ”gått bort”
155. Delt 1: så jeg går på den kurs
156. I: hm
157. Delt 1: og aldri hørte jeg (så) ”hon er døende”
158. Andre delt: hm
159. Delt 1: så(..) de /foreskjelle/(forskjellige) e e ord hon hadde
160. I: hm
161. Delt 1: så (..) /spørte/(spurte) Lisa: ”hva er den riktig ord”<
162. Delt 1: Det(..) er veldig viktig at vi hører det fra den vi kan stole på
163. Delt 1: så vi må ha den riktig ord(..)
164. Delt så(..) ja↑ Hon lærte og den forskjell ord som /kæn/ (kan) bruk
165. I: hm
166. Delt 1. /avhenge/ (det avhenger) av(..) hvordan(..) er det (..) situasjon
167. Delt 1: I tilfelle(..) e= hvis (..) e den /prosis/(prosess)er veldig lang
168. Delt 1. Så(..) vi kan bruke den(..) (LESER)”Nå er det(..) når det(..)”
169. Delt 1: (LESER)”når vi går på slutten”
170. Delt 1. når er (..) hvis man(..) er bare som sover,
171. Delt 1: så ville han (..) en han (..) sove in natt (..)
172. Delt 1: og den er riktig ord som vi kan bruke
173. I/Andre delt: ja hm
174. Delt 1. Så det er veldig viktig
175. I: hm
176. Delt 1: åja (sukker)
177. I: Ønsket du deg disse setningene før↑

178. Delt 1: Selvfølgelig↑
179. Andre delt: ja ja (H)
180. Delt 1: For det er veldig viktig
181. Øvr delt: ja
182. Delt 1: for helsepersonale, så vi
183. Delt 1: det er den ord som vi pleier å bruke som ja(innpust) (snakker fortere, lavere)
184. I: Har du hatt noen eksempler på telefoner
185. I: hvor det var vanskelig å forklare dette?
186. I: Har du stått i telefonen noen ganger?
187. Delt 1: Nei
188. I: men du har hørt det
189. (utydelig tale)
190. Delt 1: Ja
191. I: Så e(..)
192. Delt 1: Heldigvis
193. Andre delt: ja , @ @ @ @
194. I: Heldigvis ja, det er bra
195. I: Men jeg tror at gruppen har ønsket seg dette temaet,
196. I: og da er det kanskje noen som har tenkt på det,
197. I: kanskje har tenkt at jeg kan komme i den situasjonen
198. Delt 2: Jo
199. I: At dere tenker på at det kan være
200. Andre delt: [hmm]m
201. I: [vans]kelig
202. (BAKGRUNNSSAMTALE OM Å SNAKKE I TELEFONEN MED PÅRØRENDE)
203. I: Det var ikke deg som skulle skrive i protokollen den kvelden eller (til delt 2)
204. Delt 2: Nei (smilende tale)
205. I: Men nå – skriver du det nå?
206. Delt 2: Jeg er ikke har ikke opplevd sånn enda,
207. Delt 2. og jeg ikke (..) kjenner
208. Andre: Nei. Nei
209. I: Hvor ofte snakker dere i telefonen med pårørende (..) hvor ofte↓
210. Fra forskjellige: ja (..) ja(..) nei (..) nei (..)
211. Delt 3: Nei ikke mye
212. Delt 2: Folk på fjerde etasje de (..)
213. I: ja
214. Delt 2: De snakker ikke så mye på telefon
215. Delt 2: nei
216. Delt 2: bare (..) hvis vi trenger sånn noe sånn penger og
217. I: hm
218. Delt 2: Og vi kan snakke med pårørende og få de pengene
219. Delt 2: Så det er så
220. I: Er ´det lett å spørre om på telefon↑
221. Flere delt @ @ @
222. Delt 2: Ja↑ jeg tror det
223. I: Går det bra
224. I: (antakelig etter visuell henv (nikk eller øyeblikkontakt) fra delt 4) Ikke for deg
225. Delt 4 Nei det er litt vanskelig for meg

226. I mm
227. Delt 4 fordi e e jeg prøver å lære norsk
228. I mm
229. Delt 4 Jeg kom til Norge for to måneder siden /anbefa/ (<uklart> anbefaling)
230. I da har du lært mye
231. Delt 4 ja
232. Delt 4: Og dette med telefon det er veldig viktig for meg
233. Delt 4: jeg har ikke lært mange ord og jeg har mange feil
234. I: Hvorfor er det (..) hvorfor er det spesielt vanskelig med telefon?
235. I: Hvorfor er det så vanskelig
236. (En deltaker – hviskende tale) Jeg vet ikke
237. Delt 2 Jeg har opplevd en gang (..) at pårøp (..) at pårørende ringte på fjerde etasje
238. Delt 2: og så og jeg sa ”Ja det er Alem”,
239. Delt 2: så hun sa til meg ”Jeg vil gjerne snakke med en norsk”
240. Delt 2 sa hun
241. Delt 3 mm
242. Delt 2: og det er vondt for meg, (min resp) fordi jeg fikk(..)
243. Delt 2: hun ville ikke snakke med meg
244. Delt 3/øvr: mm <tale>
245. Delt 2: ja(..) ja(..) så (..) det var jeg opplevde det en gang, så (..) så(..)
246. Delt 2: jeg bli redd å ta telefonen
247. Delt 2 hvis det er vondt for meg at ”jeg vil gjerne snakke med en norsk”
248. Delt 2: sa hun
249. Delt 2: og det er vanskelig jeg tenker at de vil bare snakke med en norsk da
250. (mange minimale responser fra delt)
251. Delt 2: og det er vanskelig (smilende/høflig)
252. Delt 2: (H) ja
253. Delt 3: mm
254. I:(til delt 3)om denne samtalen har du hørt dette?
255. Delt 3: nei
256. I: det er bra
257. Delt 3: jeg mange ganger ta telefon og snakker
258. I: Det er bra< Ja
259. Delt 3: Først litt redd, bare nå ta telefonen og snakker (smilende tale)
260. Delt 3: kanskje noen ord jeg feil og sånn men så bare snakker en gang til
261. I: ja bare du sier det en gang til
262. Øvr delt: ja(..) ja
263. (Lærer kommer med innspill til delt 3)
264. Delt 3: hmm (unnnskyldende latter)
265. L: kan du si andre ting?
- (2.5)
266. Delt 3: (SER I PAPIRENE) stakkars han hadde mye vondt og var død
267. Delt 3: jeg tror bedre har ikke vondt mer
- (2.0)
268. I: jeg tenker på hvor mange situasjoner trenger vi hjelp med,
269. I: dette er jo en helt spesiell situasjon
270. Delt 3: mm
271. I: men dere snakker også om situasjoner der dere
272. I: kanskje skal gi andre beskjeder,

273. I: å be om penger er ikke så lett?
274. Delt 3: mm
275. I: nei
276. I: Vil det trenges mer hjelp med ord og uttrykk?
277. (innspill fra læreren <tale>)
278. L: (..) en situasjon hvor en søster til en pårørende ringte og
279. I(til L): Du må snakke høyere hvis du skal inn her
280. L: Nei jeg skal ikke(..)
281. I: Men det kommer inn her alt sammen
282. L: For lenge siden så(..) jobbet vi med replikk og dialog(..)
283. L: det var søsteren til en pårørende som ringte og beklaget seg fordi at(..)
284. L: den pasienten var blitt så sint
285. Delt 3: hm hm
286. L: Og i den forbindelsen så snakket vi om
287. L: hjelp til å spise og hva skal vi gjøre og <tale> i møte med ledelsen
288. L: Det jobbet vi mye med
289. L: Vi er i ferd med å bygge opp en base av replikker og dialoger
290. Delt 3: hmm hmm
291. I: L. beklager, jeg skal bare snakke med de
292. Alle @@@
293. I: Du får ikke lov å si noe mer @@@
294. L:Nei, jeg skal gå nå<(smilende tale)>
295. I: Ja (..) altså(..)
296. I: jeg husker fra opptakene tidligere der jeg husker eksempler på samtaler
297. I: hvor dere mente at en person hadde fått mat,
298. I: men pasienten ringte hjem og sa han ikke hadde fått mat
299. Delt 3 mm
300. I: og så ringer en pårørende til dere og spør hvorfor har ikke faren min fått mat
301. I: eller hvorfor har ikke moren min fått mat.
302. I: Husker dere den situasjonen(spørrende intonasjon)
303. Delt 3: ja ja (..)så vi sa nei han eller hun(..) glemme(..)
304. I: og det gikk bra
305. Delt 3: mm
306. I: ja akkurat
307. Delt 3: og så andre kollegaen min sa ja, hun spist, bare glemme
308. I: bare glemte
309. Delt 3: ja
310. I: det går bra noen ganger
311. Delt 3: ja
312. I: Akkurat.
313. I:(H) ja<

Transkripsjon samtale 5: " Brannvern"

Opptak 13 (2.gangs opptak, cirka 3,5, måneder etter et tidligere opptak.) I alle etasjer henger et oppslag om brannvern (1 side), som omhandler de viktigste rutinene for personalet i tilfelle brann. Deltakerne har i mellomtiden vært på brannvernkurs, og intervjueren har som mål å se hva de nå forstår av instruksjonen.

Til stede:

Deltaker 1: Sykepleier med utdanning fra Filippinene.

Deltaker 2: Hjelpepleier med iransk bakgrunn.

Deltaker 3: Pleieassistent med iransk bakgrunn

Intervjuer (I)

1. I: Hva tenker dere om branninstruksjonen her↓?
(1.0)
2. I: Hva gjør dere hvis det blir brann?
3. Delt 3: -brann? Ja
(4.0)
4. Delt 3: ja ja mm
(2.0)
5. Delt 3: må fort ringe til eh denne
(1.0)
6. Delt 3: eh lille brannbil(..)
7. Delt 3: ja↑ ja ja der↑ og(..)
8. Delt 3: den hjelpe mye (..)@@ ellers(..)
9. Delt 3: med mer(..) kan(..) kjøre(..) noen(..) nede eller ((..).)eh eh↓ (avsl. tone)
10.I: Ja↑ ja. [Vet du hva du gjør?]
11. Delt 1: [Ja: vi hadde noen branninstruksjon,]
(2.0) (LYD AV KOPP SOM SETTES PÅ SKÅL. BLAING I PAPIRER)
12. Delt 1: vi har den branninstruksjonen her som viking(viktig) jeg trodde den var((..))
13. Delt 1: gjøre den hver (..) en gang
14. Delt 1: i året
(1.0) (MINIMALE POSITIVE RESPONSER FRA DE ØVRIGE DELTAKERNE
TIL ALLE DELT 1`S INNSPILL)
- 15 Delt 1: Ja
(1.0)
16. Delt 1: og(..)der,(..) hm,(..).hvis(...)har noen brann, da, eller vi hadde noen alarm,
17. Delt 1: noen røykalarm, så (uklart: hvis det noen som røyker så) automatisk blir alarm hele tida,
18. Delt 1: og den alarmeren, den skal
19. Delt 1: er koblet på den brannvi(..)viserne, (H)og: så de: de stopper ikke↑
20. Delt 1: den a den a cirka nn (uklart) minutter, så=
21. Delt 1: de ringe automatisk, branntilsynet skal ringe oss, hvordan(..), hva er den feil da, og den er(..)
12. I: mm
22. Delt 1: Som den er noen ganger
23.I: mm
24. Delt 1: det ble noen a det er feil alarm
215.I: mm
26. Delt 1: så når det ringer, vi har en tavla, som viser eh
27. Flere delt: mm

28. Delt 1: hvilken sted, hvor det ligger [den alarm]
29. Flere delt: [mm mm]
30. Delt 1: så vi kan lese det med en gang↑som vi jobber↑så vi må se (høyere tone, som viser et fortellerhøydepunkt, oppfordrende)
- 31 Delt1: hvis det er noe<
32. Delt 1: de andre må sitte på plass at å holder de andre på plass be beboerne, de pasientene,
- 33 Delt 1: så, ja↓, jeg må se jeg må /skjikke/ (kikke) først, og så:
34. Delt 1: hvis det er sant, vi skal finne et nødvene(..)nød(..)nødutgang
36. Delt1: ja ikke sant, og(..) det er flere som ja det er veldig langt@@@ (Flere ler)
- 36 I: (til deltaker 2) Kjenner du alle disse rutinene?
37. Delt 2: mm(..)[mm]
38. I: [som hu]n snakker om?
39. Delt 2: ja, ja. Jeg har vært på brann(..)
40. I: Ku(..)
41. Delt 2: - kurs også
42. Flere delt: ja, [ja]
43. Delt : (H) [at hvi]s er brannalarm, hvis den brannalarm, den alarm,
44. I: m[m]
45. Delt 2: [det st]år på tavla hvor den brann (..) er↑, for eksempel på kj(...), for eksempel på
46. Delt 2: skyllerom, det står skyllerom der, eller på kjelleren, det står kjelleren der
47. Delt 2: eller på andre etasje, tredje etasje, det står der, så
48. Delt 2: vi vet hvor er det
(2.0)
49. Delt 2: tror jeg↓ (avsluttende tonelag)
50. Flere delt: [ja]
51. Delt 2: [- ja]det er veldig viktig, så at vi prøvde å bruke den a a a brannpumpe,
52. Flere delt: mm ja, ja
53. Delt 1: (..) for jeg vet ikke det er veldig viktig, [ja bare den]
54. Flere delt: [ja, den pulver, ja]
55. Delt 1: - hvis ikke hva skal vi gjøre?
56. I: mm [ja ja]
57. Delt 1: vi [prøvde den] sist, ja? [Ja?]
58. Flere delt: mm [ja]
- 59: Delt 2: Ja vi har prøvd den ute
60. Delt 2: ja↑ Det er veldig fint
61. Flere delt: ja mm
62. Delt 3: mm jeg var også(..) ja↑
63. I: Kan du= lese på den tavlen?
64. Delt 3: Nei ja= litt
- 65 I: - Forstår d[u]
66. Delt 3: [J]a↑
67. I: Mm. Læ (..) Har du vært på brannkurs?
68. Delt 3: Ja. Ja. Ja
69. I: Ja
70. Delt 3: Ja
71. I: Lærte du mye på kurset?
72. Delt 3: Ja. Ja. Alle sted viser oss (MUMLING BAK) å velge nå(..) ja
73. I: Når var kurset?

74. Delt 3: <@> Jeg kan ikke si (leende/smilende tale fra flere) hvor mange måner
75. Delt 2: <By by> (uklar tale. Kan være ”begy(..)begy(..), altså ”begynnelsen”) er ikke det(..) (spørrende tonefall)
76. Flere: Er ikke det juli (spørrende tonefall) eller juni eller (..) (spørrende)
77. Delt 3: ja engang= (..)
78. I: - det var etter forrige opptaket↓
79. Delt 3: ja, kanskje <@ ja, ja@
80. I: @@Dere kunne ingen ting
81. Delt.3: (SAMTIDIG LATTERMILD MUMLING FRA DE TILSTEDEVÆRENDE) <@@Nei, nei, nei.
82. I Ja ok ↑hvis jeg spør dere da, hva er hm, hva betyr oljehol(..) oljeholdig ildsfarlig
83. I: av(..) avfall,
84. I: (..) hva betyr det (spørrende tonefall)
85. Delt 3: (1) olje e: (2.0) hm
86. Delt 3: nei↓
87. Flere delt: o (..) o (..) nei eh eh det er hm (H)
88. Delt 1: det be
89. Delt 2: hm
- (4.0)
90. Delt 1: Det er forskjellig det den der olje (LESER I GRUNNDOKUMENTET) (1.5)
91. Delt 1: Olje kan bli også grunnen på brenne (..) ikke sant (spørrende tonefall)
92. Delt 1: Det er den at(..) de bare skriver der at de må tømmes eller forsikre
93. Delt1: så den ikke vå<uklart:(lengre uklar passasje)>
94. I: Hvor er de beholderne↓
95. I: Hvor er de
96. Delt 2: jeg vet ikke
(OVERLAPPENDE UKLAR TALE)
97. Delt 1: jeg vet ikke jeg forstår bare denne (ler unnskyldende)
98. I: @@Jaha
99. I: Hvor kan du bruke elektriske kaffekokere(spørrende tonefall)
100. Delt 1: Hva det(..) elektrisk kaff[(..)] (spørrende tonefall)
101. Delt 3: [kaf]fe(spørrende)
102. I: ja
103. Delt 3 ja, vi kan bruke(..)
104. I: Hvor
105. I: Vi kan bruke på flere steder(..) står det↓(SMILENDE TALE)
106. Delt 3: På kjøkkenet(..) på kjøkkenet
107. Delt 2: på kjøkkenet> hm kaffekokere (OPPFORDRENDE TIL DEN ANDRE. DE LESER I FORSKRIFTEN)
108. I: ja (spørrende tonefall)
109. Delt 2: på kjøkkenbenken
110. I: ja vel (spørrende tonefall)
111. Delt 2: På kjøkkenet. Ja. Vi ligger det. (Mange støttende positive responser fra øvrige delt) mm.
112. I: Ja ↑(bifallende tonefall) eh (LESER FRA FORSKRIFTEN)
113. I: Hvor er husbrannslangen (spørrende tonefall)
114. Delt 3: hmmm

(2.5)

115. Delt 3: (..) mange (..) der.
116. Delt 1: /Barata/(..)/baratasje/(hver etasje) de har to stykker
117. Delt 1: /på /bigge/(begge) [sida]/(på begge sider)sånn
118. Delt 2: [to på hver alle]
119. Delt 1: den tre og de andre <tale> har de har brannslang @@
120. Delt 2: de har en brannslang
121. Delt 1: og før jeg tror (..) jeg /vit/ ikke (jeg vet ikke) hva kommer etterpå den
brannslangen da
122. Delt 3: ja er det
123. Delt 1: @@ om det er brann @@ å er det vann@@ jeg vit (vet)ikke
124. Delt 2: Det var veldig vanskelig ja ↑@@@@
125. Delt 1: @@@<å< det var det↑@@@@
126. Delt 3: Første gang vi alle se ↑ja(..)
127. Delt 1: Vi trodde brannpulver var (..) ske↑
128. Delt 2 og 3: mm
129. Delt 1: og det var jo kjempefint å vite den
130. Delt 3: alle avdeling har det ja
131. I: og hva gjør, hvem tar hånd om pasientene og hva gjør dere med pasientene?

(1.0)

132. Delt 3 Hva ((..))(spørrende tonefall)
133. I: Hva gjør dere med pasientene når [det] er [brann] alarm
134. Delt 2: [når] [brann]
135. Delt 3: Noen kan kjøre ute eh ellers
136. Delt 1: men vi må vite først hvis det er sant<
137. Delt 3: e ja(.). en [sted e e]
138. Delt 2: [Vi må]ta det med ro<
139. Delt 3: ja. Ja. Og et sted ikke farlig, kan kjøre beboere der eller gå eller
delt) mm
140. Delt 3: @ eller legge @@ ja.
141. Delt 1: ja det er avhenge (avhengig) hvis det er sant [så]da vi skal hm
142. Delt 2: [mm]

(1.0)

143. Delt 2: først rolig
144. Delt 1: vi kan ha a a(..) bruke den nødvendige mm hm situasjon [<tale>]
145. Delt 2: [men]
146. Delt 2: jeg tror du skal ikke bruke heis tror jeg
147. Delt 3: ikke heis ja (KOMMENDE OVERLAPPENDE MINIMALE POSITIVE
RESPONSER TIL DELT 1 FRA ALLE DELT.)

148. Delt.2: men trappa
149. Delt. 1: e e å kjøre alle den /nødvende utgang/ (nødvendige utgang el nødutgang)
150. Delt. 2: nei den eh
151. Delt. 1: men når vi nødv (..) eh utgang på den måten
152. (OVERLAPPENDE TALE, MULIGENS PROTESTER)
153. Delt. 1: og kjøre dem i den trygg stad.
154. Delt. 1: som de kan samle
155. Delt. 2:hm
156. Delt. 1:så(..)

(1.0)

157. I: Så fra fjerde etasje < Hva gjør dere i fjerde etasje

158. Delt.2: mm (..)fjerde etasje<
(1.0)
159. Delt 3: Jeg andre (smil i stemmen)@
160. I og delt: @@@@
161. I: Hvor er det sikre rommet (spørrende intonasjon)
162. Delt 2: Det sikre rommet
163. I: ja< For du kan ikke bruke heis (spørrende intonasjon)
164. Delt 2: Neinei neinei. Vi har sånn trapper ute eller nødutgang (spørrende intonasjon)
165. Delt 2: på sida
166. Delt 2: på sida mm
167. Delt 3: Alle har. Ja. (LESER I SKRIVET)
168. I: Er det plass til alle pasientene der?
169. Delt 1: Ja det er veldig viktig at alle må ta det med ro så
170. Delt 1: Så eh eh ikke ta dem samtid[ig]
171. Delt 2: [sam]tidig(..)
172. Delt 2: Så mange <
173. Delt 1: Eller de skal skade uten <fåle> bake
(ALLE SMÅLER/TILBAKEHOLDT LATTER)
174. Delt 3: Alle ut a @vindu @@@
(ALLE SMÅLER)
175. Delt 2: Ja< Ja<
176. I: Vi har lært det (med intonasjon for å få bekreftelse fra andre)
177. Delt 1: han lukte den vindu i natt og det var ikke innbre(innbrudd?<uklar tale>)
178. I: Det vil s(..)
179. Delt 1: Det var ikke bra jeg hørte noen eh situasjoner
180. Delt 1: at andre hoppete (hoppet) ut av vinduene
181. Delt 1: Men ikke her, det var bare en avis eller en(..)
182. I: Mm. Mm
183. I: Hjelpepleierne eller sykepleierne eller pasi[entene]
184. Delt 1: [Nei]
185. Delt1: pasientene
186. Delt 2: /gjøri/ (gjør) sånn selv
187. I: Mm
188. I: (VISER TIL OPPSLAGET)Hvem rydder ganger, trapper og utganger?
189. Delt 3: (...) vaktmester (spørrende tonefall med smil)
(ALLE LER)
190. Delt 3: /rider/ (rydder) (smil og smålatter)
(4.0.PAUSE MED SPREDT FRAMBRYTENDE SMÅLATTER)
191. I: Hvis det kommer tre senger og det er mange esker og så videre og vaktmester er syk
192. Delt 3: Ja vi kan eh rydde der
193. Delt 2: Det er vi som arbeider her
194. I: Ikke kaos
195. Delt 3: Nei vi alle
196. Delt 3: Vi alle jobber der vi kan (H) hjelpe /hvarandre/(hverandre)
197. I: ja akkurat
198. I: Jeg hører (KREMTER) at dere har lært noe på det kurset
199. Delt 3: ja
200. I: Noe<. Føler dere at dere har lært nok?
(1.5)

201. I: hvis det skulle skje en brann?
202. Delt 3: Nei ikke helt nok hehe
203. I: Hvorfor ikke
(2.5)
204. Delt 3: hmm (..) Jeg vet ikke @(unnskyldende latter)
(3.0)
205. I: Vet du hva du skal gjøre?
206. Delt 3: Ja jeg ne[sten vet]
207. I: [Nesten me]n ikke helt<
208. Delt 3: Nei ikke helt
209. I: Hva er det du ikke vet enda(spørrende intonasjon)
(5.0)
210. I: Hvis du er på en avdeling
211. Delt 3: ja
212. Delt 3: Vi sett den tavlaene, vi sett den pulver
213. Delt 3: bare du sa den trappa alle skal kjøre og hjelpe gå ut
214. Delt 3: vi ikke sett, ikke (..) ja bare kanskje vi(spørrende intonasjon) ja↑
215. I: Vet du hva du gjør først og som nummer to og som nummer tre og som nummer fire (smilende tale, rolig)
(2.5)
216. Delt 3: Nei ikke helt
217. I: Det er kanskje li[tt sp]esielt (spørrende intonasjon)
218. Delt 3: [mm]
219. Delt 2: Ja vi borde egentlig først få
220. Delt 2: ha /prøft/(prøvd) først på(..) noen
221. I: Ja. Hadde dere ikke øvelse på kurset?
222. Delt 2: Bare den brann(..) å ta(..)
223. I: Bare pulveret↑(overrasket m/stigende intonasjon)<
224. Ulike delt: Ja. Ja. Ja.
225. Delt 3: Å se den tavlo, den tavla
226. I: Men ikke med pasienter↑
227. Delt 3: n[ei]
228. I: [Ikk]e øve med pasienter<(spørrende intonasjon)
229. Ulike delt: Nei. Nei. nei
230. Delt 3: Kanskje lærte den
231. Delt 1: ja=
232. Delt 2: Hvordan skal vi løfte dem for eksempel,
233. I: Nei på brann, dette er på brannøvelse
234. Delt 3: Kanskje lære det men så eh vi vil jeg vil gjerne å lære det
235. I: Mm
236. Delt 3: Alt. Den er viktig<
237. I: Mm
238. Delt 3: Aldri ikke vet det. Kanskje uheldig og skjer det
239. I: Ja. Det kan skje
240. Delt 3: <mm>
241. I: Hva tenker du
242. I: tror du også at det hadde vært nødvendig også med en øvelse?
(2.0)
243. Delt 2: Ja<
(1.0)

244. Delt 1: Det er veldig viktig
245. I: ja
246. Delt 2: Det er viktig
247. I: For på dette kurset, det var ingen pasienter på det kurset(spørrende intonasjon)
248. Delt 2: Nei, bare oss< (Flere:Nei. Nei.)
249. I: Pasientene er kanskje (...) ganske viktige
250. Delt 3: ja. Ja viktig<
251. Delt 1: Ja jeg tror du kan kl(..) til man får oppleve den(..)
252. Delt 3: Mm
253. Delt 1: En /aktual/(aktuell) situasjon↓
254. Delt 1: for det varer den tid og de folkene som skjer
255. Delt 1: og de /forskjelle/(forskjellige) følelser du skal ha i den aktuelle situasjonen
256. Delt 2: Men det er forskjell mellom ti år og atten år ikke sant
257. Delt 1: selv om de bruker pasienter det skulle ikke blir (..) forskjellige følelser for den

Nr.8.5.2

Tema: Håndtering av avfall i Bo og behandlingssentre

Sist oppdatert: september 2020	Utarbeidet av: Hygienegruppe i PLK	Side: 1 av 2
Målgruppe: Ansatte i institusjonsenheten	Godkjent av: Pleie- og omsorgslederne	
Ansvaret for prosedyren: Pleie og omsorgslederne har ansvar for at prosedyren er utarbeidet og godkjent. Tjenesteleder er ansvarlig for at prosedyren er kjent og følges. Ansatte har ansvar for å følge prosedyren.		

1. KVALITETSMÅL

Smittespredning og skade forbygges ved riktig håndtering av avfall

2. DEFINISJONER

Biologisk-/patologisk avfall: For eksempel opptørkt av urin / avføring, blod, sårsekret, puss, vevs- biter, oppkast, slim

Smitte- avfall: Engangsutstyr og matrester ved smitteregime i tillegg til ovennevnte.

Annet risikoavfall: stikkende, skjærende avfall og legemiddelrester, kjemisk og radioaktivt avfall er som regel ikke aktuelt ved Bo og behandlingssentre.

3. GENERELT

Avfall fra institusjoner kan ha variert sammensetning. I denne prosedyren fokuseres det på smitteavfall, stikkende/skjærende avfall og biologisk avfall som er forbundet med fare for overføring av smittestoff. For håndtering av legemiddelrester, "Retningslinjer for legemiddel håndtering".

4. UTFØRELSE**Håndtering av forbruksavfall**

- Bruk engangshansker under arbeid med avfall.
- God hundhygiene etter håndtering av avfall.
- Vanlig avfall som ikke medfører fare for helse- eller miljøskader kastes i svart søppelsekk.
- På institusjoner skal svart søppelsekk stå i eget stativ på eget avfallsrom, evt. på uren side på skyllerommet.
- Søppelsekken skal aldri fylles mer en ¾ full før den lukkes.
- Emballasjen skal være ren utvendig.
- Før transport skal sekken alltid lukkes forsvarlig. Intern transport skal skje på egne trailere eller stativ, som kun brukes til frakt av søppelsekker.

Håndtering av smitte-/risikoavfall

Følgende avfall medfører økt fare for smitteoverføring og skal skilles ut fra vanlig forbruksavfall og håndteres etter egne rutiner:

1. Avfall fra smittsom sykdom
 2. Blod og blodprodukter
 3. Biologisk-/patologisk avfall
 4. Stikkende-/skjærende avfall
- Bruk engangshansker og smittefrakk med lang arm ved håndtering av smitteavfall. Avfall fra personer med smittsom sykdom og avfall som inneholder blod, skal legges i plastposer, lukkes og kastes direkte i gul pose inne i brukers rom. Sekken emballeres i ny sekk før den transporteres til søppelrommet.
 - I visse situasjoner er det hensiktsmessig at den gule smittesekken står på skyllerommet. Da må posen med smitteavfall lukkes før den tas ut av rommet. Hvis den blir forurensset på ytersiden, skal en ny pose trekkes utenpå. Posen med smitteavfall legges direkte i gul plastsekk på skyllerommet.

- Biologisk- patologisk avfall (vevskjiver m.m.) og avfall med store mengder blod (fleks. gjennomtrukket, våt bandasje/materiell) skal legges i plastposer som lukkes. Posene legges deretter i egne beholdere av hard plast
- Beholdere med smitte- risikoavfall skal være forsvarlig lukket og bringes til felles avfallsager der det settes synlig atskilt fra sekker med forbruksavfall.
- Smitte- risikoavfall må ikke komprimeres før transport.
- Smitte- risikoavfall hentes etter egen avtale med kommunen.

Bruk av lanyleboks:

- Sprøyter, venekanyler, engangs skalpell, suturkniver og glassampuller kastes i boksen
- Lokk settes på etter bruk
- Det anbefales at boksen har en størrelse som er i samsvar med hvor ofte den er i bruk, slik at den ikke lagres for lenge før videre transport.
- Når lanyleboksen er ¼ full, kastes den i risikoavfallssekk. Denne er i hard papp, med en (gul) p astikksekk inni. Den lukkes igjen før transport til avfallsplass.

I risiko-avfallssekk kastes:

- Engangsskiftesett brukt til stell sårskift på infiserte sår
- Bandasjemateriell brukt på samme type sår
- Cellestoff brukt til flekkdesinfeksjon
- Engangsutstyr, herunder hansker, frakk og evt. munnbind benyttet ved smitteregime.
- Engangsbleier fra brukere med infeksjonsdiaré
- Risikoavfallssekken er vanligvis gul av farge. Når denne er full, må den emballeres i ny sekk som må merkes "risikoavfall" eller "smitte".

Skarpe gjenstander

Glass og annet skarpt avfall som ikke er forurenset av smittestoff, skal kastes i egne beholdere som ikke kan perforeres av avfallet. Beholderen skal ikke være gul, og skal være tydelig merket: "Glass".

Alkoholisk

Risikoavfall kan legges i vanlig avfallspose som knytes igjen og kastes i vanlig avfall dersom:

- Bandasjen er lite gjennomtrukket
- Skiftesettet er brukt til sår med lite sekresjon
- Mengden cellestoff brukt til flekkdesinfeksjon er liten
- Mengden avføring/diaré på bleien er liten

Transport av avfall fra avdelingen

- Benytt hansker og frakk ved håndtering av avfallssekker
- Sjekk at avfallssekkene er lukket forsvarlig
- Sjekk at emballasjen ikke er tilgriset utvendig og at det ikke er hull
- Håndter sekken slik at det ikke går hull under transport
- Avfallssekker transporteres på stative/tralle som bare brukes til dette formålet
- Avfall transporteres separat i heisen
- Stative/trallen vaskes med såpevann daglig
- Utfør håndhygiene og evt. tøyskift etter at oppgaven er fullført

Felles avfallsrom

- Rommet skal være atskilt til midlertidig oppbevaring av ferdig emballert avfall fra avdelingen
- Rommet skal ha undertrykk
- Rommet skal helst være kjølig for å unngå gjæring og lukt
- Rommet skal ha "våtromskvalitet" på tak, vegg og gulv og ha sluk i gulvet

V4

- Rommet skal ha egen håndvask dispensert for hånddesinfeksjon

Container

- Containeren skal plasseres forsvarlig og tildekket
- Innpakket avfall (ikke smitteavfall) kan legges direkte i containeren
- Containeren hentes regelmessig

Når det gjelder avhenting og emballering av risikoavfall fra institusjonen, må dette avklares med hver enkelt institusjon, da praksis kan være forskjellig.

5. SELVEVALUERING

Håndterer vi avfall slik at smitte ikke spres?

6. HENVISNINGER

Infeksjonskontrollprogram for sykehjem og langtidsinstitusjoner, Oslo kommune, 2005.

Andersen, BM, red. Håndbok i hygiene og smittevern for sykehjem og andre langtidsinstitusjoner. Oslo: Ullevål sykehus og Interesseorganisasjonen for private sykehjem i Oslo, 2000.

Personalhåndbok gammel

1.7 Etske retningslinjer

ETISKE RETNINGSLINJER FOR _____KOMMUNES TILSATTE
Gjelder fra

01.02.2007

Rev. nr

2

Arkiv nr

Dok nr

Godkjent 30.01.2007

Av rådmannen

Sign:

Utarbeidet av

kommuneadvokaten

Sign:

Dokument-historikk

_____ kommunes oppgaver er å arbeide for fellesskapets beste. Kommunens ansatte skal være seg bevisst at de er i innbyggernes tjeneste.

Som tjenesteyter, som forvalter av fellesskapets verdier og ved utøvelse av offentlig myndighet stilles det høye krav til den enkeltes etiske holdninger og integritet. Dette er en forutsetning for at innbyggerne skal ha tillit til kommunen.

Kommunens etiske retningslinjer skal være et uttrykk for den etiske standard som skal gjelde for kommunens ansatte. Alle har et selvstendig ansvar for egne handlinger, og alle skal ta avstand fra - og bekjempe - uetisk praksis. Særlig gjelder dette hvis handlingene krenker noens rettsvern eller tilgodeser noen på en uberettiget måte.

Som ansatt i _____ kommune er det særlig viktig at du:

Opptrer redelig i alle forhold

Opptrer upartisk og profesjonelt

Bidrar til åpenhet og innsyn i kommunens virksomhet.

Unngår personlige fordeler som kan påvirke dine tjenestehandlinger

Ikke tilgodeser familie, venner eller bekjente

Sier fra hvis du oppdager kritikkverdige forhold

Noen retningslinjer er særlig knyttet til de ulike arbeidsoppgavene vi har. Alle vil kjenne seg igjen i noen roller; noen vil kjenne seg igjen i alle.

Som tjenesteyter i ditt møte med brukere er det særlig viktig at du:

Viser respekt for enkeltindividet
Ivaretar brukerens velferd og sikkerhet
Beskytter brukeren ved å ivareta taushetsplikten
Som forvalter av økonomiske ressurser i ditt møte med kunder/leverandører er det særlig viktig at du:

Bidrar til effektiv ressursutnyttelse og unngår misbruk av kommunens verdier
Opptrer profesjonelt i alle forretningsforhold
Er lojal mot regelverk som skal sikre kommunens omdømme
Som utøver av forvaltningsmyndighet i ditt møte med parter/klienter er det særlig viktig at du:

Er lojal mot skrevne og uskrevne regler om god forvaltningsskikk
Behandler sakene grundig, men likevel ikke med unødig tidsbruk
Respekterer offentlighetens krav på innsyn i saksbehandlingen

Alle har et ansvar for et godt arbeidsmiljø.

Som medarbeider i ditt møte med kollegaer er det viktig at du:

Tar din del av ansvaret for godt arbeidsmiljø
Bidrar til fellesskap og tilhørighet gjennom å vise respekt og omtanke
Er konstruktiv i forkant av beslutninger som fattes, og lojal i oppfølgingen
Gir konstruktive tilbakemeldinger - og dermed bidrar til læring og fornyelse
Som leder i ditt møte med egne medarbeidere er det viktig at du:

Skaper en kultur der medarbeiderne får, ønsker og opplever ansvar
Er tydelig på mål, stiller klare forventinger og gir jevnlig tilbakemeldinger
Er bevisst at din atferd danner grunnlaget for den etiske normen som gjelder

Henvisninger til aktuelle dokumenter;

Etiske retningslinjer for ansatte med innkjøpsansvar.
Regler for gaver og andre personlige fordeler i tjenesten.
Regler for håndtering av konflikter og mobbing

Regler for håndtering av saker der arbeidstaker begår underslag eller
liknende straffbare forhold i tjenesten
Regler for varsling

BRANNINSTRUKS

Gjeldene for _____

Ved overnatting skal det utnevnes en ansvarlig person.

Det må utarbeides faste rutiner for følgende:

- At røykvarslere/ brannvarslingsanlegg er i orden.
- At brannvesenet kan bli varslet på enkleste måte f. eks. ved bruk av mobiltelefon.

Brukere av bygningen plikter å være kjent med:

- Hvordan brannvesenet varsles.
- Hvor brannslanger og annet slokkeutstyr er plassert og bruk av dette.
- Rømningsveier og nødutganger.

Brannvesenet varsles over telefon 110

Regler ved brann:

”Alarm, redning, slokking”

- Oppdages brann eller mistenkelig røyk, skal bygningen evakueres og brannvesenet varsles uten opphold.
- Brannen forsøkes slokket med husbrannslange eller annet slokkeredskap.
- Lukk dører og vinduer. Hvis brann ikke slokkes straks, er det særlig viktig at dører til det brennende rom holdes lukket.

Ordensregler:

- Ganger, trapper og utganger skal være frie og ryddige.
- Aske fra askebeger, oljeholdig ildsfarlig avfall o.l. skal tømmes i forskriftsmessig brannsikre beholdere med lokk eller tas hånd om på annen betryggende måte.
- Feil og uregelmessigheter ved det elektriske anlegg og apparater skal meldes til den ansvarlige.
- Kokeplater, elektriske kaffekokere o.l. må kun brukes på spesielle steder anvist til slikt bruk. Stikkontakter tas ut etter bruk.
- Rensing med bensin eller andre ildsfarlige stoffer er ikke tillatt.

Brannsjefen i _____

Vedlegg 6.

8 Sysselsatte forstegenerasjons innvandrere i alderen 15-74 år, etter utvalgte næringer og verdensregion. 4. kvartal 2007. Absolutte tall og i prosent av sysselsatte i alt i hver gruppe

	I prosent av sysselsatte i alt	I alt	Norden	Vest-Europa ellers	EU-land i Øst-Europa	Øst-Europa ellers	Nord-Amerika og Oseania	Asia ¹	Afrika	Sør- og Mellom-Amerika
0-9 I alt medregnet uoppgitt	8,6	213 114	35 328	27 215	30 592	23 719	5 011	65 038	17 715	8 496
01-05 Jordbruk, skogbruk og fiske	3,4	2 714	545	419	811	234	71	494	85	55
11 Utvinning av råolje og naturgass	7,2	2 580	445	1 125	91	125	216	341	138	99
10,12-37 Industri og bergverksdrift	8,6	27 297	3 856	4 292	4 818	3 485	651	7 605	1 556	1 034
15-16 Nærings- og nytelsesmiddelindustri	13,9	7 060	694	434	1 190	946	39	2 946	580	231
22 Forlag og grafisk industri	4,0	1 096	281	168	91	127	42	267	68	52
27-28 Metall- og metallvareindustri	9,4	3 275	402	345	957	465	31	793	149	133
34-35 Transportmiddelindustri	9,3	3 992	671	657	876	426	95	850	197	220
40-41 Kraft- og vannforsyning	2,1	315	101	55	16	42	14	64	12	11
45 Bygge- og anleggsvirksomhet	8,6	15 672	2 998	2 104	6 702	1 524	174	1 441	407	322
50-55 Varehandel, hotell- og restaurantvirksomhet	9,4	43 120	6 926	3 931	3 546	5 109	639	18 121	3 203	1 645
50 Motorkjøretøytjenester	5,8	3 437	472	400	555	541	42	1 164	175	88
51 Agentur- og engrosshandel	7,1	5 077	1 169	651	541	537	106	1 528	377	168
52 Detaljhandel og reparasjon av varer	6,6	13 541	2 476	935	920	2 211	199	5 422	904	474
55 Hotell- og restaurantvirksomhet	23,1	19 069	2 205	1 543	1 282	1 633	241	9 638	1 668	859
60-64 Transport og kommunikasjon	8,8	14 536	1 967	1 364	1 083	1 406	234	6 314	1 760	408
65-67 Finansiell tjenesteyting	3,2	1 566	569	254	115	115	71	336	58	48
70-74 Forretningsmessig tjenesteyting, eiendomsdrift	12,7	36 068	4 727	4 505	7 945	3 492	1 045	9 429	3 409	1 516
70 Eiendomsdrift	7,1	2 449	364	248	828	219	45	498	157	90
71 Utleievirksomhet, maskiner og utstyr	7,6	464	79	74	107	44	13	100	29	18
72 Databehandlingsvirksomhet	7,5	3 120	751	750	196	237	242	727	115	102
73 Forskning og utviklingsarbeid	14,6	1 855	348	611	129	115	160	347	90	55
74 Annen forretningsmessig tjenesteyting	14,9	28 161	3 182	2 818	6 683	2 876	584	7 750	3 018	1 250
74.5 Formidling og utleie av arbeidskraft	24,9	9 888	917	563	4 606	629	115	1 832	908	318
74.7 Rengjøringsvirksomhet	43,8	8 874	289	232	1 069	1 185	25	3 853	1 600	621
75-99 Offentlig forvaltning og annen tjenesteyting	7,6	69 947	13 398	10 078	5 339	8 131	2 051	20 546	7 029	3 375
75 Offentlig administrasjon, forsvar og sosialforsikring	4,7	7 406	1 118	705	493	1 204	140	2 651	763	332
80 Undervisning	7,0	13 355	2 410	2 955	1 064	1 410	868	3 140	918	590
85 Helse- og sosialtjenester	8,7	41 097	8 041	5 044	2 940	4 619	681	12 874	4 787	2 111
92 Kulturell tjenesteyting og sport	7,8	3 494	1 023	737	392	311	217	478	186	150
Uoppgitt	16,9	1 879	241	213	217	181	61	688	196	82

¹ Tyrkia inkludert.

Standardtegn i tabeller

2 Tilbud og etterspørsel for ulike grupper helsepersonell. Registrert 1999 og fremskrevet 2010 og 2020 med HELSEMOD, alternativ M. Balanse mellom tilbud og etterspørsel. Registrert 1999. Fremskrevet 2010 og 2020 med HELSEMOD, alternativ H, M og L. Årsverk

Gruppe		Tilbud	Etterspørsel	Balanse mellom tilbud og etterspørsel		
				Alternativ H	Alternativ M	Alternativ L
Videregående fagopplæring						
Aktivitører	1999	2 561	2 563	-2	-2	-2
	2010	5 292	3 151	2 569	2 140	1 738
	2020	6 976	3 852	3 979	3 124	2 333
Hjelpepleiere/omsorgsarbeidere						
	1999	50 653	51 626	-973	-973	-973
	2010	57 224	63 869	-1 998	-6 644	-9 764
	2020	55 069	79 406	-14 213	-24 337	-31 218
Helse- og tannhelsesekretærer						
	1999	4 237	4 238	-1	-1	-1
	2010	7 167	5 210	2 457	1 957	1 500
	2020	9 209	6 324	3 959	2 886	1 918
Utdanning ved høgskole						
Barnevernspedagoger	1999	3 547	3 547	0	0	0
	2010	8 188	4 625	4 187	3 562	3 144
	2020	11 725	5 409	7 603	6 315	5 448
Bioingeniører						
	1999	3 658	3 657	1	1	1
	2010	5 109	4 507	896	602	404
	2020	5 714	5 596	780	118	-333
Ergoterapeuter						
	1999	1 540	1 541	-1	-1	-1
	2010	2 895	3 621	-648	-725	-910
	2020	3 917	4 477	-325	-560	-983
Fysioterapeuter						
	1999	6 375	6 377	-2	-2	-2
	2010	9 388	7 883	1 815	1 505	1 209
	2020	11 443	9 687	2 493	1 756	1 077
Helsesøstre						
	1999	2 412	2 414	-2	-2	-2
	2010	2 628	2 841	-105	-214	-315
	2020	2 431	3 442	-755	-1 011	-1 243
Jordmødre						
	1999	1 667	1 667	0	0	0
	2010	1 988	1 873	246	116	16
	2020	2 064	2 278	71	-214	-432

Radiografer	1999	1 247	1 397	-150	-150	-150
	2010	2 405	1 725	957	681	573
	2020	3 317	2 162	1 733	1 155	919
Reseptarer	1999	786	785	1	1	1
	2010	1 232	965	319	267	223
	2020	1 439	1 154	401	285	188
Sosionomer	1999	5 229	5 228	1	1	1
	2010	10 568	6 737	4 552	3 831	3 233
	2020	14 425	7 989	7 947	6 435	5 189
Sykepleiere	1999	48 796	50 938	-2 142	-2 142	-2 142
	2010	69 263	67 795	4 646	1 468	-667
	2020	82 169	84 930	4 986	-2 762	-8 041
Tannpleiere	1999	704	703	1	1	1
	2010	1 014	867	185	146	107
	2020	1 205	1 027	265	178	94
Vernepleiere	1999	4 795	4 797	-2	-2	-2
	2010	11 244	11 118	1 124	126	-405
	2020	16 123	13 708	4 636	2 415	1 187
Utdanning ved universitet						
Farmasøyter	1999	1 088	1 247	-159	-159	-159
	2010	1 733	1 532	280	201	134
	2020	2 380	1 835	727	546	395
Leger	1999	15 203	15 348	-145	-145	-145
	2010	19 717	19 400	1 041	317	-254
	2020	22 861	23 882	777	-1 021	-2 436
Psykologer	1999	3 318	3 351	33	33	33
	2010	4 906	4 973	127	-67	-228
	2020	6 022	5 930	571	92	-298
Tannleger	1999	4 146	4 186	-40	-40	-40
	2010	4 023	5 167	-959	-1 144	-1 285
	2020	3 799	6 089	-1 858	-2 290	-2 620

SPRÅKOPPLÆRING I ARBEIDSLIVET.

Hvilket land kommer du fra?	Filippinene	Eritrea	Cuba	Polen	Russland	Iran	Sri Lanka	Andre			
						X					
Hvor mange års utdanning har du fra hjemlandet etter videregående skole?	0-1 år		1-2 år		3 år		4 år		5 år		
			X								
Hvilke språk forstår og snakker du?	Engelsk	Fransk	Spansk	Portugisisk	Russisk	Polsk	Filippinsk	Eritreisk	Persisk	Arabisk	Andre
									X		
Av de språkene du forstår og snakker - på hvilken plass vil du sette norsk? 1. plass betyr et språk du regner som morsmålet ditt eller som du behersker like godt	1. plass		2. plass		3. plass		4. plass		5. plass		6. eller lengre ut
			X								
Forsøk å angi i prosent hvor mye du bruker skriftlig norsk i jobben din til daglig	0-10%		10-30%		30-45%		Ca 50%		50-70%		Mer enn 70%
	X										
Forsøk å angi i prosent hvor mye du bruker muntlig norsk i jobben din til daglig	0-10%		10-30%		30-45%		Ca 50%		50-70%		Mer enn 70%
											X

Hvor mange norskkurs har du deltatt i? (antall kurs)	1	2	3	4 eller fler			
		X (10k. i. r. id)					
På hvilket nivå har du avlagt norskprøve?	Trinn 1	Trinn 2	Trinn 3	Høyere trinn	Ikke avlagt norsk-prøve		
		X					
Videre norsk-opplæring: Hva har du sterke behov for i din situasjon akkurat nå?	Skriftlig og muntlig praktisk norsk	Skriftlig norsk på høyere nivå	Muntlig praktisk norsk	Muntlig norsk på høyere nivå	Videre utdanning i forhold til ordforåd og fagord	Ingen behov	
			X		X		
I hvilken sammenheng føler du behovet for videre norsk-opplæring først og fremst:	På jobben	I hjemmemiljøet	I familielivet	Barnas fritidsaktiviteter	Egne fritidsaktiviteter	Andre sammenhenger	
	X						
Kvinne	X	Alder	20-30	30-40	40-50	50-60	Ankomst-år til Norge
Mann			X				
							2004

Vedlegg

SPRÅKOPPLÆRING I ARBEIDSLIVET.

Hvilket land kommer du fra?	Filippinene	Eritrea	Cuba	Polen	Russland	Iran	Sri Lanka	Andre			
	X										
Hvor mange års utdanning har du fra hjemlandet etter videregående skole?	0-1 år		1-2 år		3 år		4 år		5 år		
							X				
Hvilke språk forstår og snakker du?	Engelsk	Fransk	Spansk	Portugisisk	Russisk	Polsk	Filippinsk	Eritreisk	Persisk	Arabisk	Andre
	X						X				
Av de språkene du forstår og snakker - på hvilken plass vil du sette norsk? 1. plass betyr et språk du regner som morsmålet ditt eller som du behersker like godt	1. plass		2. plass		3. plass		4. plass		5. plass		6. eller lengre ut
	Filippinsk		Engelsk		Norsk						
Forsøk å angi i prosent hvor mye du bruker skriftlig norsk i jobben din til daglig	0-10%		10-30%		30-45%		Ca 50%		50-70%		Mer enn 70%
	X										
Forsøk å angi i prosent hvor mye du bruker muntlig norsk i jobben din til daglig	0-10%		10-30%		30-45%		Ca 50%		50-70%		Mer enn 70%
											X

V3d

Hvor mange norskkurs har du deltatt i? (antall kurs)	1		2		3		4 eller fler			
	2 kurs og 1 kurs ikke ferdig									
På hvilket nivå har du avlagt norskprøve?	Trinn 1		Trinn 2		Trinn 3		Høyere trinn		Ikke avlagt norsk-prøve	
	X									
Videre norsk-opplæring: Hva har du sterkest behov for i din situasjon akkurat nå?	Skriftlig og muntlig praktisk norsk	Skriftlig norsk på høyere nivå		Muntlig praktisk norsk		Muntlig norsk på høyere nivå		Videre utdanning i forhold til ordforråd og fagord	Ingen behov	
	X	X								
I hvilken sammenheng føler du behovet for videre norsk-opplæring først og fremst:	På jobben		I hjemmemiljøet		I familielivet		Barnas fritidsaktiviteter		Egne fritidsaktiviteter	Andre sammenhenger
	X		X							
Kvinne	/		Alder	20-30	30-40	40-50	50-60	Ankomst-år til Norge	5 måneder	
Mann				/						

SPRÅKOPPLÆRING I ARBEIDSLIVET.

Hvilket land kommer du fra?	Filippinene	Eritrea	Cuba	Polen	Russland	Iran	Sri Lanka	Andre			
						X					
Hvor mange års utdanning har du fra hjemlandet etter videregående skole?	0-1 år		1-2 år	3 år	4 år	5 år					
	X										
Hvilke språk forstår og snakker du?	Engelsk	Fransk	Spansk	Portugisisk	Russisk	Polsk	Filippinsk	Eritreisk	Persisk	Arabisk	Andre
									X	X	X
Av de språkene du forstår og snakker - på hvilken plass vil du sette norsk? 1. plass betyr et språk du regner som morsmålet ditt eller som du behersker like godt	1. plass		2. plass		3. plass		4. plass		5. plass		6. eller lengre ut
					X						
Forsøk å angi i prosent hvor mye du bruker skriftlig norsk i jobben din til daglig	0-10%		10-30%		30-45%		Ca 50%		50-70%		Mer enn 70%
	X										
Forsøk å angi i prosent hvor mye du bruker muntlig norsk i jobben din til daglig	0-10%		10-30%		30-45%		Ca 50%		50-70%		Mer enn 70%
							X				

→ morsmål

Hvor mange norskkurs har du deltatt i? (antall kurs)	1	2		3		4 eller fler		
	mindre enn → 3 måneder							
På hvilket nivå har du avlagt norskprøve?	Trinn 1		Trinn 2		Trinn 3		Høyere trinn	Ikke avlagt norsk-prøve
			X					X
Videre norsk-opplæring: Hva har du sterkest behov for i din situasjon akkurat nå?	Skriftlig og muntlig praktisk norsk	Skriftlig norsk på høyere nivå	Muntlig praktisk norsk	Muntlig norsk på høyere nivå	Videre utdanning i forhold til ordforråd og fagord	Ingen behov		
	X							
I hvilken sammenheng føler du behovet for videre norsk-opplæring først og fremst:	På jobben	I hjemmemiljøet	I familielivet	Barnas fritidsaktiviteter	Egne fritidsaktiviteter	Andre sammenhenger		
	X	X		X			X	
Kvinne	X	Alder	20-30	30-40	40-50	50-60	Ankomst-år til Norge	
Mann					✓			
							5 ÅR	

Hvor mange norskkurs har du deltatt i? (antall kurs)	1		2		3		
	1						
På hvilket nivå har du avlagt norskprøve?	Trinn 1		Trinn 2		Trinn 3		Høyere tr
	X						
Videre norsk-opplæring: Hva har du sterkest behov for i din situasjon akkurat nå?	Skriflig og muntlig praktisk norsk	Skriflig norsk på høyere nivå	Muntlig praktisk norsk	Muntlig norsk på høyere nivå	Vi utk for ort fag		
	X						
I hvilken sammenheng føler du behovet for videre norsk-opplæring først og fremst:	På jobben	I hjemmemiljøet	I familielivet	Barnas fritidsaktiviteter	Eg akt		
	X						
Kvinne	X	Alder	20-30	30-40	40-50	50-60	An til N
Mann						X	

SPRÅKOPPLÆRING I ARBEIDSLIVET

Hvilket land kommer du fra?	Filippinene	Eritrea	Cuba	Polen	Russland	Iran	Sri Lanka			
		X								
Hvor mange års utdanning har du fra hjemlandet etter videregående skole?	0-1 år		1-2 år		3 år		4 år		5 år	
	X									
Hvilke språk forstår og snakker du?	Engelsk	Fransk	Spansk	Portugisisk	Russisk	Polsk	Filippinsk	Eritreisk		
	X									
På hvilken plass vil du plassere norsk?	1. plass		2. plass		3. plass		4. plass		5. plass	
					X					
Forsøk å angi i prosent hvor mye du bruker skriftlig norsk i jobben din til daglig	0-10%		10-30%		30-45%		Ca 50%		50-70%	
			X							
Forsøk å angi i prosent hvor mye du bruker muntlig norsk i jobben din til daglig	0-10%		10-30%		30-45%		Ca 50%		50-70%	
Hvor mange norskkurs har du deltatt i? (antall kurs)	1			2			3			
	X									
På hvilket nivå har du avlagt norskprøve?	Trinn 1			Trinn 2			Trinn 3			
	X									

	Skrifflig og muntlig praktisk norsk	Skrifflig norsk på høyere nivå	Muntlig praktisk norsk	Muntlig norsk på høyere nivå	Videre utdanning i forhold til ordforråd og fagord	Ingen behov
Videre norsk-opplæring: Hva har du sterkest behov for i din situasjon akkurat nå?		2	X		X	
I hvilken sammenheng føler du behovet for videre norsk-opplæring først og fremst:	På jobben	I hjemmemiljøet	I familielivet	Barnas fritidsaktiviteter	Egne fritidsaktiviteter	Andre sammenhenger
	X					

Vedlegg 3

SPRÅKOPPLÆRING I ARBEIDSLIVET

Hvilket land kommer du fra?	Filippinene	Eritrea	Cuba	Polen	Russland	Iran	Sri Lanka	Andre			
						X					
Hvor mange års utdanning har du fra hjemlandet etter videregående skole?	0-1 år	1-2 år	3 år	4 år	5 år						
	X										
Hvilke språk forstår og snakker du?	Engelsk	Fransk	Spansk	Portugisisk	Russisk	Polsk	Filippinsk	Eritreisk	Persisk	Arabisk	Andre
	litt								X	litt	X
På hvilken plass vil du plassere norsk?	1. plass	2. plass	3. plass	4. plass	5. plass	6. eller lengre ut					
			X								
Forsøk å angi i prosent hvor mye du bruker skriftlig norsk i jobben din til daglig	0-10%	10-30%	30-45%	Ca 50%	50-70%	Mer enn 70%					
		X									
Forsøk å angi i prosent hvor mye du bruker muntlig norsk i jobben din til daglig	0-10%	10-30%	30-45%	Ca 50%	50-70%	Mer enn 70%					
											X
Hvor mange norskkurs har du deltatt i? (antall kurs)	1	2	3	4 eller fler							
	X										
På hvilket nivå har du avlagt norskprøve?	Trinn 1	Trinn 2	Trinn 3	Høyere trinn							
			X								

V

Videre norsk-opplæring: Hva har du sterkest behov for i din situasjon akkurat nå?	Skriftlig og muntlig praktisk norsk	Skriftlig norsk på høyere nivå	Muntlig praktisk norsk	Muntlig norsk på høyere nivå	Videre utdanning i forhold til ordforråd og fagord	Ingen behov
					X	
I hvilken sammenheng føler du behovet for videre norsk- opplæring først og fremst:	På jobben	I hjemme- miljøet	I familielivet	Barnas fritidsaktiviteter	Egne fritids- aktiviteter	Andre sammen- henger
	X					

Hvor mange norskkurs har du deltatt i? (antall kurs)	1	2	3	4 eller fler			
På hvilket nivå har du avlagt norskprøve?	Trinn 1	Trinn 2 X 0	Trinn 3	Høyere trinn	Ikke avlagt norsk-prøve		
		Til sammen 15 år					
Videre norsk-opplæring: Hva har du sterkest behov for i din situasjon akkurat nå?	Skriftlig og muntlig praktisk norsk	Skriftlig norsk på høyere nivå	Muntlig praktisk norsk X	Muntlig norsk på høyere nivå	Videre utdanning i forhold til ordføråd og fagord	Ingen behov	
	X		X				
I hvilken sammenheng føler du behovet for videre norsk-opplæring først og fremst:	På jobben X	I hjemmemiljøet	I familielivet	Barnas fritidsaktiviteter	Egne fritidsaktiviteter	Andre sammenhenger	
	X			X			
Kvinne	X	Alder	20-30 X	30-40	40-50	50-60	Ankomst-år til Norge 2002
Mann			26				

Vedlegg 3b

SPRÅKOPPLÆRING I ARBEIDSLIVET

Hvilket land kommer du fra?	Filippinene	Eritrea	Cuba	Polen	Russland	Iran	Sri Lanka	Andre	i tillegg		
I hvor mange års utdanning har du fra hjemlandet etter videregående skole?	0-1 år	1-2 år	3 år	4 år	5 år						
I hvilke språk forstår og snakker du?	Engelsk	Fransk	Spansk	Portugisisk	Russisk	Polsk	Filippinsk	Eritreisk	Persisk	Arabisk	Andre
På hvilken plass vil du plassere norsk?	1. plass	2. plass	3. plass	4. plass	5. plass	6. eller lengre ut					
Forsøk å angi i prosent hvor mye du bruker skriftlig norsk i jobben din til daglig	0-10%	10-30%	30-45%	Ca 50%	50-70%	Mer enn 70%					
Forsøk å angi i prosent hvor mye du bruker muntlig norsk i jobben din til daglig	0-10%	10-30%	30-45%	Ca 50%	50-70%	Mer enn 70%					
Hvor mange norskkurs har du deltatt i? (antall kurs)	1	2	3	4 eller fler							
På hvilket nivå har du avlagt norskprøve?	Trinn 1	Trinn 2	Trinn 3	Høyere trinn							

100%

ikke
avlagt

V 36

	Skriflig og muntlig praktisk norsk	Skriflig norsk på høyere nivå	Muntlig praktisk norsk	Muntlig norsk på høyere nivå	Videre utdanning i forhold til ordforråd og fagord	Ingen behov
Videre norsk-opplæring: I hva har du sterkest behov for i din situasjon akkurat nå?		X	X		X	
I hvilken sammenheng føler du behovet for videre norsk-opplæring først og fremst:	På jobben	I hjemmemiljøet	I familielivet	Barnas fritidsaktiviteter	Egne fritidsaktiviteter	Andre sammenhenger
	X					

Klimate 34 1999

DEL III SJEKKLISTE**MÅL:**

Den enkelte er kjent med sitt ansvarsområde og aktuelle rutiner på avdelingen.

TILTAK/AKTIVITETER: **ANSVAR:** fagutviklingsspl./fadder/nvansatt

En systematisk gjennomgang, oppfølging og dokumentasjon av følgende sjekkpunkter:

	<u>NAVN :</u> <u>FADDER :</u> <u>FAGUTVIKLINGSSYKEPLEIE</u> <u>R</u>	<u>Ansvar</u>	<u>Sign</u>
<u>Dato</u>	<u>Tema</u>		
	<u>ORGANISATORISKE</u> <u>FORHOLD</u>	<u>Nvansatt/</u> <u>Fagutviklings</u> <u>spl.</u>	<u>Sign.</u>
	-mål, verdier og samspillsregler	"	
	- Prosedyrebok/ Kvalitetshåndbok for legemiddelhåndtering	"	
	-funksjonsbeskrivelse		
	-organisasjonskart /tjenestevei	"	
	-holdninger	"	
	-taushetsplikt	"	
	-verneombud og tillitsvalgte	"	
	-internundervisning	"	
	-branninstruks/brannsikringskurs	"	
	-Telios-opplæring		
	-Forflytningskurs		
	-Infeksjonskontrollprogram		
<u>Dato:</u>	<u>KJENT MED</u> <u>PERSONALBESTEMMELSER</u>	<u>Nvansatt/</u> <u>Fagutviklings</u> <u>spl.</u>	<u>Sign.</u>
	-adresselister	"	
	-lønnsutbetaling	"	
	-arbeidskontrakt /turnus	"	
	-arbeidstid	"	

	-rutine ved sykefravær			
	-permisjon			
	Sjekkliste for:	<u>Nyansatt/ Fadder</u>	<u>Sign.</u>	<u>Sign.</u>
	-utbetaling av feriepenger	"		
	-bytting av vakter	"		
	-garderobe og kleskode	"		
	-gaver fra pårørende /beboere	"		
	-forsikring av eiendeler/verdisaker	"		
<u>Dato:</u>	<u>KJENT MED ARBEIDSPLAN PÅ AVDELINGEN</u>	<u>Nyansatt/ Fadder</u>	<u>Sign.</u>	<u>Sign.</u>
	-dagsplaner	"		
	-døgnrytmen på avd.	"		
	-rutiner for ulike vakter	"		
	-primærkontakt-systemet	"		
	-ansvarsvakt-og bakvaktssystem	"		
	-feiering av gebursdager	"		
	-faste tilbud til beboere	"		
	-samarbeidsavtaler			
	-faste møter	"		
	-hvor finnes informasjon om hva?	"		
	-kurs /internopplæring	"		
<u>Dato:</u>	<u>INNFØRING I DOKUMENTASJON / HELIOS</u>	<u>Nyansatt/ Fadder</u>	<u>Sign.</u>	<u>Sign.</u>
	-autorisasjon	"		
	-pålogging	"		
	-opplæring i programmet			
	-dokumentasjon og melding av observasjoner: ansvarsvakt /legeboka	"		
<u>Dato:</u>	<u>BESTILLINGER</u>	<u>Nyansatt/ Fadder</u>	<u>Sign.</u>	<u>Sign.</u>

	-medisinsk forbruksmateriell	"
	-apotekvarer og oksygen	"
	-inkontinensutstyr	"
	Sjekkliste for:	Nyans Fadder
<u>Dato:</u>	<u>DAGLIGE ARBEIDSRUTINER</u>	
	-ansvar ved måltider /måltidsperm	"
	-skylleromsrutiner	"
	-merking av privat tøy	
	- tøyutlevering/lintøylager/ tøybestilling	"
	-stellesituasjoner-hygieniske prinsipper, håndhygiene , hudpleie, munnstell, riktig bruk inkontinensutstyr, bekken, urinflasker	"
<u>Dato:</u>	<u>KJENT MED STØTTE FUNKSJONER</u>	Nyansa Fadder
	-kjøkken	"
	-ergoterapi	"
	-fysioterapi	"
	-husøkavdeling	"
	-vaktmestertjenesten	"
	-legetjenesten	"
	-kontorfullmektig	"
	-frisør	"
	-fotpleier	"
<u>Dato:</u>	<u>RUTINER VED BRANN</u>	Nyansa Fadder
	-branninstruks	"

	-branntavle/slukningsutsyr	"
	<u>Sjekkliste for:</u>	<u>Nyansatt/ Fadder</u>
<u>Dato:</u>	<u>KJENT MED.</u>	
	-telefon	"
	-tyveri/innbruddsalarm	"
	-dør/ringeklokker	"
	-instruks ved innbrudd/tyveri	"
	-kort/nøkkelsystem	"
	-vaktmesterboka	"
	-garderobeskap	"
	-arbeidsklær	"
	-parkeringsforhold	"
<u>Dato:</u>	<u>KJENT FOR SPL. /HJ.PL</u>	<u>Nyansatt/ Fadder/</u>
	-mottak ved innflytting	"
	-hjemmebesøk	"
	-anamneseskjema	"
	-ansvarsvakt	"
	-intern flytting	"
	-bakvaksordning	"
	-varelager-hvor finnes hva	"
	-hvordan bestille hva	"
	-instruks for eventuelt medisin	"
	-medisinutdeling	"
	-medisinkurs	"

	-retningslinjer ved dødsfall	"
	<u>Sjekkliste for:</u>	<u>Nvansatt/ avd.leder</u>
	-bruk av drosjerekvisisjoner	"
	-rutiner for oppbevaring av verdisaker	"
	-beboernes økonomi	"
	-omsorg ved livets slutt	"
<u>Dato:</u>	<u>KJENT FOR SYKEPLEIERE</u>	
	-medisinrom	"
	-Kvalitetshåndbok for legemiddelhåndtering	"
	-bestilling av apotekvarer	"
	-utpakking av apotekvarer	"
	-legging av dosett	"
	-kontroll av dosett	"
	-narkotikaregnskap	"
	-akutt-tralle/ akutt-skrin	"
	-alarmknapp i 3. etg.	"
	-tilkalling av lege / Bærum Sykehus	"
	-journalssystem/ Helios dokumentasjon	"
	-legekantor	"
<u>Dato:</u>	<u>LOVER/OPPSLAGSVERK</u>	
	-Velkommen til Stabæktunet	
	-Visjon og verdier for BIOM	
	-Permisjonsreglement (kontor)	

Else Marie Høie

RUTINER FOR DAGVAKT

- Ⓢ07.30- 08.00: Rapport fra nattvakt+ fordeling av arbeidsoppgaver for dagen.
- Ⓢ08.00-11.30: Morgenstell, dusj. Medisiner og frokost tilstrebes før kl. 10.00
- Ⓢ11.00_13.00: Aktiviteter, eks. Tur, trim, musikkstund, gudstjeneste og lignende.
- Ⓢ11-12 : Drikketralle og oppskåret frukt
- Ⓢ11.00- 13.00: Personalet avvikler lunchpause.
- Ⓢ12.50-13.10: Rapport, dokumentering.
- Ⓢ13.30-15.00: Middag, toalettbesøk, middagshvil for de som ønsker det.
Tirsdag og fredag ryddes tøytralla
- Ⓢ15.00-15.30: Rapport til kveldvakt. De som ikke gir rapport er ute i avdelingen.

Else Marie Høie

RUTINER FOR AFTENVAKT

- Ⓜ15.00-15.30: Rapport
- Ⓜ15.30-16.00: Ta opp de beboerne som hviler etter middag
- Ⓜ16.00: Servering av kaffe, kos og samvær med beboerne på stuen.
- Ⓜ17.00: Ett personale på hver side smører kveldsmat
- Ⓜ18.00-19.00 Servering av kveldsmat (ingen skal serveres kveldsmat før 18.00 Det er lenge til frokost!)
Medisin utdeling.
- Ⓜ19.00-21.45 Kveldsstell, dokumentering på Helios, skrive rapport. 20.30-21.30 Medisin utdeling.
- Ⓜ21.00: Ekstramåltid til diabetikere.
- Ⓜ21.45-22.00 Rapport til nattvakt. De som ikke gir rapport er klokkevakt, rydder kjøken, skyllerom etc

- Ⓜ21.45-22.00: Rapport
- Ⓜ22.00-24.00: Legge beboerne som ikke er lagt
- Ⓜ24.00-01.00: I runde (skifting av bleier, snu, observere dårlig pasienter, som må ha ekstra oppfølging.)
- Ⓜ01.00-03.00: Rydde kjøken, stua, skyllerom.
Vaske rullestoler, rullator, heis
(turnusuke 1-2 og 8-9)
- 03.00-04.00: II runde (skifting av bleier, snu, observere dårlige pasienter, som må ha ekstra oppfølging.
- Ⓜ04.00- 05.00: Smøre frokost, dekke frokostbord.
- Ⓜ05.00-07.00: III runde . Stelle 2-3 beboere i helger, på røde dager og ved sykdom i personalgruppen.
- Ⓜ07.00: Morgen medisiner
- Ⓜ07.30-07.45: Rapport. Ikke glem å ta klokker!!!

Else Marie Høie

RUTINER FOR DAGVAKT

- ◉ **07.30- 08.00: Rapport fra nattvakt+ fordeling av arbeidsoppgaver for dagen.**
 - ◉ **08.00-11.30: Morgenstell, dusj. Medisiner og frokost tilstrebes før kl. 10.00**
 - ◉ **11.00_13.00: Aktiviteter, eks. Tur, trim, musikkstund, gudstjeneste og lignende.**
 - ◉ **11-12 : Drikketralle og oppskåret frukt**
 - ◉ **11.00- 13.00: Personalet avvikler lunchpause.**
 - ◉ **12.50-13.10: Rapport, dokumentering.**
 - ◉ **13.30-15.00: Middag, toalettbesøk, middagshvil for de som ønsker det.**
- Tirsdag og fredag ryddes tøytralla**
- ◉ **15.00-15.30: Rapport til kveldvakt. De som ikke gir rapport er ute i avdelingen.**

Else Marie Høje

Hoi [redacted]

På møte for gruppe1 ble det bestemt hvem vi skal være primærkontakter for.

Du skal være primærkontakt for følgende beboere

A, B, C, D, E

Disse oppgavene har du ansvar for som primærkontakt:

1. Helhetlig ansvar for beboeren. Sørg for at beboeren har det psykisk, fysisk, åndelig og sosialt så godt som mulig. Du skal kjenne godt til beboerens bakgrunnshistorie, evt. sykdommer, interesser etc.
2. Så langt det lar seg gjøre skal du stille/ha ansvar for beboeren min. 2 ganger i uken.
3. Oppdatere Helios. Skrive tiltak, følge opp tiltakene. Beboeren skal ha stelleplan som skal ligge fremst i gr.1 permen, slik at alle som steller beboeren vet hvordan man gjør det best mulig for beboeren.
4. Kjenne til beboerens ukeplan: Når skal beboeren ha dusj, frisørtid, fotpleie, private ønsker etc. Du har også ansvar for å bestille nødvendige timer.
5. Sørg for at beboeren har det rent og pent på rommet sitt: En gang i uken skal det tørkes støv på beboerens rom. Du må også når det er nødvendig vaske inni nattbordet, sengen og rydde i beboerens skap. Du har ansvar for å sjekke at alle klærne er merket.
6. Ha ansvar for å se til at beboeren har alt av nødvendig utstyr: shampoo, tannbørste, tannkrem, klær, barberutstyr etc.)
7. Informasjon: Du har ansvar for å informere beboeren og hans pårørende. De skal vite at det er deg de kan forholde seg til.