

bak
veiledningens
dør

symmetri og asymmetri i veiledningssamtaler

DEL I-III

Cato R. P. Bjørndal

Avhandling levert for graden Doctor rerum politicarum

UNIVERSITETET I TROMSØ
Det samfunnsvitenskapelige fakultet

Institutt for pedagogikk og lærerutdanning

Februar 2008

ISBN 978-82-91636-81-8

Fotografi: *Dialogue*® av Doc Ross.

Til Kristin Emilie, Viktoria og Kristoffer

Forord

Mitt arbeid med denne avhandlingen har vært som en reise, der jeg stadig har måttet reise litt lenger for å finne svar på nye spørsmål relatert til avhandlingste-maet. Reisen har vært lang og avhandlingen gjenspeiler dette. Det er vanskelig å sette punktum når det fortsatt dukker opp uavklarte spørsmål i horisonten – men nå er det altså ubønhørlig stopp.

Jeg har nytt godt av hjelp fra mange på reisen. Først og fremst er jeg svært takk-nemlig ovenfor de veilederne og veisøkerne som har stilt seg villige til å delta i denne undersøkelsen av veiledningssamtaler. Jeg har lært svært mye gjennom å bli kjent med veilederne og deres samtaler.

Jeg må naturlig nok takke min gode veileder Kaare Skagen for en fin og lærerik periode. Kaare har bidratt med sin veiledningfaglige kompetanse, har hele tiden vært tilgjengelig, positiv, inkluderende, lyttende, åpen og direkte. Jeg har vært så heldig å ha min veileder på samme arbeidssted som meg selv. Mye av vår veiled-ning har følgelig kunnet bestå av korte spontane samtaler - akkurat når jeg har hatt behov for det – enten vi har snakket sammen i gangen, over kopimaskinen eller ved pausebordet. Jeg vil gjennom et par bilder eksemplifisere sider ved veiled-ningen med Kaare som jeg har satt pris på: Få dr. studenter har nok nytt godt av å forlate arbeidsstedet midtvinters for å dra på skrive-*workshop* sammen med sin veileder, et par tidlige uker i prosjektet. På Tenerife arbeidet jeg med min av-handling, mens Kaare og en annen kollega (Petter Mathisen) skrev på hver sin bok om veiledning. Dagene ble alltid avsluttet med en femtimers lang middag der samtaleemnet veiledning sjelden stod i fare for å bli avbrutt. Jeg har også blitt veiledet i Kaares *hot-tub* ved elveleiet utenfor hans hjem i Håkøybotn, mens hans blide kone Solveig oppmerksomt har frekventert med forfriskninger, og Kaare etter hvert har ruslet inn på kjøkkenet for å berede et fabelaktig måltid – for eksempel basert på den beste kongekrabben som kunne oppdrives langs kysten. Jeg trenger neppe å male flere bilder for å overbevise om at det har vært hyggelig

å bli veiledet av Kaare. Kaare har i det hele tatt en sjeldent fin evne til å kombinere det sosiale og faglige som har motivert meg i mitt faglige arbeid.

Mitt andre hyggelige reisefølge til Tenerife, Petter Mathisen, skal ha takk for inspirerende faglige samtaler. Vi har skrevet flere artikler sammen i perioden og har andre felles prosjekter i startgropen. Før innlevering har han lest og gitt tilbakemelding på enkelte av kapitlene. Så får det heller være at samarbeidet med Petter noen ganger kunne dra oppmerksomheten bort fra avhandlingen. Det jeg aller mest vil takke Petter for er at han med sin (noe hyperaktive) faglige entusiasme, interesse og humør har stimulert min interesse for veiledningsfeltet, og herunder også avhandlingsarbeidet. Det har han gjort helt siden jeg først ble kjent med ham under et oliventre på en veiledningskonferanse på den greske øyen Lesbos sommeren 2000. Kaare satt naturlig nok under samme tre.

Jeg vil også rette en spesiell takk til Elisabet Cedersund, som gjorde en usedvanlig god jobb som sluttleser på mitt sluttseminar høsten 2007. Jeg oppfattet Elisabets tilbakemeldinger som meget kloke og konstruktive, og jeg har hatt svært stor nytte av hennes kommentarer og anbefalinger i avslutningsfasen. Det sier noe om Elisabets velvilje når hun brukte formiddagen på nyttårsaften til å se over siste versjon av problemstillingen og sendte meg sin kommentar, fordi hun visste at jeg var under tidspress.

Mange mennesker er verdt å takke for bidrag til mitt arbeid, flere enn de som kan nevnes her. Noen skal likevel trekkes frem: Edmund Edvardsen ytret meg ettertenksomme spørsmål og kommentarer i starten av mitt prosjekt. Jon Hellesnes, Per Måseide og Svein Østerud har gitt nyttige tilbakemeldinger på papers i dr. polit. utdanningen, som jeg har hatt bruk for i avhandlingsarbeidet. Svein Lorentzen, Kirsten H. Lycke og Tom Tiller skal ha takk for tjenlig respons på deler av avhandlingen, i forbindelse med vurdering av min førsteamanuensiskompetanse. Paul Opdal og Tone Skinningsrud har lest og gitt tilbakemelding på kapitler som de har spesiell kompetanse på. Min kone Kristin Emilie har lest og

gitt tilbakemelding på flere kapitler avslutningsvis og min svigermor Inger har bidratt med korrekturlesning. Mange venner og kollegaer skal ha takk for at de har vist interesse for det jeg har arbeidet med. Jeg vil også takke min arbeidsgiver: Institutt for pedagogikk og lærerutdanning ved universitetet i Tromsø, for at jeg har hatt arbeidsvilkår som har gjort det mulig å arbeide med avhandlingen.

Jeg er også skyldig en takk til den newzealandske kunstfotografen Doc Ross, som har vært så velvillig å la meg bruke fotografiet *Dialogue* som illustrasjon i avhandlingen, uten økonomisk vederlag. Doc har fortalt at han fotograferte motivet dagen etter 11. september.

Min kjære kone Kristin Emilie fortjener en takk i særklasse: For at hun har holdt ut med meg og min avhandling, i en periode av livet der det særlig de aller siste årene har vært veldig mye annet å tenke på: blant annet to barn som har kommet til verden ved keisersnitt, en alt for tidlig fødsel, min brors tragiske bortgang, husbygging, og din egen dr. grad som nærmer seg slutfasen. Nå er det i alle fall din tur! Til slutt vil jeg også takke mine svigerforeldre Inger og Svein, som alltid er så uselviske, velvillige og hjelpsomme når småbarnsliv og arbeidsliv er som vanskeligst å forene.

Cato R. P. Bjørndal

Tromsø, 15. februar 2008

INNHold

1	INNLEDNING: BAK VEILEDNINGENS DØR	21
1.1	MANGLENDE FORSKNING - EN STADIG LUKKET DØR	21
1.2	VEILEDNINGSEKSPANSJONEN – FLERE SAMTALER BAK DØREN	23
1.3	UKLARE BEGREPER PÅ SAMTALEVIRKSOMHETEN BAK DØREN	26
1.4	IDEALER OM SYMMETRI FOR VEILEDNINGSSAMTALER	32
1.5	PERSONLIG ERFARINGSBAKGRUNN SOM VEILEDER	33
1.6	ET VIDEREUTDANNINGSEMNE SOM DØRÅPNER FOR FORSKNING	35
1.7	PROBLEMSTILLING: UTVIKLE REDSKAP FOR Å BELYSE (A)SYMMETRI	36
1.8	TEORETISK UTGANGSPUNKT OG ORIENTERING	38
1.8.1	<i>Mellom naiv realisme og radikal konstruktivisme</i>	<i>39</i>
1.8.2	<i>Teorier er metaforiske konstruksjoner</i>	<i>41</i>
1.8.3	<i>Avhandlingens symbolske perspektiver</i>	<i>46</i>
1.8.4	<i>Mellom to motstridende tradisjoner i studiet av interaksjon</i>	<i>47</i>
1.8.5	<i>Flerfaglig dialoganalyse</i>	<i>52</i>
1.9	AVHANDLINGENS LØP	53

DEL I METODISK TILNÆRMING

2	KVALITATIVE OG KVANTITATIVE TILNÆRMINGER	59
2.1	SKILLET MELLOM KVALITATIVE OG KVANTITATIVE METODER	59
2.2	PROBLEMATISERING AV DIKOTOMIEN KVALITATIV-KVANTITATIV	63
2.3	FORSKNINGSTRADISJONER PÅ TVERS AV DIKOTOMIEN	70
2.4	METODISK PLURALISME SOM GRUNNHOLDNING	73
3	KRAV TIL METODISK TILNÆRMING	75
3.1	VALIDITETSKRITERIET	78
3.2	VALIDITET OG RELIABILITET	80
3.3	HVORDAN VURDERE DATAS VALIDITET?	83
3.3.1	<i>Refleksivitet som grunnleggende holdning og strategi</i>	<i>84</i>

3.3.2	<i>Triangulering som mulighet</i>	85
4	FORSKNINGSPROESSEN	91
4.1	UTVIKLING AV PROBLEMSTILLING	93
4.1.1	<i>Eksplorende fase</i>	93
4.1.2	<i>Utvidende konstruktiv fase</i>	94
4.1.3	<i>Avgrensende fase</i>	95
4.1.4	<i>Sammenfattende avslutningsfase</i>	96
4.2	REFLEKSIVITET IFT. FORSKERROLLEN	98
4.3	UTVALG OG AVGRENSNING AV EMPIRI	102
4.4	OBSERVASJON OG PÅVIRKNING AV SAMTALENE	106
4.5	BEARBEIDING, ANALYSE OG SKRIVING	118
4.6	SAMMENFATNING AV METODISKE STYRKER OG SVAKHETER	122
DEL II IDEALER OM SYMMETRI		
<hr/>		
5	IDEALER OM SYMMETRI	127
5.1	BEGREPENE SAMTALE OG DIALOG	128
5.2	BEGREPENE SYMMETRI OG ASYMMETRI	130
5.3	SYMMETRIIDEALET UTTRYKT PÅ ULIKE SAMFUNNSARENAER	131
6	SYMMETRIIDEALET S RØTTER	139
6.1	INDIREKTE VERSUS DIREKTE LÆRING	140
6.2	DIALOGRETNINGER OG PEDAGOGIKK	141
6.3	SOKRATES' UTSPØRRENDE OG GJENSIDIG SANNHETSSØKENDE IDEAL... ..	144
6.4	HABERMAS' GJENSIDIG FORNUFTSORIENTERTE IDEAL	149
6.5	BUBERS GJENSIDIG INKLUDERENDE IDEAL	155
6.6	CARL R. ROGERS' IKKE-LEDENDE IDEAL	165
6.7	HOVEDTREKK OG KOMMENTARER	173
7	VEILEDNINGSPEDAGOGISKE SAMTALEIDEALER	179
7.1	MESTERLÆRE	181

7.2	KONFLUENT PEDAGOGIKK OG GESTALTVEILEDNING	182
7.3	FILOSOFISK VEILEDNING	188
7.4	REFLEKSJON OVER HANDLING	191
7.5	SYSTEMISK VEILEDNING.....	198
7.6	LØSNINGSFOKUSERT VEILEDNING	199
7.7	KONSTRUKTIVISTISK VEILEDNING.....	202
7.8	COACHING OG MENTORING	208
7.9	HOVEDTREKK OG KOMMENTARER.....	211

DEL III SAMTALER PREGET AV ASYMMETRI

8 FRA SAMTALEIDEALER TIL REELLE SAMTALER..... 219

8.1	SAMTALEIDEALER OG SAMTALEEMPIRI	220
8.2	SYMMETRISKE IDEALISTER OG ASYMMETRISKE REALITETER.....	221
8.3	ER SYMMETRISK SAMTALE MULIG?	229

9 VEILEDNINGSSAMTALER PREGET AV ASYMMETRI..... 231

9.1	LINDH: STUDIE- OG YRKESVEILEDNING I SVENSK SKOLE	232
9.2	FRANKE-WIKBERG/JONSSON: STUDIE- OG YRKESVEIL. I SV. SKOLE.....	234
9.3	SKAGEN: VEILEDNING I TYSK LÆRERUTDANNING.....	235
9.4	WELLER: SUPERVISJON AV LÆRERE I AMERIKANSK ELITESKOLE	236
9.5	BLUMBERG OG CHUSICK: SUPERVISJON AV LÆRERE I AM. SKOLE.....	239
9.6	WAITE: SUPERVISJON AV LÆRERE I AMERIKANSK SKOLE	241
9.7	LOVÉN: VEILEDNING I SVENSK ARBEIDSFORMIDLINGSTJENESTE.....	243
9.8	VEHVILÄINEN: VEILEDNING I FINSK ARBEIDSFORMIDLINGSTJENESTE...	244
9.9	SVENSSON OG ÖSTNÄS: SAMTALEN I ULIKE SVENSKES KONTEKSTER.....	247
9.10	LINDGREN: LEDERE VEILEDER UNDERORDNEDE I SV. KONTEKSTER	248
9.11	FORSSTRÖM: LEDER VEILEDER ANSATTE I SV. KOMMUNAL AVDELING.	249
9.12	HOVEDTREKK OG KOMMENTARER.....	252

10 BESLEKTEDE SAMTALER PREGET AV STERK ASYMMETRI. 263

10.1	LEGEKONSULTASJONER.....	264
10.2	SOSIAL RÅDGIVNING OG TERAPI.....	266
10.3	FRAVÆR AV KOMPARATIVE UNDERSØKELSER OM ASYMMETRI.....	274
11	ASYMMETRI, BEVISSTHET OG KONTEKST.....	279
11.1	BEVISSTHET OM ASYMMETRI I VEILEDNINGSSAMTALEN.....	279
11.2	ASYMMETRI OG SAMTALENS KONTEKST.....	283
11.2.1	<i>Et sideblikk på en mer omfattende maktkontekst.....</i>	<i>290</i>

DEL IV INDIKASJONER PÅ (A)SYMMETRI

12	INDIKASJONER PÅ (A)SYMMETRI.....	297
12.1	UTARBEIDING AV ANALYTISK BEGREPSAPPARAT: INDIKATORER.....	297
12.2	ASYMMETRI OG RELATERTE BEGREPER.....	300
12.3	INDIKASJONER PÅ ASYMMETRI I SAMTALER.....	304
12.3.1	<i>Strukturelle- og dynamiske indikasjoner på asymmetri.....</i>	<i>308</i>
12.3.2	<i>Formell rolle-asymmetri.....</i>	<i>309</i>
12.3.3	<i>Kvantitativ asymmetri.....</i>	<i>313</i>
12.3.4	<i>Tematisk asymmetri.....</i>	<i>317</i>
12.3.5	<i>Henholdsvis posisjonerende og posisjonell asymmetri.....</i>	<i>327</i>
12.3.6	<i>Dramaturgisk asymmetri.....</i>	<i>338</i>
12.3.7	<i>Interaksjonell asymmetri.....</i>	<i>341</i>
12.3.8	<i>Turstøttet asymmetri.....</i>	<i>350</i>
12.3.9	<i>Oppsummering av indikasjoner på asymmetri.....</i>	<i>354</i>
12.3.10	<i>Sammenligning av asymmetri innenfor hver indikator.....</i>	<i>356</i>
12.3.11	<i>Sammenligning av samtalenes grad av asymmetri.....</i>	<i>356</i>

DEL V (A)SYMMETRI BAK SEKS DØRER

13	A: BEDRIFTSANSATT VEILEDER KOLLEGA.....	361
13.1	SAMTALENS KONTEKST OG HOVEDINNHold.....	361

13.2	KVANTITATIV ASYMMETRI.....	364
13.3	TEMATISK ASYMMETRI.....	366
13.3.1	<i>Introduksjon av hovedtema</i>	366
13.3.2	<i>Introduksjon av deltemaer</i>	367
13.3.3	<i>Introduksjon og vedlikehold av perspektiver</i>	370
13.4	POSISJONERENDE- OG POSISJONELL ASYMMETRI.....	375
13.4.1	<i>Posisjonerende asymmetri</i>	375
13.4.2	<i>Posisjonell asymmetri</i>	385
13.5	DRAMATURGISK ASYMMETRI	386
13.6	INTERAKSJONELL ASYMMETRI.....	388
13.6.1	<i>IR-profil</i>	388
13.6.2	<i>IR-indeks og IR-differanse</i>	391
13.7	TURSTØTTENDE ASYMMETRI.....	391
13.7.1	<i>Å ytre verbal turstøtte: minimal respons og speiling</i>	392
13.7.2	<i>Å vise tålmodighet: unngå avbrudd og vise pausetoleranse</i>	394
13.8	HOVEDTREKK.....	397
14	B: LÆRER VEILEDER KOLLEGA.....	399
14.1	SAMTALENS KONTEKST OG HOVEDINNHold	399
14.2	KVANTITATIV ASYMMETRI.....	402
14.3	TEMATISK ASYMMETRI.....	405
14.3.1	<i>Introduksjon av hovedtema</i>	405
14.3.2	<i>Introduksjon av deltemaer</i>	406
14.3.3	<i>Introduksjon og vedlikehold av perspektiver</i>	408
14.4	POSISJONERENDE- OG POSISJONELL ASYMMETRI.....	412
14.4.1	<i>Posisjonerende asymmetri</i>	413
14.4.2	<i>Posisjonell asymmetri</i>	421
14.5	DRAMATURGISK ASYMMETRI	423
14.6	INTERAKSJONELL ASYMMETRI.....	424
14.6.1	<i>IR-profil</i>	425

14.6.2	<i>IR-indeks og IR-differanse</i>	428
14.7	TURSTØTTENDE ASYMMETRI.....	428
14.7.1	<i>Å ytre verbal turstøtte: minimal respons og speiling</i>	429
14.7.2	<i>Å vise tålmodighet: unngå avbrudd og vise pausetoleranse</i>	431
14.8	HOVEDTREKK.....	434
15	C: ORGANISASJONSLEDER VEILEDER AVDELINGSLEDER....	435
15.1	SAMTALENS KONTEKST OG HOVEDINNHold	435
15.2	KVANTITATIV ASYMMETRI.....	437
15.3	TEMATISK ASYMMETRI.....	440
15.3.1	<i>Introduksjon av overordnet tema</i>	440
15.3.2	<i>Introduksjon av deltemaer</i>	441
15.3.3	<i>Styring av perspektiver</i>	442
15.4	POSISJONERENDE OG POSISJONELL ASYMMETRI	448
15.4.1	<i>Posisjonerende asymmetri</i>	449
15.4.2	<i>Posisjonell asymmetri</i>	457
15.5	DRAMATURGISK ASYMMETRI	459
15.6	INTERAKSJONELL ASYMMETRI.....	461
15.6.1	<i>IR-profil</i>	461
15.6.2	<i>IR-indeks og IR-differanse</i>	464
15.7	TURSTØTTENDE ASYMMETRI	464
15.7.1	<i>Å ytre verbal turstøtte: minimal respons og speiling</i>	465
15.7.2	<i>Å vise tålmodighet: unngå avbrudd og vise pausetoleranse</i>	466
15.8	HOVEDTREKK.....	469
16	D: AVDELINGSLEDER VEILEDER UNDERORDNET	471
16.1	SAMTALENS KONTEKST OG HOVEDINNHold	471
16.2	KVANTITATIV ASYMMETRI.....	473
16.3	TEMATISK ASYMMETRI.....	476
16.3.1	<i>Introduksjon av overordnet tema</i>	476
16.3.2	<i>Introduksjon av deltemaer</i>	476

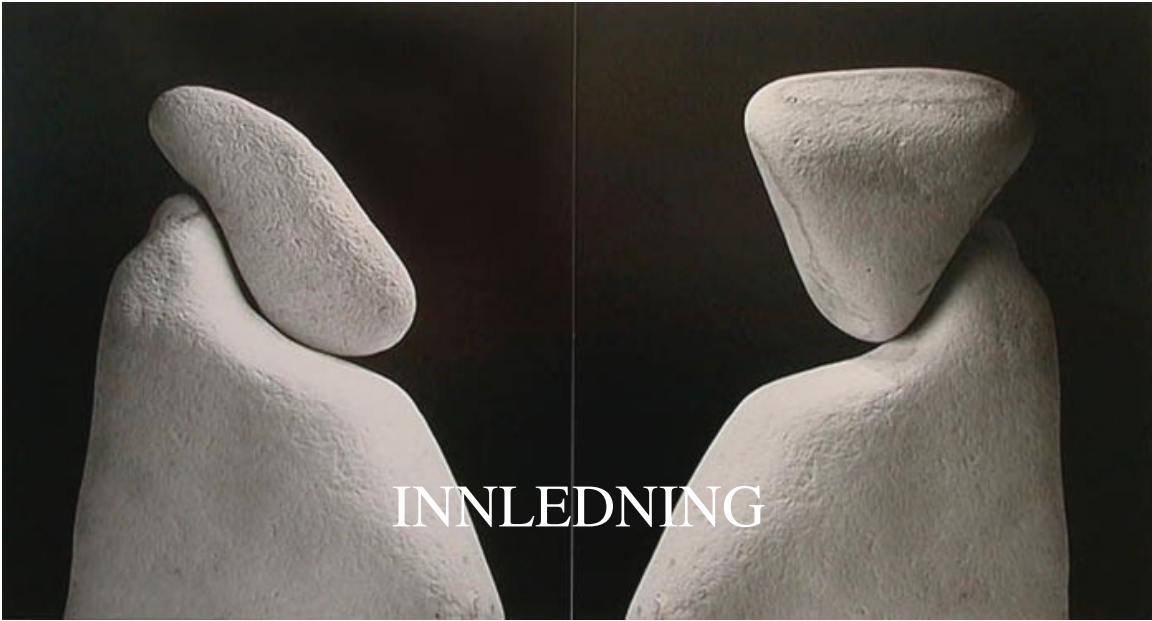
16.3.3	<i>Styring av perspektiver</i>	479
16.4	POSISJONERENDE OG POSISJONELL ASYMMETRI	484
16.4.1	<i>Posisjonierende asymmetri</i>	485
16.4.2	<i>Posisjonell asymmetri</i>	493
16.5	DRAMATURGISK ASYMMETRI	495
16.6	INTERAKSJONELL ASYMMETRI.....	496
16.6.1	<i>IR-profil</i>	496
16.6.2	<i>IR-indeks og IR-differanse</i>	500
16.7	TURSTØTTENDE ASYMMETRI.....	500
16.7.1	<i>Å ytre verbal turstøtte: minimal respons og speiling</i>	501
16.7.2	<i>Å vise tålmodighet: unngå avbrudd og vise pausetoleranse</i>	503
16.8	HOVEDTREKK.....	507
17	E: OPPLÆRINGSANSVARLIG VEILEDER LÆRLING.....	509
17.1	SAMTALENS KONTEKST OG HOVEDINNHOOLD	509
17.2	KVANTITATIV ASYMMETRI.....	513
17.3	TEMATISK ASYMMETRI.....	515
17.3.1	<i>Introduksjon av hovedtema</i>	515
17.3.2	<i>Introduksjon av deltemaer</i>	516
17.3.3	<i>Introduksjon og vedlikehold av perspektiver</i>	519
17.4	POSISJONERENDE OG POSISJONELL ASYMMETRI	524
17.4.1	<i>Posisjonierende asymmetri</i>	525
17.4.2	<i>Posisjonell asymmetri</i>	538
17.5	DRAMATURGISK ASYMMETRI	539
17.6	INTERAKSJONELL ASYMMETRI.....	541
17.6.1	<i>IR-profil</i>	542
17.6.2	<i>IR-indeks og IR-differanse</i>	546
17.7	TURSTØTTENDE ASYMMETRI.....	547
17.7.1	<i>Å ytre verbal turstøtte: minimal respons og speiling</i>	547
17.7.2	<i>Å vise tålmodighet: unngå avbrudd og vise pausetoleranse</i>	549

17.8	HOVEDTREKK.....	552
18	F: UNGDOMSSKOLELÆRER VEILEDER ELEV.....	555
18.1	SAMTALENS KONTEKST OG HOVEDINNHold	555
18.2	KVANTITATIV ASYMMETRI.....	559
18.3	TEMATISK ASYMMETRI.....	561
18.3.1	<i>Introduksjon av hovedtema(er)</i>	561
18.3.2	<i>Introduksjon av deltemaer</i>	562
18.3.3	<i>Styring av perspektiver</i>	564
18.4	POSISJONERENDE OG POSISJONELL ASYMMETRI	570
18.4.1	<i>Posisjonerende asymmetri</i>	570
18.4.2	<i>Posisjonell asymmetri</i>	579
18.5	DRAMATURGISK ASYMMETRI	580
18.6	INTERAKSJONELL ASYMMETRI.....	582
18.6.1	<i>IR-profil</i>	583
18.6.2	<i>IR-indeks og IR-differanse</i>	587
18.7	TURSTØTTENDE ASYMMETRI	587
18.7.1	<i>Å ytre verbal turstøtte: minimal respons og speiling</i>	588
18.7.2	<i>Å vise tålmodighet: unngå avbrudd og vise pausetoleranse</i>	590
18.8	HOVEDTREKK.....	593

DEL VI AVSLUTNING

19	REDSKAP TIL BEVISSTHET OM (A)SYMMETRI BAK DØREN. 597	
19.1	DEN REFLEKTERTE VEILEDEREN – MELLOM IDEALER OG REALITETER.. 598	
19.2	IDEALISTISKE REDSKAPER FOR VEILEDNINGEN BAK DØREN..... 603	
19.3	EMPIRISK REDSKAP FOR Å BEGRIPE (A)SYMMETRI BAK DØREN..... 606	
19.3.1	<i>Empirisk forskning som redskap for bevissthet om (a)symmetri.</i> 608	
19.3.2	<i>Et redskap for bevissthet om (a)symmetri</i>	610
19.3.3	<i>Redskapets berøring med forfektete idealer om symmetri</i>	612
19.4	REDSKAPETS ANVENDELSESOMRÅDE	616

19.4.1	<i>Videre forskning</i>	616
19.4.2	<i>Utvikling av veiledningspraksis</i>	618
20	SAMMENLIGNING AV (A)SYMMETRI BAK SEKS DØRER.....	621
20.1	FORMELL ROLLE-(A)SYMMETRI PÅ TVERS AV CASE.....	622
20.2	KVANTITATIV (A)SYMMETRI PÅ TVERS AV CASE	623
20.3	TEMATISK (A)SYMMETRI PÅ TVERS AV CASE	625
20.4	POSISJONERENDE- OG POSISJONELL (A)SYMMETRI PÅ TVERS AV CASE .	628
20.4.1	<i>Posisjonerende (a)symmetri på tvers av case</i>	629
20.4.2	<i>Posisjonell asymmetri på tvers av case</i>	631
20.5	DRAMATURGISK ASYMMETRI PÅ TVERS AV CASE	633
20.6	INTERAKSJONELL ASYMMETRI PÅ TVERS AV CASE.....	636
20.7	TURSTØTTENDE ASYMMETRI PÅ TVERS AV CASE	642
20.8	HOVEDTREKK: ET UENSARTET BILDE	645
20.8.1	<i>Grad av (a)symmetri og samvariasjon med formell rolle</i>	646
20.8.2	<i>En hypotese om veilederes streben mot symmetri</i>	649
20.8.3	<i>Samvariasjon med andre forhold enn formell rolle</i>	652
21	HÅNDTERING AV (A)SYMMETRI BAK EGEN DØR.....	655
21.1	FUNKSJONELL- ELLER DYSFUNKSJONELL (A)SYMMETRI BAK DØREN?..	656
21.1.1	<i>Eksempler på overveielser av (dys)funksjonell (a)symmetri</i>	657
21.1.2	<i>Verdien av fleksibelt vekslende asymmetri</i>	662
21.2	OBSERVERBAR- OG OPPLEVD ASYMMETRI BAK DØREN	665
21.3	ETISK FORSVARLIG- ELLER UFORSVARLIG ASYMMETRI BAK DØREN? ...	669
	VEDLEGG	671
	REFERANSER	677



INNLEDNING

1 INNLEDNING: BAK VEILEDNINGENS DØR

Hva skjer når veiledere lukker døren for å veilede sine veisøkere? Spørsmålet er bare i begrenset grad forskningsmessig besvart (Lovén 1995, Waite 1993). Dette gjelder både i Norge og andre vestlige land der veiledningssamtalen i løpet av de senere tiårene har fått stadig økende utbredelse og oppmerksomhet som redskap til å understøtte læring, utvikling og håndtering av problemer. Denne avhandlingen vier oppmerksomhet mot spørsmålet om hva som skjer i slike veiledningssamtaler. Nærmere bestemt analyseres symmetriske og asymmetriske interaksjonsmønstre i veiledningssamtaler, innenfor ulike organisasjonsmessige sammenhenger. Det overordnede siktemålet med undersøkelsen er å konstruere et *analyseredskap* for å kaste lys over (a)symmetriske interaksjonsmønstre i veiledningssamtaler.

1.1 Manglende forskning - en stadig lukket dør

Ben M. Harris markerte allerede i 1963 behov for mer forskning på supervisjonsamtalen, som kan oppfattes som en form for veiledningssamtale. I artikkelen *Need for research in instructional supervision* (1963), fremhever han at det i en

tiårsperiode bare ble publisert rundt én artikkel i året¹ om denne type veiledning og at så og si ingen av disse omhandlet selve supervisjonsprosessen. Nær ti år senere introduserte Richard H. Weller sin bok om interaksjon i supervisjon med å hevde at: *In reality, very little is known about what actually happens in instructional supervision* (Weller 1971:9). Senere har Keller (m.fl. 1996) hevdet at dette generelt gjenspeiles i litteraturen om supervisjon – der man i hovedsak har fokusert på hvordan man skal veilede – og ikke hva som med bakgrunn i forskningsmessig dokumentasjon kan hevdes å skje i slike samtaler: *The literature on clinical supervision has paid little attention to the "lived" experience of clinical supervision* (Keller m.fl. 1996:52).

Dette synes også gyldig for bredden av norsk veiledningslitteratur som publiseres i dag (jf. kap. 7). I den grad litteraturen bygger på forskning, gjøres dette ofte med referanse til forskning fra andre kontekster. Weller (1971) hevder i alle fall at dette (inntil 1971) kjennetegnet amerikansk supervisjonslitteratur:

scholars who are attempting to develop theories of supervision have been forced to rely on information from related fields, since the "natural history" basis for development in instructional supervision does not exist at present (Weller 1971:134).

I dag finnes en økende tendens til å rette forskningens oppmerksomhet mot veiledningssamtalen i ulike kontekster, og det finnes etter hvert flere undersøkelser som dokumenterer empiriske aspekter ved slike samtaler, blant annet dr. avhandlinger. Den nordiske veiledningskonferansen i Jönköping i 2006 forsøkte å samle forskningsmessige bidrag fra Norden. Boken *Handledning i pedagogisk arbete* (Krokmark og Åberg 2007a) bygger på bidrag fra konferansen. I bokens forord påpeker Tomas Krokmark og Karin Åberg (2007b:3) at det har manglet forskning på området. Boken inneholder flere empiriske bidrag og mange viktige problemstillinger og perspektiver. Mange av artiklene kan imidlertid sees som

¹ I følge *Education index*.

interessante utgangspunkter for empiriske undersøkelser, i form av viktige problemstillinger og perspektiver, heller enn å primært behandle empiriske forskningsfunn. Disse artiklene bidrar i så måte til å konkretisere behovet for empiriske undersøkelser om viktige problemstillinger.

En årsak til den begrensede empiriske forskningsinnsatsen innenfor veiledningsområdet kan være problemer med forskningstilgang – i og med at veiledningssamtalen gjerne anses som en privat samtale, som ofte har personlig og sensitiv karakter. Samtalepartene kan følgelig kvie seg for å åpne døren for utenforstående forskere. I denne avhandlingen spørres det hva som skjer bak dører der det veiledes. Før dette belyses nærmere kommenteres imidlertid hva som gjør det særlig aktuelt å undersøke veiledningssamtaler i dag.

1.2 Veiledningsekspansjonen – flere samtaler bak døren

Veiledning og beslektede begreper har i løpet av de senere tiårene blitt hyppigere og hyppigere brukt innenfor skole, utdanning, på arbeidsplassen og i mediene. For enkelte yrkesutøvere utgjør veiledning den primære yrkesaktiviteten, men blant en langt mer omfattende gruppe yrkesutøvere utgjør veiledningsoppgaver en del av en videre rolle som for eksempel leder, lærer, forsker eller andre yrkesgrupper som har veiledning med kunder, brukere, (yngre) kolleger, lærlinger eller studenter som del av sin stilling. Det kan hevdes at veiledningsdelen av slike yrkesroller har fått økende oppmerksomhet de seneste årene. Dette er i alle fall mitt inntrykk på bakgrunn av et sterkt økende antall publikasjoner, utdanningstilbud og omtale i offentligheten. Utbredelsen av veiledning som begrep og virksomhet i Norge er i tråd med dette blitt beskrevet som både ekspansiv og nærmest eksplosjonsartet. Det kan gis en rekke illustrasjoner som underbygger et slikt inntrykk. Søker man for eksempel på begrepet veiledning ved hjelp av søkemaskinen Google, får man i

dag² nærmere 3,5 millioner treff. Søk på beslektede norske begreper (for eksempel konsultasjon, rådgivning eller kollegabasert veiledning) gir også millioner av treff - og søker man på lignende engelske begreper (for eksempel *counselling*, *coaching*, *mentoring* eller *consulting*) kommer enorme tall opp på skjermen, på det meste opp mot 200 millioner. I Norge har veiledning siden 1980-tallet utviklet seg til et eget fagområde, og i dag tilbys det studier i veiledningspedagogikk ved de fleste høyere utdanningsinstitusjoner. I tillegg er veiledning som tema representert innenfor en rekke ulike profesjonsutdanninger. Dessuten finnes det stor etterspørsel etter veiledningsrelaterte kurs og eksterne veiledningstjenester i en rekke organisasjonsmessige sammenhenger. I løpet av de siste par tiårene har det også blitt utgitt en mengde litteratur som omhandler veiledning, under merkelapper som eksempelvis veiledning, konsultasjon, supervisjon, kollegabasert veiledning og rådgivning. Det samme ekspansjonsmønsteret gjenfinnes i andre vestlige land. I mylderet av engelskspråklig veiledningslitteratur blir ekspansjonstegnene enda tydeligere. I dag utgis et stort antall bøker med betegnelser som supervision, guidance, counselling, consulting samt mentoring - og spesielt merket med den kanskje mest moteriktige betegnelsen coaching. Begrepene mentoring og coaching er også adoptert i norske fagboktitler, og coaching er kanskje det veiledningsbegrepet som pr. i dag er aller mest omtalt. Veksten i coachingvirksomhet har til og med blitt omtalt som en coaching-tsunami (Mathisen og Lauvås 2007).

Veiledningsrelaterte boktitler gjenfinnes innenfor en rekke ulike sektorer, spesielt tilknyttet sektorer som skole, utdanning og helse. I økende grad finnes også litteratur tilknyttet ledelses- og organisasjonsutvikling og menneskers øvrige liv. Begrepene livsveiledning og livscoaching representerer eksempler på den siste ekspansjonsretningen. Bøker, bokomtaler og spesielt markedsføring av veiledningstjenester inneholder ikke sjelden nokså sterke løfter om hva som kan oppnås

² Pr. desember 2007.

gjennom veiledning eller beslektede begreper – om læring, utvikling, problemløsning og kontroll over eget liv og virksomhet – for enkeltindivider og organisasjoner. Troen på veiledning som et slags universalverktøy for å løse alle enkeltindividers og organisasjoners problemer, har i en del sammenhenger møtt motbør. Det er til og med hevdet at mentoring i noen sammenhenger nærmest tar form av ukritisk forkynnelse om at mentoring kan løse alle problemer, uansett hvilken form den tar og hvilke rammer den drives innenfor (Gay 1997:19). Lignende kritikk har blitt rettet mot den norske coachingbransjen, og det raser pr. i dag en debatt om coaching, spesielt i tidsskrifter og aviser rettet mot ledere (se for eksempel Mathisen og Lauvås 2007).

Hvorfor har så veiledningssamtaler fått en slik oppmerksomhet og utbredelse i Norge (og i andre vestlige land)? Det kan ikke gis en fyllestgjørende forklaring på veiledningsekspansjonen her. Enkelte nærliggende forklaringer kan likevel nevnes: *Antiautoritære ideer*: Veiledningsekspansjonen kan sees på bakgrunn av den antiautoritære bevegelsen som siden 1970-tallet har preget norsk og vestlig pedagogikk (samt øvrig samfunnsliv), der likeverdig dialog og danning til en demokratisk samfunnsform hevdes som ideal (for eksempel Skagen 2004:18).

Postmoderne samfunnstrekk: Vår samtid hevdes å være preget av større grad av kompleksitet, endringshastighet og relativisme enn noe tidligere samfunn. Dette kan forklare et økt behov for veiledning, idet individet kan trenge veiledning i å håndtere stadige og komplekse utfordringer i et samfunn der veiene og valgene er mange (for eksempel Peavy 1998a).

Kunnskapsøkonomien: Det har vært hevdet at i den globale økonomien og spesielt i den vestlige økonomi blir "know-how" den mest avgjørende økonomiske ressursen. Vi kan eksempelvis se dette i sammenheng med at veiledning er i ferd med å bli et sentralt politisk område i seg selv innen EU og OECD (Plant 2005). Det enkelte menneskes livslange læring sees her som en avgjørende faktor i nasjonal og global økonomi – og veiledning ansees som et helt sentralt virkemiddel for å understøtte dette.

Læringsforståelse: Hoveddelen av veiledningsretninger kan hevdes å være fundert på konstruktivistiske ideer om læring. En konstruktivistisk forståelse av hvordan man tilegner seg kunnskap om virkeligheten hevdes å ha fått et stadig sterkere fotfeste både innefor psykologi (Mahoney 2004) og samfunnsvitenskap i bred forstand (Østerud 1998). Antakeligvis er også menneskers alminnelige forståelse av hvordan vi oppfatter og tilegner oss kunnskap mer preget av en slik forståelse enn tidligere. Den konstruktivistiske forestillingen om mennesket som aktiv kunnskapsprodusent har i likhet med ideer om veiledning hatt en tildels parallell eksplosjonsartet utbredelse de siste tiårene, og veiledning omtales og begrunnes ofte (eksplisitt eller implisitt) ut fra grunnleggende konstruktivistiske antakelser om læring (for eksempel Peavy 1998a eller Handal og Lauvås 1983/1990). Konstruktivismen representerer ikke noen helt ensartet retning, men gjennomgående temaer som aktivitet, orden, selv, sosial-symboliske sammenhenger og livslang utvikling kan mest generelt hevdes å kjennetegne retningen (Mahoney 2004). Det kan hevdes at veiledningssamtaler med én eller få veisøkere i disse henseendene har visse fordeler fremfor andre mer monologiske læringsformer som for eksempel formidling, forelesning eller instruksjon. Lignende temaer går i alle fall igjen i alminnelig veiledningslitteratur, gjennom vekten på: å hjelpe frem veisøkerens *aktive* bestrebelse på å forstå og handle, understøtte veisøkerens prosess med å danne meningsfull *orden* ut fra et mer eller mindre kaotisk utgangspunkt, å ta utgangspunkt i veisøkerens *unike* forståelse og bygge videre på denne, bevisst bruk av *språket og dialogen* som redskap for å videreutvikle forståelse, samt at mennesker i vår tid *kontinuerlig* gjennom sine liv møter komplekse utfordringer som veiledning kan bidra til å håndtere.

1.3 Uklare begreper på samtalevirksomheten bak døren

Begreper som *veiledning*, *veileder* og *veisøker* kan tildels oppfattes som uklare og problematiske. Analyser og drøftinger av disse begrepene representerer en interes-

sant undersøkelse i seg selv, men dette er ikke ambisjonen for denne avhandlingen. Mitt valg av begrepene er av pragmatisk art: Dette er sosialt konstruerte begreper innenfor den form for samtalepraksis, veiledning, som samtalene i undersøkelsen faller innenfor. Den sosiale anvendelsen av begrepene tilfredsstillende ikke akademiske presisjonskrav, men anvendes like fullt av praktikere og fagpersoner innen et sosialt felt som kan kalles veiledningsfeltet. Det er likevel rimelig å forsøke å klargjøre hva som kjennetegner en alminnelig forståelse av begrepene. Klargjøringen er først og fremst relatert til samtalene som analyseres i denne avhandlingen.

I Norge synes det vanlig å oppfatte *veiledning* som et samlebegrep som omfatter virksomhet innenfor mange ulike yrkessammenhenger og kontekster (Skagen 2004:38). Problemene med å definere begrepet kommer stadig til syne i norsk faglitteratur og fagdebatter³. Det er for eksempel kommentert at *ved første blikk ser det nesten umulig ut å bestemme hva veiledning er* (Skagen 2004:38). Veiledning omfatter en rekke ulike tradisjoner eller retninger. Kaare Skagen (2004) omtaler i en bok om norske veiledningstradisjoner hele ti ulike norske retninger. Disse har utspring i ulike kontekster, men faglitteraturen er ofte rettet mot et bredt marked av lesere på tvers av kontekster: eksempelvis refleksjon over handlingretningen, gestaltveiledning, filosofisk veiledning, systemisk veiledning, løsningsfokusert veiledning, konstruktivistisk veiledning, coaching og mentoring. Noen slike sentrale norske veiledningsretninger belyses i et av avhandlingens kapitler (kap. 7), og flere kunne nevnes.

Til tross for ulike betegnelser har innholdet i bøkene betydelige fellestrekk, spesielt i form av beslektede samtalemetodiske fremgangsmåter (Skagen 2004).

³ Jeg velger her å fokusere på den norske konteksten som avhandlingens case befinner seg innenfor. En omtale som skulle omfavne begreper fra ulike nordiske land og engelsk litteratur ville innebære ytterligere komplikasjoner, da de norske begrepene ikke nødvendigvis kan oversettes direkte med et tilsvarende begrep på svensk, dansk eller engelsk (og dessuten fordi begrepene på alle nevnte språk synes preget av en viss uklarhet).

Hvor flytende grensene mellom veiledning og nærliggende betegnelser kan være illustreres i følgende eksempel: Da en norsk bok med begrepet veiledning i tittelen ble oversatt til svensk ble veiledningsbegrepet byttet ut med coaching uten at innholdet ble vesentlig endret (og salgstallene ble for øvrig mangedoblet for den svenske coaching-utgaven).

Hva er så veiledning? Spørsmålet formuleres ofte av studenter og praktikere som hører på forelesninger og leser fagbøker - og det kan volde lærebokforfattere og faglærere atskillig bry å svare både generelt og presist på hva veiledning er. Det kan hevdes å råde adskillig uenighet og dels noe forvirring i forhold til hva svaret skal være. Dette kan blant annet ha sammenheng med at ulike fagpersoner svarer med fotfeste innenfor ulike veiledningskontekster. Definisjonsforslagene er mange, uten at det kan sies å ha bidratt til særlig grad av konsensus. På tvers av de fleste definisjonene oppfatter jeg imidlertid at *veiledning kan forstås som samtaler mellom en veileder og en eller få veisøkere, som har et noenlunde felles formål om å fremme veisøkers læring, utvikling eller problemløsing*. Som oftest oppfattes veiledning i motsetning til mer monologisk pregede læringsaktiviteter som informering, undervisning, instruksjon eller observasjon av mer kompetente yrkesutøvere. Et konkret eksempel på det motsatte er mesterlæretradisjonens vekt på instruksjon i og observasjon av yrkespraksis (Kvale og Nielsen 1999). Et eksempel på en bredere forståelse av veiledning kan også nevnes. I karriereveiledningssammenheng er for eksempel veiledning omtalt som et arsenal av komplementære tilnærminger, eksempelvis individuelle samtaler, undervisning og praktiske aktiviteter (Plant 2007).

To nærliggende kriterier er også vanlig å implisere i forståelsen av veiledning: Veiledning forstås gjerne som samtaler *avgrenset fra andre aktiviteter i tid og rom*. Samtalene som analyseres i denne avhandlingens empiriske del fyller disse kriteriene. Det kan likevel tilføyes at disse kriteriene kan problematiseres, da samtaler mellom veileder og veisøker som foregår spontant utenfor planlagte og avgrensede rammer, selvsagt også kan være viktig i en veisøkers læringsprosess.

Mesterlære er igjen den retningen som tydeligst avviker fra mainstream-oppfattningen av veiledning om avgrenset i tid og rom - da denne type virksomhet omtales som noe man gjør som del av en daglig arbeidspraksis (Kvale og Nielsen 1999). Man kan merke seg at den mest innflytelsesrike veiledningsretningen i Norden: *Refleksjon over handling* (Handal og Lauvås 1983 og 1990) i sin tid ble lansert som en kritikk av og et alternativ til mesterlære. Forholdene som er beskrevet ovenfor bidrar nok også til at mesterlære ikke sjelden omtales som noe annet enn veiledning. En enkel illustrasjon på dette er at mesterlære og veiledning nokså hyppig omtales som to ulike begreper. En læreboktittel kan eksemplifisere dette, i det tittelen lyder: *Innføring i mesterlære, ... og veiledning* (Andersen 2003).

Selv i veiledningssammenhenger der man i utgangspunktet forstår veiledning som en avgrenset og planlagt aktivitet, kan avgrensningen problematiseres. Mathisen og Høigaard (2002) har for eksempel anvendt begrepet veiledningslike samtaler om ad hoc samtaler som ligner veiledningssamtaler, men som faller utenfor ordinære rammer for veiledning. Et eksempel på dette kan være en fem minutter lang samtale mellom veileder og veisøker på gangen, som hverken er planlagt eller avgrenset i tid eller rom fra andre aktiviteter. Likevel kan den bidra til samme formål som veiledning. Det er også svært vanlig å avgrense veiledning fra *terapeutiske* samtaler og *undervisning* (samt instruksjon), ofte med utgangspunkt i en modell presentert av Gerald Caplan i boken *Mental health consultation* fra 1970 (for eksempel Handal og Lauvås 2000:39, Skagen 2004:162).

Det kan være gode grunner for å forstå veiledningsbegrepet bredt. Når veiledning omtales i denne avhandlingen gjøres det imidlertid i den mer vanlige avgrensede forstand: *Veiledning forstås som samtaler mellom en veileder og en veisøker, som har noenlunde felles formål om å fremme veisøkers læring, utvikling eller problemhåndtering. Samtalene er tydelig avgrenset i tid og rom fra andre aktiviteter.* Til tross for dette har selvsagt også samtalene preg av ulikhet.

De typiske fremstillingene av hva veiledning er har også et *normativt* innhold, idet de som regel formidler hvordan veiledning ideelt sett *bør* gjennomføres. Vi skal i avhandlingens del II se at nettopp *symmetri* kan oppfattes som et slikt grunnleggende ideal. Et eksempel på en normativt preget definisjon av veiledning ble i sin tid fremmet av den nå avdøde canadiske professoren Vance Peavy (1998a), som mente at følgende trekk kjennetegnet de fleste veiledningsretninger: Han hevdet veiledning ofte fremstilles som en samtale mellom en eller flere veisøkere, der:

- Det skapes en atmosfære av respekt, omsorg, tillit og håp som basis for veiledningen.
- Relevante og presise opplysninger bringes til refleksjon.
- Veisøker(e) hjelpes til en avklaring og til å visualisere sine personlige mål og sin fremtid.
- Veisøker(e) hjelpes til å erkjenne deres personlige potensialer
- Veisøker(e) hjelpes til å kartlegge valgmuligheter og planer - og å gjennomføre en handlingsplan - og de hjelpes til å håndtere hindringer på veien (Peavy 1998a:10⁴).

Denne definisjonen vil ikke stå som det endelige svaret på hva veiledning er i denne avhandlingen. Eksempelet betegner imidlertid langt på vei sentrale fellestrekk ved de ulike samtalene som analyseres i avhandlingens empiriske del (i det minste idealer veilederen etter alt og dømme forsøker å nærme seg).

Det er vanlig å kalle den som veileder noen for en *veileder*. Begrepet veileder inneholder de samme definisjonsproblemene som begrepet veiledning. Grunnleggende sett bygger begge begrepene på sammensetningen av vei- og leder/ledning. I dette ligger det altså en forestilling om at noen er på vei et sted og at vedkommende trenger hjelp for å komme dit. Hvilken rolle hjelperen konkret skal ha gis det imidlertid noe varierende fremstillinger av. Begrepet veileder kan i utgangspunktet assosieres med en leder i betydningen en som *bestemmer* eller *viser vei*. I denne begrepsbruken ligger det imidlertid en betydelig spenning i forhold til de

⁴ Fritt oversatt og forkortet etter Peavy 1998a:10.

idealer som fremstilles i veiledningslitteraturen om at veilederen ikke skal styre eller i alle fall skal nedtone asymmetriske trekk ved relasjonen og samtalen (jf. kap. 7). En slik fremstilling av veilederrollen volder minst problemer når den anvendes på samtaler der det gir mening å kalle den som veiledes for en *veisøker*. Betegnelsen er vel etablert innenfor veiledningsfeltet, selv om den ikke er en så selvfølgelig del av dagligspråket som begrepet veileder. Veisøkerbegrepet gir imidlertid assosiasjoner om at den personen som skal veiledes aktivt *søker* en vei. Beslektede engelske begreper som *adviceseeker* eller *helpseeker* forutsetter den samme aktive innstillingen. Dette er imidlertid en *ideell* innstilling som man må anta at de fleste veiledere ønsker at den de veileder skal ha. I reelle kontekster møter imidlertid veiledere veisøkere som i ulik grad er motivert for å søke sin vei. Så lenge ikke veisøkeren deltar frivillig kan det alltid stilles spørsmål ved hvor motivert vedkommende er for å søke vei, slik veilederen kan forutsette. Slående eksempler på dette finnes i ulike former for formelt obligatorisk veiledning, for eksempel veiledning av elever i skolen. Her kan det noen ganger være vel så meningsfylt å kalle eleven en *besøker* som en veisøker, i betydningen en samtalepart som ikke har et spesielt aktivt siktemål med sin tilstedeværelse (De Jong og Berg 2005:79). Selv i frivillige samtaler er det ikke gitt at den som blir veiledet aktivt søker vei, for eksempel dersom veisøkeren forutsetter at veilederen skal ta ansvaret for å finne ut av og håndtere problemet. Et alternativt begrep til veisøker kunne nok i slike situasjoner være *klager* (De Jong og Berg 2005:76). En mer nøytral benevnelse på den som blir veiledet kan være *den veiledede*, et ord som anvendes i enkelte bøker. Ulempen med denne betegnelsen er imidlertid at det medfører en nokså knotete språkføring. I denne avhandlingen benyttes begrepet veisøker. De som blir veiledet i casene som analyseres i denne avhandlingen synes dessuten å være i såpass overensstemmelse med veisøkermetaforen at begrepsbruken blir noenlunde meningsfull i denne sammenhengen.

Igjennom denne avhandlingen anvendes altså begrepene veiledning, veileder og veisøker av nevnte pragmatiske hensyn, som utgangspunkt for å analysere og drøfte funn på tvers av veiledningssamtalene og de kontekster de gjennomføres

innenfor. Dette innebærer ikke at definisjonsproblemene underkjennes. Begrepene er imidlertid etablert innenfor en norsk veiledningssammenheng og på tross av en viss uklarhet ansees de som rimelig egnet til å omtale samtalevirksomheten som belyses i avhandlingen.

1.4 Idealer om symmetri for veiledningssamtaler

Som allerede nevnt preges veiledningslitteraturen av normative eller ideelle beskrivelser av hvordan samtaler bør gjennomføres (Skagen 2004). Spesielt kan det hevdes at idealer om *symmetriske samtaler* er fremtredende for disse ideelle anbefalingene (jf. kap. 7). Dette eksemplifiseres gjennom anbefalinger om å tilstrebe maktfrie, ikke-styrende, gjensidige, jevnbyrdige, likeverdige samtaler eller beslektede begreper. Omtale av mer *asymmetriske* sider ved relasjoner og kommunikasjon er langt mindre fremtredende, og er i alle fall lite fundert på empiriske undersøkelser (jf. kap. 7). Verken begrepet symmetri eller asymmetri i samtaler står for allment veldefinerte betydninger. De brukes derimot med referanse til mange meninger, og kan i tråd med Linell og Luckmann (1991:2-4) forstås som en vid samlebetegnelse, som vedrører ulike aspekter av (u)likhet i dialoger (se nærmere omtale av begrepene symmetri og asymmetri i kap. 5.2). I avhandlingens analyse skilles det mellom flere ulike aspekter av (a)symmetri i veiledningssamtaler (jf. generell omtale i kap. 12).

Mitt inntrykk fra møter med et meget stort antall veiledere gjennom mange år er at veiledere vanligvis vier mest oppmerksomhet mot ideelle symmetriske sider ved samtaler, når de snakker om dem. Om man forutsetter at veiledere faktisk preges av (den symmetrisk orienterte) litteraturen de leser vil dette kunne bidra til å forklare slike tendenser til ensidighet i oppmerksomhet (mot symmetri). I tillegg kan det hevdes at samtaleidealene om symmetri bredere sett er et trekk ved vår nåtidige vestlige kultur (jf. kap. 5.3), noe som ytterligere kan bidra til å forklare ensidig oppmerksomhet mot ideelle symmetriske sider ved relasjoner og kommu-

nikasjon. Det kan videre fremholdes at mennesker i alminnelighet har begrenset bevissthet om måten de kommuniserer på (jf. kap. 11.1), og herunder kommunikasjonens mer asymmetriske sider. Jeg har opplevd at spenningen mellom ideelle forestillinger om symmetri i samtalen og mer asymmetriske trekk ved de samme samtalene kommer nokså klart til uttrykk når veiledere blir konfrontert med spørsmål om makt og styring i samtalen. Stadig erfarer jeg at mange veiledere synes å oppleve et visst ubehag ved å betrakte egne samtaler som preget av maktutøvelse eller styring. Dette til tross for at samtalene er del av institusjonelle kontekster der samtalepartene har formelle roller i forhold til hverandre innenfor et formelt hierarki. Gjennom arbeid med videoanalyser i videreutdanningsemner i veiledningspedagogikk, som jeg har hatt faglig ansvar for, har veiledere hatt anledning til å betrakte seg selv *utenfra* gjennom videoobservasjon og å drøfte samtalen som er tatt opp. Under slike betingelser for selvkonfrontasjon har ofte veiledere uttrykt betydelig overraskelse over i hvilken grad kommunikasjonen kan være preget av asymmetri.

Ovenfor er det argumentert for betydningen av å søke (forskningsmessige) erfaringer, for å undersøke forholdet mellom idealer om symmetri og hvilke symmetriske eller asymmetriske trekk som kan sees i samtalene. Jeg skal gå videre til å omtale mine personlige erfaringer, som danner bakgrunn for undersøkelsen. Deretter presenteres den konkrete problemstillingen som angir hvilke erfaringer som søkes samlet inn og drøftet i avhandlingen.

1.5 Personlig erfaringsbakgrunn som veileder

Jeg oppdaget tidlig i livet gleden ved å bidra i andre menneskers utvikling og håndtering av problemer. Et tidlig uttrykk for interessen var at jeg tidlig i livet fikk erfaring som trener. Allerede som 13-åring trente jeg mitt første fotballag, og jeg møtte allerede da utfordringer som jeg kjenner igjen når jeg i dag veileder studenter på universitetet eller mennesker i andre sammenhenger. Første gang jeg

INNLEDNING

selv lukket døren for å drive det jeg i dag kaller veiledning var som 19-årig soldat i hærens velferdstjeneste. I løpet av tjenesten kom jeg til å veilede medsoldater som erfarte økonomiske- og sosiale problemer av ulik art i forbindelse med sin tjeneste. Siden den gang har veiledning vært en dominerende del av mine arbeidsoppgaver innenfor flere kontekster, spesielt: grunnskole, arbeidsmarkedsetat, idrett, og praksis-, prosjekt- og oppgaveveiledning på ulike nivåer og i ulike profesjonsutdanninger innen høyskole og universitet, samt praksis- og prosjektveiledning i ulike organisasjoner. Gjennom denne type erfaringer har jeg blitt stadig mer interessert i veiledningssamtalen som redskap for læring, utvikling og problemhåndtering. Dette bidrog både til at jeg fikk interesse for å forske på veiledning og at jeg fra og med 1999 har arbeidet som veilederutdanner ved Universitetet i Tromsø. Jeg har siden den tid hatt ansvaret for flere videreutdanningsemner og masteremner i veiledningspedagogikk⁵ i regi av Institutt for pedagogikk og lærerutdanning⁶ ved Universitetet i Tromsø. Studentkullene ved disse emnene har vært bredt sammensatt, både med hensyn til yrkesroller og institusjonell tilhørighet. Blant deltakerne finnes både mennesker som bruker hoveddelen av sin arbeidstid som veiledere, og andre som har veiledning som en del av bredere definerte arbeidsoppgaver (det vanligste tilfellet), eksempelvis som lærer eller leder. Disse veilederne arbeidet innenfor svært ulike sammenhenger som skole, helse, næringsliv eller offentlig administrasjon og tjenesteyting med videre. Jeg har vært så heldig å få observere samtlige studiedeltakere veilede på deres egne arbeidsplasser. Der har jeg tilbrakt opptil en hel arbeidsdag hos hver av dem (anvendt til videoanalyser og drøftinger av den observerte veiledningen). Den ene dagen har jeg for eksempel, med mitt videokamera på skulderen, passert

⁵ Videreutdanningsemnene er organisert som en deltidsutdanning med to emner, som har et samlet omfang på 60 studiepoeng. Disse emnene forutsetter at studentene arbeider som veiledere på egen arbeidsplass gjennom studiet. Masteremnene har et samlet omfang på 20 studiepoeng (10 + 10).

⁶ Tidligere ansatt ved de nå opphørte enhetene UNIKOM og PLP.

småbarn i lek for å observere veiledning i en barnehage. Den neste dagen har jeg passert portvakten i en militærleir, før jeg har fått møte de jeg skulle observere. Dette brede spekteret av veiledningskontekster har gjort meg stadig mer interessert i det komparative perspektivet på veiledning – på hvilke variasjoner og likhetstrekk som finnes mellom veiledningssamtaler i ulike sammenhenger.

1.6 Et videreutdanningsemne som døråpner for forskning

Veiledningssamtaler kan som nevnt oppfattes som både private og tildels følsomme med hensyn til forskningsmessig inntreden. Den tilgangen jeg selv har hatt som observatør av veiledning er i hovedsak gjennom praksisveiledning med nevnte deltakere på videreutdanningsemner i veiledningspedagogikk. Dette har gitt meg utstrakt mulighet for å observere veiledningssamtaler innenfor en rekke svært ulike kontekster – og har bidratt til at nettopp studiedeltakeres veiledning ble valgt som datamateriale i denne avhandlingen. En sentral side ved de nevnte emnene i veiledningspedagogikk er at det legges stor vekt på empiriske analyser av egen veiledningsinteraksjon, som grunnlag for å utvikle sin veiledning. I dette arbeidet benyttes blant annet video- og lydopptak, samt transkripsjon av samtaler som et viktig verktøy - både i øvingssituasjoner og i reelle veiledningssituasjoner på studentenes arbeidsplasser (som nevnt foran). Det empiriske materialet som jeg har bearbeidet, i samarbeid med studentene, har så og si utgjort et ”substitutt” for mine begrensede muligheter for å innhente kunnskap om veiledningsinteraksjon via empirisk fundert litteratur. Det kan nevnes at jeg gjennom 9 års utdannings- og kursvirksomhet har gjennomført opptak og videoanalyse av godt over 200 veiledningssamtaler og har drøftet samtlige av disse samtalene med veilederne og tildels også veisøkerne og andre observatører. En del av disse samtalene har også blitt transkribert.

Høsten 2001 fikk jeg tilgang til å bruke videoopptak av 10 veiledningssamtaler gjennomført av 10 ulike veiledere på et videreutdanningsemne i veiledningspeda-

gogikk ved Universitetet i Tromsø. Veiledningene fant sted på den enkelte veileders arbeidsplass. To av veilederne ble fulgt opp med et ytterligere videoopptak våren 2002, slik at jeg totalt har hatt tilgang til et materiale på 12 veiledninger. Samtlige 10 veiledere ble intervjuet rundt ett år etter videoopptaket. Gjennom arbeidet med avhandlingen er imidlertid bruken av dette materialet redusert til 6 samtaler og intervjuene brukes stort sett kun som bakgrunnsinformasjon. I kapittel 4 redegjøres det nærmere for hvordan materialet har blitt bearbeidet. I det følgende vil jeg presentere problemstillingen som skal besvares gjennom avhandlingen.

1.7 Problemstilling: utvikle redskap for å belyse (a)symmetri

Gjennom arbeidet med avhandlingen har problemstillingen stadig blitt revidert og endret. Utviklingen av problemstillingen kan forenklet sett deles inn i fire faser:

1. eksplorerende fase
2. utvidende fase
3. avgrensende fase
4. sammenfattende avslutningsfase

Denne prosessen omtales nærmere i kapitlet som omhandler studiens forskningsprosess (kap. 4). Her skal jeg nøye meg med å redegjøre for den endelige problemstillingen, slik den formuleres i den fjerde fasen.

Min interesse i dette prosjektet har i alle faser vært å besvare det grunnleggende spørsmålet om hva som skjer bak veiledningens lukkede dør – eller *hvilke interaksjonsmønstre som kan finnes i veiledningssamtaler*. Dette grunnleggende spørsmålet er etter hvert presisert til spørsmålet om *hvilke (a)symmetriske interaksjonsmønstre som kan finnes i veiledningssamtaler*. Bak dette grunnleggende spørsmålet ligger det også en *konstruktiv ambisjon* om å bidra til å fremme bevissthet om viktige aspekter av (a)symmetri i veiledningssamtaler hos mennesker som er opptatt av å utvikle veiledningspraksis (eller beslektet samtalepraksis).

Mitt ønske er i tråd med denne ambisjonen å *utvikle et analyseredskap* (eller et sett med analytiske redskaper) som kan anvendes til å belyse viktige aspekter av (a)symmetri i (veilednings-)samtaler, enten dette skulle anvendes av a) forskere på veiledning, b) veilederutdannere som kan anvende et slikt redskap i utdannings-sammenheng, c) praktikere som ønsker å bli mer bevisst mønstre av (a)symmetri egen og eventuelt andres veiledningspraksis eller d) andre som måtte ønske å anvende redskapet til å analysere beslektede samtaleformer. Dette redskapet kan forhåpentligvis tjene som et supplement eller korrektiv til ensidig ideelle fremstillinger av (a)symmetri som kan gjenfinnes i veiledningslitteratur. *Hvilke ideelle (a)symmetriske beskrivelser som gis av veiledningssamtaler i aktuell faglitteratur* kan i så måte betraktes som en svært viktig bakgrunn for empiriske analyser av (a)symmetri – spesielt fordi veilederes bevissthet om egen interaksjon kan antas å være preget av slike idealer. Av denne grunn skal det tidlig i avhandlingen (del II) søkes svar på hva som preger aktuell faglitteraturs ideelle beskrivelser av (a)symmetri i veiledningssamtaler.

Den *eksplorerende* utviklingen av et *analyseredskap*, med et underliggende *konstruktivt* ønske om å fremme bevissthet og gjennom dette muliggjøre bevisst endring, er altså det sentrale siktemålet ved min undersøkelse. Som utgangspunkt for den konkrete analysen av seks veiledningssamtaler stilles det to spørsmål:

1. *På hvilke måter og i hvilken grad preges veiledningssamtalene av (a)symmetri mellom veileder og veisøker?*
2. *Hvilken sammenheng finnes eventuelt mellom a) graden (a)symmetri i samtalene og b) graden av (a)symmetri i den formelle rollerelasjonen mellom veileder og veisøker?*

Det første spørsmålet tillegges *overordnet* vekt, i tråd med undersøkelsens overordnede formål. Det søkes imidlertid også svar på spørsmålet om hvilken forbindelse det er mellom formelle roller og (a)symmetri i samtalene. Forestillingen om at formelle roller kan forklare menneskers atferd i organisasjoner har stått sterkt

innenfor samfunnsvitenskapen (jf. kap. 12.3.1). Denne forestillingen står nok også sterkt i hverdagslivets forklaringer på menneskers atferd i formelle sammenhenger. Det kan derfor være ekstra rimelig å undersøke hvilken forbindelse som kan sees mellom formell rolle og samtale i de seks aktuelle casene.

Til sist vil jeg gjenta undersøkelsens overordnede mål: *Det primære formålet med undersøkelsen er å utvikle et analytisk redskap for å analysere sentrale aspekter av (a)symmetri i veiledningssamtaler.* Arbeidet med et slikt mål starter selvsagt ikke fra et nullpunkt. Det kan derfor være passende å starte med å omtale hvilket teoretisk utgangspunkt og hvilken orientering mitt arbeid har hatt.

1.8 Teoretisk utgangspunkt og orientering

Thomas Kuhn (1996) har påpekt at vitenskap karakteristisk sett består av grupper av vitenskapsfolk, og der ulike grupper er innbyrdes enig om hva som grunnleggende sett kjennetegner universet de studerer. Som dr. gradsstudent kan en i tråd med dette motta råd fra erfarne kolleger om at det strategisk sett er viktig å finne et avgrenset faglig ståsted, slik at man fremstår som mer uangripelig og ikke må stå til ansvar ovenfor en for stor bredde av forskningstradisjoner. Til tross for at et slikt råd nok er både velment og strategisk velfundert, har jeg funnet det vanskelig å følge dette fullt ut. Mitt grunnleggende ståsted er (*praktisk*) *pedagogisk*. Både pedagogikk og veilednings-pedagogikk er grunnleggende sett definert av forholdet til pedagogisk praksis. Dette gjør det rimelig å se (veilednings-) pedagogikk som et fag som bør være åpen for bidrag fra ulike fagområder – så lenge disse ansees som *relevante* for å bidra til innsikt i et pedagogisk fenomen – i dette tilfellet veiledningssamtaler. Det å se bort fra relevante faglige orienteringer av rent strategiske hensyn, for å fremstå som trygg og uangripelig innenfor en avgrenset krets av likesinnede, ville ytterst sett være å svikte det praktiske utgangspunktet som dette dr. gradsprosjektet har: ønsket om å belyse veiledningssamtalen på en slik måte at det kan være relevant for mennesker som beskjeftiger seg med

veiledningspraksis. Den teoretiske orienteringen som er funnet relevant i denne undersøkelsen har visse tyngdepunkter, som skal omtales nærmere. Samtidig er den tildels eklektisk eller flerfaglig orientert.

Ofte brukes begreper som teoretiske *ståsteder* eller *forankringer* for å betegne det faglige området man som forsker definerer seg innenfor. En betenkning med disse begrepene ligger i metaforene ståsted og forankring i seg selv - det kan innebære en fare for å stå ubevegelig og isolert i forhold til perspektiver som kan utvide ens forståelseshorisonnt. Mitt teoretiske utgangspunkt har lenge vært mikrososiologisk, der jeg har vært inspirert av ulike interaksjonistiske tilnærminger, for eksempel i form av Erving Goffmans rikholdige tilnærminger til forståelse av sosial interaksjon. Etter hvert har jeg i tillegg sett at andre perspektiver har vært relevant å anvende. Vi skal dvele litt med begrunnelser for et prinsipielt åpent syn på ulike teoretiske perspektiver, og at valg av teoretisk perspektiv må vurderes ut fra formålet.

1.8.1 Mellom naiv realisme og radikal konstruktivisme

Mennesker preges av antakelser om hva kunnskap er og hvordan man kan tilegne seg kunnskap om virkeligheten. Dette får i sin tur konsekvenser for hvordan man forholder seg til virkeligheten. I så måte er mennesker i alminnelighet ikke vesensforskjellig fra samfunnsforskere. Et gjennomgående spørsmål i samfunnsforskning (og i menneskers hverdag) er hvorvidt man tilegner seg objektive sannheter eller bare subjektive oppfatninger om virkeligheten. Begrepene realisme og konstruktivisme blir omtalt som to vitenskapsfilosofiske posisjoner som representerer denne motsetningen: *Realisme* bygger på antakelsen om at det eksisterer en verden uavhengig av forskeren, som kan erkjennes og at forskningens mål er å skape fremstillinger som samsvarer med denne virkeligheten (Hammersley 1995:43). Den mest ytterliggående utgaven benevnes gjerne som *naiv realisme*, som innebærer at en mener å ha direkte tilgang til virkeligheten og at virkeligheten er nøyaktig slik man oppfatter den (Hammersley 1995:50-59).

Konstruktivismen innebærer en motsatt ide om at mennesker konstruerer sin sosiale verden, både gjennom sine fortolkninger av den og gjennom handlinger som bygger på fortolkningene (Hammersley 1995:44). Konstruktivismen fremstår i en rekke ulike utgaver. En ytterliggående relativistisk utgave finnes i form av Ernst von Glaserfelds såkalte radikale konstruktivisme, der også den fysiske virkeligheten ansees som fullstendig konstruert av oss (Glaserfeld 1989).

Motsetningen mellom de ideene som realisme og konstruktivisme representerer er gjenstand for en omfattende og kompleks vitenskapsfilosofisk debatt som bare så vidt kan berøres her. Mellom ytterpunktene av naiv realisme og radikal konstruktivisme plasserer det seg mange nyanserende bidrag. Et eksempel er Martyn Hammersleys (1995:50-51) posisjon. Hammersley foreslår at kvalitativ samfunnsforskning bør bygge på en mellomposisjon som består av tre elementer eller synspunkter: a) validitet bygger på tiltro til kunnskap heller enn sikkerhet, b) det finnes en virkelighet uavhengig av forskerens påstander og c) virkeligheten sees alltid gjennom bestemte perspektiver. En slik posisjon vil danne utgangspunkt for avhandlingen og berøres nærmere i drøftingen av validitet i avhandlingens metodedel (spesielt kap. 3.1). Et annet bidrag til nyansering av skillet mellom realisme og konstruktivisme finnes i Richard H. Browns bok *A poetic for sociology* (1977). Jeg forstår Browns bidrag som overveiende samsvarende med hovedtrekk i Hammersleys posisjon⁷, men mest en overbevisende argumentasjon for Hammersleys tredje synspunkt: Virkeligheten sees alltid gjennom bestemte (symbolske) perspektiver. Browns bok og lignende bidrag har fundamentalt preget min forståelse av samfunnsvitenskapelige teorier på en måte som også har fått konsekvenser for mitt arbeid med doktorgradsprosjektet. Jeg finner det derfor rimelig å redegjøre for dette epistemiske utgangspunktet.

⁷ Bidragene er riktignok noe ulike i karakter. Hammersley (1995) drøfter i sin bok den empiriske forskningsprosessen, mens Browns fremstilling er mer avgrenset til omtale av teoretiske perspektiver. Browns bok omtaler da også tydeligst Hammersleys ovenfor nevnte punkt c).

1.8.2 Teorier er metaforiske konstruksjoner

Among the Wintu there is a recurring attitude of humanity and respect toward reality, towards nature and society. I cannot find an adequate English term to apply to a habit of thought that is so alien to our culture. We are aggressive toward reality. We say, this is bread; we do not say as the Wintu, I call this bread or I feel or taste or see it to be bread. The Wintu never says starkly this is; if he speaks of his experience he does not express it as categorically true (D. Lee)⁸.

Hva er grunnlaget for at vi kan forstå sosial interaksjon? Sitatet ovenfor leder oppmerksomhet mot noe vi ofte synes å glemme: Vi lærer i overveiende grad verden å kjenne gjennom symboler, eller i vid forstand gjennom språk. Vårt språk muliggjør og begrenser på samme tid vår tilgang til virkeligheten.

I følge Richard H. Brown er fremstående retninger innenfor moderne filosofi enige om at virkeligheten bare er tilgjengelig gjennom et symbolsk perspektiv (Brown 1977). Han kaller den enhet han finner innen pragmatisme, analytiske- og vanlige språkteorier, eksistensiell fenomenologi og nypositivisme for *den symbolske realismen*. Denne retningen står i motsetning til et positivistisk objektivitetsbegrep og et romantisk subjektivitetsbegrep, idet begge disse opprettholder et strengt skille mellom *realitet* og *symboler* (Brown 1977:25-7). Den symbolske realismen fremholder i motsetning til dette at realiteter og symboler utgjør en uadskillelig dualisme: Realiteter kan bare forstås gjennom symboler. Den mest naive positivismen forutsetter derimot at man kan ha objektiv tilgang til virkeligheten, uten å gå veien om symboler, uten et perspektiv, uten fortolkning. Men selv kausale og lovlignende forklaringer er i seg selv fortolkende prosedyrer. De gjøres ut fra et symbolsk perspektiv. Alfred Schultz formulerer poenget på følgende måte:

Any knowledge of the world, in common-sense thinking as well as in science (or in art), involves mental constructs, syntheses, generalizations, formalizations, idealizations specific to the respective level of thought organization. The concept of Nature, for instance, with which the natural sciences have to deal is, as Husserl has shown, an idealizing ab-

⁸ Lee 1959:129, i Brown 1977:24.

INNLEDNING

straction from the lebenswelt, an abstraction which, on principle and of course legitimately, excludes persons with their personal life and all objects of culture which originate as such in practical human activity (Schultz, i Brown 1977:29).

Den symbolske realismen fremhever i følge Brown (1977) at kunnskap ikke kan forstås atskilt fra den sosiale sammenheng den er konstruert i. Symbolsk konstruksjon av virkelighet gjenfinnes på tre nivåer som er relevant i samfunnsvitenskapelig sammenheng. For det første er den kunnskap mennesker gjør bruk av i sin daglige virksomhet sosialt konstruert (Berger og Luckmann 1990). For det andre innebærer samfunnsvitenskapens forsøk på å vinne kunnskap om den samfunnsskapte virkeligheten også en konstruksjon, på et høyere nivå (Wadel 1987). Dersom en videre ønsker å stille seg kritisk til den samfunnsvitenskapelige konstruksjonen, må en benytte et metaspråk på et tredje nivå. Det er dette vitenskapsfilosofien, metodologien eller metasosiologien befatter seg med (Østerberg 1980).

I boken *A poetic for sociology* (1977), bygger Richard H. Brown på den symbolske realismens perspektiv. Han mener mye av den heller fastlåste debatten innenfor sosiologien skyldes at en i for begrenset grad har utviklet et godt metaspråk. En poetikk eller et estetisk perspektiv, som henter kritiske begreper fra verbal kunst, kan etter Browns mening tjene som et slikt metaperspektiv (Brown 1977:7). I vid forstand ligger Browns poetikkbegrep nært semiotikkens område - som en teori eller metode for å sammenligne symbolsystemer og den kunnskap som kan avledes fra dem. I mer snever forstand henter Brown begreper som vanligvis assosieres med romaner, poesi eller drama. Hovedpoenget med dette er at begrepene gjør synlig det perspektiv sosiologien eller sosiologen konstruerer virkeligheten ut fra. De synliggjør at det er en "konstruktør" bak teoriene.

Alt vi vet om virkeligheten er kjent som *noe*; det er konstruert ut fra et perspektiv. I videste forstand er en metafor det å se noe fra et annet synspunkt. Antikkens Aristoteles definerte i samsvar med dette en metafor som: *the transference of a word to a sense different from its proper signification* eller som: *giving the thing a name that belongs to something else* (Poetic, XXI; Rhetoric, III:x, i Brown

1977:80). Richard H. Brown utvider imidlertid definisjonen av metafor. For det første bruker han det ikke bare om ord, men også om alle tegn eller grupper av tegn. For det andre grupperer han Aristoteles' troper: metafor, synekdote, metonym og ironi, under fellesbetegnelsen metafor. I denne vide forstanden blir all kunnskap å regne som metaforisk (Brown:1977:77). Slik sett har alle samfunnsvitenskapelige representasjoner av virkeligheten metaforisk karakter. Mange har ytret lignende oppfatninger om forbindelsen mellom kunnskap og metaforer (eksempelvis Asplund 1972, Goldstein 1979, Lakoff og Johnson 1980, Morgan 1988, Perdue 1986, Wadel 1987). Lakoff og Johnson mener for eksempel, i tråd med denne forestillingen, at *human thought processes are largely metaphorical* (Lakoff og Johnson 1980:6).

Brown (1977:78) drøfter tre prinsipielt ulike måter å bruke metaforer på: a) didaktisk eller illustrativt, b) utviklet i en modell, eller c) som et paradigme eller en grunnmetafor mange modeller kan genereres ut fra. Vitenskapelige *modeller*, enten de er interaksjonistiske eller ikke, er i grunn ikke annet enn konsekvent utviklede metaforer. Matematiske teorier er for eksempel i seg selv metaforer, i det de antar at en kaotisk verden har matematikkens rent formelle kjennetegn (Brown 1977:83). Begreper som interaksjon, kontekst, dramaturgisk kommunikasjon, interaksjonsritual, turtaking eller sjanger etc., er også begrepsmessige eller metaforiske modeller av virkeligheten - de innebærer bestemte og begrensede måter å se den sosiale virkeligheten på. Mer omfattende samfunnsvitenskapelige modeller kan Webers idealtypiske byråkrati (Weber 1971) eller Durkheims (1991) anomiske, fatalistiske, egoistiske og altruistiske selvmord stå som eksempler på. Slike teoretiske modeller kan ses i sammenheng med mer grunnleggende metaforer. Brown (1977:78) hevder i denne sammenheng at sosiologisk kunnskap hviler på fem grunnmetaforer som modeller og illustrerende metaforer genereres ut fra:

- organisme
- maskin
- språk
- drama

- spill

Disse grunnmetaforene innebærer *sets of assumptions, usually implicit, about what sorts of things make up the world, how they act, how they hang together, and usually by implication, how they may be known* (Brown 1977:125).

De to første metaforene kan knyttes til makroorientert sosiologi, for eksempel funksjonalisme (samfunnet som organisme) og marxisme (samfunnet som maskin). Funksjonalistene ser samfunnet som et system, et sett av gjensidig avhengige deler som til sammen utgjør en helhet. Marxistisk teori skiller seg fra dette ved at konfliktaspektet ved samfunnet fremheves. Marxistisk teori vektlegger eksistensen av konkurrerende klasser, eller grupper, mens funksjonalister fokuserer på harmonisk samarbeid og gjensidig avhengighet mellom ulike grupper i samfunnet. Selv om tilnærmingene er ulike har de likevel ett viktig aspekt til felles: Både funksjonalisme og marxisme bruker en forklaringsmodell som vektlegger hvordan samfunnet fungerer som helhet.

Den mikroorienterte interaksjonistiske sosiologien kan på den annen side ses i sammenheng med de tre siste av Browns grunnmetaforer: *språk, drama og spill*. Retningen vektlegger den mening mennesket tillegger sine handlinger og fornekter at handlinger er determinert av samfunnsstrukturen. Vanligvis vil interaksjonistiske forskere være preget av og vil anvende forestillinger fra samtlige av disse grunnmetaforene, selv om en forsker kan arbeide med tyngdepunkt i en av grunnmetaforene. Grunnmetaforen blir kanskje tydeligst dersom en ser tilbake på klassiske studier – for eksempel Erving Goffmans fremstilling av sosial samhandling som drama (1959/1992) eller George Herbert Meads fremstilling av hvordan mennesker produserer mening i sosial interaksjon - gjennom språket. Gjennom dette forstås språk eller symboler som grunnlaget for all kunnskap eller sosialt liv (Mead 1934).

I boken *The structure of scientific revolutions* (1996), som det ble referert til innledningsvis, fremhever Thomas Kuhn på samme måte at vitenskapelige disip-

liner er grunnlagt på ulike grunnleggende perspektiver. Han skiller videre mellom *normale* eller dominerende paradigmer⁹ og *konkurrerende* paradigmer, som kan vinne frem gjennom *vitenskapelige revolusjoner*. Dette bildet av vitenskapelig ervervet kunnskap står i motsetning til en tradisjonell forestilling om vitenskap som stadig fremadskridende og akkumulerende. I likhet med den symbolske realismen hevder Kuhn at vitenskap ikke skiller seg prinsipielt fra andre former for sosial virksomhet - i den forstand at også vitenskapen påvirkes av de kulturelle og strukturelle rammene den omgis av (Kuhn 1996).

Den måten sosiologi, pedagogikk og andre fag konstruerer virkeligheten på, får bestemte (ontologiske) følger for hvordan mennesker, samfunn, kunnskap og virkelighet oppfattes. Metaforiske perspektiver innebærer at visse sider ved virkeligheten fremheves, og at andre skygges over. Dersom forskeren samtidig ikke er klar over de begrensninger et perspektiv innebærer, blir forskeren å regne som en fange av eget perspektiv. Brown (1977) hevder at den sosiologiske selvforståelsen er for lite utviklet. Han slutter seg til Habermas som mener vitenskap i stor grad kjennetegnes av å forbli ubevisst om sine egne antakelser (Brown 1977:73-4) og sier videre:

Sociologists however, have not understood scientific theorizing to be through and through metaphoric and, hence, they generally have felt compelled to choose between a literalistic, reductive scientific positivism, or else abandon themselves to what they take to be the airy realms of creative intuition... The choice for sociology is not between scientific rigors as against poetic insight. The choice is rather between more or less fruitful metaphors, and between using metaphors or being their victims (Brown 1977:90).

Flere samfunnsforskere har fremhevet den styrke som ligger i toleranse for og forståelse ut fra ulike perspektiver (eksempelvis Asplund 1972, Brown 1977, Mills 1959, Morgan 1986). Sosiologen C. Wright Mills forsvarer en slik åpenhet for anvendelse av ulike perspektiver i den velkjente boken *The sociological*

⁹ Kuhn kan hevdes å bruke paradigmebegrepet på en noe unyansert måte. I følge en analyse bruker Kuhn begrepet på 21 ulike måter (Masterman 1970).

imagination: The sociological imagination, I remind you, in considerable part consists of the capacity to shift from one perspective to another (Mills 1959:211-2). En slik tolerant holdning står i motsetning til det Ludwig Wittgenstein i sin tid kalte *aspektblindhet* (Wittgenstein 1958¹⁰, i Asplund 1972:47). Den svenske sosiologen Johan Asplund bygger på Wittgensteins innsikter og argumenterer gjennom boken *Om undren ovenfor samfundet* (Asplund 1972) for at samfunnsvitenskapen står og faller med evnen til å kunne betrakte *ulike aspekter* ved sosialt liv. Dersom en er aspektblind, ser en ikke at sosiale fenomener kan betraktes ut fra ulike perspektiver som fremhever ulike aspekter ved det. En ser heller ikke at samfunnsvitenskapen uunngåelig er avhengig av å se fenomener gjennom aspekter, perspektiver (eller metaforer) for i det hele tatt å kunne produsere teori.

1.8.3 Avhandlingens symbolske perspektiver

Den empiriske analysen i denne avhandlingen hviler også på ulike perspektiver som kan forstås som metaforiske, i Browns vide forstand. Den grunnleggende distinksjonen mellom *symmetri* og *asymmetri* er i seg selv metaforisk – og under denne grunnleggende metaforen er det funnet formålstjenlig å konstruere og velge flere (metaforiske) perspektiver for å tegne ulike (a)symmetriske bilder av samtaleinteraksjon (jf. kap. 12): *asymmetri sett som henholdsvis formell rolleasymmetri, kvantitativ asymmetri, tematisk asymmetri, posisjonerende- samt posisjonell asymmetri, dramaturgisk asymmetri, interaksjonell asymmetri og turstøttende asymmetri*. På samme tid kompliserer dette brede settet av perspektiver avhandlingsarbeidet, spesielt da perspektivene dels er hentet fra ulike fagområder. Fenomenet (a)symmetri belyses altså ut fra flere relevante perspektiver – samtidig er det selvsagt rimelig å ha øye for at andre perspektiver på (a)symmetri enn de

¹⁰ Philosophical investigations, Oxford, 1958.

som anvendes i avhandlingen kan ha verdi. Det endelige utvalget av perspektiver eller indikasjoner på (a)symmetri omtales senere i avhandlingen (kap. 12).

1.8.4 Mellom to motstridende tradisjoner i studiet av interaksjon

Ovenfor ble det vist til at den sosiologiske fremstillingen av virkeligheten bygger på visse grunnmetaforer, og at mikrososiologien gjerne bygger på grunnmetaforer som språk, drama og spill. Bruk av disse metaforene for å analysere interaksjon er imidlertid ikke avgrenset til sosiologi som fag. De gjenfinnes i ulike fags studier av samtaler og annen interaksjon, for eksempel antropologi, psykologi, pedagogikk og sosiolingvistikk. En tydelig illustrasjon på dette er at enkelte forskere kan være vanskelig å plassere faglig. Erving Goffmans bidrag, som bygger på alle metaforene, plasseres vekselvis som sosiologisk, antropologisk og sosialpsykologisk. Selv var visstnok Goffman svært lite opptatt av sin faglige plassering og veiledet da også dr. gradsstudenter både innenfor sosiologi og antropologi. Dette kan være en ytterligere påminnelse om å ikke stenge for andre faglige bidrag og inspirasjonskilder enn de som klassifiseres som strengt sosiologiske.

Det kan hevdes å eksistere et svært grunnleggende skille i studiet av interaksjon: mellom a) en forskningstradisjon som vektlegger *systematisk observasjon ut fra på forhånd fastlagte og lukkede kategorier* og b) en forskningstradisjon som er langt mer *eksplorerende* orientert og som i langt større grad fokuserer på *sosiale prosesser*. Den førstnevnte tradisjonen gjenfinnes for eksempel i studiet av klasseromsobservasjon, spesielt på 1950-tallet, da psykologifaget dominerte dette forskningsfeltet. På denne tiden fokuserte psykologien særlig på vurderinger av lærerens effektivitet og vurderinger av sosialt klima. I arbeidet med disse temaene la forskerne særlig vekt på objektive systematiske observasjoner av lærere og elevers atferd. Forskerne observerte store utvalg av lærere og elever gjennom at observatører brukte kodingsskjemaer, der bestemte typer atferd ble registrert innenfor visse tidsintervaller - for eksempel hvert 5. eller 30. sekund. Slike forskningstilnæringer gjorde det mulig å anvende statistiske analyseteknikker. Etter

INNLEDNING

hvert møte imidlertid det systematiske observasjonsparadigmet stadig mer kritikk fra alternative forskningstradisjoner - som sosialpsykologi, sosialantropologi, sosiologi og i de senere år sosiolingvistikk. Et særlig kritisk poeng dreide seg om at bruk av forhåndsdefinerte kategorier kan påvirke funnene (observatøren ser ikke annet enn det som er forventet). Dessuten ble det hevdet at forståelse for komplekse sosiale prosesser ikke avdekkes gjennom en slik tilnærming og at den konkrete konteksten interaksjonen finner sted innenfor ikke tas i betraktning (se for eksempel Hammersley 1993 og Psathas 1995). George Psathas oppsummerer kritikken av denne type observasjon på følgende måte:

- Category systems, because they were preformed or preformulated in advance of the actual observation of interaction in a particular setting, would structure observations and produce results that were consistent only with their formulations, thereby obscuring or distorting the features of interactional phenomena.
- They were reductionistic in seeking to simplify the observer's task by limiting the phenomena to a finite set of notable observables.
- They ignored the local context as both relevant for and inextricably implicated in meaning production, and instead substituted the theoretical assumptions concerning "context and meaning", which were embedded in the category system itself.
- They were quantitatively biased in that they were organized for the production of frequency counts of types of acts, and thereby were willing to sacrifice the understanding of locally situated meanings in order to achieve quantitative results (1995:8).

Denne kritikken kan langt på vei ses som velberettiget. På den annen side bør ikke motforestillingene mot denne type forskningstilnærming trekkes så langt at det i prinsipp ansees illegitimt å studere interaksjon på systematiske måter og på måter som også vektlegger kvantitative *aspekter* ved interaksjon. Vi skal om litt vende tilbake til dette synspunktet.

En vesentlig del av kritikken mot denne type systematisk observasjon kom fra sosiologer. Før 1970 tallet var for eksempel ikke sosiologene synlig i forskning på klasseromsinteraksjon. Utover 1970-tallet endret dette seg dramatisk. Den viktigste årsaken til dette var en tilbakevending innenfor sosiologien til ulike former for fortolkende sosiologi, som i løpet av de siste tiårene har gjenspeilt seg i studiet av interaksjon innenfor en rekke samfunnsinstitusjoner. Hva kjennetegnet så

kritikernes alternativer til den såkalt systematiske observasjonstradisjonen? Alternativene var nok langt mer uensartet enn kritikken mot den systematiske tradisjonen. Et eksempel kan være Erving Goffmans ustrukturerte og fortolkende tilnærming til å søke innsikt om sosial samhandling, der han ofte uten nærmere beskrevet forskningsprosedyre observerte og deltok i ulike sosiale sammenhenger, og gjennom dette produserte nyskapende og innsiktsfulle analyser av sosial interaksjon (Goffman 1959, 1961, 1981 og 1991). En tildels annerledes tilnærming er såkalt *conversation analysis*, som innebærer langt mer systematiske prosedyrer for bearbeiding av (transkriberte) samtaler, men der system og orden i fenomenet søkes gjennom analysen og ikke systematisk presses på fenomenet, slik den systematiske observasjonstradisjonen ble kritisert for (Psathas 1995:8). Dersom man studerer litteratur (innenfor sosiologi og andre fag) som representerer slike alternativer til den systematiske observasjonsretningen, møter man en rekke mer eller mindre overlappende begreper, som kompliserer oversikten. Begreper som *conversation analysis*, interaksjonsanalyse, studiet av *talk-in-interaktion*, etnometodologisk interaksjonsanalyse og lignende begreper betegner alle mer eller mindre likeartede tilnærminger (Psathas 1995).

Et teknisk redskap har hatt helt grunnleggende betydning for å utvikle alternative former for analyse av sosial interaksjon: Lyddopptakeren. Forskere begynte spesielt på 1960-tallet med å ta opp samtaleinteraksjon på bånd. Enkelte analyserte for eksempel lydopptak fra terapeutiske samtaler. Pittenger, Hockett og Danehy (1960) publiserte på denne tiden boken *The first five minutes*, som inneholdt et detaljert transkript av en terapeutisk samtalesekvens og analyserte mikroelementer i samtalen. Grunnleggeren av *conversation analysis*, Harvey Sack, tok i samme tidsrom fatt med å analysere lydopptak fra telefonsamtaler til *The Suicide Research Center* i Los Angeles. De fremgangsmåter for analyse av samtale (transkripter) som han da begynte å utvikle, har siden blitt kjent som *conversation analysis*. Denne avhandlingens analyse bygger ikke direkte på denne forskningsretningen (i alle fall om den forstås i snever forstand), men er likevel preget og inspirert av den type detaljorientert samtaleanalyse som *conversation analysis*

kjennetegnes av. Hovedpoenget som må fremheves her er at bruk av lydopptak (eller videoopptak) og transkripsjon gav *radikalt* utvidede muligheter til å fastholde og analysere mikroelementer i samtaler. Det har i denne sammenheng vært hevdet at lydopptakeren hadde samme betydning for studiet av samtaler som mikroskopet hadde for biologien.

”Samtalens mikroskop”: video-, lydopptak og transkripsjoner av disse, har åpnet muligheter for *systematiske* studier av interaksjon som ligger langt forbi rammene tidligere systematiske observasjonsstudier arbeidet innenfor. Mulighetene innebærer også et radikalt bedre grunnlag for utvikling og kritisk etterprøving av analytiske kategorier. Dessuten gir opptak og transkripsjoner av samtaler anledning til å kombinere eksplorerende og systematiske tilnærminger til det samme data-materialet, noe jeg ser avhandlingens analyse som et eksempel på. Debatten rundt systematisk anvendelse av faste kategorier i analyser av interaksjon lever imidlertid stadig. Per Linell (1998) og Ivana Marková (Marková og Linell 1996) er blant de som har argumentert for at mer systematiske analyser har sin berettigelse i analyse av samtaler, selv om man har et såkalt dialogisk utgangspunkt (jf. 1.8.5). Marková og Linell benekter ikke at kategoriseringer kan være problematiske i analyser av dialog, i og med at *Coding, by definition, disconnects reflexively interconnected activities and freezes the dynamics of dialogue into timeless and stable units* (Marková og Linell 1996:353). De påpeker imidlertid at den mer systematiske forskningstradisjonen som har anvendt koding har vært preget av kategorisering av *individuelle handlinger* heller enn kategorier som tar utgangspunkt i *dialogisk interaksjon* (Marková og Linell 1996:362). Kategoriseringer basert på sistnevnte utgangspunkt vil rimeligvis være mindre utsatt for en del av de kritiske innvendingene som tradisjonelt er rettet mot koding av sosial interaksjon.

Som de fleste andre valg av forskningsstrategier innebærer også konstruksjon og anvendelse av faste kategorier i systematiske analyser at man vinner noe og taper noe annet. Markova og Linell (1996:354) argumenterer for synet om at koding må

ansees som *part of the necessary methodological arsenal in the analysis of human interaction*, og hevder i tråd med dette at:

Clearly, specific research problems require specific methods, and certain forms of clinical, comparative and evaluative research are likely, for one reason or other, to rely on quantified data (Marková og Linell 1996:354).

Marková og Linell advarer mot å anvende kategoriseringer blindt, uten øyne for at kategorisering i seg selv er problematisk. De argumenterer derfor for betydningen av *refleksivitet* i anvendelsen av kategorier, spesielt med hensyn til bruk av kategoriseringssystemer på tvers av ulike typer aktiviteter. Dessuten kommenterer de at det kan være behov for systematiske studier for å få vite mer om hvordan forskere faktisk arbeider med kategorisering (Marková og Linell 1996:368). I tillegg fremhever de det som viktig å tilstrebe kategoriseringer som søker å ivareta særtrekk ved dialogisk interaksjon (Marková og Linell 1996). De nevner i denne sammenheng såkalt IR (initiativ-respons) analyse som et eksempel på en type kategorisering som søker å ivareta dette (Marková og Linell 1996:364). Denne tilnærmingen anvendes som en av flere analytiske tilnærminger senere i avhandlingen.

Til tross for grunnleggende vekt på at samtaler må forstås som prosesser, legger denne undersøkelsen i betydelig grad vekt på kvantitative aspekter ved interaksjonen, og det anvendes analytiske kategorier for dette. Det må imidlertid fremheves at kategoriene først er valgt eller utformet etter kvalitativt *eksplorerende* bearbeidning av samtalematerialet – og det er dette som danner *det kvalitative fundamentet for kvantifisering*. Avhandlingen bygger i så måte både på tankegods fra tradisjoner som vektlegger eksplorerende undersøkelser av sosiale prosesser og noe mer systematiske tilnærminger. Vi skal komme tilbake til dette i avhandlingens metodekapitler (kap. 2-4).

1.8.5 Flerfaglig dialoganalyse

Det har i de senere tiårene vokst frem en bred og rik tradisjon for analyser av samtaler. En rekke bidrag har inspirert meg. Jeg har spesielt blitt oppmerksom på at det er etablert en vesentlig tradisjon for samtaleforskning i Sverige, som jeg hatt nytte av å stifte bekjentskap med og som vil omtales senere i avhandlingen. Et navn dukket stadig opp i disse sammenhengene underveis i min litteraturresearch: Per Linell. En betydelig del av den analytiske tilnærmingen i avhandlingen bygger på eller er inspirert av hans publikasjoner. Et trekk som tiltalte meg ved publikasjonene var nettopp åpenheten for flerfaglige synsmåter. I boken *Approaching dialogue* omtaler Linell *flerfaglige dialoganalyser*, som *a kind of integrative approach, in which theories of dialogue and dialogism have been particularly emphasized* (1998:53). Dette er også en tilnærming han plasserer seg selv innenfor (i likhet med en nøkkelperson som Ragnar Rommetveit). Linell (1998:53) nevner at denne type tilnærming har blitt utøvd på ulike områder, uten at man har vært kjent med hverandres arbeider. Dessuten fremhever han at forsøk på å integrere ulike funn fra denne type forskning først er gjort i senere år.

Linell ser denne flerfaglige tilnærmingen som del av en bredere dialogisk tradisjon for å nærme seg fenomener som språk, kommunikasjon og kognisjon – gjerne kalt *dialogisme* (Linell 2000). En bredde fremtredende teoretikere kan ses som eksempler på denne type tilnærming, for eksempel George Herbert Mead, Martin Buber, Ludwig Wittgenstein, Mikhail Bakhtin, Lev Semenovitch Vygotsky, og Gregory Bateson. Dialogismen kan ikke forstås som en retning med strengt forente tilnærminger og teorier. Likevel utgjør de overordnet sett et relativt sammenhengende rammeverk av epistemologiske og teoretiske antakelser (Linell 2000:2). Per Linell (2000:2-5) identifiserer tre sentrale kjennetegn ved dialogismen: For det første kjennetegnes den av *interaksjonisme*, det vil si antakelsen om at kommunikasjon og kognisjon innebærer interaksjon med andre. Dernest antas det at diskurser er gjensidig avhengig av andre kontekster, det vil si at dialogismen er kjennetegnet av *kontekstualisme*. For det tredje forstås mening som skapt i

kommunikative prosesser – noe som innebærer at kunnskap er kommunikativt skapt og ikke eksisterer i ferdig tilstand, uten videre klar til å overføres. Dette siste kjennetegnet kaller Linell *kommunikativ konstruksjonisme*. Tilnæringer av denne typen gjenfinnes i en rekke språk- og samfunnsvitenskapelige retninger. Overordnet sett kan dette ses som et grunnlag for denne avhandlingen. Nedenfor presenteres avhandlingens hovedinnhold.

1.9 Avhandlingens løp

Del I: Metodisk tilnærming

De tre neste kapitlene (2-4) dreier seg om metodisk tilnærming til studiet av interaksjon og den spesifikke tilnærmingen i dette avhandlingsarbeidet. I kapittel 2 problematiseres skillet mellom kvalitative og kvantitative metoder. Dette er viktig da avhandlingens analyse av (a)symmetri vektlegger både kvalitative og kvantitative aspekter ved samtalene, og kvantitative aspekter vektlegges i høyere grad enn det som er vanlig i kvalitativt orienterte studier. Det argumenteres for berettigelsen av dette, blant annet med utgangspunkt i grunnholdningen om metodisk pluralisme og problemstillingens art. I det påfølgende kapitlet (3) drøftes det hvilke krav det kan være rimelig å stille til samfunnsforskning generelt, herunder samtaleforskning. To overordnede krav fremheves: relevans og validitet. Spørsmålet om hvordan kravet om validitet i praksis kan etterleves berøres også. Det sentrale svaret som her fremheves er prinsippet om refleksivitet. I det siste metodekapitlet (4) redegjøres det for forskningsprosessen i studien, samtidig som sentrale trekk ved den drøftes.

Del II: Idealer om symmetri

I denne delen belyses idealer om symmetriske samtaler, som kan hevdes å prege veiledning som fag og praksisfelt. I kapittel 5 behandles symmetrisk orienterte samtaleidealene i bred forstand. Først omtales sentrale begreper som dialog, samtale, symmetri og asymmetri. Deretter vises det gjennom eksempler at idealer om symmetrisk dialog kan antas å være utbredte i vestlige samfunns- og organisasjonskontekster. Dette danner i så måte en viss samfunnsmessig bakgrunn for den betydelige utbredelsen av symmetriorientert veiledning som vi har sett i den samme samfunnsmessige konteksten de siste tiårene. I neste kapittel (6) søkes det etter opphav til denne type veiledningspedagogiske idealer: Viktige opphavspersoner gjenfinnes blant annet hos teoretikere som vektlegger indirekte læring (i motsetning til direkte). En rekke ulike dialogretninger har påvirket pedagogisk tenkning i bred forstand. Fire opphavspersoner vies imidlertid betydelig omtale, da de hevdes å ha svært stort gjennomslag for de dialogiske idealene som i dag gjenfinnes innenfor veiledningspedagogikken: henholdsvis Sokrates (igjennom Platons penn), Jürgen Habermas, Martin Buber og Carl R. Rogers. De idealene om symmetri som hver av disse identifiseres med sammenlignes også. Til slutt rettes oppmerksomheten i kapittel 7 mot sentrale veiledningspedagogiske retninger og de ulike grader av og former for idealer om symmetri som gjenfinnes i retningene. Avslutningsvis sammenlignes hovedtrekk ved retningenes idealer.

Del III: Samtaler preget av asymmetri

I del III dreies fokus fra ideelle beskrivelser av symmetriorienterte samtaler og mot reelle samtaler og empirisk forskning på samtaler. I kapittel 8 drøftes flere sentrale sider ved forholdet mellom idealer om symmetri og (a)symmetriske realiteter, spesielt forholdet mellom samtaleidealene og samtaleempiri. Sokrates', Habermas', Bubers og Rogers' idealer om symmetri problematiseres dessuten ved å belyse asymmetriske sider ved samtaleidealene de forfekter eller praktiserer. Det stilles dessuten spørsmål ved om symmetriske samtaler i ytterste forstand er mulige å realisere. Det største kapitlet i denne delen (9) vies en gjennomgang av

elleve forskningsundersøkelser av veiledningssamtaler, fra ulike land, som alle omhandler spørsmål om (a)symmetri. Deretter rettes det også oppmerksomhet mot forskning på institusjonelle samtaler som er beslektet med veiledningssamtalen (kap. 10). Til slutt i denne delen (kap. 11) berøres to viktige spørsmål med hensyn til asymmetri: hvilken grad av bevissthet har samtalepartene om den (a)symmetri som finnes i veiledningssamtaler og hva er sammenhengen mellom (a)symmetri i samtalen og samtalens kontekst.

Del IV: Indikasjoner på (a)symmetri

Del IV består kun av ett kapittel (12), som til gjengjeld er omfattende. Her redegjøres det for det analytiske redskapet som senere anvendes i analysen av (a)symmetri i seks case. Redskapet består av syv dynamiske indikatorer på (a)symmetri, og er valgt og konstruert gjennom intensivt arbeid med studiens empiriske materiale. Følgende indikatorer behandles: kvantitativ-, tematisk-, posisjonierende-, posisjonell-, dramaturgisk, interaksjonell- og turstøttet. I tillegg nevnes en bakenforliggende strukturell indikator på (a)symmetri: formell rolle-asymmetri. Det velges å skrive et eget generelt kapittel om indikatorene, spesielt for å kunne unngå stadige gjentakelser av generelt innhold i de senere kapitlene der hver av de ulike samtalecasene analyseres.

Del V: (A)symmetri bak seks dører

Caseanalysene i avhandlingen finnes i seks kapitler (13-18). Hver av disse omhandler analyse av én veiledningssamtale, som analyseres med henblikk på å avdekke aspekter og grader av (a)symmetri. Samtalene analyseres ut fra de syv nevnte dynamiske aspektene av asymmetri (i tillegg til at formell rolle(a)symmetri beskrives). De ulike aspektene av (a)symmetri plasseres på en grov skala av (a)symmetri. Asymmetrien i hver enkelt samtale oppsummeres i form av en visuell profil over de ulike dynamiske indikatorene på (a)symmetri. Disse sammenholdes med en tentativ grad av formell rolle-asymmetri.

Del VI: Avslutning

Avhandlingens avslutning består av tre kapitler. I kapittel 19 drøftes det hvordan perspektiver på (a)symmetri kan understøtte en bevisst og reflektert veileder, og da spesielt analyseredskapet som er produsert gjennom arbeidet med avhandlingen (som altså består av de syv nevnte dynamiske indikatorene på (a)symmetri). Analyseredskapets berøring med veiledningspedagogiske idealer om symmetri, samt redskapets anvendelse for videre forskning og utvikling av veiledningspraksis, kommenteres også. I det påfølgende kapitlet (20) oppsummeres først hovedtrekk ved graden av asymmetri i alle samtalene, ut fra hver av indikatorene på asymmetri. Det presenteres en visuell profil som oppsummerer de ulike indikatorenes bilder av (a)symmetri - på tvers av undersøkelsens ulike samtaler. I profilen sammenholdes de ulike dynamiske aspektene av (a)symmetri med den formelle rolle-(a)symmetrien. Sammenhenger mellom dynamiske aspekter av (a)symmetri og formell rolle, veilederes idealer om symmetri og andre forhold drøftes deretter. Til slutt (kap. 21) rettes oppmerksomheten videre forbi spørsmålet om veilederens bevissthet om (a)symmetri: Da det kort reflekteres over hvordan veiledere kan håndtere spørsmål om (a)symmetri i veiledningssamtalen og noen grunnleggende typer overveielser i den forbindelse.



2 KVALITATIVE OG KVANTITATIVE TILNÆRMINGER

Hvordan nærmer man seg svar på samfunnsfaglige spørsmål? Det som skjer i et kvalitativt forskningsarbeid kan treffende kalles for en runddans mellom teori, metode og data, fordi disse elementene gjennom forskningsprosessen stadig påvirker hverandre (Wadel 1990). Vi har allerede vært inne på den teoretiske parten (spesielt gjennom omtalen av perspektiver i kap. 1.8). I det følgende fokuseres på to av disse *dansepartnerne*: metoder og data. Nærmere bestemt ønsker jeg å belyse de prinsipielle metodiske alternativer jeg står ovenfor når jeg skal forske på veiledningssamtaler. Jeg oppfatter studiet av veiledningsinteraksjon som likeartet med studiet av andre former for sosial interaksjon, derfor drøftes i stor grad studiet av sosial interaksjon i bred forstand. I det første av tre metodekapitler vender jeg oppmerksomheten mot en problematisering av forholdet mellom kvalitative og kvantitative tilnærminger til studiet av sosial interaksjon. Dette er sentralt i min avhandling, da den empiriske analysen belyser (a)symmetri med henblikk på både kvalitative og kvantitative aspekter (jf. kap.12).

2.1 Skillet mellom kvalitative og kvantitative metoder

Vilhelm Auberts klassiske og vidtfavnende definisjon av metode gjengis stadig i norsk metodelitteratur. Han forstår en metode som *en fremgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme frem til ny kunnskap*. Videre skriver han at *et*

hvilket som helst middel som tjener dette formålet, hører med i arsenalet av metoder (Aubert 1985:196). Metoder er altså verktøy samfunnsforskere bruker når de skal fremskaffe erfaring om virkeligheten. Slike metoder skiller seg i større eller mindre grad fra de metoder mennesker i dagliglivet bruker for å gjøre seg opp meninger om ulike forhold. For forskning stilles selvsagt langt høyere krav til detaljert bevisføring og prosedyrer. Likevel er noe av formålet det samme: en forsøker å samle inn erfaring eller data om virkeligheten.

Siden samfunnsvitenskapen for alvor tok form, i løpet av 1800-tallet¹¹, har en debattert hvordan forskeren bør gå frem for å tilegne seg et riktigst mulig bilde av virkeligheten. Uenigheten toppet seg i nyere tid gjennom den såkalte positivisme-striden i løpet av 1960 og i begynnelsen av 1970-årene. Det hele startet med kritikken av positivismen som filosofisk teori. I Norge stod filosofen Arne Næss i front på den positivistiske siden, med blant annet filosofen Hans Skjervheim som fremtredende motpart. Etter hvert gikk dette imidlertid over til å bli en debatt om samfunnsvitenskapenes grunnlag. Striden dreide seg forenklet sett om hvorvidt en kan tilegne seg kunnskap gjennom systematisk observasjon av det empiriske - det positivt gitte. Det positivistiske utgangspunktet innebærer at sosiale relasjoner betraktes utenfra, og at metodene som benyttes i stor grad er de samme som i naturvitenskapene. Et hovedtrekk ved denne tankegangen er at en søker å akkumulere kunnskap i allmenne lover. Det mest ekstreme standpunktet kan illustreres ved spissformuleringen: *if you can't count it, it doesn't count* (Slagstad 1980). Oppfatningen hadde temmelig stor oppslutning de første årene etter den andre verdenskrig, men har nå få tilhengere i sin mest rendyrkede form.

Gjennom grunnlagsdebatten avtegnet det seg, særlig innenfor sosiologien, et grovt skille mellom forklarende og forstående samfunnsvitenskap. Den *forklarende*

¹¹ Riktignok kan filosofiske forløpere til både samfunnsvitenskapen og metodologiske spørsmål spores tilbake til antikken, samt ettertidens filosofer (Britanica Online, oppslag på "Social Science").

vitenskapen knyttes til bruk av kvantitative metoder. Her er data standardisert og ordnet slik at det lar seg uttrykke i mengder, andeler eller antall. Den systematiske tradisjonen for interaksjonsstudier, som ble omtalt i innledningen kan ses som eksempel på dette. Den *forstående* samfunnsvitenskapen knytter seg på den andre siden til kvalitative metoder. Her kan for eksempel data samles inn gjennom nærhet og ofte langvarig interaksjon mellom den som forsker og den som utforskes, samt at erfaring blir kodifisert i form av fyldige observasjons- og/eller intervjuotater – eller gjennom detaljorienterte studier av kommunikasjon med utgangspunkt i lyd-, videoopptak og eventuelt transkripsjoner av dette. Den endringen som har skjedd i løpet av de siste par tiårene, i forståelsesorientert retning, har blitt kalt en metodologisk revolusjon (Østerud 1998), der samfunnsvitenskap og humanistisk vitenskap har nærmet seg hverandre, spesielt gjennom den innflytelse fenomenologisk og hermeneutisk orientert tekstteori har hatt på samfunnsvitenskapen (Østerud 1998). Den stadige utbredelsen av studier av samtaler kan sees som et utpreget eksempel på denne tilnærmingen. Per Linells (1998) omtale av utviklingen av flerfaglige (eller interdisiplinære) dialoganalyser kan mer enn noe annet tydeliggjøre tendensen til tilnærming mellom samfunnsfag og humaniora (jf. kap 1.8.5).

Den henholdsvis kvalitative- og kvantitative tradisjonen beskrives ofte som *paradigmer*, i tråd med Thomas S. Kuhns begrepsbruk (1996) - med underliggende sett av antakelser om mennesker, kunnskap, virkelighet og vitenskap. Denzin og Lincoln (1994:13) forstår et paradigme som *an interpretative framework*, som består av epistemologiske, ontologiske og metodiske forutsetninger. Det kan diskuteres i hvor stor grad forstående og forklarende samfunnsvitenskap – eller kvalitative og kvantitative tilnærminger – i realiteten utgjør så fundamentale motsetninger at endringer i den ene eller annen retning utgjør et totalt paradigme-

skifte i Kuhns forstand¹². I alle fall er motsetningene uttrykk for grunnleggende ulike måter å forstå og vurdere kvaliteten av samfunnsforskning.

Den kanskje tydeligste motsetningen mellom kvalitativ- og kvantitativ forskning kommer til uttrykk i den grunnleggende forskjellen mellom ideene fra positivisme og konstruktivisme, idet konstruktivismen

så tydelig henspeiler på det viktigste ankepunktet mot positivismen, nemlig at den oppfatter verden som positivt gitt for oss. For konstruktivismen derimot representerer den en verden av mening som må fortolkes for å bli forstått (Østerud 1998:119).

Denne motsetningen kommer klart til uttrykk i forhold til det positivistiske kravet om *overensstemmelse* mellom forskning og virkelighet (jf. kap. 3 og 1.8). Debatter om dette kravet har avfødt mer eller mindre radikal konstruktivistisk kritikk mot positivismen (Brown 1977 og Østerud 1998). En grunnleggende konstruktivistisk forståelse er at vi i overveiende grad lærer verden å kjenne gjennom symboler eller språk i vid forstand. Dette poenget er mer utførlig behandlet under omtalen av symbolsk realisme i innledningen (kap. 1.8.2), som nettopp kjennetegnes av et slikt konstruktivistisk utgangspunkt, men som samtidig erkjenner at det finnes en virkelighet bak symbolene. Samfunnsforskere forholder seg ulikt i forhold til kravet om overensstemmelse mellom forskningspresentasjoner og virkelighet. Det er imidlertid bare de mest radikale som i dag avviser kravet (Østerud 1998:123).

¹² Jf. en problematisering av begrepet ved filosofen Jon Hellesnes. Forelesning i vitenskapsteori ved Det samfunnsvitenskapelige fakultet, UiTø, våren 2003. Jeg unnlater å drøfte Kuhns begrepsbruk mer utførlig her.

2.2 Problematisering av dikotomien kvalitativ-kvantitativ

Innenfor samfunnsvitenskapen synes det i metodediskusjoner vanlig å forholde seg til et relativt rigid skille mellom det kvalitative og det kvantitative. Martyn Hammersley utfordrer imidlertid i sin bok *What's wrong with ethnography*¹³ (1995) en slik forestilling. Han mener dikotomien har *svært* begrenset nytteverdi - og at den i en viss forstand kan ses som farlig - fordi den tilslører bredden av spørsmål og argumenter som samfunnsvitenskapelige metoder impliserer:

I want to challenge the widely held idea that there are two methodological paradigms in social research: the qualitative and the quantitative (...) It is striking how prone we are to the use of dichotomies, and how these often come to represent distillations of all that is good and bad. "Qualitative" and "quantitative" are sometimes used to represent fundamentally opposed approaches to the study of the social world, one representing the true way, the other the work of the devil" (Hammersley 1995:159).

Hammersley kritiserer forskere som omtaler skillet mellom kvalitative og kvantitative metoder som entydig, og hevder i motsetning til dette at man kan skjelle mellom en rekke ulike kriterier som er vanlig å implisere når man snakker om kvalitativ- versus kvantitativ forskning. Det eksisterer altså ulike oppfatninger av hvilke kriterier en skal legge vekt på for å skille kvalitativ og kvantitativ forskning (Østerud 1998:120). I artikkelen *Deconstructing the qualitative-quantitative divide* (1995) viser Hammersley imidlertid til syv temaer som er vanlig å implisere når en i faglitteraturen skiller kvalitativ og kvantitativ forskning¹⁴.

- a) kvantitative versus kvalitative data
- b) kunstige versus naturlige kontekster
- c) fokus på handling versus mening

¹³ Selv om Hammersley i tittelen velger betegnelsen etnografi, kan argumentasjonen i boken forstås som relevant for kvalitativ forskning i bred forstand.

¹⁴ Han påpeker at det finnes andre kriterier, men hevder at disse forekommer spesielt hyppig (Hammersley 1995:160).

- d) adopsjon eller forneking av naturvitenskapen som modell
- e) induksjon versus deduksjon
- f) avdekning av vitenskapelige lover eller kulturelle mønstre
- g) realistisk versus idealistisk epistemologi (Hammersley 1995:160)

Hammersleys første distinksjon er skillet mellom *kvantitative versus kvalitative data* (Hammersley 1995:161). Skillet mellom ord og tall synes å ligge under mye av forståelsen av distinksjonen. Ut fra dette kan en få inntrykk av at kvalitative forskere bare omtaler ord og ikke mengder. Kvalitative forskere omtaler imidlertid også mengdemessige betegnelser, ved å f.eks. bruke ord som «vanligvis», ofte», «noen ganger» o.l. Tidvis bruker de også mer presise tall. Forskeren står altså ikke ovenfor valget mellom ordfesting eller tallfesting, men heller en skala av *mer eller mindre presise data*. I min analyse av (a)symmetri i samtaler vektlegges som sagt både kvalitative og kvantitative aspekter ved samtalen. Det er imidlertid viktig å understreke at det ligger en kvalitativ forståelse av samtalene til grunn for tallfestingen – forståelse av hva som er relevant å tallfeste i samtalenes spesifikke sammenheng. Videre finner jeg det vanskelig å skulle unngå en viss vekt på kvantifisering når en del av formålet med undersøkelsen er av *komparativ* art – nærmere bestemt å sammenligne grader av asymmetri i ulike samtaler. Det kan være rimelig å drøfte hvor presis tallfesting det finnes grunnlag for å gjøre ut fra materialet (eller som er nødvendig ift. formålet). En total avvisning av å kunne tallfeste aspekter ved interaksjonen ville imidlertid samtidig innebære at en ser bort fra muligheten til å sammenligne (mer eller mindre asymmetriske) samtaler på systematiske måter. Samtidig som berettigelsen av kvantifisering fastholdes i denne undersøkelsen avvises det på ingen måte at tallfesting av interaksjonelle aspekter kan være problematisk (på samme måte som for eksempel fortolkning i seg selv er en uunngåelig problematisk del av kvalitativt orientert forskning). Per Linell (1998) har på samme måte forsvart legitimiteten ved kvantifisering, samtidig som han ser at dette innebærer utfordringer:

... many dialogists would undoubtedly argue that the nature of dialogue necessitates qualitative methods that attempt to account for the multifaceted, dynamic and reflexive

properties of specific discourses and their contexts. ... Quantification, however, is highly desirable too, especially if *comparative studies* (min kursivering) across individuals, groups and situations are to be performed. Quantification presupposes some kind of coding of units of discourse. Coding practices always involve decontextualising and abstracting from, and hence disregarding many properties of the dynamic flow of interaction. It is therefore a conceptually tricky business to code and count *units* in discourse and interaction. ... Yet it is possible, within certain limits, to conceive of empirical methods of coding and quantification which are derived from, or at least consonant with, a dialogistic theory (Linell 1998:265).

Den andre distinksjonen Hammersley (1995:163) nevner er forskjellen mellom forskning på *kunstige versus naturlige kontekster*. Det tydeligste eksemplet på dette er skillet mellom eksperimentet og etnografisk forskning. Eksperimentet er kunstig konstruert for forskningens formål. Det vil si at forskeren forsøker å kontrollere betingelsene for at en variabel blir påvirket. Hovedkritikken mot eksperimentet har vært at menneskers atferd i det påvirkes av at de vet det er et eksperiment og at de derfor ikke opptrer slik de ellers ville gjort. Etnografisk forskning søker derimot å forske på naturlige situasjoner, som ville oppstått selv om ikke forskeren var til stede. Hammersley mener imidlertid at det er like feil å forestille seg at forskeren ikke skal påvirke data, som å tro at forskeren kan ha kontroll over alle variabler. I virkeligheten varierer graden av kontroll og sjansen for påvirkning med den metoden som velges. Min undersøkelse av veilednings-samtaler skjer i utgangspunktet i en naturlig kontekst fjernt fra eksperimentelle forhold. Like fullt ville det være naivt å tro at ikke min tilstedeværelse som faglærer og observatør med videokamera ikke kan påvirke – selv om det er lagt ned adskillig innsats i å redusere farene ved dette. Enhver tilstedeværelse av en forsker, lyd eller videoopptaker vil kunne påvirke en sosial sammenheng slik at den i større eller mindre grad preges i kunstig retning. Dette omtales nærmere i kapittel 3 og 4.

En annen forståelse av distinksjonen mellom kvantitativ og kvalitativ metode, er at kvantitativ forskning fokuserer på *atferd*, mens kvalitativ forskning fokuserer på *mening* (Hammersley 1995:165). Dette skillet har forbindelse tilbake til både det 19. århundrets debatt om skillet mellom naturvitenskap og historie samt det 20. århundres debatter rundt behaviorismen. De mest ortodokse behavioristene

mente man ikke kunne forske på et menneskes tanker, fordi man ikke kunne observere dem direkte - slik man kan med atferd. Heller ikke her er det et renskåret skille mellom kvalitative og kvantitative metoder. Det er et visst mønster i at typisk kvalitative forskere i større grad enn kvantitative forskere vektlegger aktørens perspektiv, men de fleste kvalitative forskere vektlegger både mening og atferd. Dette er også tilfelle i denne undersøkelsen. Det legges vekt på detaljorienterte og systematiske analyser av interaksjonell atferd, men atferden forstås også som meningsfull ut fra fortolkning av samtalepartenes ytringer. Aspektene av (a)symmetri som analyseres senere i avhandlingen vektlegger dessuten fokus på mening og atferd forskjellig, idet de i ulik grad bygger på komplekse fortolkninger av mening. Bruk av intervjumateriale om samtalepartenes forståelse av samtalene eller etnografisk feltarbeid i de organisasjonsmessige sammenhengene samtalene finner sted innenfor er eksempler på tilnærminger som kunne tilført studien ytterligere dybde i fortolkende retning. Av pragmatiske hensyn (avgrensede og muligens mht. tilgang) er ikke dette valgt. Problemene med denne type metodetrianglering behandles dessuten nærmere i kapittel 3.3.2.

En fjerde distinksjon dreier seg om hvorvidt man *adopterer eller forneker naturvitenskapen som modell* for samfunnsvitenskap. Det er vanlig å kritisere kvantitative forskere for å ha tatt naturvitenskapen som modell. Likevel har typiske representanter for kvalitativ metode argumentert for sin kvalitative tilnærming, nettopp ut fra at det i bestemte henseender ligner den naturvitenskapelige. Hammersley (1995:167) hevder at dette blant annet kjennetegnet Herbert Blumer, mannen som gav navnet til den symbolske interaksjonismen. I denne avhandlingen fremmes selvsagt ikke naturvitenskapen som modell for studiet av sosial interaksjon. Naturvitenskapens interaksjoner er av en grunnleggende annerledes karakter enn sosiale. Dette trenger imidlertid ikke å innebære at en ikke kan lære noe av erfaringene fra kvantitativt orienterte forskningstradisjoner. Det er heller ikke rimelig å avvise metodiske begreper *alene* fordi de er brukt (og billedlig talt tilsmusset) av kvantitative forskere. Denne avhandlingens anvendelse av begreper som validitet og indikator, kan muligens møte kritikk på en slikt grunnlag – til

tross for at jeg mener de bør kunne forenes med kvalitativt orienterte forsknings-tilnærminger.

Det er relativt vanlig at kvalitative forskere ser sin egen *induktive* forskning i motsetning til den kvantitative forskningens *deduktive* metode. Men også dette skillet innebærer i følge Hammersley (1995:168) en overforenkling. Mange surveyundersøkelser er deskriptive og flere etnografer er opptatt av å teste hypoteser. I vid betydning impliserer all forskning både induksjon og deduksjon: dvs. i all forskning beveger vi oss fra ideer til data og fra data til ideer - vi både deduserer og induserer. Dette kjennetegner også denne studien. Det induktive preget har vært tydeligst i begynnelsen av prosjektet (da det ble arbeidet ut fra et åpent eksplorerende siktemål), mens det deduktive ble sterkere representert utover i prosjektet, der teorier og analytiske begreper mer og mer systematisk ble prøvd ut på materialet.

I en artikkel nevner Svein Østerud (1998:126-127) at kvalitative forskere i sin bestrebelse på å ta avstand til den positivistiske hypotetisk-deduktive metoden, nærmest kan ha blitt for sterkt fokusert på å gjøre forskningsprosessen så induktiv som mulig. I Norge ble dette aktualisert ved at den velkjente sosiologen Jon Elster, på slutten av 70-tallet, satte likhetstegn mellom hypotetisk deduktiv metode og hermeneutikk, noe som vakte reaksjoner i kvalitative forskningskretser. Østerud ser dette i sammenheng med det han beskriver som en type dragkamp om den kvalitative metoden – mellom representanter som ville dra kvalitativ forskning mot henholdsvis den deduktive og induktive polen.

Det antas ofte også at kvantitative forskere forsøker å *avdekke vitenskapelige lover*, mens kvalitative forskere er opptatt av å *avdekke kulturelle mønstre* (Hammersley 1995:169). Men også her finnes glidende overganger. Mange kvantitative forskere er eksempelvis mer opptatt av beskrivelser enn utvikling av generell teori. Selv om det er vanlig for kvalitative forskere å ta avstand til allmenngyldige lover, er mange opptatt av å utvikle generell teori - ikke bare av å beskrive kulturelle mønstre. Hammersley hevder at det råder stor usikkerhet om

den kvalitative forskningens natur på dette området (Hammersley 1995:170). Denne avhandlingen leter ikke etter lovmessigheter, men nettopp etter interaksjonsmønstre som uunngåelig er del av og preges av kulturelle sammenhenger. På den annen side ses det ikke bort fra at noen av disse interaksjonsmønstrene kan ha betydelig grad av generalitet, i alle fall innenfor kulturelt likeartede sammenhenger og innenfor en samtalesjanger som omtales som veiledningssamtalen. Omfattende komparative undersøkelser ville prinsipielt sett kunne gi mulighet for å belyse generalitet, selv om dette samtidig ville innebære problemer, ikke minst av ressursmessig art.

Enkelte har fremholdt at kvalitative og kvantitative forskere på et abstrakt nivå er forpliktet ovenfor ulike epistemologiske posisjoner (Hammersley 1995:170). Det vil si at man har ulike antakelser om hvordan mennesket kan tilegne seg kunnskap om virkeligheten. Dette er allerede omtalt i innledningsdelen (kap. 1.8.1). Det har vært hevdet at kvantitativ forskning hviler på en *realistisk* epistemologi - gjennom å anta at sanne påstander er i overensstemmelse med hvordan fenomener virkelig er. Motsatt har man ment at kvalitative metoder er *idealistiske*, idet kvalitativ forskning forneker muligheten for å representere virkeligheten *som den er*. Fra mest radikalt hold antar man, i følge Hammersley (1995:170), isteden at det finnes like mange virkeligheter som det finnes subjektive fortolkninger av den. Også dette innebærer en overforenkling. Det finnes kvantitative forskere som ikke fullt ut bekjenner seg til den realistiske epistemologien, og det finnes kvalitative forskere som er realistisk orientert. Den symbolske interaksjonisten Herbert Blumers naturalistiske metode har for eksempel blitt vurdert som utpreget realistisk (1995:170). Det samme kan sies om Glaser og Strauss' *grounded theory* (Østerud 1998:123). Tidligere i avhandlingen er såkalt symbolsk realisme omtalt som et utgangspunkt for å forstå valg og utvikling av symbolske perspektiver i avhandlingen (jf. kap. 1.8.1 og 1.8.2). Denne posisjonen kan plasseres et sted imellom ytterpunktene Hammersley nevner, spesielt i og med at det strenge skillet mellom realitet og symboler fornektes. Like fullt er noen aspekter av virkeligheten lettere å oppnå *intersubjektiv enighet* om, selv om de fortsatt uunngåelig oppfattes

gjennom en (felles) symbolsk forståelse av virkeligheten. Slike forskjeller gjenpeiles da også i ulike aspekter av (a)symmetri som analyseres i avhandlingen. For eksempel er det lettere å kunne enes om fordelingen av taletid i en samtale (jf. senere omtale av kvantitativ asymmetri) enn asymmetri med hensyn til aspekter som innebærer mer kompliserte fortolkninger (for eksempel jf. senere omtale av posisjonell asymmetri).

Hammersley (1995:171) konstaterer videre at det finnes typiske henholdsvis “kvalitative” og “kvantitative” forskere, som i relasjon til enkelte temaer arbeider ut fra motsatt utgangspunkt. Skillet tilslører, i følge Hammersley, det mangfold av muligheter som finnes for samfunnsforskere, og at valg av metoder bør gjøres ut fra forskningens formål og omstendigheter, heller enn ut fra ideologisk forpliktelse ovenfor et paradigme (1995:172).

Grunnlagsdebatten lever stadig. Det synes imidlertid i dag å være en økende forståelse for Hammersleys synspunkt om at ulike metoder er mer eller mindre egnet, alt etter hvilken problemstilling som skal besvares (Cohen m.fl. 2000, Grønmo 1982, Holme og Solvang 1991, Holter og Kalleberg 1982 og Neuman 2000). Østerud (1998:120) bemerker i denne sammenheng at det etter Holter og Kallebergs bok i 1982 har hersket *tilnærmet borgfred* i Norge. Det kan nevnes at vanskene med å identifisere nålevende forskere av kjøtt og blod som utgjør eksempler på den såkalte positivistiske samfunnsforskeren, sterkt understøtter inntrykket av en viss enighet. En sentral forklaring på dette kan nok være at en mer eller mindre radikale utgaver av konstruktivistisk forståelse har fått rotfeste hos samfunnsforskere i alminnelighet, på tvers av ulike forskningsretninger eller tradisjoner. Vi skal kommentere kvalitativt orienterte forskningstradisjoner litt nærmere.

2.3 Forskningstradisjoner på tvers av dikotomien

I det foregående ble tendensen til å betrakte en forskningstradisjon (for eksempel en "kvalitativ") som bedre enn andre i nærmest generell forstand omtalt. En annerledes måte å betrakte forskning på er å akseptere at forskere innenfor ulike tradisjoner har *ulike ambisjoner* for hva man vil belyse gjennom forskningen. Dette kan videre være ambisjoner som går på tvers av ulike aspekter ved det grove skillet mellom kvalitative og kvantitative tilnærminger. Et visst riss av dette kan skisseres ved å spørre hvilken type kunnskap en tradisjon forsøker å danne og formidle. For å si det med en enkel formulering lånt fra David Silverman (1993:22): *It all depends upon what you are trying to do*. Rick Houser (1998:4) skiller i denne sammenheng mellom forskning som har ambisjon om å *beskrive, forutsi, forbedre* eller *forklare*. Dette representerer ulike typer kunnskap som i ulik grad etterstrebes i ulike tradisjoner. Min avhandling er mest orientert mot den *beskrivende* ambisjonen, gjennom analytiske beskrivelser av hva som kjennetegner praksis eller interaksjon i veiledningssamtalen. Dette faller innenfor en tradisjon som har vokst frem i detaljerte analytiske beskrivelser av interaksjon eller samtaler (jf. kap. 1.8.4, 1.8.5, 9, 10). Samtidig har den også en ambisjon om å bidra til forbedring.

Kvalitativt orienterte samfunnsforskere arbeider innenfor forskningstradisjoner som kan beskrives som mer eller mindre distinktive og som kan omtales på mer eller mindre generelle nivåer. Vi kan kort nevne noen eksempler på dette. I boken *Discourse theory and practice* (Wetherell, Taylor og Yates 2001) tas det utgangspunkt i tre grunnleggende samfunnsvitenskapelige domener: Studier som er orientert mot å belyse henholdsvis *social interaction* (det vil si interaksjonell orden), *minds, selves and sensemaking* (det vil si psykologisk orden) samt *culture and social relations* (det vil si kulturell og sosial orden og mønstre i en videre sammenheng). Mitt avhandlingsarbeid har et tydelig utgangspunkt i den *interaksjonistiske* tradisjonen. Samtidig kunne fenomenet jeg studerer også blitt studert ut fra de to andre domenene eller tradisjonene: (henholdsvis den mer

subjektive eller fortolkende siden av (a)symmetri eller (a)symmetri sett ut fra et bredere organisasjons-, kulturelt eller institusjonelt perspektiv. Begge de to alternative domenene representerer interessante og relevante utgangspunkter for å studere fenomenet, *men* det faller utenfor rammen av hva jeg har som primær ambisjon å undersøke i denne avhandlingen.

Det finnes en rekke inndelinger av kvalitativt orientert forskningstradisjoner: For eksempel skiller John W. Creswell (1998) mellom biografiske studier, fenomenologi, grounded theory, etnografi og case-studier. I *Handbook of qualitative research* (Denzin og Lincoln 2000) synliggjøres et enda bredere spekter av tradisjoner. Hovedpoenget her er å fremheve at disse ulike kvalitativt orienterte tradisjonene har kjennetegn som tildels plasserer dem på ulike sider av det tradisjonelle skillet mellom kvalitative- og kvantitative tilnærminger, sett ut fra de syv temaene som Martyn Hammersley gjør rede for i artikkelen *Deconstructing the qualitative-quantitative divide* (1995), og som ble omtalt foran (jf. kap. 2.2). Forskningsarbeidet innenfor disse ulike retningene har utgangspunkt i ulike forståelser av *hva man ønsker å si noe om* eller *hvilken kunnskap man har som ambisjon å produsere*.

Det har også vokst frem en forskningstradisjon som gjerne defineres ut fra ønsket om å *beskrive, forstå og forbedre* ulike typer *praksis*, for eksempel innenfor skole, helsevesen, psykoterapi eller rådgivning (McLeod 2001:11). Min avhandling har nettopp dette utgangspunktet. På samme måte som kvalitativt orientert samfunnsforskning består av ulike tradisjoner og tilnærminger, finner man også slike ulikheter innenfor samlebetegnelsen *forskning på praksis*. Stephen Kemmis og Robin McTaggart (2000:574) skiller for eksempel mellom ulike tradisjoner i studiet av praksis, avhengig av hvilket aspekt som vektlegges: a) Individuell atferd, hendelser og effekter som danner en praksis sett fra et "objektivt" eksternt perspektiv, b) De videre sosiale og materielle forutsetningene og interaksjonene som er del av praksis sett fra et "objektivt" utenfraperspektiv, c) Intensjonene, meningene og verdiene som danner praksis slik det er sett fra et "subjektivt"

innenfraperspektiv, d) Språket, diskursene og tradisjonene som utgjør praksis, slik det er sett fra det ”subjektive” innenfraperspektivet til medlemmer av et fellesskap og e) Endring og utvikling av praksis som tar alle de foregående aspektene i betraktning. Min avhandling kan strengt tatt være problematisk å plassere innenfor disse kategoriene, men vil på sett og vis ha likhetstrekk med punkt b), men også likhetstrekk med c) ut fra fokus på mening som uttrykkes i samtalene. I tillegg har avhandlingen et overordnet formål om å produsere et analyseredskap som kan bidra til endring og utvikling (punkt e).

Vi har allerede vært inne på at denne avhandlingen kan være vanskelig å plassere innenfor strengt avgrensede forskningstradisjoner, blant annet fordi den beveger henter inspirasjon fra både en mer åpen og eksplorerende tradisjon (kvalitativt orientert) og en mer systematisk tradisjon (kvantitativt orientert) for studiet av interaksjon (jf. kap. 1.8.4). Klarest sett bygger nok imidlertid undersøkelsen på det som kan kalles *flerfaglige dialoganalyser* (Linell 1998:53, jf. kap. 1.8.5). Innenfor denne brede orienteringen er den mest preget av mikrososiologiske bidrag for analyse av *sosial interaksjon* eller samtaler. Dessuten har den størst slektskap med tradisjoner som vektlegger *beskrivelser av sosial interaksjon*, og den har likhetstrekk med lignende tradisjoner i *forskning på praksis*. Samtlige av disse tradisjonene kan på ulike vis og i noen grad bevege seg på tvers av skillet mellom kvalitativ og kvantitativ forskning, på samme vis som denne undersøkelsen gjør dette (jf. kap. 1.8.4, 4 og 12).

Jeg har i denne fremstillingen i stor grad støttet meg til Martyn Hammersleys rike innsikter i samfunnsforskning. Hammersley forfekter etter min oppfatning et utpreget *pluralistisk* syn på metoder i samfunnsvitenskapen - til tross for at han ikke selv omtaler begrepet pluralisme. Jeg skal se nærmere på hva metodisk pluralisme egentlig innebærer, da jeg ser den som et grunnleggende ståsted for min metodiske tilnærming.

2.4 Metodisk pluralisme som grunnholdning

There is no single method or logic in the social sciences (J. Bohman)¹⁵

Erkjennelsen av at alle metoder har særegne styrker og svakheter - og at ingen metoder kan gi noe fullstendig bilde av virkeligheten har ledet til det som kalles *metodologisk pluralisme* (Coniavitis 1984, Roth 1987). Vitenskapsfilosofen Paul Roth gjør rede for dette grunnsynet i sin bok *Meaning and method in the social sciences* (1987). Han hevder at ingen enkelt metode har forrang innen samfunnsvitenskapen. Han kritiserer den samfunnsvitenskapelige grunnlagsdebatten for å tendere mot en feilaktig antakelse om det han kaller *metodologisk eksklusivisme*. Denne posisjonen antar at det finnes *en* overlegen metode for samfunnsvitenskapene. Selv om bildet nok har endret de siste tiårene finnes ennå uttrykk for denne type ekskluderende holdninger: For eksempel skriver Levine (1993:8) at kvantitativ samfunnsforskning møtte motstand, men *won the battle*. Den motsatte oppfatning gir Denzin og Lincoln (1994:2) tildels uttrykk for når de skriver at kvalitativ forskning har ekspandert voldsomt og fortrent forskning av kvantitativt foreldet art. Sosiologen Ragnvald Kalleberg (1996) mener slike positivistiske og antipositivistiske holdninger gir grobunn for det han kaller *perverterte forskningsstrategier*, der metodene ikke er tilpasset forskningens formål, og der man utelukker visse typer formål fordi det ikke passer de metodene man foretrekker. Paul Roth hevder at det ikke finnes *noen* overbevisende argumentasjon for en slik ekskluderende holdning i moderne vitenskapsteori. I motsetning til metodologisk eksklusivisme står altså den metodologiske pluralismen. Roth definerer denne posisjonen i form av en påstand: *We cannot make sense of the notion of one proper set of rules that defines the study of human behavior* (Roth 1987:6). Det synes i dag å være økende forståelse for at valg av metoder bør gjøres ut fra forskningens formål og omstendigheter, heller enn ut fra forpliktelse ovenfor et paradigme. Dette innebæ-

¹⁵ I Guneriussen (1996).

rer altså et prinsipp om at problemstillingen er overordnet metoden og at man innser den kompleksiteten metodiske valg innebærer.

Jeg vil altså støtte meg på Roths grunnholdning om metodisk pluralisme for å legitimere at jeg i avhandlingen legger vekt på både kvalitative og kvantitative sider av samtalene. Den samme grunnholdningen kan støtte valg av ulike kvalitativt orienterte forskningstilnæringer. Tidvis kan en få inntrykk av det finnes én kvalitativ metode (Jacob 1987). I realiteten består imidlertid kvalitativt orientert forskning av flerfoldige tilnæringer (jf. kap. 2.2, 2.3, 1.8.4 og 1.8.5), som i seg selv endres og som i følge Denzin og Lincoln (2000:1-25) særlig i de senere tiårene har vært preget av motsetninger og kriser. I dag eksisterer mange ulike kvalitative retninger side om side. Det finnes nok ulike meninger om hvorvidt Thomas Kuhns *krisebetegnelse*, som anvendes av Denzin og Lincoln, er karakteristisk for dagens kvalitative forskning. I alle fall er det sikkert at det i dagens flerfoldige forskningslandskap lever en stadig debatt om hvilke krav som skal stilles til kvalitativt orientert forskning. I det neste kapitlet drøftes hvilke grunnleggende overordnede krav kvalitativt orientert forskning bør vurderes ut fra. Jeg har igjen i betydelig grad tatt utgangspunkt i Martyn Hammersleys senere forfatterskap, spesielt i artikkelsamlingen *Whats wrong with ethnography* (1995), da jeg har opplevd denne som mer opplysende og klargjørende enn noen annen metodebok jeg har lest.

3 KRAV TIL METODISK TILNÆRMING

Hvilke krav skal en stille til god forskning? Metodevalgene i mitt doktorgradsprosjekt går som sagt i enkelte henseender på tvers av det tradisjonelle skillet mellom kvalitative og kvantitative metoder og data. Likevel ligger det absolutte tyngdepunktet på den kvalitative siden. I denne diskusjonen legges derfor hovedvekten på spørsmålet om hvilke krav en bør stille til kvalitativ metode.

Innenfor samfunnsforskningen har det vært utstrakt debatt om hvilke kriterier som skal brukes i vurderingen av kvalitativ metode. Skal man stille de samme krav som til kvantitativ forskning? Skal man stille modifiserte krav? Skal man stille andre krav? Eller skal man i det hele tatt stille krav til metodisk tilnærming i kvalitativ forskning? Innenfor kvalitativ forskning kan man skille mellom minst tre grove posisjoner, eller måter å besvare dette spørsmålet på (Hammersley 1995:57). Innenfor den mest *relativistiske posisjonen* hevder enkelte at den kvalitative forskningens karakter impliserer at en ikke kan bruke faste standarder for å vurdere den. Få forskere har eksplisitt argumentert mot *muligheten* for å ha slike kriterier. Mange kvalitative forskere uttrykker likevel skepsis i forhold til teoretiske og metodologiske abstraksjoner - for eksempel kriterier for å vurdere forskning (Hammersley 1995:58). Et eksempel på denne dype skepsis gir Joseph A. Maxwell (1992:267) uttrykk for, når han hevder at kvalitative forskere må være forsiktig med å ikke arbeide innenfor *positivistenes agenda* ved å forsøke å tilfredsstille krav for samstemmighet, forutsigbarhet, konvergens, samt intern og

ekstern validitet. Andre mener kvalitativ forskning bør stilles ovenfor de samme krav som annen forskning - det vil si de samme krav som kvantitativ forskning. De fleste synes imidlertid å insistere på at kvalitativ forskning representerer et annet paradigme enn kvantitativ forskning, og at denne forskningen må vurderes ut fra egne kriterier.

Martyn Hammersley (1995:60) godtar for så vidt den første posisjonens argument om at forskningsresultater alltid vil være forbundet med en viss usikkerhet. Likevel avviser han at dette skulle være et argument mot å stille krav til forskningen. Hammersley skiller mellom krav om *absolutt sannhet* og *sannhet utenfor enhver rimelig tvil, vurdert ut fra den kunnskap man har tilgjengelig*¹⁶. Han mener videre at en forskning som ikke har noen rasjonell basis, som ikke skiller mellom godt og dårlig, mister sin verdi. Den kan ikke *legitimeres*. Det kan anføres at en kvalitativ forskning blottet for forhold til kvalitetskriterier også måtte implisere at enhver forskningsinstitusjon som driver denne typen forskning samt dens forskerutdanning like godt kunne legges ned – den kunne ikke legitimeres - historiene som produseres ville i et slikt perspektiv ikke bidra med noe kvalitativt bedre kunnskap om fenomener enn historier produsert av andre enn profesjonelle forskere.

Hammersley (1995) har undersøkt en bredde sentral faglitteratur innenfor kvalitativ forskningsmetode. Gjennom dette arbeidet har han funnet at følgende syv kriterier for vurdering av forskningen går igjen:

- a) Grad av produksjon av generell teori, b) grad av teoriutvikling, c) påstandens nyhetsverdi, d) samsvar mellom påstandene og empiriske observasjoner, og inklusjonen av representative eksempler i rapporten, e) redegjørelses troverdighet for leseren og/eller for de som studeres, f) den grad funn kan overføres til andre kontekster, g) redegjørelsens

¹⁶ Sannhetsbegrepet er i seg selv svært problematisk, men likevel ikke til å se bort fra. I denne avhandlingen vil sannhetsbegrepet ligge nært det intersubjektive sannhetsbegrepet Berger og Luckmann beskriver i boken *Den samfunnsskapte virkelighet* (1990) der virkeligheten forstås konstruert gjennom et samspill av eksternaliserende, internaliserende og objektiverende prosesser.

refleksivitet i forhold til effekter av forskere og forskningsstrategier på data eller mengden av informasjon om forskningsdata leseren får tilgang til (Hammersley 1995:64).

Når det gjelder punkt e) tar Hammersley avstand til at aktørkriteriet kan brukes som kriterium på sannhet. Mennesker kan ha mange ulike interesser i å fremstille seg selv i et lys som ikke nødvendigvis er riktig (jf. for eksempel Goffman 1959, Hammersley og Atkinson 1996:257). Hammersley (1995:65) aksepterer derimot aktørens gjenkjennelse som en *strategi* for å samle inn data. Videre mener Hammersley at selv om de resterende kriteriene kan benyttes til å vurdere aktuelle problemstillinger, så er det ikke sikkert alle er nødvendig for å vurdere en spesiell type forskning - kriteriene må velges ut fra forskningens egenart.

Samlet sett fremhever Hammersley at debatten rundt kriterier for vurdering av metoder og data ofte er uklar, fordi en ofte ikke skiller klart mellom *krav* til metoder og de *strategier* en benytter for å oppfylle disse kriteriene. Han forstår for eksempel reliabilitet som en strategi som til en viss grad kan indikere om data er invalide (Hammersley 1995:67). Begrepene reliabilitet (i hvilken grad ulike forskere eller den samme forskeren på ulike tidspunkter kommer frem til samme resultat) og validitet (i hvilken grad forskerens beskriver er *sanne*), utgjør det vanligste rammeverket for å evaluere kvantitative metoder. Vi skal om litt komme tilbake til disse begrepene. Disse begrepene kan, når de tilpasses forskningen, være hensiktsmessige kriterier for å evaluere metoder og data (Hammersley 1995: 57-78). De ansees likevel ikke som tilstrekkelige: Ut fra sin gjennomgang av de tre posisjonene reformulerer Hammersley (1995:78) kriteriene til to *overordnede* kriterier, som han mener bør gjelde *både* for kvalitativ og kvantitativ forskning. Et av kriteriene er hvorvidt forskningen er *relevant*. Relevans defineres i denne sammenheng som *forskningens betydning og de bidrag til kunnskap studien gir* (Hammersley 1995:78). I denne sammenheng må man se relevans ut fra det publikum forskningen er beregnet på. For eksempel er det ikke sikkert at det som er relevant for medforskere er like relevant for en gruppe praktikere innen et felt -

for eksempel veiledere, som denne avhandlingen i betydelig grad rettes mot¹⁷. Relevanskriteriet berøres for øvrig i avhandlingens avslutningsdel (kap. 19 og 21).

Til tross for at relevanskriteriet er viktig nok skal oppmerksomheten nedenfor vies til drøfting av det mer problematiske validitetskriteriet. Validitetsbegrepet ses videre i sammenheng med en drøfting av begrepet reliabilitet. Deretter rettes et kort og generelt søkelys på aktuelle strategier for å sikre validitet.

3.1 Validitetskriteriet

I metodelitteraturen strømmer ulike validitetsbegrep mot den som leser – for eksempel innholdsvaliditet, kriterierelatert validitet, intern- og ekstern validitet, systemisk validitet, prediktiv validitet, kulturell validitet, deskriptiv validitet, fortolkende validitet, teoretisk validitet og evaluativ validitet. Begrepsstrømmen kan være forvirrende og kompleks å forholde seg til. En kan derfor være tjent med å tydeliggjøre essensen av hva validitet dreier seg om. Grunnleggende sett refererer validitet til spørsmålet om hvorvidt det man gjennom undersøkelsen beskriver er *sant* - om forskeren *treffer* med sin beskrivelse av *virkeligheten*. Hammersley definerer begrepet slik:

By validity, I mean truth: interpreted as the extent to which an account accurately represents the social phenomena it refers (Hammersley 1990:57).

Sannhetsbegrepet er i seg selv svært problematisk (jf. kap. 1.8.1) og lar seg ikke behandle utførlig her. Hammersleys begrep må i alle fall ikke her forstås som såkalt naiv realisme. Han foreslår isteden et pragmatisk validitetsbegrep det han kaller *a subtle form of realism* (Hammersley 1995:50), som et alternativ til ytterpunkter som henholdsvis naiv realisme og naturalisme:

¹⁷ I realiteten må selvsagt en slik lesergruppe nås gjennom mer begrensede publikasjoner enn avhandlingen.

1. Validity is identified with confidence in our knowledge but not certainty.
2. Reality is assumed to be independent of the claims that the researchers make about it.
3. Reality is always viewed through particular perspectives; hence our accounts *represent* reality they do *not* reproduce it (Hammersley 1995: 50-51).

Fullkommen validitet er umulig å oppnå. Det ville derfor selvsagt være uklokt å anta at en som forsker kunne ha forhåpninger om å eliminere alle feilkilder eller avdekke den absolutte *sannhet*. Isteden bør validitet, i tråd med Hammersleys posisjon, betraktes som et ideal forskeren etter beste evne bør strekke seg etter. Forskerens profesjonelle fremgangsmåte kan bidra til å sikre mer valid kunnskap – men dette er naturligvis ikke nok til å sikre validitet i absolutt forstand. I følge Neuman (2000:170) synes de fleste kvalitative forskere i dag *i prinsipp* å akseptere krav til reliabilitet og validitet – men de færreste bruker likevel begrepene, fordi de knyttes så nært opp mot kvantitativ forskning.

Den *mengde* og *type bevis* som kreves for å vurdere validitet kan vurderes ut fra tre spesielt viktige forhold (Hammersley 1995:70-73): For det første må det klargjøres *hvilken type påstand* det er tale om. Som et minimum må en for eksempel skille mellom definisjoner, beskrivelser, forklaringer og teorier. En teori, som omfatter relasjoner mellom ulike typer fenomener, er for eksempel svært kompleks å vurdere validiteten av. En beskrivelse av hva som skjer på et sted til et tidspunkt er derimot en langt enklere påstand - den trenger ikke å stilles ovenfor de samme krav til bevis. For det andre må en vurdere *påstandens antagelighet*, på bakgrunn av den kunnskapen man på et tidspunkt har tilgang til. Dersom en ikke uten videre godtar påstanden, må en stille spørsmål om påstandens *troverdighet*, om det er rimelig å anta den ut fra det en vet om omstendighetene rundt forskningen. Til sist må også krav om mengde og art av bevis vurderes ut fra *hvor sentral påstanden er* for forskerens argumentasjon. Sentrale påstander i en undersøkelse krever mer og bedre bevisføring enn mer marginale påstander.

Begrepet *reliabilitet* kan altså *indikere* hvorvidt data er ugyldige. Dette skal diskuteres nærmere.

3.2 Validitet og reliabilitet

En metodisk tilnæringsmåte er reliabel i den grad ulike forskere, eller samme forsker på ulike tidspunkter, ved hjelp av samme metode kommer frem til like resultater. En reliabel metode tillater med andre ord at undersøkelser kan bli etterprøvd. Martyn Hammersley formulerer dette på følgende måte:

Reliability refers to the degree of consistency with which instances reassigned to the same category by different observers or by the same observer on different occasions (Hammersley 1995:67).

At data er reliable¹⁸ vil altså si at “måleredskapet” måler det samme hver gang - at en kommer frem til de samme resultatene. Dette forutsetter strengt tatt at fenomenet man studerer ikke endrer seg. Om et termometer plasseres i et rom med konstant temperatur er det reliabelt i den grad det viser den samme temperaturen hver gang en måler. I enhver forskningsprosess finnes feilkilder som kan påvirke resultatene. I en overveiende kvalitativ undersøkelse er slike feilkilder ekstra problematisk å kontrollere, da svært mange variabler må tas i betraktning. Den deltakende observatøren er for eksempel et langt mer komplekst “måleinstrument” enn termometeret, eller spørreskjemaet. Dette har trolig bidratt til at mange bøker om kvalitativ metode ikke refererer til begrepet reliabilitet. Andre argumenterer til og med direkte mot dets anvendelse innenfor kvalitative undersøkelser. For eksempel skriver Marshall og Rossman at:

Positivist notions of reliability assume an underlying universe where inquiry could, quite logically, be replicated. This assumption of an unchanging social world is a direct contrast to the qualitative/interpretative assumption that the social world is always changing and the concept of replication is itself problematic (Marshall and Rossman 1989:147).

¹⁸ Innenfor litteratur om kvalitativ forskning nevnes mange former for reliabilitet, som det forsåvidt kunne vært interessant og relevant å gjøre nærmere rede for. Av avgrensningssyn vil jeg likevel forholde meg til denne mer generelle definisjonen.

I tråd med Marshall og Rossman mener noen forskere at spørsmålet om reliabilitet bare hører hjemme innenfor rent kvantitative metoder. Andre uttrykker mer nyanseerte syn på spørsmålet. Det kan for eksempel hevdes at det i noen henseender er svært problematisk å slavisk overføre reliabilitetskravet til kvalitativt orienterte undersøkelser. Dette gjelder særlig muligheten i kvalitative undersøkelser for å gjenta nøyaktig samme observasjon ved ulike tidspunkter og av ulike observatører. Strengt kvantitative undersøkelser forutsetter en grad av kontroll og manipulasjon av fenomenet, som ikke er forenlig med det kvalitative idealet om å påvirke den "naturlige" sosiale situasjonen i minst mulig grad. Et eksempel på denne type undersøkelsesopplegg er det tradisjonelle psykologiske eksperimentet. Mange typer spørsmål om sosiale forhold lar seg ikke besvare innenfor et såpass spesielt opplegg.

På den annen side vil reliabilitetskravet kunne ha ulik grad av relevans, avhengig av hvor en undersøkelse kan plasseres på skalaen mellom et henholdsvis typisk kvantitativt og kvalitativt forskningsdesign (Østerud 1998). Dessuten kan bestrebelse på å sikre reliabilitet være mer passende i deduktive faser av et forskningsprosjekt enn i induktive faser (Østerud 1998:128). I deduktive faser kan for eksempel forskeren forsøke å sikre validitet gjennom bruk av datateknologi eller andre forskere (Østerud 1998:128).

David Silverman (1993:146) tar sterk avstand fra synspunktet om at reliabilitetsspørsmålet er irrelevant for kvalitativt orientert forskning. Han påpeker for eksempel at denne posisjonen ser bort fra at en kan drive noen form for systematisk kvalitativ forskning. Han støtter seg til Kirk og Miller, som mener man i *større grad* bør vurdere reliabiliteten til data innsamlet gjennom kvalitative metoder, dersom resultatene skal bli tatt på alvor:

Qualitative researchers can no longer afford to beg the issue of reliability. While the forte of field research will always lie in its capability to sort out the validity of proposi-

tions, its results will (reasonably) go ignored minus attention to reliability. For reliability to be calculated, it is incumbent on the scientific investigator to document his or her procedure (Kirk and Miller 1986:72).¹⁹

Hovedpoenget her er altså at den kvalitativt orienterte forskeren må *synliggjøre prosedyren* dataene har kommet frem gjennom, på en mest mulig nøyaktig måte. I motsatt fall vil det være problematisk for andre å vurdere resultatene av forskningen. Synliggjøring av forskningsprosessen i dette avhandlingsarbeidet er for øvrig noe av formålet med innholdet i neste kapittel.

Silvermans synspunkt kan ses på bakgrunn av at han selv har arbeidet innenfor en forskningstradisjon der opptak, transkripsjon av interaksjon er en sentral del av forskningsprosessen, slik tilfellet er i denne avhandlingen. Video-, lydopptak og transkripsjon av samtaler gir *et helt annet grunnlag* for å vurdere reliabilitet enn det eksempelvis tradisjonell etnografisk feltforskning gir, da ulike forskere med utgangspunkt i samme materiale og en beskrevet analytisk prosedyre kan ha reell mulighet til å etterprøve en forskers konklusjoner. Det ville være helt urimelig å se bort fra en slik mulighet til å vurdere reliabilitet bare fordi begrepet er ”tilsmusset” gjennom kvantitative forskeres bruk av det. Jeg har i min undersøkelse hatt begrensede muligheter til denne type vurderinger av medforskere. Dette omtales nærmere senere i kapitlet, under omtalen av triangulering (kap. 3.3.2).

Martyn Hammersley (1995:67) ser *reliabilitet* som et relevant begrep også innenfor mer kvalitative metoder. Han mener det i mange tilfeller kan brukes som mål for å vurdere sannsynligheten for ugyldighet. Likevel advarer han mot ideologisk forpliktelse ovenfor det. Reliabilitet forutsetter *presisjon*, sikret av nøye foreskrevne prosedyrer, på alle trinn i forskningsprosessen. I denne sammenheng mener Hammersley for det første at høy prioritering av presisjon ikke alltid er nødvendig for forskningens formål. Dessuten beskriver han forskning som en stadig avveining mellom utbytte og kostnader. Ofte kan de sannsynlige kostna-

¹⁹ Også sitert i Silverman 1993:144.

dene ved prioritering av høy presisjon være større enn det sannsynlige utbyttet (Hammersley 1995:163). Dette er et særlig viktig poeng i *case*-tilnærmingen, der et relativt vidt fokus, fullstendighet og dybde ofte prioriteres høyt.

Given fixed resources, the attempt to make any part of the picture more precise will necessarily tend to reduce the width of focus that is possible. The researcher must judge whether the benefits of this outweigh the costs, and sometimes they will not. Equally, though, on other occasions they will; and more precise, even numerical, descriptions will be appropriate (Hammersley 1995:163).

Vanligvis vil reliabilitet kunne understøtte vurderinger av sannsynligheten for validitet i en undersøkelse, selv om reliabilitet i alle fall ikke er noen garanti for validitet. Det er imidlertid verdt å være oppmerksom på at disse to kravene enkelte ganger kan komme i konflikt med hverandre (Neuman 2000:172). For eksempel kan forskeren velge å formulere presise spørsmål i et spørreskjema for å sikre reliable svar – mens kostnaden kan være at menneskers dypere opplevelse og meninger i forhold til et fenomen går tapt. I tråd med det ovenfor nevnte kan det også hevdes at det er lettere å oppnå reliabilitet enn validitet (Hammersley 1995:172). Den metodiske tilnærmingen bør altså tilpasses formålet. Avveininger av motstridende hensyn er dessuten en uunngåelig del av forskningsprosessen (Hammersley 1995, Holme og Solvang 1991). Hammersley (1995:163) poengterer i denne sammenheng at forskeren ikke står ovenfor valget mellom ordfesting eller tallfesting, presise eller upresise data, men heller en skala av mer eller mindre presise data.

3.3 Hvordan vurdere datas validitet?

Så langt har fokus vært rettet mot spørsmålet om hvilke overordnede metodiske valg forskeren har, samt hvilke overordnede kriterier metoder og data skal vurderes ut fra. Etter hvert er dette avgrenset til å omhandle det generelle kravet om validitet. Til slutt i kapitlet spørres det hvordan forskeren overordnet sett kan sikre

mest mulig valide data, før jeg på denne bakgrunn, i kapittel 4, redegjør for forskningsprosessen i studien.

Det er vanlig å hevde at kvalitative forskningstilnæringer innebærer en svært *intensiv* kontakt med menneskene eller materialet en forsker på. Dette har i sin tur vært brukt som argument for at den kvalitativt orienterte forskeren lettere kan bli i stand til å tegne et valid bilde av den virkeligheten som studeres enn mer distanserte og fragmenterte forskningsopplegg. Dette kan være en rimelig antakelse. Likevel kan det være en fare for at dette blir en sovepute som hindrer forskeren i å problematisere vesentlige sider av forskningsprosessen som har betydning for forskningens validitet. I det følgende skal nevnes to spesielt viktige strategier som gjerne hevdes å fremme formålet om validitet.

3.3.1 Refleksivitet som grunnleggende holdning og strategi

Mennesker fortolker sine omgivelser ut fra sine erfaringer. En nordnorsk, universitetsutdannet mann, som er vokst opp på siste halvdel av 1900-tallet - som meg selv - tenderer mot å se verden ut fra nettopp denne bakgrunnen. Til en viss grad vil også måten informantene identifiserer forskeren på påvirke måten de fremtrer ovenfor ham. I dette henseende er samfunnsforskning *refleksiv*. Forskningen reflekterer og er til en viss grad skapt av forskeren. Forskningsdata farges av forskerens sosiale bakgrunn, erfaringer og kultur.

Begrepet refleksivitet refererer også til erkjennelse av at all forskning unngåelig er refleksiv. Bevissthet om dette innebærer at forskeren er kritisk til seg selv, sin forskning og sine funn. Forskeren analyserer derfor ikke bare feltet, men belyser også seg selv, for å avdekke i hvilken grad funn skyldes egne antakelser og verdier. Forskeren bør også reflektere over hvorvidt egen tilstedeværelse påvirker handlingene til de som studeres. Denne kritiske bevisstheten kan bidra til at

forskeren er i stand til å gi et mer valid bilde av virkeligheten (Hammersley og Atkinson 1996²⁰). Dette impliserer et krav om at forskeren på en ærligst mulig måte forsøker å rapportere seg selv som del av forskningsmaterialet (Blumenfeld-Jones 1995). En strategi som kan bidra til dette idealet kan for eksempel være at forskeren underveis i forskningsprosessen fører refleksjonslogg (Østerud 1998).

Hammersley og Atkinsons bok (1996:46) om grunnlaget for feltarbeid og feltforskning er skrevet ut fra det de kaller en *refleksiv posisjon*. Denne metodologiske posisjonen setter forfatterne i motsetning til de grove inndelingene de kaller henholdsvis *positivisme* og *naturalisme*. Forskere innenfor begge disse retningene har vært sterkt opptatt av å *eliminere* forskerens påvirkning på menneskene det forskes på. Positivistene har tradisjonelt forsøkt å løse dette ved å standardisere forskningprosedyrer, mens naturalistene har forsøkt å oppleve eller beskrive verden direkte, *slik den er*. Både positivisme og naturalisme kan i dette henseendet oppfattes å bygge på en type naiv realistisk epistemologi (jf. kap. 1.8.1 og 3.1). Hammersley og Atkinson kritiserer begge ytterpunktene, for deres underliggende antakelse om at det er mulig for forskeren å produsere data som ikke reflekterer dem selv som del av forskningskonteksten. De fremhever at samfunnsforskeren uunngåelig preger data, og at all samfunnsforskning i grunn er en form for deltakende observasjon. Det refleksive utgangspunktet innebærer at refleksjon og erkjennelse om forskeren som del av sosialt liv kan gjøre det mulig å begrense validitetsproblemer.

3.3.2 Triangulering som mulighet

Begrepet triangulering har sin opprinnelse i Geometri og brukes i flere ulike sammenhenger. I militær sammenheng har det vært brukt om den strategi å beskytte et mål fra ulike sider, med formål om å øke treffsikkerheten. Innen

²⁰ Spesielt kapittel 1.

samfunnsforskning brukes triangulering også i en viss forstand, for å fremme “treffsikkerhet”, idet det betegner det å vurdere metoder og datas validitet og reliabilitet (Denzin 1978). Triangulering kan ta en rekke former (Denzin 1978:294-307). Et eksempel er *forskertriangulering*, som impliserer bruk av ulike forskere - enten disse er intervjuere eller observatører. En annen form er *datatriangulering*. Dette innebærer å samle inn data på ulike tidspunkter, fra ulike mennesker og på ulike steder. Målet med begge disse formene for triangulering er å vurdere datas validitet, ut fra i hvor stor grad forskningsresultater skyldes forskerens sosiale påvirkning på de utforskede eller forskerens personlige fortolkning av det som observeres. En tredje form er *metodisk* triangulering, mens en fjerde kalles *teoretisk* triangulering. Norman K. Denzin var den som for alvor satte trianguleringsbegrepet på det samfunnsvitenskapelige kartet. I boken *The research act* (1978) behandles realiteten bare tre av de ovenfor nevnte formene for triangulering seriøst, og han kommenterer teoretisk triangulering som problematisk eller til og med urealistisk:

My use of theoretical triangulation must in no way be construed as a defence of eclecticism. Indeed, sociologists committed to a given perspective will probably not employ theoretical triangulation (Denzin 1978:307).

Like fullt kan analyseapparatet som utvikles i denne avhandlingen sees som en type begrenset teoretisk triangulering av fenomenet (a)symmetri i samtaler, idet det bringer inn ulike analytiske perspektiver på fenomenet, tildels hentet fra ulike fagfelt.

Den mest åpenbare formen for datatriangulering er bruk av data fra flere personer eller case. Betydningen av denne type triangulering er tydeligst i statistiske undersøkelser med formål om generalisering innenfor en populasjon – men også innenfor kvalitativ forskning finnes argumenter for denne type triangulering. I min undersøkelse kan det være rimelig å betrakte analyse av 6 samtaler som bedre enn én enkelt samtale. Dette kunne for øvrig også dannet utgangspunkt for kritikk mot min avhandling, for eksempel i og med at det finnes ytterligere 6 samtaler i det empiriske materialet som ikke er anvendt. Denne innvendingen hadde i alle

fall vært relevant dersom formålet med undersøkelsen hadde vært av generaliserende art – og ikke eksplorerende. Det finnes for øvrig eksempler på at undersøkelser av et case eller til og med så lite som én person kan avdekke verdifulle eksplorerende innsikter (for eksempel Wadel 1973).

I min undersøkelse ble det som nevnt gjennomført intervjuer i tillegg til observasjoner av samtaler, noe som altså kan danne grunnlag for metodetriangulering. Ut fra trianguleringsmetaforen kunne en tenke seg at dette skulle bidra til mer valide konklusjoner om (a)symmetri i samtalene. Videre kunne en tenke seg at ytterligere en metode som for eksempel etnografisk feltarbeid i konteksten rundt samtalene kunne bidra i samme retning. I praksis kan imidlertid dette oppfattes som problematisk. Det har fra flere hold blitt rettet kritikk mot selve trianguleringsmetaforen: forestillingen om at man ved hjelp av ulike typer data og metoder skal kunne avdekke én endelig sannhet. Silverman (1993:157) er blant de som har problematisert denne (naive) forestillingen om sannhet: *we cannot simply aggregate data in order to arrive at an overall 'truth'*. Han fremhever at de ulike data som produseres gjennom triangulering må forstås ut fra at de er hentet fra ulike kontekster, som ikke uten videre kan etterprøve den samme "sannheten". I min undersøkelse utgjør opptak og transkripsjoner av samtaler grunnlaget for å analysere *hvilke* (a)symmetriske interaksjonsmønstre som finnes i veiledningssamtalene eller *hvordan* veiledningssamtaler drives. Validiteten av svar på slike spørsmål sikres ikke nødvendigvis gjennom bruk av andre metoder. Dersom spørsmålet isteden for eksempel hadde vært *hvorfor* interaksjonsmønstrene finner sted kunne muligens metodetriangulering vært en mer rimelig strategi (jf. Silverman 1993:158).

Det har blitt fremholdt at verdien av triangulering like mye som å søke én sannhet kan være å avdekke interessante forskjeller. Michael Q. Patton (1980:331) foreslår i denne sammenheng at et formål med triangulering kan være: *to study and understand when and why there are differences*. Dersom man for eksempel gjennom en intervjuundersøkelse får inn informasjon om hvordan veiledere

beskriver sine (a)symmetrisk pregede samtale*idealer* kunne dette i så måte danne et interessant komparativt utgangspunkt for analyser av (a)symmetri i veiledernes *reelle* samtaler - der forskjeller mellom idealer og realiteter ville være like interessant som overensstemmelse mellom dem.

Forskertrianglering har blitt omtalt som problematisk for å sikre reliabilitet innenfor kvalitativ forskning og spesielt etnografisk feltforskning (LeCompte og Goetz 1982). På den annen side er det ikke urimelig å tenke seg at flere forskere engasjert i samme undersøkelse kan øke sannsynligheten for mer valide funn. I alle fall om man har utgangspunkt i et mer pragmatisk sannhetsbegrep, basert på *tiltro* til kunnskap heller enn *sikkerhet* (jf. Hammersley 1995:50-51). Spesielt synes det meningsfylt å anvende forskertrianglering når det som studeres så og si er *frosset* fast, slik man gjør i samtaleanalyser som bygger på opptak og transkripsjoner av samtaler. I slike sammenhenger kan ulike forskere observere det samme materialet og vurdere hvor sterkt sammenfall det er mellom forskernes fortolkninger eller kategoriseringer. Dette kan etterprøve reliabiliteten i undersøkelsen (noe som altså igjen kan sees som en strategi for å fremme validitet). I en undersøkelse av samtaler (Cedersund og Säljö 1993) brukes for eksempel medvurdering av 1/5 av de kommunikative ytringene som totalt analyseres, for å teste samsvaret i forskernes fortolkninger. Gustavsson og Linell oppgir at en vanlig overensstemmelse i kategorisering av utsagn i såkalt initiativ-responsanalyse (og dialoganalyser mer generelt) ligger på rundt 75 % (Gustavsson og Linell 1987:205). En slik type trianguleringsstrategi for å teste *inter-rater-reliability* (ibid) er strengt tatt ikke systematisk fulgt i min undersøkelse. Likevel kan min veileders lesning av omfattende empiriske analyser med rikholdige eksempler²¹, på bakgrunn av beskrivelser av mine analytiske kategorier, forstås som en type medvurdering. De omfangsrike og detaljerte caseanalysene, med svært omfattende eksemplifisering i

²¹ Tidligere utgaver av caseanalysene inneholdt flere eksempler i form av sitater.

form av sitater, gjør denne medvurderingen ekstra reell. Det kan også nevnes at tidligere utgaver av analysene inneholdt enda flere eksempler enn de endelige slankere caseanalysene gjør. I tillegg kan også min egen stadige etterprøving av mine kategoriseringer på ulike tidspunkter i avhandlingsarbeidet oppfattes som en type triangulering som kan understøtte reliabilitet (jf. Hammersley 1995:67). Rent praktisk har jeg trent på og etterprøvd kategoriseringene ved å fortolke sitater på nytt, uten å huske hvordan jeg tidligere har kategorisert dem – for deretter å sammenligne dem med tidligere registrerte kategoriseringer. På denne måten har jeg dels endret kategoriseringene fordi de ikke har vært konsistente nok – og jeg har gjennom trening og etterprøving opplevd større presisjon og konsistens i mine egne kategoriseringer. Jeg har også markert kategoriseringer jeg har vært i tvil om, slik at jeg senere har vurdert disse ekstra nøye. Jeg ser imidlertid at en mer systematisk medvurdering av en annen forsker kunne vært ytterligere verdifullt for å etterprøve kategoriseringene. Dette ville imidlertid være svært krevende da en aktuell forsker ville måtte sette seg grundig inn i det analytiske begrepsapparatet og tildels komplekse kategorier. I og med at jeg heller ikke har kollegaer ved mitt institutt som arbeider med helt nærliggende samtaleanalytiske arbeidsmåter, har dette ikke vært et nærliggende alternativ²². Et videre poeng er at jeg i tvilstilfeller har måttet lese større deler av dialogen i sammenheng for å kunne gjøre en endelig kategorisering, da Initiativ-responsanalyse hviler på globale vurderinger (jf. kap. 12.3.7), ikke isolerte vurderinger av en tur. Dette ville være svært arbeidskrevende å gjøre for en medforsker. I tillegg kan det hevdes at min inngående kjennskap til de enkelte samtalene gjør meg bedre i stand til å

²² I tillegg er min tillatelse for bruk av samtalematerialet i utgangspunktet begrenset til min bruk, og en medvurdering av samtalene uten anonymisering ville nok i så måte kreve en utvidet fullmakt.

bedømme kategoriseringen av en tur, i samtalens sammenheng, enn det en utenforstående umiddelbart eller med begrenset tidsbruk ville kunne gjøre.

Validitet bør som nevnt betraktes som et svært problematisk – men like fullt nødvendig ideal – på samme måte som forskning i seg selv er problematisk. Skal forskningen oppfattes som relevant for andre enn forskeren selv, er man imidlertid fullstendig avhengig av *tillit* til at forskningen er mer valid enn en hvilken som helst annen fortelling om virkeligheten. Med utgangspunkt i dette og spesielt det refleksive idealet vil undersøkelsens forskningsprosess i det neste kapitlet redegjøres for og drøftes, utover det som allerede er gjort i kapittel 2 og 3.

4 FORSKNINGSPROESSEN

Gjennom dette siste metodekapitlet vil forskningsprosessen i undersøkelsen bli synliggjort og drøftet. Det representerer en stor utfordring å danne oversikt over prosessen i en kvalitativt orientert studie. Et kjennetegn ved mye av denne type forskning er nettopp at forskningsprosessen ikke lar seg beskrive som en trinnvis lineær prosess (slik en surveyundersøkelse i høyere grad kan beskrives) – men preges av hermeneutiske spiraler og at man stadig går frem og tilbake imellom ”trinnene”. Det er likevel mulig å danne et visst overblikk over progresjonen i arbeidet og hva som i overordnede trekk har preget ulike faser. Jeg har hatt nytte av å se tilbake på refleksjonslogger og ulike notater som beskriver prosess- og status underveis i arbeidet²³. Det kan hevdes at synliggjøring av forskningsprosessen i seg selv er av høy verdi for at forskningsfunn kan stilles åpen for andres refleksive vurdering og gi mulighet til styrket tillit (Silverman 1993:145-166). I tillegg har vi allerede omtalt idealet om forskerens refleksive behandling av forskningsprosessen (Hammersley og Atkinson 1996). Det er også hevdet at dagens paradigmatisk usikre forskningsfelt i seg selv er et sterkt argument for å stille sterke krav til synliggjort selv-refleksivitet (Lather 1991). Denne type refleksivitet omtales ofte i metodelitteratur som refleksivitet i *ettertid* for å vur-

²³ Ikke alle deler av prosessen er loggført like punktlig og utførlig som opprinnelig intendert, men loggene er likevel til god nytte for dette formålet.

DEL I METODISK TILNÆRMING

dere forskningen som allerede er gjort – men vel så viktig må det vel være å etterstrebe mer valide funn gjennom en refleksiv holdning *før* og *underveis* i undersøkelsen. Dette er utgangspunktet for den følgende fremstillingen. Figuren nedenfor danner en viss oversikt over hovedtrekk ved prosessen.

periode	faglærer for veilederne	problemstilling	empirisk innsamling	empirisk bearbeiding	litteraturstudier
høst 2001		eksplorerende interaksjonistiske mønstre	tilgang og opptak av 10 samtaler (6 anvendes)	eksplorerende 12 samtaler transkripsjon	metodisk orientert
vår 2002			opptak av ytterligere 2 samtaler (ingen anvendes)	↓ bearbeidet transkripsjon åpent utprøvende	↓ bredt interaksjonistisk orientert
høst 2002		utvidelse av konstruktiv problemstilling	intervju med 10 veiledere (ingen anvendes)	stigende grad teoretisk orientert 12 samtaler	↓ (a)symmetrisk orientert
vår 2003				eksplorerende og utprøvende mht. (a)symmetri.	
høst 2003		avgrensning (a)symmetri		↓	↓ 6 case med kontinuerlig etterprøving, justering og supplering
vår 2004				stadig mer systematisk og teoretisk orientert	
høst 2004				6 samtaler	
vår 2005				↓	
høst 2005				2 prøvecase bearbeidelser	
vår 2006				transkripter	
høst 2006				revurdering	
vår 2007				analyser	
høst 2007				↓	
høst 2007	sammenfattende avslutning				

Figur 4-1: Oversikt over sentrale aspekter av forskningsprosessen.

I det følgende vil forskningsprosessen som fremstilles i figuren ovenfor kommenteres nærmere.

4.1 Utvikling av problemstilling

Den interaksjonen som finner sted mellom veileder og veisøker har vært det grunnleggende interessen i denne studien. Den mer presise problemstillingen har ut over dette variert noe gjennom arbeidet med materialet. Grovt sett kan utviklingen av problemstillingen deles inn i fire faser: en eksplorerende, en utvidende, en avgrensende og en sammenfattende. Disse skal kort kommenteres, før jeg presenterer min nåværende problemstilling, under omtalen av den sammenfattende fasen.

4.1.1 Eksplorerende fase

Den første fasen i utviklingen av problemstillingen kan karakteriseres som en eksplorerende fase (f.o.m. høsten 2001). I denne fasen ble lyd- og videoopptak av veiledningssamtalene gjennomført. Studien hadde fra begynnelsen av et eksplorerende siktemål, noe som illustreres ved at følgende åpne spørsmål ble formulert som utgangspunkt:

Hvilke forskjeller og likheter finnes mellom interaksjonsmønstre i veiledningssamtalen, innenfor ulike relasjoner og sammenhenger?

Min interesse var med andre ord rettet mot å åpent utforske forskjeller i det som skjer når ulike veiledere gjennomfører en veiledningssamtale i sin kontekst. Underveis i denne fasen gjorde jeg enkelte forsøk på å presisere, avgrense og utvide problemstillingen. Først rundt ett år etter at opptakene av de 10 første

samtalene var gjort ble imidlertid problemstillingen reformulert på en måte som endret prosjektets fokus i vesentlig grad, noe som beskrives i det følgende.

4.1.2 Utvidende konstruktiv fase

Gjennom arbeidet med materialet og samtaler med veilederne i de aktuelle samtalene, fikk jeg (særlig fra og med høsten 2002) sterk interesse for å utvide problemstillingen. Jeg hadde da gjennom lengre tid fått interessante tilbakemeldinger på hvordan video- og transkribering av lydopptak kunne bidra i studiedeltakeres arbeid med å utvikle egen bevissthet og evne til å veilede. Jeg ønsket derfor å utvide interessen fra kun å *sammenligne interaksjonsmønstre i veiledningssamtaler* til også å fokusere på å undersøke *veilederes arbeid med endring og utvikling av egne interaksjonsmønstre i veiledning*. Gjennom bearbeiding av datamaterialet konstruerte jeg følgende overordnede spørsmål:

1. *Hvilke ulike interaksjonsmønstre gjenfinnes i veiledningssamtalene?*
2. *Hvilken sammenheng er det mellom interaksjonsmønstrene og konteksten det veiledes innenfor?*
3. *Hva kjennetegner arbeids- og erkjennelsesprosessene, der veilederne møter egen veiledningsinteraksjon, gjennom video, transkript og analyse?*
4. *I hvilken grad og eventuelt hvordan utvikler eller endrer veiledere sitt interaksjonsmønster underveis/etter erkjennelsesprosessene i møtet med egen veiledning?*

Dette resulterte i at jeg rundt årsskiftet 2002-2003 gjennomførte en intervjuundersøkelse med samtlige ti veiledere, som søkte svar på de nevnte spørsmålene. Intervjuene ble gjennomført ved å først spille av videoopptaket fra veiledningen som ble gjennomført rundt ett år tidligere. Med dette som bakgrunn ble veilederne intervjuet i rundt 2-2,5 timer. Våren 2003 ble imidlertid problemstillingen på nytt revidert:

4.1.3 Avgrensende fase

I løpet av våren 2003 ble jeg klar over at spørsmålene i problemstillingene var for mange og ambisiøse til å kunne besvares innenfor avhandlingens rammer. Spesielt gjaldt dette spørsmålet om kontekst, som jeg bare har begrenset informasjon om. I tillegg vokste datamaterialet inkludert intervjuene til et totalomfang på over 40 timer lydopptak. Det ble etter hvert klart for meg at det ville bli svært arbeidskrevende å bearbeide og utnytte hele dette materialet i avhandlingen. I tillegg ville avhandlingens omfang bli for stort.

Gjennom observasjoner av et stort antall veiledningssamtaler har jeg gjennom flere år fått økende interesse for maktaspektet ved veiledningssamtaler. I tillegg til omfattende observasjoner henger interessen sammen med at idealet om den maktfrie eller symmetriske samtalen etc. fremheves såpass sterkt innenfor veiledningslitteraturen (samt i annen pedagogisk litteratur, jf. kap. 7). Til tross for dette synes maktaspektet i veiledningslitteraturen å være lite problematisert, teoretisk og empirisk. Ofte synes maktaspektet berørt gjennom beskrivelser av idealer om symmetri, som motsats til maktutøvelse. Dette *kan* bidra til å forklare min opplevelse av at veiledere ikke sjelden tenderer mot å uttrykke tildels naive forestillinger om at de ikke utøver særlig grad av makt og styring i en veiledningssamtale, mens de etter en nærmere samtaleanalyse (vha. lyd- og/eller videoopptak og/eller transkript) ofte uttrykker at de har fått øye for et langt mer sammensatt bilde.

Gjennom bearbeiding av og gjentatt lytting til veiledningssamtalene i datamaterialet opplevde jeg etter hvert at maktaspektet trådte frem som et viktig aspekt. I tillegg uttrykte mange av veilederne som ble intervjuet ett år etter sin veiledning, overraskelse over i hvor stor grad de (i ettertid) opplevde at de styrte samtalen. Gjennom denne prosessen ble følgende avgrensede empiriske problemstilling formulert:

1. *På hvilke måter og i hvilken grad preges veiledningssamtalene av (a)symmetri mellom veileder og veisøker?*
2. *Hvilken sammenheng finnes eventuelt mellom a) graden (a)symmetri i samtalene og b) graden av (a)symmetri i den formelle rollerelasjonen mellom veileder og veisøker?*

Samtidig som jeg arbeidet med analyser av samtalene, undersøkte jeg også spørsmålet om *hva som kjennetegner de idealene om symmetri* som forfektes i veiledningslitteratur og relaterte sammenhenger. Etter hvert fant jeg det relevant å gjøre dette systematisk. Dette kan spesielt oppfattes som vesentlig å belyse da veilederne i undersøkelsen og i betydelig grad veiledere i bredere forstand ofte har lest veiledningslitteratur og kan antas å bli preget av de idealene som forfektes her. Jeg har her både undersøkt sentrale teoretiske ideer fra opphavsmenn som har preget veiledningsfeltet og ulike lærebøker i veiledningspedagogikk.

4.1.4 Sammenfattende avslutningsfase

Omtalen av denne fasen vil nødvendigvis gjenta innhold som er fremlagt under presentasjonen av den endelige problemstillingen i avhandlingens innledning (jf. kap. 1.7). Formålet her er å beskrive prosessen, mens kapittel 1.7 fortsatt er delen som skal betraktes som beskrivelsen av avhandlingens problemstilling.

Arbeidet med avhandlingen og den parallelle utviklingen av problemstillingen kan billedlig talt beskrives som en oppdagelsesreise. Underveis har jeg tildels oppfattet det som om jeg har forlatt sentrale spørsmål i hver fase, til fortrenghet for nye spørsmål. Ved reisens avslutning betrakter jeg det derimot slik at jeg har arbeidet mer og mer fordypet i hver fase – men at sentrale siktemål fra hver av fasene fortsatt gjenstår. Dette fikk jeg spesielt klargjort og presisert høsten 2007. Fra første (eksplorerende) fase gjenstår fortsatt det grunnleggende spørsmålet om hva som skjer mellom veiledere og veisøkere – eller *hvilke interaksjonsmønstre som kan finnes i veiledning*. Dette grunnleggende spørsmålet er imidlertid analytisk

presisert til spørsmålet om *hvilke (a)symmetriske mønstre som kan finnes i veiledningssamtaler*.

Fra andre (utvidende konstruktive) fase finnes fortsatt en *konstruktiv ambisjon* om å bidra til å fremme bevissthet om viktige aspekter av (a)symmetri i veiledningssamtaler, blant mennesker som er opptatt av å utvikle veiledningspraksis. Mitt ønske har vært å *utvikle et analyseredskap* (eller sett med analytiske redskaper) som kan anvendes til å belyse viktige aspekter av (a)symmetri i veiledningssamtaler. Dette redskapet kan forhåpentligvis tjene som et supplement eller korrektiv til ideelle fremstillinger av (a)symmetri som kan gjenfinnes i veiledningslitteratur. Spørsmålet om *hvilke ideelle (a)symmetriske beskrivelser som gis av veiledningssamtaler i aktuell faglitteratur* kan betraktes som et svært viktig bakteppe for empiriske analyser av (a)symmetri – spesielt fordi veilederes bevissthet om egen interaksjon kan antas å preges av slike idealer. Av denne grunn søkes det svar på hva som preger aktuell faglitteraturs ideelle beskrivelser av (a)symmetri.

Den *eksplorerende* utviklingen av et *analyseredskap*, med et underliggende *konstruktivt* formål om å fremme bevissthet og gjennom dette muliggjøre bevisst endring, har altså etter hvert blitt det sentrale siktemålet ved min undersøkelse. Dette *eksplorerende* formålet har vært krevende og har etter hvert gjort det nødvendig å *avgrense* det empiriske materialet til *seks samtaler*. Dette gir ikke grunnlag for generaliseringer, men kan hevdes å være tilstrekkelig for et eksplorerende formål av denne art. Som utgangspunkt for den konkrete analysen av de seks gjenstående samtalene gjenstår fortsatt de to spørsmålene fra den (tredje) avgrensede fasen:

1. *På hvilke måter og i hvilken grad preges veiledningssamtalene av (a)symmetri mellom veileder og veisøker?*
2. *Hvilken sammenheng finnes eventuelt mellom a) graden (a)symmetri i samtalene og b) graden av (a)symmetri i den formelle rollerelasjonen mellom veileder og veisøker?*

Det primære siktemålet med undersøkelsen er altså å utvikle et analytisk redskap for å analysere sentrale aspekter av (a)symmetri i veiledningssamtaler. Vi skal nå bevege oss fra fokus på utvikling av problemstilling til min forskerrolle i arbeidet med å besvare de aktuelle spørsmålene.

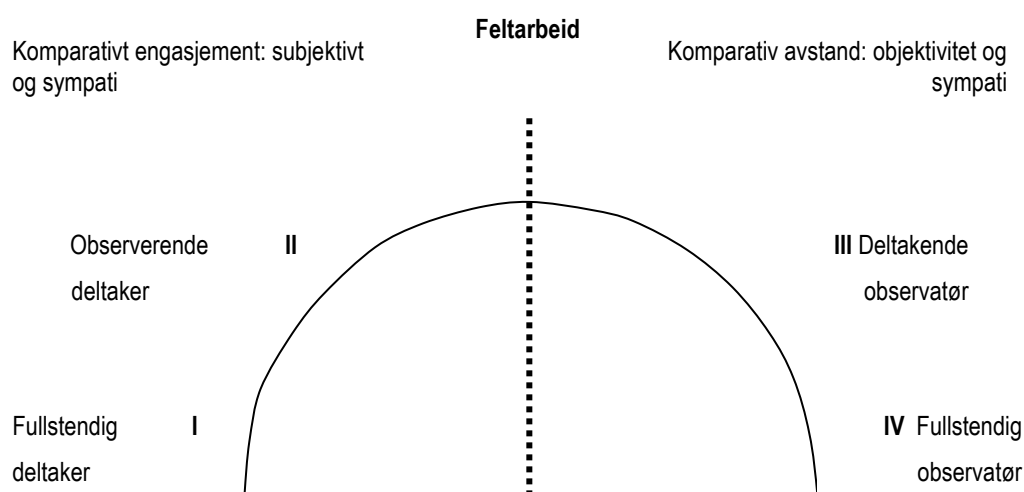
4.2 Refleksivitet ift. forskerrollen

Overordnet sett er det rimelig å vie min *forskerrolle* refleksiv oppmerksomhet. Dette er for så vidt viktig i all forskning, men kanskje spesielt i sammenhenger der forskeren er sterkt involvert utover forskerrollen. Innenfor aksjonsforskning er for eksempel denne type problematisering av forskerrollen ekstra aktuell. Til tross for dette synes den bare i begrenset grad problematisert (Bjørndal 2004). Min rolle er ikke aktivt inngripende i samme grad som en aksjonsforsker ofte vil være. Det er likevel ikke mulig å komme forbi at min rolle som faglærer for de veilederne jeg studerer medfører fare for at jeg farger den empirien jeg samler inn. Dette har jeg da også vært bevisst på underveis og jeg har gjort mitt beste for å nedtone faren for dette. Det kan anmerkes at det ville være mindre besværlig å forholde seg *naturalistisk* (for eksempel gjennom at påvirkning ikke problematiseres) til denne type problemstilling, noe Hammersley og Atkinson (1996) hevder er karakteristisk for mye kvalitativ forskning.

Det kunne være fristende å ta utgangspunkt i Erving Goffmans dramaturgiske perspektiv (*The Presentation of Self in Everyday Life* 1959) for en selvrefleksiv drøfting av min forskerrolle og forskningsprosess. Den grunnleggende tanken her er at den dramaturgiske presentasjon en person bevisst eller ubevisst spiller ut i en sosial sammenheng blir tolket og forstått av de tilstedeværende aktørene, på måter som får konsekvenser for den informasjon som i sin tur spilles ut og gjøres tilgjengelig for forskeren. Informasjonen kan for eksempel forvrenges gjennom idealiseringer eller skjules for forskeren. Det ville imidlertid føre for langt å analysere utførlig. Likevel ses den dramaturgiske synsmåten som grunnleggende i

den følgendeomtalen av forskerrollen: Det antas at forskerens tilstedeværelse (on-stage) i en sosial sammenheng i større eller mindre grad kan påvirke den informasjon som forskeren får tilgang til (on-stage-effekt).

Siden 1960-tallet ble det produsert en rekke kjente kategoriseringer av forskerrollen (for eksempel Gold 1958, Junker 1960, Janes 1961 og Oleson og Whittaker 1967). Den mest klassiske inndelingen ble presentert av Buford H. Junker (1960)²⁴: Junker presenterer fire idealtypiske forskerroller i en modell (Junker 1960:36), som blant annet gjengis i Hammersley og Atkinson (1996:132) og som i flere tiår har dominert i metodelitteraturen som modell for å forstå den kvalitative forskerrollen:



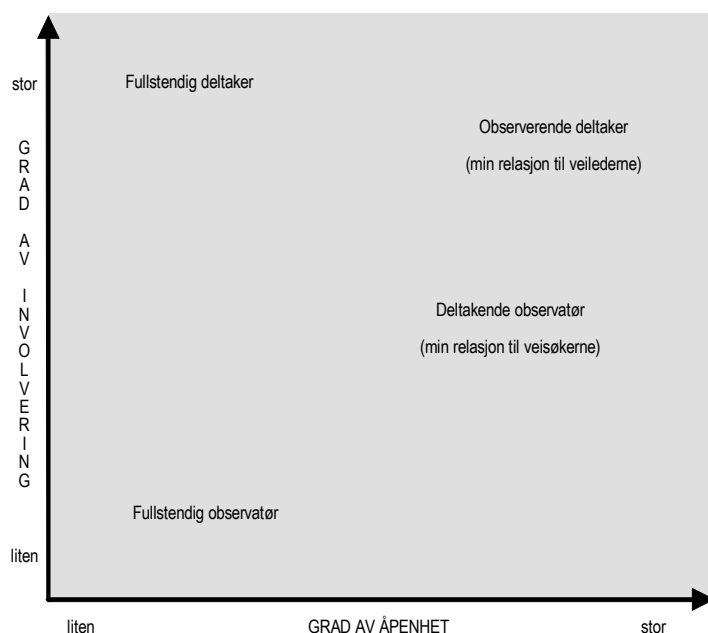
Figur 4-2: Sosiale roller i feltarbeid (Junker 1960:36, gjengitt i Hammersley og Atkinson 1996:132)

²⁴ Typologien har også opphav i R. L. Golds artikkel *Roles in sociological fieldwork* (1958), som kom ut omtrent samtidig med Junkers publikasjon. Disse forfatterne refererer ikke til hverandre, til tross for at de på denne tiden var kolleger ved Universitetet i Chicago. Det er derfor usikkert hvem som skal regnes som opphavsmann til typologien.

Den fullstendige observatøren har ingen kontakt med den observerte, slik en for eksempel ved hjelp av videokamera kan observere forbrukeratferd i et varemagasin. Innenfor kvalitativ forskning kan et eksempel være videoobservasjon av barn i samtaler med en terapeut, der observasjonsmaterialet senere brukes av forskere for å bidra til å utvikle praksis. Rollen som *deltakende observatør* refererer til situasjoner hvor kontakten med informantene er kort, formell og åpent klassifisert som observasjon. Dette kan i denne undersøkelsen sies å være tilfelle i relasjon til veisøkerne i samtaler, mens relasjonen til veilederne ligner mer på det Junker kaller *den observerende deltakeren*: Betegnelsen omfatter situasjoner der forskeren både observerer og utvikler relasjoner til sine informanter. Den siste idealtypiske rollen er den *fullstendige deltakeren*. Denne kjennetegnes ved at forskeren har en eksisterende rolle i feltet, og der formålet om forskning er skult for andre. Dette er nok en uvanlig situasjon. Lærere, veiledere eller terapeuter som forsker på egen praksis, med utviklingsrettet formål, kan imidlertid være et eksempel på dette. En annen mulighet for å være fullstendig deltaker er å opprette en ny "dekkrolle", der forskerrollen er skjult for aktørene (noe som selvsagt kan vurderes som etisk problematisk). Det finnes flere eksempler på dette innenfor kvalitativ feltforskning, for eksempel i form av Erving Goffmans studier av totale institusjoner (Goffman 1991).

Dersom man går Junkers klassiske modell nærmere i sømmene kan man imidlertid se at den i en viss forstand er både uklar og misvisende. Hammersley og Atkinson (1996:135) kommenterer da også Junkers idealtyper kritisk. De stiller spørsmålsteget ved om skillet mellom deltakende observatør og observerende deltaker er av verdi. Dessuten kritiserer de Junkers typologi for å for å slå «sammen variasjoner som ikke nødvendigvis er relaterte» (Hammersley og Atkinson:135). Dette er en berettiget kritikk. Slik jeg oppfatter det ligger imidlertid *ikke* hovedproblemet i selve *typologien*, men i Junkers *grafiske fremstilling* av den. Dersom man går Junkers analyse i sømmene behandler han to særlig viktige dimensjoner: a) grad av involvering i den sosiale interaksjonen som observeres og b) grad av åpenhet (for eksempel i forhold til hvem som observeres, når det

observeres, hva som konkret observeres eller med hvilket formål det informeres, med videre).²⁵ Den logiske bristen ligger i at Junkers grafiske modell *visuelt* sett ikke rommer ulike kombinasjoner av involvering og åpenhet. Dette lar seg imidlertid løse grafisk ved å plassere forskerrollene i et koordinatsystem, slik som i min alternative figur. På denne måten utgjør Junkers forskerroller fire idealtypiske plasseringer blant et utall mulige kombinasjoner av involvering og åpenhet. Enhver forskerrolle kan derfor plasseres inn i denne modellen, ut fra forskerens grad av åpenhet og involvering. Man kan også tenke seg at en forsker kan endre posisjon i modellen ettersom prosjektet skrider frem.



Figur 4-3: Modell over forskerroller, basert på Junkers typologi (Junker 1960:36).

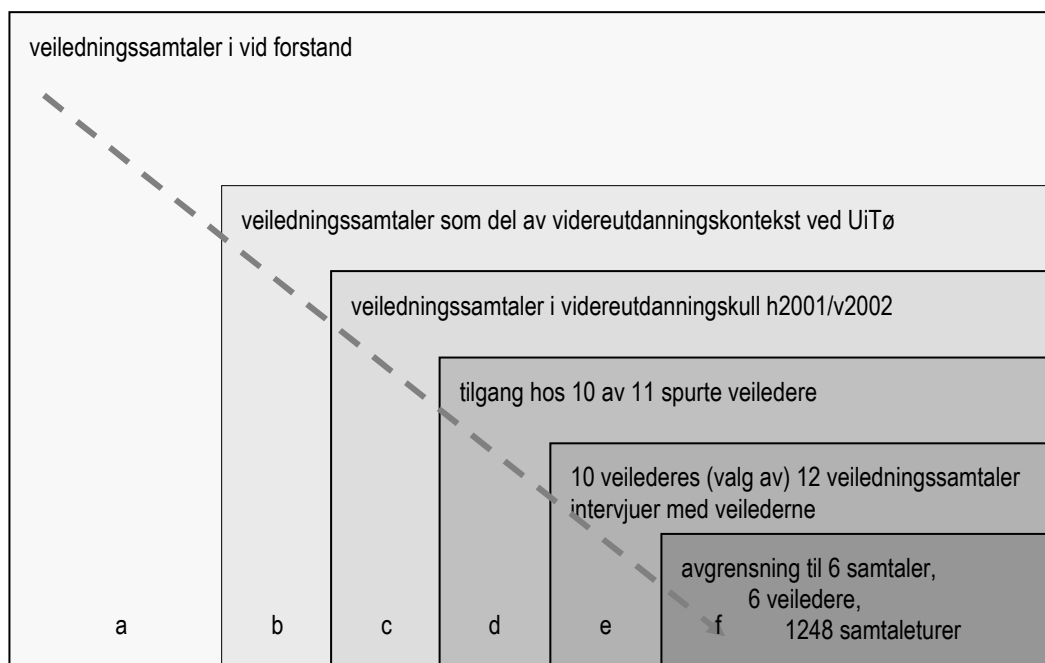
Distanse og upartiskhet er tradisjonelt sett på som en dyd i samfunnsvitenskapen, men en viss nærhet og involvering er nødvendig i mange kvalitativt orienterte

²⁵ Typologien omfatter også en tredje distinksjon som ikke behandles eksplisitt her: hvorvidt forskeren inntar en eksisterende rolle i felten, eller forhandler om en ny.

tilnærming. I denne undersøkelsen er det særlig det pragmatiske hensynet til *tilgang* – til relevant empiri som ellers kunne være svært problematisk å få tilgang til – som i særlig grad oppveier ulemper med sterk involvering. I tillegg kan involvering i en relasjon preget av tillit gir klare epistemiske fortrinn som en distansert rolle ikke ville kunne gi (mht. åpen tilgang til de studertes perspektiv og kontekst). I det følgende drøftes min rolle i forbindelse med innsamlingen av det empiriske materialet nærmere. Først i sammenheng med utvalg, tilgang og avgrensning av empiri, deretter med henblikk på observasjon og påvirkning.

4.3 Utvalg og avgrensning av empiri

Utvalget av, tilgangen til og avgrensningen av empirien i denne undersøkelsen kan sees som flere lag av avgrensninger mot det endelige empiriske utvalget av seks veiledningssamtaler. Dette illustreres i modellen nedenfor, og skal kommenteres i det følgende:



Figur 4-5: Utvalg av undersøkelsens seks samtaler.

Min empiriske interesse har i utgangspunktet rettet seg mot veiledningssamtaler i vid forstand, innenfor ulike kontekster (utgangspunkt a). Etter hvert gjorde imidlertid mitt arbeid med samtaler i videreutdanningsemner i veiledningspedagogikk det naturlig å tenke seg muligheter for å anvende empiri som i utgangspunktet ble samlet inn her (avgrensning b). Valget av et bestemt videreutdanningskull høst 2001-vår 2002 (avgrensning c) ble gjort ut fra praktiske hensyn: Dette kullet passet tidsmessig med oppstarten av mitt doktorgradsprosjekt, samtidig som den begrensede størrelsen på kullet bidrog til at det totale arbeidspresset på meg i datainnsamlingsperiodene ikke ble så stort at det kunne skape problemer for doktorgradsprosjektet. Jeg presenterte kort undersøkelsen og muligheten for å delta for det nevnte videreutdanningsemnet i veiledningspedagogikk, på en undervisningssamling høsten 2001. Dette var nær midtveis i det første av studiedeltakernes to semestre. De som deltok ville få et transkript utskrevet som en slags gjenytelse for deltakelse, som de selv kunne anvende i eget utviklingsarbeid gjennom emnet. Jeg valgte å ikke spørre studiedeltakerne enkeltvis, for ikke å utøve for sterkt press. Hele 10 av 11 deltakere meldte seg senere som deltakere i undersøkelsen (avgrensning d). Den ene studenten som ikke meldte seg begrunnet ikke dette på noen måte, men vedkommende arbeidet i en svært sensitiv arbeidskontekst. De 10 studentene som meldte seg gjorde dette etter først å ha hatt mulighet til å tenke seg om og å ha fått tillatelse fra sine veisøkere. Veilederne gjennomførte veiledninger i sine vanlige arbeidssammenhenger. Det kan likevel ikke ses bort fra at studiekonteksten og min tilstedeværelse med videokamera preger *utvalget* av samtaler (avgrensning e). Det er for eksempel ikke utenkelig at noen veiledere kan ha unngått samtaler som vedkommende opplevde som spesielt utfordrende. Dette til tross for at jeg i tiden før samtaler ble gjennomført oppfordret veisøkerne til å velge samtaler med normale utfordringer og at vanskelige samtaler til og med kunne tenkes å gi et vel så stort læringsutbytte. Ved å se samlet på innholdet i undersøkelsens samtaler, kan man i alle fall ses bort fra at samtaler kan oppfattes som lite problematiske (jf. kap. 13-18).

Gjennom undersøkelsen er det som nevnt samlet inn langt mer empiri enn det er funnet rom for å behandle i avhandlingen. Utvalget av samtaler ble derfor halvert fra 12 til 6 (avgrensning f). Utgangspunktet for dette utvalget var for det første at jeg etter hvert vurderte seks samtaler som det meste jeg kunne klare å analysere og presentere i denne type eksplorerende undersøkelse. Seks samtaler er et begrenset antall samtaler, men sett ut fra lengden på samtalene er det empiriske omfanget likevel nokså omfattende (1248 samtaleturer). For det andre fremstod etter hvert *formell rolleasymmetri* som et sentralt utgangspunkt for analyser av (a)symmetri i samtalene (jf. kap. 12.3.2). Et første hensyn ble ut fra dette utgangspunktet at utvalget skulle representere en bredde av samtaler på en skala med *ulike grader av formell rolleasymmetri*. Videre var det andre hensynet å velge ut *tre par* av samtaler, der parene var mest mulig *likeartede*. Følgende seks samtaler ble derfor valgt:

KAP 4 FORSKNINGSPROSESSEN

Utvalg av samtaler	grad av formell rolle- (a)symmetri						
	sterkt asymmetrisk i retning veileder	nokså asymmetrisk i retning veileder	mildt asymmetrisk i retning veileder	noenlunde symmetrisk	mildt asymmetrisk i retning veisøker	nokså asymmetrisk i retning veisøker	sterkt asymmetrisk i retning veisøker
A Kollega veileder bedriftskollega				●			
B Kollega veileder lærerkollega				●			
C Organisasjonsleder veil. avd. leder		●					
D Leder veileder underordnet		●					
E Opplæringsansvarlig veil. lærling	●						
F Ungdomsskolelærer veileder elev	●						

Figur 4-6: Utvalg av samtaler med utgangspunkt i parvis likhet på en skala med tentative grader av formell rolle(a)symmetri.

Av de samtaler som etter hvert ikke inngikk i den endelige analysen representerte to av samtaler et enkelt valg: Begge var veiledningssamtale nr 2 gjennomført av veiledere som allerede hadde gjennomført en samtale nr 1 med samme veisøker, som også inngikk i undersøkelsen. Dermed gjenstod 10 samtaler gjennomført av 10 ulike veiledere. De fire neste som skulle velges bort var vanskeligere, men kriteriene for utvalg som er nevnt (spredning i grad av formell rolleasymmetri og likhet i tre par) gjorde det mest rimelig å se bort fra fire samtaler: En kommunalt overordnet som veileder en prosjektleder, en rektor som veileder en inspektør, en ekstern veileder fra en landsomfattende bedrift som veileder en lokal mellomleder og en venn som veileder en venn i en annen arbeidsprofesjon enn den hun selv har sitt virke innenfor.

Det ble gjennomført dybdeintervjuer med samtlige ti veiledere ett år etter opptaket av veiledningssamtalen. Disse intervjuene hadde vekt på det konstruktive perspektivet på veiledningsinteraksjon og veiledernes utvikling (jf. kap. 4.1.2). Av

hensynet til avgrensning av problemstillingen og avhandlingens omfang blir intervjuene i denne omgang stort sett bare benyttet til bakgrunnsinformasjon. Av denne grunn omtales ikke dette ytterligere her.

Vi skal gå videre til å omtale nærmere observasjonene som ble gjennomført og spørsmålet om påvirkning av samtalene i denne sammenhengen.

4.4 Observasjon og påvirkning av samtalene

Mitt generelle inntrykk basert på gjennomgang av forskning på veiledningssamtalen (jf. kap. 9) og beslektede samtaler (jf. kap. 10) er at forskerens og videokameraets-, eller lydopptakerens tilstedeværelse i liten grad problematiseres. Det er selvsagt umulig å ha kontroll med den påvirkning som dette representerer, men ikke desto mindre er dette viktig å belyse, noe som gjøres i det følgende.

Min rolle som faglærer kan i utgangspunktet tenkes å prege det empiriske materialet som samles inn i idealiserende retning, slik for eksempel Erving Goffmans dramaturgiske teori (Goffman 1959) ville kunne underbygge²⁶. Flere forhold ved studiekonteksten kan imidlertid antas å formilde faren for påvirkning av informasjonen som blir tilgjengelig for meg som observatør: Veilederne som deltok var godt voksne (de fleste er eldre enn meg selv) og de fleste av dem hadde omfattende erfaring som veiledere. Dette sammen med at studiet hadde et uformelt preg, et begrenset antall deltakere som kjente hverandre og meg godt, bidrog nok til at det synes å være lav terskel for og åpen debatt blant deltakerne. Undervisningen var for eksempel svært samtalebasert og preget av bred deltakelse og meningsbrytinger med hverandre og meg som foreleser. Emnet la også opp til

²⁶ Med idealiserende atferd forstås altså her atferd som er tilpasset meg som publikum, og som ev. er annerledes enn den mindre ideelle atferd som kan tenkes å finne sted uten at jeg er til stede.

dette gjennom at innholdet i litteratur og forelesninger i høy grad presenterte motsetningsfylte posisjoner og dilemmaer, slik at mange spørsmål langt i fra ble ansett som selvsagte å svare på. Det ble lagt vekt på å skape et *undersøkende fellesskap*, noe erfarne deltakere gav et godt grunnlag for. I min rolle som lærer og praksisveileder har jeg lagt vekt på en undrende tilnærming, der jeg har ønsket å vise en viss ydmykhet for veiledernes kontekstspesifikke kompetanse. Jeg har også til det utrettelige fremhevet, som sant er, at mine observasjoner av veiledningssamtalene er like mye en læringsprosess for meg selv som studiedeltakerne, og at jeg er mer interessert i å drøfte erfaringer, vurderinger og dilemmaer enn å evaluere ut fra en fast posisjon. Karaktergivningen i studiet kan ytterligere virke avdramatiserende. Det gis ikke karakter på praksis. Eksamenskarakteren er dessuten kun bestått/ikke-bestått, og kritisk problematisering av egen praksis premieres mer enn ideelle fremstillinger av den. Dette *kan* samlet sett ha dempet tendenser til ideelle fremstillinger av veiledning tilpasset meg.

Selve opptakene ble gjennomført med det som kan kalles *dramaturgisk omtanke* fra min side (med utgangspunkt i Goffman 1959). Jeg la for eksempel vekt på å:

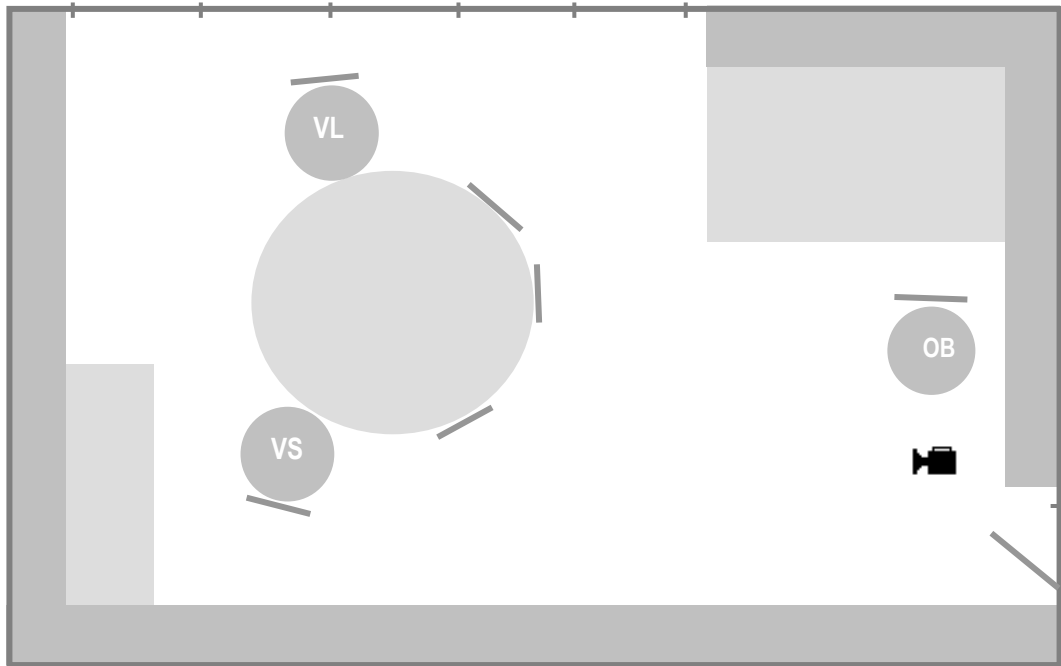
- Kle meg nokså nøytralt.
- Ha tid til en uformell prat med veilederen i forkant av opptaket for å avdramatisere situasjonen og redusere usikkerhet.
- Rigg opp og teste ut alt teknisk utstyr i god tid før veisøker ankom rommet, slik at minst mulig oppmerksomhet skulle trekkes mot dette utstyret.
- Anvendelse av en liten ekstern bordmikrofon, slik at kamera kunne trekkes lengst mulig unna samtalen og således tre i bakgrunnen.
- Møte veisøkeren på en vennlig og rolig måte uten å gjøre for mye vesen av meg i situasjonen. Jeg fremhevet at situasjonen først og fremst dreide seg om fokus på VL's utvikling og fremhevet at jeg ikke ville snakke til noen om det som kom frem i samtalen, slik at det kunne knyttes til vedkommende.
- Før samtalen satte jeg meg på en tilbaketrukket stol bak eller ved siden av kamera og bad samtalepartene glemme meg så godt de kunne. Deretter satt jeg med blikket i en notatblokk med stolen vendt noe bort fra samtalen. Dette for å dempe intensiteten ved min tilstedevæ-

DEL I METODISK TILNÆRMING

relse. Jeg snakket ikke, unngikk å lage lyd og flyttet meg ikke fra stolen før veiledningssamtalen var avsluttet.

Det er sannsynlig at denne og andre typer dramaturgiske omtanke kan ha dempet faren for påvirkning, noe jeg i samtaler ved veisøkerne etter samtalen har fått bekreftelser på.

Videoopptaket innebar i seg selv begrensninger med hensyn til kameravinkel og antall kameraer, som i utgangspunktet kan påvirke validiteten ved undersøkelsen. Det kan hevdes at mennesker til dels er blitt vant til å tenke at opptak av lyd og bilder *kopierer* virkeligheten slik den er, selv om bevisstheten om lyd- og bilde-manipulering nok er økende. «Virkeligheten» lar seg imidlertid ikke kopiere – kun representere. Det er viktig å være bevisst på at representasjoner i form av lyd- og bildeopptak er et begrenset og farget utsnitt av en samtalesituasjon, selv om video nok er den mest valide representasjonen vi har tilgjengelig for denne type formål. Selve kameraet ble plassert på siden av samtalepartene, slik at begge partene vanligvis var med i bildet, men at en ser aller mest av veilederens ansikt. Et slikt en-kamera-opptak kunne imidlertid variere noe, spesielt avhengig av rommet som var tilgjengelig. Dette gir ikke grunnlag for å observere det fine ikke-verbale samspillet mellom samtalepartene. En analyse av dette ville betinget to kameraer. Dette kunne på den annen side påvirket situasjonen enda mer i kunstig retning. Modellen nedenfor gir en skisse av en typisk opptakssituasjon.



Figur 4-7: Skisse av en typisk opptakssituasjon.

En rekke faktorer kan tenkes å ha betydning for hvor sterk påvirkning videokamera og observatør kan ha i en samtale. Vi kan nevne noen helt sentrale trekk, utover forhold som allerede er berørt:

- Hvor synlig er opptakeren/observatøren?
- Hvor sensitiv er interaksjonen?
- Hvor stor grad av tillit har de observerte til observatøren?
- Hvor intens er oppmerksomheten mot interaksjonen?
- Hvor vant er de observerte til opptakeren/observatøren?
- Spesifikke personlighetstrekk hos de som observeres (Bjørndal 2002:72-74).

For det første kan det ha betydning hvor *synlig* observatøren er for de observerte (Jordan og Henderson 1995, Alrø og Kristiansen 2001). Jeg har allerede beskrevet mine forsøk på tre mest mulig i bakgrunnen, selv om jeg selvsagt ikke gjør meg usynlig. Et sentralt hensyn var å trekke kamera lengst mulig unna samtalepartene,

og isteden bruke en liten bordmikrofon for å sikre akseptabel lyd kvalitet (jf. figuren ovenfor).

Dernest kan det spille inn hvor *sensitiv* interaksjonen er for de impliserte. En veiledningssamtale som berører dypt personlige problemer og svakheter, vil nok kunne bli mer preget av et kameras tilstedeværelse enn mer nøytrale samtaleemner. Dette kan spesielt henge sammen med menneskers tiltro til lyd og bildeopptak som kopier av virkeligheten – en kopi som kan avsløre og dokumentere virkelighetens verden med dens mangler og svakheter. I denne sammenheng er det avgjørende at de observerte har stor grad av *tillit* til observatøren, og at opptakene ikke vil bli brukt på en måte som er til skade eller sjenanse for vedkommende. Jeg kan i alle fall konstatere at samtalene ofte dreide seg om til dels følsomme forhold. Jeg har allerede beskrevet mine bestrebelser på å avdramatisere, skape tillit og trygghet i forhold til samtalepartene i situasjonen.

Et annet forhold som trolig har stor betydning for graden av påvirkning, er hvor *intens oppmerksomheten* mot interaksjonen er. Når de som observeres ikke er intenst engasjert i en aktivitet, er det trolig større risiko for at de blir opptatt av kameraet eller lydopptakeren. Undertegnede har motsatt, gjennom mange videoopptak av veiledningssamtaler, registrert at både veiledere og veisøkere etter opptaket ofte sier at de er overrasket over hvor raskt de «glemte» kameraet, og at de ikke tror det påvirket dem nevneverdig. Dette kan ses i sammenheng med at en veiledningssamtale vanligvis i seg selv er så oppmerksomhetskrevenende at kameraet og andre forhold rundt samtalen lettere glir i bakgrunnen. Et par eksempler på erfaringer fra andre sammenhenger enn veiledning kan illustrere dette: I en studie av politimenns kommunikasjon fant man at politimenn i begynnelsen av en samtale pyntet på sine uttrykk når de ble filmet, ved å erstatte banning eller belastende ord med midlere uttrykk. Når de etter hvert ble mer engasjert og opphett gikk de imidlertid tilbake til banning og lignende uttrykk som de vanligvis brukte (Jordan og Henderson 1995:55). Et ekstremt eksempel på intensitetens betydning for påvirkningen er videoopptak av barnefødsler. Selv i en så intim

situasjon viste de tilstedeværende ingen tegn på oppmerksomhet mot kameraet, fordi de var så synlig opptatt av selve fødselen (Jordan og Henderson 1995:55). Mitt inntrykk av samtalene i denne undersøkelsen var at de nettopp var preget av intens oppmerksomhet mellom samtalepartene og mot problemstillingene det ble snakket om.

Et siste forhold har vist seg å være spesielt viktig: Hvor *vant* er de observerte til lydopptakeren eller kameraet? Det blir mer og mer vanlig å bruke video for å dokumentere viktige øyeblikk i vanlige menneskers liv. Dette kan nok etter hvert avdramatisere menneskers opplevelse av både det å filme og bli filmet. I konkrete observasjonssituasjoner har en ofte funnet at et videokamera kan ha en umiddelbar nyhetsverdi, som er merkbar. I en dansk observasjonsundersøkelse av klasseromsinteraksjon registrerte man at enkelte av elevene henvendte seg til kameraet og for eksempel «sendte en hilsen hjem» (Alrø og Kristiansen 2001:77). Samtidig som slike tegn på oppmerksomhet kan registreres, tyder en rekke erfaringer på at mennesker ofte vender seg til opptakeren eller kameraets tilstedeværelse relativt raskt (Jordan og Henderson 1995:55, Roschelle m.fl. 1991, Alrø og Kristiansen 2001:77). Som eksempel på dette nevner Jordan og Henderson (1995:55) et videoopptak av barns lek. Først kommer et barn gestikulerende og tilgjort mot kameraet. Etter fem minutter leker imidlertid barnet uten tegn til oppmerksomhet mot kameraet. Tilvenningen til et kamera hevdes å skje spesielt raskt når et videokamera blir plassert på et stativ over tid, og at det da kan tendere mot å bli behandlet som et møbel som i liten grad er en del av interaksjonen mellom dem som blir observert (Jordan og Henderson 1995:56).

Visse typer atferd påvirkes lettere enn andre. Mennesker har ulik grad av bevissthet om ulike typer atferd – og atferd som man har høy bevissthet om er rimeligvis mer påvirkelige enn atferd man har lav bevissthet om. Kroppsspråk og mimikk er for eksempel svært vanskelig å kontrollere over lengre tid. Mikroresponser som for eksempel det å nikke eller å snu hodet er eksempler på atferd som vi ofte utfører relativt automatisk, med lav grad av bevissthet. Når mennesker snakker

foran et kamera, har de høyere bevissthet om hva de sier enn hvordan de sier det (Jordan og Henderson 1995:55). I tråd med dette tyder observasjonserfaringer på at atferd som er lært og utført over lang tid ikke blir radikalt endret, selv om et videokamera registrerer det som skjer (Alrø og Kristiansen 2001:78). I tillegg til nevnte forhold er det rimelig å anta at samtalepartenes personlighetstrekk i seg selv har betydning, for eksempel med hensyn til trekk som selvtillit og trygghet. Det ville likevel være for spekulativt å gå inn i en drøfting av dette ut fra den begrensede informasjonen jeg har tilgjengelig om samtalepartene i denne undersøkelsen.

Umiddelbart etter samtalene spurte jeg både veileder og veisøker om hvordan de hadde opplevd å bli tatt opptak av og observert av meg. Et fellestrekk ved flere av samtalene var at samtalepartene uttrykte overraskelse over at de ikke var mer preget av opptakssituasjonen enn de var. Dessuten ble det fremhevet at påvirkningen var mest avgrenset til starten av samtalen, mens videokameraet og meg som observatør etter hvert gled mer i bakgrunnen. Noen kommenterte også at de ”glemte meg” og at de opplevde at min måte å opptre på gjorde at jeg påvirket mindre enn jeg kunne gjort. I en av samtalene uttrykte derimot veilederen at hun var litt anstrengt, spesielt i starten av samtalen. Det kan for øvrig anmerkes at dette var en samtale som ble gjennomført i et vesentlig mindre rom enn de øvrige samtalene, slik at spesielt kamera av praktiske hensyn måtte stå nærmere samtalepartene, mens jeg i de øvrige samtalene plasserte kamera og meg selv nokså langt unna samtalepartene.

Ett år etter at samtalene var gjennomført spilte jeg av videoopptaket av veiledningssamtalen for hver enkelt veileder, før jeg *intervjuet* vedkommende. Tidlig i intervjuet spurte jeg veilederne på nytt om hvordan de trodde min tilstedeværelse og videokameraet kunne ha påvirket samtalene. De samme oppfatningene som kom til uttrykk rett etter at veiledningssamtalene var gjennomført ble gjentatt i intervjuene, men veilederne var nå mer nyanserte i sine uttalelser, begrunnet sine oppfatninger mer og gav uttrykk for litt sterkere påvirkning enn de gjorde rett

etter veiledningssamtalen. I tillegg hadde flere av veilederne snakket med sine veisøkere om dette, og kunne følgelig formidle dette til meg i intervjuet. Jeg oppfatter veiledernes uttalelser som såpass viktige at jeg prioriterer å sitere et rikholdig utvalg konkrete uttalelser om dette, istedenfor å kun oppsummere hovedtrekk.

Veilederne uttrykker mest generelt en oppfatning av at samtalepartene ble påvirket av kameraet og meg som observatør, men i de fleste samtalene i *begrenset* grad, noe følgende sitarer illustrerer:

Eksempel 4-1

Respondent: Når jeg ser at jeg er oppmerksom på, antakelig så er det kamera eller et eller annet jeg smuggløtter på. Senere så ser jeg at jeg har min naturlige mimikk. Jeg er veldig meg selv. ... Da jeg så det første og andre gangen, så tenkte jeg at jeg er veldig meg selv, men nå når jeg ser det, så ser jeg at jeg er meg selv, kroppen og mimikken og jeg føler meg ikke kunstig, i forhold til den situasjonen. Og det forteller meg at da er ikke jeg, altså det kan godt hende at jeg gløtter på kamera, men jeg er ikke opptatt av at du er der og dermed endrer atferd, på noen som helst måte.

Intervjuer: Mener du at det ville vært omtrent slik, selv om jeg ikke hadde vært der da, eller?

Respondent: Ja, det hadde jeg nok helt sikkert.

Eksempel 4-2

Intervjuer: Hvis jeg og videokamerat ikke hadde vært til stede da - hva tror du hadde vært annerledes?

Respondent: Trur ikke det ville vært så annerledes. Jeg vet ikke. Jeg er ikke så sikker på at det hadde vært så annerledes.

De fleste veilederne sier naturlig nok mest om hvordan de vurderer påvirkningen på seg selv og samtalen som helhet, men de uttaler seg også mer spesifikt om veisøkeren. Uttalelsene refererer tildels til samtaler veilederen har hatt med veisøkeren etter opptaket og avviker ikke vesentlig fra inntrykket som er beskrevet av påvirkning ovenfor:

Eksempel 4-3

DEL I METODISK TILNÆRMING

... det samme med Stein som er veisøker, jeg merker overhodet ikke på han, slik som jeg kjenner ham, for jeg kjenner ham jo godt. Merker overhodet ikke på han. ... Jeg kjørte en liten sekvens fra opptaket for Stein. Etterpå, for han lurte på om det vistes. Nei, det vistes ikke, sier jeg, for det var jo jeg som var i fokus. Så spurte jeg Stein, for jeg hadde mange veiledninger med ham etterpå, om akkurat dette med hvordan situasjonen ble opplevd, som kunstig eller: "overhodet ikke", nei. Veldig ... jeg spurte ham jo like etterpå også, så sa han: "Nei". Så tenkte jeg at jeg skulle sjekke det ut med å spille video-opptaket. Jeg vet ikke om det har noe med læresituasjonen på skolen, at de er vant til at det er andre som er til stede i alle situasjoner, medelever og lærere.

Eksempel 4-4

Nei. Ikke så veldig annerledes, men litt annerledes. Det som også jeg glemte å si litt sånn i forhold til påbegynnelsesarbeidet, det at hun fikk forsikring om at det var ikke henne som var i fokus. Det var jeg som var i fokus. Det gjorde nok henne atskillig mer tryggere ... Og det var viktig informasjon å gi på forhånd, at det var meg som ... vi skulle snakke om.

Selv om hovedinntrykket som ble formidlet var (tildels overraskende) begrenset påvirkning, ble det formidlet at samtalene nok likevel ble påvirket. Flere av disse uttalelsene var riktignok uttalt med betydelig usikkerhet.

Eksempel 4-5

Jeg lurer et sted der på om han muligens kan ha vært mer tilbakeholden når video var til stede, at. Men det kunne også være spørsmålsstillingen, det tror jeg. Jeg vet ikke hva mer jeg skal si om akkurat det. ... Jeg har større erfaringer med å sitte i den konteksten, slik at jeg kanskje ble minst påvirket.

Eksempel 4-6

Sånn som jeg kjenner henne, hun pratet som om det var veldig naturlig. Men det er klart at jeg tror hun kanskje kan ha vært litt påvirket av meg ...

Eksempel 4-7

De tilbakemeldingene han gav meg var at han først følte det litt uvanlig. ... Men det kom frem som kunne indikere på at han ikke ble hemmet i så måte at han la bånd på seg selv på hva han ville si.

En av samtalene skiller seg fra de andre idet denne veilederen i sterkere grad enn de øvrige gir uttrykk for at hun selv blir påvirket (og at hun selv trolig blir påvirket mer enn veisøkeren ble).

Eksempel 4-8

KAP 4 FORSKNINGSPROSESSEN

Respondent: Bakgrunnen var, for det jeg husker tilbake, var at jeg var påvirket av videokamera. ... Så, så jeg det på kroppsspråket mitt.

Intervjuer: Hva så du da?

Respondent: Mimikk. ... kanskje litt formell i starten.

Intervjuer: Kan du si litt mer om hva det var som gjorde at du trur du ble påvirket?

Respondent: Jeg trur nok litt at jeg selv var i en opplæringssituasjon. Jeg er litt som person at når jeg skal prestere noe, så blir jeg litt stresset. Så jeg trur nok det var det som gjorde det. ... Det ble kanskje også litt anstrengt først. ... Det har vel kanskje litt med hvor vant man er. Noen er vant til i jobben sin at det blir videoopptak. Jeg har aldri vært vant til det.

Et gjennomgående inntrykk var at påvirkningen ble vurdert som klart *sterkest i starten* av samtalene, og lang mindre utover i samtalene, slik sitatene nedenfor eksemplifiserer:

Eksempel 4-9

Samtidig ble jeg ikke så påvirket av det som jeg trudde jeg skulle bli. Man glemmer det jo av etter hvert. ... slappet jeg mer av etter hvert

Eksempel 4-10

... så skriver jeg at jeg ser når jeg slutter å se at du er der.... jeg er at jeg merker at jeg helt i begynnelsen er litt oppmerksom på deg. Men – det er klart at du vet at du har et menneske til stede. Du vet jo at du ikke er alene, så om ikke helt bevisst, så tror jeg ubevisst at man lar seg påvirke. Hadde jeg ikke sagt det, så tror jeg at jeg ville lyve.

Eksempel 4-11

Det som jeg ikke kan svare på her, men som jeg også trur er at i starten av opptaket var vi nok mer påvirket av det da enn i løpet av samtalen. Vi glemte vel egentlig din tilstedeværelse på ett vis.

Eksempel 4-12

For min del vil det nok uten tvil være i begynnelsen av samtalene. Før man kom seg i gang. Fikk rigget seg til. Etter hvert som samtalen løp hen, så trur jeg fokuset ble 100 % på veisøker og den oppgaven du skal utføre. Og .. det vil jeg tro, uten at jeg har sjekket det ut, gjaldt for veisøker også.

Eksempel 4-13

DEL I METODISK TILNÆRMING

... jeg spurte henne jo etterpå. Og det hun sa var at litt sånn i begynnelsen, men så glemte hun. Du var jo god til å bli helt usynlig. Det var akkurat det at hun visste at det var noen, men så glemte hun det helt av. Hun sa at hun glemte det helt av etter hvert.

Selv om veilederne hevdet at de, spesielt i begynnelsen av samtalene, var oppmerksom på meg og kameraet, hadde de fleste problemer med å si hvilken *konkret atferd* påvirkningen kunne tenkes å medføre. De to hyppigst nevnte svarene på spørsmål om konkretisering var at veilederen muligens ble mer *skjerpet* eller *konsentrert* og dels at man i begynnelsen av samtalene kan se enkelttrekk ved kroppsspråket som man fortolker i en slik retning. Sitatene nedenfor illustrerer dette:

Eksempel 4-14

Intervjuer: Så du noe konkret, selv om du mener det var lite, som du kan sette fingeren på?

Respondent: Når det gjelder henne?

Intervjuer: Ja, noe konkret ved hennes væremåte som du ikke tror ville vært slik i en normal veiledningssituasjon?

Respondent: Nei, jeg klarer ikke helt sånn. (...) Jeg vet ikke helt hva det skulle være.

Eksempel 4-15

man blir litt mer skjerpet, og mer skjerpet faktisk for man har en ekstra spenning i kroppen.

Eksempel 4-16

Jeg så det litt på mitt eget kroppsspråk. At jeg var oppmerksom noen ganger at det var andre til stede i rommet som fulgte med. Ja. Jeg så det litt på mitt eget kroppsspråk. Så husker jeg litt. Det ene er at jeg skjerpet meg litt. ... Nervøs begynnelse.

Eksempel 4-17

Jeg ser jo noe som jeg ble veldig opptatt av nå som jeg ikke tror jeg har sett tidligere på videoopptakene. Det er fingerarbeidet mitt. Gud hvor jeg jobber med fingrene mine.

Eksempel 4-18

Det hadde ingen konsekvenser for det som skjedde i samtalen. .. Nei, jeg kan ikke se at jeg gjorde noe som var påvirket av at du var til stede, ut fra det jeg ser. Jeg føler at jeg er veldig meg selv.

Veiledernes kommentarer som vedrørte min tilstedeværelse og væremåte underbygger antakelsen om at min dramaturgiske omtanke kan ha nedtonet faren for påvirkning:

Eksempel 4-19

Du var jo god til å bli helt usynlig.

Eksempel 4-20

Vi hadde forberedt oss til disse videooptakene. Vi hadde snakket om det. Og ... du var ufarliggjort på ett vis.

Eksempel 4-21

Du gikk inn i selve kommunikasjon i selve veiledningen. Det har nok forberedelser og ... men også med deg som en stille person. Du holdt deg i bakgrunnen. Altså hele deg var ikke dominans. Da var det bak ett sted. Du var ikke synlig. Og stillheta før vi startet veiledningen. Forberedelsene var jo veldig mye stillhet. At det var veldig mye ro rundt situasjonen tror jeg også gjorde at vi var i liten grad påvirket.

Eksempel 4-22

Han sa at du var så avslappet og liketil at det fikk ham til å slappe av også. Du snakket passe mye når han kom, så lot du oss være hovedpersonene og brøt ikke opp i det vi ville gjort til vanlig. Hadde du gjort det annerledes, gjort et større vesen av deg, ville det forstyrret oss mer.

Samlet sett ville det være naivt å hevde at kameraets- og min egen tilstedeværelse ikke skulle påvirke samtalene på noen måte. Det er ikke mulig å med sikkerhet fastslå hvor sterk denne påvirkningen er eller hva den konkret bestod i. Dette er på linje med andre fremstillinger av denne type påvirkning. Alrø og Kristiansen (2001:76) hevder for eksempel at de fleste medieetnografer er enige om at videomediet påvirker den observerte kommunikasjonen, men at det er vanskelig å angi presist hvilken påvirkning som finner sted. På bakgrunn av mine beskrivelser og overveielser samt spesielt veiledernes og tildels veisøkernes vurderinger er det imidlertid grunn til å tro at påvirkningen har vært mer begrenset enn det man i utgangspunktet kunne forvente. Det er videre rimelig å påstå at påvirkningen har vært sterkest tidlig i samtalene og at mine bestrebelser på å avdramatisere situasjonene kan ha redusert faren for *radikal* påvirkning.

Selv om min rolle som faglærer kan antas å påvirke samtalene er det imidlertid et åpent spørsmål hvorvidt andre observatører enn meg ville påvirket samtalepartene i mindre grad. All åpen observasjon vil innebære påvirkning. Et alternativ med en utenforstående observatør som ingen av partene kjente, kunne for eksempel tenkes å bidra til mer usikkerhet. Et forhold som også kan være et argument for min rolle sammenlignet med en utenforstående er at min rolle kan ansees som *legitim* av samtalepartene, idet jeg har en funksjon i forhold til den aktuelle sammenhengen, utover forskningens funksjon. Goffman fremhever for øvrig dette som et sentralt trekk ved hvordan *insidere* forholder seg med hensyn til å dele informasjon med personer utenfra (Goffman 1959). Dette er for øvrig et poeng som fremheves som avgjørende for tilgang til relevant informasjon i kvalitativ forskning generelt (for eksempel Hammersley og Atkinson 1996:83-107, Whyte 1993, Whyte & Whyte 1984). Det er med andre ord vanskelig å tenke seg en observatørrolle som ikke skulle kunne innebære fare for å påvirke det som kommer til uttrykk i samtalen. Utfordringen er kanskje heller å bestrebe seg på å *redusere faren for radikal påvirkning*, slik jeg altså etter beste skjønn har gjort.

4.5 Bearbeiding, analyse og skrivning

Denzin og Lincoln (1994:7-11) hevder at 1980-tallet var preget av en representasjonskrise innenfor kvalitativ forskning. Dette innebar at det tradisjonelle skillet mellom datainnsamling og skrivning ble problematisert. Skrivning ble i større grad oppfattet som en del av refleksjons- og forskningsprosessen. Gjennom dette blir også forskerens skrevne konklusjoner mer sårbare for kritikk. På samme måte finner jeg det vanskelig å skille strengt mellom bearbeiding og analyse av det empiriske materialet og skrivning om det samme materialet. Disse griper inn i hverandre og omtales derfor samlet. Det er dessuten vanskelig å gi en presis beskrivelse av en kvalitativt orientert prosess som har gått over flere år. I det følgende gis det likevel en kortfattet beskrivelse av hovedtrekk ved denne siden av

forskningsprosessen i undersøkelsen. Forenklet sagt har bearbeiding av empiri, analyse av empiri og skriving om empiri gjennomgått tre hovedfaser i løpet av undersøkelsen:

1. Åpen undersøkelse av interaksjonelle mønstre.
2. Mer fokusert behandling av makt og (a)symmetri, men stadig eksplorerende innfor denne avgrensningen.
3. Systematisk og stadig reviderende behandling av (a)symmetri.

Disse fasene skal kommenteres: I den første fasen hadde jeg ennå ikke bestemt meg for annet enn at jeg ønsket å utforske forskjeller i interaksjonelle mønstre i de 12 opprinnelige samtalene. Jeg ønsket videre å dyrke den *åpent eksplorerende* tilnærmingen (inspirert av for eksempel grounded theory tilnærminger). Med dette utgangspunktet hørte jeg igjennom samtlige samtaler et utall ganger den første tiden. Jeg hadde diktafon med på reiser etc. og lyttet i ledige stunder til samtalene. Etter dette gjorde jeg ikke annet enn å skrive korte notater om hvilke mønstre jeg la merke til. Etter hvert fikk jeg hjelp til å skrive inn samtalene som transkripter. Jeg gikk igjennom alle samtalene selv, kontrollerte samt korrigererte og fylte ut transkriptene. Transkriptene ble først skrevet inn som rene skuespillmanus, uten tegn som er typiske for samtaleanalytiske tilnærminger. Etter hvert ble det imidlertid stadig tilført nye tegn. De endelige transkripsjonskonvensjonene er bevisst valgt å være enkle slik at sitater i analysen kan leses av mennesker som ikke er innvidd i typiske samtaleanalytiske transkripsjonskonvensjoner. Transkripsjoner er ingen uproblematisk gjengivelse av en situasjon. De vil alltid innebære et element av fortolkning, og transkripter utarbeidet av ulike personer vil alltid inneholde større eller mindre forskjeller (Kvale 1997:105). Jeg har søkt å balansere dette ved å stadig høre og se tilbake på samtaleopptakene parallelt med bruk av transkriptene. Transkripsjonskonvensjonene som til slutt er anvendt følger som vedlegg i avhandlingen (vedlegg II).

På en skrive-workshop på Tenerife, der jeg reiste sammen med min veileder og en kollega med felles fagområde, dyrket jeg den åpne lyttingen ytterligere. Arbeids-

dagene fulgte et typisk mønster i å lytte til samtaler på hotellets takterrasse, kafeer eller på spaserturer. Som oftest ble det tid til to samtaler før lunsj og to før middag. Oppmerksomheten mot innholdet ble spesielt intenst da jeg ikke trengte å forholde meg til annet enn opptakene (unntatt mine kolleger under middagene). På dette tidspunktet hadde jeg lyttet så mange ganger til samtalene at jeg husket detaljinnholdet i dem lang bedre enn jeg gjør nå. Antallet ganger samtalene ble lyttet til i denne fasen er umulig å fastslå, men det er trolig ingen overdrivelse å antyde at jeg i løpet av denne første fasen kan ha lyttet til hver av samtalene opp mot 20 ganger. Dette gav meg et godt grunnlag for senere analyser. Jeg utarbeidet også nokså usystematiske notater om ideer til analyser av interaksjonelle mønstre. Dette materialet omfatter flere hundre sider med elektroniske og skrevne notater og tegninger, hvorav bare en begrenset del er tatt vare på.

Rundt halvannet år etter at undersøkelsen startet dreide fokuset i retning makt og etter hvert (a)symmetri som fokus. Bearbeidingen var fortsatt preget av en nokså *eksplorerende* tilnærming innenfor det nevnte fokuset. Over tid ble imidlertid undersøkelsen noe *mer systematisk* orientert, spesielt etter at jeg ble oppmerksom på en gruppe dialogforskere som hadde gitt ut en bok om ulike perspektiver på asymmetri i dialog (Marková og Foppa 1991). Hyppig nevnte Per Linell var medlem av denne gruppen. Gjennom å bli kjent med denne litteraturen ble jeg inspirert og så at jeg kunne ha stor nytte av analytiske tilnærminger som her ble presentert. Noen av tilnærmingene hadde betydelige likhetstrekk med forhold jeg hadde lagt merke til i mitt åpne arbeid med materialet. Det opprinnelige materialet på 12 samtaler ble altså over tid redusert til et utvalg på seks samtaler. Jeg gjennomførte nokså omfattende research på og skrev et kapittel om forskning relatert til asymmetri i veiledningssamtaler og andre samtaler. Samtidig gjorde jeg research på samtaleidealer innenfor veiledningspedagogikk og i andre kontekster og skrev et manus med bakgrunn i disse temaene. Etter hvert utarbeidet jeg et utvalg av analytiske perspektiver som jeg så prøvde ut på to pilotcase, som ble utskrevet i detalj. Arbeidet med disse medførte vesentlige revisjoner, og tilføring av ytterligere ett analytisk perspektiv på asymmetri.

Noen måneder etter dette ble skrivingen av de øvrige fire casene påbegynt, sammen med omskriving av de to første casene. Nå ble bearbeidning, analyse og skriving gjennomført *systematisk*, selv om den analytiske tilnærmingen stadig ble noe endret. Som del av arbeidet ble et indikatorkapittel (jf. kap. 12) utarbeidet og endret parallelt med at caseanalysene ble endret. For hver gang det ble arbeidet med ett case ble alle de øvrige casene samt indikatorkapitlet endret i større eller mindre grad. Det tok mer enn to år før alle var ferdig utskrevet (inkludert ikke-skrivende perioder som permisjon etc.). Dette ble utført parallelt med skriving og bearbeidning av teoretiske deler av avhandlingen. Underveis ble også transkriptene endret noe ettersom nye analytiske fokus krevde det. Dette krevde stadig nye gjennomlyttinger av hele samtalematerialet.

Arbeidet som er beskrevet ovenfor berørte et stadig dilemma mellom eksplorerende og systematisk arbeid med analyser av interaksjon, som allerede er omtalt i kapittel 1.8.4, 2 og 3. Innholdet skal derfor ikke gjentas her. Hovedpoenget er for det første å få frem at de analytiske kategoriene er valgt og konstruert gjennom et nokså nitidig eksplorerende arbeid med samtalematerialet, der kategorier kontinuerlig er valgt, konstruert, prøvd ut, forkastet og revidert. For det andre er det søkt en balanse mellom kvalitative perspektiver og kvantifisering av dem, der ulike perspektiver gir ulik grad av mulighet for kvantitativ presisjon. Det er for eksempel langt lettere å kvantifisere fordeling av taletid enn å kvantifisere samtalepartenes posisjonering av hverandre i samtalen (jf. hhv.kap. 12.3.3 og 12.3.5).

Mine fortolkninger av materialet er selvsagt preget av ulike forhold (som potensielt kunne utgjøre en trussel mot validitet). Mine fortolkninger er utvilsomt påvirket av min personlige bakgrunn og særtrekk det ville føre for langt å utdype her. Spesielt vil nok mine fortolkninger være preget av mine møter med svært mange veiledere og deres veiledningspraksis, samt veiledningslitteratur (spesielt hva angår idealer om symmetri) og annen litteratur som har preget meg. Det er også klart at jeg mer konkret har blitt preget av litteratur om asymmetri, og spesielt av Per Linells arbeider. Jeg tror imidlertid at min relativt lange åpent eksplorerende

fase kan ha bidratt til at jeg analyserer forhold som er *grounded* i samtalene – og kan ha forebygget tendenser til å presse teoretiske perspektiver nedover et empirisk materiale, på måter som ikke er helt treffende.

Vi skal til slutt se tilbake på noen sentrale metodiske styrker og svakheter ved undersøkelsen.

4.6 Sammenfatning av metodiske styrker og svakheter

I det foregående er forskningsprosessen belyst ut fra et refleksivt forskningsideal (jf. Hammersley og Atkinson 1996). Det kan i seg selv sees som en styrke at forskningsprosessen forsøkes *synliggjort* gjennom beskrivelser og (*selv*)*refleksive vurderinger*. Det refleksive idealet har ikke bare vært utgangspunkt for refleksjoner i etterkant av undersøkelsen, men har også dannet grunn for valg og strategier underveis i prosessen.

Siktemålet med undersøkelsen er av eksplorerende karakter. En betydelig del av undersøkelsesperioden har vært preget av åpen undersøkelse og gradvis mer avgrenset og systematisk undersøkelse. Dette synliggjøres i beskrivelsen av hvordan problemstillingen har utviklet seg gjennom prosessen (kap. 4.1). Denne gradvise bevegelsen fra eksplorerende til systematisk bearbeiding av det empiriske materialet kan vurderes som en styrke, blant annet da dette kan sannsynliggjøre at analysene er *grounded* i samtalene.

Den forskerrollen jeg har innehatt, spesielt som faglærer, kan ansees som problematisk. På den annen side har rollen som faglærer gitt meg en unik tilgang til samtaler bak dører jeg ellers ikke ville kommet innenfor. Det lar seg ikke komme forbi at det er rimelig å stille spørsmål ved hvordan samtalene påvirkes av min rolle og studiekonteksten. Dette spørsmålet er komplekst å besvare. Jeg har imidlertid vært svært bevisst dette underveis i prosessen, og jeg har etter beste evne forsøkt å håndtere rollen med dramaturgisk omtanke. Dette har sannsynligvis

bidratt til å nedtone faren for påvirkning. Faren for påvirkning av empiri bør selvsagt alltid problematiseres. I denne sammenheng kan det være viktig å påpeke at en alternativ observatørrolle som utenforstående i en veiledningssammenheng ikke nødvendigvis ville resultere i upåvirkede samtaler eller mindre påvirkede samtaler. I en viss forstand vil alltid en tilstedeværende observatør representere et kunstig element i en sosial sammenheng (Hammersley 1995:183-196) – men alternativet til forskning med fare for en viss påvirkning vil være det mindre tiltalende alternativet: å unnlate å forske på samtalene.

Lyd-, videoopptak og transkripsjoner er en type datamateriale som gir svært gode muligheter for detaljerte og etterprøvbare analyser av samtaler. Dette utgangspunktet er forsøkt utnyttet i undersøkelsen. Materialet har gitt mulighet for et omfattende og langvarig analysearbeid, det er arbeidet både eksplorerende, systematisk og etterprøvende med det samme empiriske materialet. Dette kunne med fordel blitt fulgt opp med enda mer systematisk forskertrianglering, eller medvurdering i analysearbeidet. Min bruk av veilederen og egen omfattende etterprøving av fortolkninger over tid kan oppfattes som en type forskertrianglering, som har tjent et slikt formål om etterprøving. Metodetrianglering kunne gitt nye muligheter for å besvare en utvidet problemstilling relatert til (a)symmetri i samtalen. Med utgangspunkt i den nåværende avgrensede problemstillingen ansees imidlertid analysen med utgangspunkt i lyd-, videoopptak og transkripsjoner som tilstrekkelig.

Det kan ventes at noen forskere med utgangspunkt i en kvalitativ forskningstradisjon vil stille spørsmål ved vekten på kvantitative aspekter av samtalene i denne undersøkelsen (tillegg til kvalitative, som dessuten de fleste kvantifiseringene bygger på). Jeg mener imidlertid gjennom metodekapitlene å ha argumentert for et slikt valg, både på generelt vitenskapsteoretisk- og metodisk grunnlag, spesielt ut fra selve analysefokuset på (a)symmetri i samtaler og ut fra problemstillingens art.

Det kan nok også stilles spørsmål ved det begrensede antallet (6) samtaler som er analysert i undersøkelsen. I tillegg kan det være rimelig å spørre hvorvidt det

kunne være enklere å analysere seks samtaler fra samme kontekst (og ikke i seks ulike kontekster som nå). Dette ville være en svært relevant innvending dersom formålet med undersøkelsen hadde vært av mer generaliserende karakter. I og med at undersøkelsens formål primært har vært av eksplorerende art lar dette seg lettere forsvare. Det begrensede antallet samtaler har gitt mulighet til dypere eksplorerende undersøkelse av hver enkelt samtale og detaljerte analyser av dem. Dessuten har de ulike samtalene gitt et interessant grunnlag for å eksplorere en viss bredde av ulike samtaler det er vanlig å omtale under samlebetegnelsen veiledningssamtaler.

I den neste delen av avhandlingen skal vi vende blikket tilbake til de ideelle bildene av hva som bør kjennetegne samtalene bak dørene der veiledning drives. Som nevnt kan det hevdes at et grunnleggende trekk ved bildene er en idealisering av symmetri, derav bærer delen tittelen *Idealer om symmetri*.



5 IDEALER OM SYMMETRI

Velutviklet mellommenneskelig kommunikasjon har vært en nødvendig betingelse for menneskehetens kulturelle og teknologiske utvikling. Dette har bidratt til at det blant mennesker har dannet seg idealforestillinger om hva som kjennetegner gode samtaler. Et eksempel på dette finner vi ved å gå 4000 år tilbake i tid, da egyptiske skolebarn satt og kopierte regler for hvordan de skulle opptre i samtaler. Boken de skrev av bar tittelen *Ptah-Hotep's instruksjoner*, og ble skrevet av et høytstående embetsmann i Egypt mellom 2500 og 3000 før Kristus fødsel (Britannica 2004). Denne regnes som verdens eldste bok, men den type idealforestillinger den representerer har selvsagt en enda lengre historie enn det bøker kan dokumentere – kanskje til og med så tidlig som da talespråket ble utviklet, trolig samtidig menneskets tilblivelse som art, for mellom 4 millioner og 200 000 år siden (Allwood 1994).

Innenfor vår nåtidige kulturkrets finner man en svært utbredt forestilling om en ideell *symmetrisk* samtale eller dialog, der mennesker møter hverandre som likeverdige parter (Linell, Gustavsson og Juvonen 1988, Linell og Luckmann 1991). Denne forestillingen er nærmest tilknyttet den hverdagslige samtalen, og står i en viss motsetning til samtaler i organisasjonslivet, som vanligvis preges av større grad av asymmetri mellom samtalepartene (Drew and Heritage 1992b:47). Til tross for at det er vanlig å forbinde symmetriske samtaler med uformell kommunikasjon, gjenfinnes idealet likevel stadig hyppigere på formelle arenaer, noe

vi skal belyse i det følgende. Innledningsvis kan det imidlertid være rimelig å se nærmere på to sentrale begrepspar i avhandlingen: Først de likeartede begrepene samtale og dialog – og dernest symmetri og asymmetri.

5.1 Begrepene samtale og dialog

Ordet samtale stammer fra det gammelnorske begrepet *samtal*. Begrepet hører sammen i en stor familie av gammelnorske ord med forstavelsen *sam*, som beskriver aktive sider ved mellommenneskelig eksistens, for eksempel samkund, samkvâma, samlandi, samkynja, samfundrs, amfenginn, sammælast eller samtykki. Ordet er såpass åpenbar for norske lesere at det nok ikke trenger utdypning. Det engelske ordet som ligger nærmest samtale i betydning er begrepet *conversation*, mens det nært beslektede ordet *dialogue* ofte brukes i noe mer spesifikk betydning. Noen oppslagsverk definerer begrepene *conversation* og *dialogue* som synonyme. Ved å undersøke opprinnelsen til ordene, finner man imidlertid at de har ulikt opphav. Begrepet *dialogue* kan spores tilbake til henholdsvis fransk, latin og helt tilbake til greske *dialogos*. Det greske ordet *dia* bærer betydningen igjennom, mens ordet *logos* betyr mening, grunn, tale eller ord. Dialog ses gjerne i motsetning til det motstående begrepet *mono-log*, som også har gresk opprinnelse, og der *mono* betyr ene eller enkel. En konkret grunnbetydning av *dialogos* var opprinnelig *motsatte stemmer i søken etter sannhet* (The American Heritage Dictionary 1994). Ordet *conversation* har et helt annet opphav. Oxford English dictionary (1993) oppgir at den første registrerte bruken av ordet i 1346 betydde å være samlet i himmelen i samtale. De fleste av definisjonene som er gjengitt i nevnte verk vektlegger det emosjonelle, gudfryktighet og fellesaspektet ved samtaler.

I dag ligger nok begrepene *dialogue* og *conversation* nærmere hverandre enn opprinnelsen skulle antyde. Begge brukes i relativt vid betydning. Handal og Lauvås (2000) kommenterer at dialogbegrepet i både allmenn og pedagogisk

sammenheng er uklart, til tross for at det er utbredt brukt, spesielt som faglig begrep (for eksempel i form av benevnelsen dialogpedagogikk), uten at det nødvendigvis sikrer begrepsklarhet (Handal og Lauvås 2000:227). *Conversation* (eller samtale) brukes enda videre, som en samlebetegnelse på ulike typer kommunikasjon mellom mennesker som møtes ansikt til ansikt. Det kan spores en forskjell i at dialog(ue) er et mer faglig forankret begrep, som gjerne oppfattes mer idealistisk og fordringsfullt enn *conversation* (eller samtale). Dialog benyttes imidlertid ikke bare i idealisert forstand, men også mer nøytralt, for eksempel i empirisk forskning på samtaler. Dialog synes videre spesielt forankret i institusjonelle og politiske kontekster, i motsetning til ordet *conversation* (eller samtale) som oppfattes mindre fordringsfullt, dagligdags og har en mer allmenn klang.

Vi skal ikke her gjøre noe stort poeng ut av skillet mellom dialog og samtale. I denne delen av avhandlingen, der dialogiske idealer omtales, brukes begrepene vekselvis, dog med størst vekt på dialog - slik det svært ofte gjøres av fagpersonene som omtales. Dialogbegrepet brukes mest utstrakt i den delen av avhandlingen som behandler dialog i ideell eller normativ betydning. I den empiriske delen foretrekkes imidlertid som oftest samtalebegrepet, av flere beslektede grunner: For det første fordi samtalebegrepet er mest nøytralt og unngår en del av de idealiserte konnotasjonene som gjerne knyttes til dialogbegrepet, spesielt i pedagogisk sammenheng. For det andre anvendes samtalebegrepet mest fordi det ligger nærmest alminnelig begrepsbruk og begrepsbruken til veilederne og veisøkerne som undersøkelsen omfatter.

Enten vi anvender begrepet ideelle samtaler eller dialoger, inneholder idealene grunntrekk som kan knyttes til begrepsparet symmetri og asymmetri. Vi skal se nærmere på disse begrepene.

5.2 Begrepene symmetri og asymmetri

Begrepet symmetri og dets motsvarende betegnelse asymmetri, har sin opprinnelse i den greske betegnelsen for proporsjonalitet *symmetron*, som er sammensatt av *sym* (sam) og *metros* (mål). Symmetri har siden antikken vært forbundet med positive assosiasjoner som velbehag, estetikk, harmoni, rytme, balanse, stabilitet, proporsjonalitet og struktur (Bochner 1974:347). Den mer presise betydningen har imidlertid skiftet siden antikken og ingen av de opprinnelige konnotasjonene har blitt dominerende. I dag råder *en* spesifikk betydning, som fra begynnelsen av var perifer: symmetri forstått som bilateral eller speil-symmetri (Bochner 1974:347).

Menneskets tiltrekning til symmetri har trolig dyp opprinnelse i biologiske forhold (Bochner 1974:347) For eksempel er så og si alle levende organismer bygd med sider eller kroppsdelene som speiler hverandre. På samme måte danner symmetri et grunnleggende prinsipp for hvordan et menneske eller dyr beveger seg på, og forklarer for eksempel hvordan et menneske balansert kan tilbakelegge en strekning i rom på en tilnærmet rett linje. Sett på bakgrunn av hvor naturlig forankret symmetriprinsippet er for mennesker, er det kanskje ikke så merkelig at symmetri har blitt et helt grunnleggende estetisk prinsipp, både i kunst, religiøs symbolikk og i hverdagsliv. Dette kan kanskje aller tydeligst gjenkjennes i antikkens estetiske uttrykk, som til de grader er bygd på prinsipper om symmetri.

Symmetribegrepet innehar ikke bare en sentral plass i estetiske fag som kunst og arkitektur, men også i andre fag som for eksempel matematikk, fysikk og biologi (Bochner 1974). Det konkrete begrepet symmetri innehar ikke en fullt så sentral plass i samfunns- og språkvitenskapens behandling av dialog og samtale. Prinsippet om symmetri kan likevel forstås som grunnleggende for demokratisk- og humanistisk funderte idealer for god dialog eller samtale, selv om det gjerne brukes andre ord for å uttrykke et slikt grunnleggende ideal.

Verken begrepet symmetri eller asymmetri i samtaler står for allment veldefinerte betydninger. De brukes derimot med referanse til mange meninger, og kan i tråd

med Linell og Luckmann (1991:2-4) forstås som en vid samlebetegnelse, som vedrører ulike aspekter av (u)likhet i dialoger.

I det følgende skal vi bevege oss inn i idealenes verden – først slik verdsetting av symmetri ofte kommer til uttrykk i samfunns- og organisasjonsliv, deretter gjennom ideene til fire grunnlagsteoretikere som har hatt stor betydning for dialog- eller samtaleidealene som i dag kan gjenfinnes innenfor veiledningslitteraturen. Til sist skal vi se i hvilken grad og hvordan et samtaleideal om symmetri kommer til uttrykk i noen sentrale veiledningspedagogiske retninger.

5.3 Symmetriidealet uttrykt på ulike samfunnsarenaer

Verdsettingen av den gode dialogen kan i dag ses på en rekke samfunnsarenaer. En gjenspeiling av og illustrasjon på dette kunne en iaktta i det norske kronsprinsparets bryllup i 2001. Et tilbakevendende tema i talene ved bryllupsmiddagen var toleranse og *den gode samtalen*, noe for eksempel Kong Harald uttrykte gjennom følgende avslutning på sin tale:

Kanskje det aller viktigste er at dere fortsetter å dyrke samtalen som dere selv har fortalt at betyr så mye i forholdet deres. Dere har mange ganger tatt med Dronningen og meg i samtalene. Det har gitt oss veldig mye - det har på mange måter gitt en ny dimensjon til våre liv, og vi håper derfor at også disse samtaler vil fortsette.

Denne typen uttalelser fra en monark bryter heller radikalt med den heller eneveldige og patriarkalske tenke- og kommunikasjonsmåten som synes typisk for monarkiets tradisjoner. Kongens verdsetting av åpen dialog klinger nok som god musikk i de flestes ører etter totusenårsskiftet, selv om den aldrende prinsesse Ragnhild i et mye omtalt TV-intervju etter bryllupet heller skarpt klandret kongebarna for deres åpenhet og brudd på tradisjonell tenkemåte og heller blåsurt kritiserte dem for å ha *så mange rare meninger*. Symmetriorienterte idealer har ikke bare satt preg på livet i familier med blått blod i årene, men har mer allment kommet til uttrykk i kampen for likestilling mellom kjønn i familien eller andre

steder – eller likestilling mellom personer med ulik etisk og sosial bakgrunn. I boken *The symmetrical family* (Young og Willmott 1973) fremhever da også sosiologene Young og Willmott at det moderne familielivet har karakteristiske trekk av symmetri, sammenlignet med den før-industrielle og tidlig industrielle familien. Sosiologene bygger dette på historiske data og store surveyundersøkelser i England fra 1950-årene til 1970-årene. Til tross for kritikk mot omtalen av familien som symmetrisk fra feministisk hold (Haralambos og Holborn 1995:341-342), er det neppe særlig uenighet om at det historisk sett har skjedd en dreining i retning et familieliv med mer symmetrisk preg.

I læringsteoretisk sammenheng har dialogen lenge blitt fremhevet som et godt og nødvendig læringsredskap. En spesiell begrunnelse for dette er at læring er grunnleggende sosial og skjer gjennom interaksjon, et utbredt syn som blant andre Lev Vygotsky har vært en fremtredende talsmann for. En sammenhengende begrunnelse er at et menneskes tenkning og menneskets dialog med andre hevdes å ha en likeartet karakter. Dette anskueliggjøres gjerne ved å skille mellom såkalt *indre-* og *ytre* dialog (Rochat 2001). Læring forstås i så måte å skje i samspill mellom en indre dialog i mennesket - og en ytre dialog mellom mennesker.

Verdien av likeverdig dialog mellom to eller flere mennesker knyttes gjerne til to hovedfunksjoner (Burbules og Bruce 2001:1102-1111): For det første samtalens *epistemologiske* fordeler som måte å etterstrebe kunnskap og forståelse (slik eksempelvis Sokrates og Platon fremhever) og for det andre *moralske og politiske* årsaker, ut fra grunnprinsipper om likhet og likeverd (slik for eksempel Martin Buber og Paulo Freire vektlegger). Når forestillingen om symmetrisk samtale eller dialog formuleres, i samfunns-, organisasjonsliv, eller i pedagogisk virksomhet, refereres det ofte til begge funksjoner. Denne type samtaleideal må sees i sammenheng med den lange prosess vestlige samfunn har gjennomgått med hensyn til å etablere like rettigheter og forpliktelser for samfunnsmedlemmene, for eksempel lik rett til utdanning, byråkratiets likebehandling av enkeltindivider eller mulig-

heter til å ytre sin mening offentlig. Marková og Foppa (1990) kommenterer i denne forbindelse at

the efforts to establish what can broadly be called equality or symmetry of the relationships between people has characterized much of the dynamics of social change in western culture for centuries ... Equality is often seen as an ideal towards which society at large strives (Marková og Foppa 1990:260).

Innenfor internasjonal politikk brukes dialogbegrepet hyppig i aktørenes retorikk, ikke bare av vestlige land. Det hevdes da også at dialog i nyere tid betraktes som den eneste politisk korrekte måten å etablere samarbeid på (Bodén 2003). Vår tids allmenne tiltro til dialogen som verktøy for samarbeid og utvikling betegnes godt på hjemmesiden til *Global dialogue institute*. Her hevdes det at vi er i ferd med å bevege oss fra en *monologisk-* til en *dialogisk tidsalder*:

From the beginning until almost the present, all human cultures have developed fundamentally in the form of monologues, that is, people talked only with those who thought as they themselves did - or should! Now humanity is beginning to move out of that "Age of Monologue" into the dawning "Age of Dialogue" wherein people are beginning truly to encounter the other - in dialogue (Global Dialogue Institute 2004).

I debatten om kultur og kommunikasjon har dialogen fått en spesiell plass. Den ideelle dialogen (ofte forstått som diskurs) er sett som et middel for å tilstrebe forståelse for kulturelle forskjeller og samtidig unngå farene ved kulturell relativisme (Shapcott 2002). Denne grunnholdningen uttrykkes også av FNs generalsekretær Kofi Annan. Han innledet i 2001 *FN-året for dialog mellom sivilisasjoner*, med å fremheve at han så ideen om dialog mellom sivilisasjoner som grunnfestet i FNs fundamentale verdier:

The United Nations itself was created in the belief that dialogue can triumph over discord, that diversity is a universal virtue and that the peoples of the world are far more united by common fate than they are divided by their separate identities.

The United Nations – at its best – can be the true home of the dialogue among civilizations – the forum where such dialogue can flourish and bear fruit in every field of human endeavour. That is why I have warmly welcomed the proclamation of the year 2001 as the “United Nations Year of the Dialogue among Civilizations”. Without this dialogue taking place every day among all nations – within and between civilizations, cultures and groups – no peace can be lasting and no prosperity can be secure (UN 2000:1).

Selv land som ikke forbindes med særlige tradisjoner for åpen dialog refererer i sin utenrikspolitiske retorikk til den likeverdige dialogen. Irans viseutenriksminister Javad Zarif uttalte for eksempel på FNs generalforsamling i 1998 at:

Iran's promotion of the dialogue among civilizations was based on the premise that diversity of humankind was a source of strength and not a cause for division. Dialogue among civilizations would allow the process to encompass all nations and peoples regardless of their race, colour, creed and national origin. Iran's call for dialogue stemmed from the belief that through better articulation of differing ideas, visions and aspirations, violence could be avoided (UN 1998:1).

Den samme uttrykte tiltroen til likeverdig dialog understrekes i et oppslag i Beijing Time fra 2003, om FNs håndtering av striden rundt Irans atomprogram:

China says dialogue key to solution of Iran's nuclear issue

China stressed Wednesday in Vienna that Iran's nuclear issue should be settled through dialogue and consultations... Zhang Yan, the Chinese permanent representative to the United Nations... said ... that through equal dialogue and sincere cooperation, a satisfactory solution to Iran's nuclear issue could be reached... Zhang expressed the hope that the adoption of the resolution would be conducive to the continuation of dialogue, consultations and cooperation between the involved parties, and would enable a final solution to Iran's nuclear issue (Beijing Time, 27. nov. 2003).

I de senere tiår har man innenfor organisasjonslivet sett den likeverdsorienterte dialogen som et redskap for både å produsere kunnskap og å arbeide i tråd med demokratiske grunnverdier (Pesonen m.fl. 2002, Senge 1990). Dette har nok også bidratt til utbredelse av veiledning som virksomhet og fag i andre organisasjoner enn innenfor skole og utdanning. Pesonen med flere (2002) hevder at verdsettingen av dialog som redskap kan forstås som et paradigmeskifte, der organisasjoner ikke hovedsakelig betraktes som et styringsmaskineri, men isteden som et fellesskap av mennesker som er bærere og produsenter av et felles kunnskapsgrunnlag. En annen teoretisk benevnelse på denne endringen er å se den som en endring fra planteori til kommunikasjonsteori (Gustavsen m.fl. 1991:285). Et praktisk eksempel på denne type tenkning kan nevnes. En enhetsleder i et finsk aksjonsforskningsprosjekt beskrev sin forståelse av såkalt *conceptually low organizations* med blant annet følgende punkter:

- Common understanding about the strategy and about the meaning of concepts used in describing the strategy produced in the democratic dialogue in the collaborated areas.
- Management and leadership are based on the principle of democratic dialogue between employers and employees. So the planning and execution of work can be combined and the tacit and explicit knowledge converged.
- In this way an organization is able to benefit from its members developing knowledge gained theoretically as well as practically (Pesonen m.fl. 2002:2).

Mange organisasjonsteoretikere har internasjonalt levert faglige bidrag som understøtter lignende ideelle forestillinger om organisasjoner. Det dialogiske redskapet sies å møte utfordringene forbundet med den nye kunnskapsbaserte økonomien, der kravene til kontinuerlig læring er høyere enn i tradisjonelle organisasjonsomgivelser. En stor intervjuundersøkelse viser for eksempel at 50 prosent av norske mellomstore virksomheter i dag anser seg selv som kunnskapsintensive (HR Norge 2007), i motsetning til mer arbeidsintensiv eller kapitalintensiv produksjon. Dialogorienteringen har i dag støtte i brede deler av litteraturen om organisasjonsutvikling, spesielt i retninger som assosieres med sentrale forestillinger som *lærende organisasjoner* og *livslang læring* etc., der dialogen gjerne fremheves som det sentrale utviklingsredskapet. Den kanskje mest innflytelsesrike teoretikeren i denne sammenhengen er trolig Peter Senge, som gjennom sin bestselger *The fifth disiplin* (1990) lanserte begrepet *lærende organisasjoner* for et bredt publikum. Boken har frem til i dag solgt over 1 million eksemplarer på verdensbasis og har nådd rundt 400 000 kjøpere bare i USA. Harvard Business Review har fremhevet den som en av de viktigste bøkene om ledelse som er utgitt i løpet av de siste 75 årene og det er allmenn enighet om dens betydelige internasjonale innflytelse på forståelsen av organisasjoner og ledelse. Senges grunnleggende interesse har vært å desentralisere lederskap, for å kunne øke organisasjoners kapasitet for å nå produktive målsettinger. Senge beskriver seg selv som idealistisk pragmatiker, som utforsker av og talsmann for enkelte utopiske og abstrakte ideer (Smith 2001). De mest grunnleggende ideene er vekten på og verdien av dialog samt systemtenkning (Smith 2001, Senge 1990). Et av Senges sentrale poenger er at organisasjoners produktivitet og evne til å håndtere kompleksitet betinger at de ulike *team* som organisasjoner består av har evne til å *lære*

gjennom sin praksis. Dialogen, hevder han, er det avgjørende redskapet for å få dette til:

The discipline of team learning starts with 'dialogue', the capacity of members of a team to suspend assumptions and enter into a genuine 'thinking together'. To the Greeks *dia-logos* meant a free-flowing if meaning through a group, allowing the group to discover insights not attainable individually.... (It) also involves learning how to recognize the patterns of interaction in teams that undermine learning (Senge 1990:10).

Den ideelle forestillingen om dialogen og dens produktive og nyskapende funksjon preger hele fremstillingen i boken *The fifth disiplin* (1990), og danner et syn på lederskap som bryter radikalt med de som tradisjonelt har preget organisasjonslivet. Senge beskriver ideelle ledere som mindre detaljstyrende og billedlig talt å ha sterke likhetstrekk med designere, hovmestere og lærere. Sistnevnte metafor utdyper han på følgende måte:

"Leader as teacher" is not about "teaching" people how to achieve their vision. It is about fostering learning, for everyone. Such leaders help people throughout the organization develop systemic understandings. Accepting this responsibility is the antidote to one of the most common downfalls of otherwise gifted teachers – losing their commitment to the truth (Senge 1990: 356).

Noe av det samme synet på lederskap beskrives av en annen svært innflytelsesrik organisasjonsteoretiker: Douglas McGregor, spesielt gjennom hans betydningsfulle bok *The human side of enterprise* (1960). I årene siden utgivelsen har boken preget forståelsen av ledelse i humanistisk retning. McGregor er spesielt kjent for sitt skille mellom teori X og Y. Et sentralt prinsipp i McGregors anbefalte teori Y er nettopp at en ansatt *can achieve his own goals best by directing his efforts toward the objectives of the enterprise* (McGregor 1960:61). Dette står i motsetning til en tradisjonell ledelsesstrategi med bruk av straff og belønning (Ellerman 2000:9). Isteden er det lederens oppgave å oppfordre ansatte til å finne indre motivasjon i arbeidet (McGregor 1960:14), der lederens hovedoppgave er å hjelpe den ansatte å hjelpe seg selv. Dette står i motsetning til teori X, der det legges vekt på ledelse gjennom styring og kontroll, ved hjelp av ytre motivasjon. David Ellerman (2000) fremstiller den prinsipielle prosessen i et slikt hjelperforhold ut

fra teori Y, i form av følgende anbefalte steg, som til forveksling ligner svært mye på anbefalinger som i veiledningslitteratur gis til veiledere:

1. Starting from the doer's problem
2. Seeing the problem through the doer's eyes
3. Helping the doer pursue own-ends to best solve the organizational problem
4. Helping doer implement, test, and refine the doer's solution
5. Helping doer gain autonomy and take responsibility for solution (Ellerman 2000:9-10).

Senges og McGregors ideelle anbefalinger synes også å være i overensstemmelse med reelle endringer i brede deler av arbeidslivet. En stor dansk undersøkelse fra 1999 (Handelshøjskolen i Århus og Ledernes Hovedorganisation 2000) om lederrollen i privat- og offentlig sektor, der hele 1500 ledere deltok som respondenter, konkluderte eksempelvis med at lederrollen var blitt ”mykere”. Dette viste seg gjennom større fokus på dialog, motivasjon og inspirasjon, på bekostning av vekt på å gi ordre, skape regler og kontrollere etterlevelsen av ordre og regler.

I det foregående er det tegnet et bilde av symmetrisk dialog som et en sentral side ved vår tidsånd, idet ideen om og høy verdsetting av symmetrisk dialog hyppig gjenfinnes innenfor både samfunns- og organisasjonsliv. I den symmetrisk orienterte tidsånden finner det veiledningsfaglige budskapet om verdien av symmetriorientert dialog god klangbunn. Dette kan bidra til å forklare hvorfor budskapet om veiledningens verdi har blitt oppfattet som god og aktuell *musikk* i vestlige samfunn de siste tiårene. I det følgende (kap. 6) skal vi undersøke hvilke røtter den veiledningspedagogiske musikken eller symmetriidealene kan ha. Deretter skal vi se hvordan slike idealer gjenspeiler seg i dagens veiledningspedagogiske retninger (kap. 7).

6 SYMMETRIIDEALET S RØTTER

Hvor kommer samtaleidealet om symmetri fra? Hvilket opphav har det? Slike spørsmål er selvsagt vanskelig å besvare presist, fordi idealene stadig er formet og endret, gjennom menneskets historie og kulturelle utvikling. Her skal vi nøye oss med å lete etter enkelte sentrale opphavsmenn, som i dag kan gjenfinnes i (veilednings-) pedagogiske sammenhenger, uten å hevde at dette på noen måte gir et fullstendig bilde av opphavet. Opphavsmennenes tankegods gjenfinnes tidvis i form av eksplisitte referanser i veiledningslitteraturen og beslektet litteratur – men som oftest implisitt i form av begreper og tankerekker, uten at det refereres direkte til opphavsmenn.

Først i dette kapitlet omtales et sentralt skille, som henger nært sammen med symmetriidealet: skillet mellom direkte og indirekte læring. Deretter rettes fokus mot dialogretninger som har påvirket pedagogikken og spesielt fire helt sentrale skikkelser, som på ulike måter har preget det dialogiske idealbildet, både innenfor veiledningspedagogikk og andre områder: henholdsvis Sokrates, Jürgen Habermas, Martin Buber og Carl R. Rogers.

6.1 Indirekte versus direkte læring

Innenfor pedagogisk virksomhet har idealet om den likeverdige og maktfrie samtalen trolig stått sterkere enn i de fleste andre virksomheter, spesielt etter at antiautoritære ideer preget pedagogikken fra og med 1970-tallet. Dette idealet om symmetri er innenfor pedagogikken nært knyttet til såkalt *indirekte* tilnærminger til læring. Pedagogikk som vektlegger en konstruktivistisk forståelse av læring og såkalt aktiv læring, danner en slik indirekte tilnærming til å fremme læring. Indirekte læring kan ses i motsetning til mer *direkte* tilnærminger, med større fokus på autorativ overføring av kunnskap til den lærende gjennom trening og instruksjon (Ellerman 2000:2). Den indirekte tilnærmingen har, foruten bakgrunn innen østlig filosofi, sterke røtter tilbake til antikken – spesielt til den sokratiske metode eller dialog. I nyere tid har den indirekte tilnærmingen til læring funnet form gjennom sentrale teoretikere som for eksempel Jean Jacques Rousseau, Søren Kierkegaard, John Dewey, Ludvig Wittgenstein og Carl R. Rogers. Samtlige av disse oppfatter den gode samtalen som grunnleggende redskap for (indirekte) kunnskapstilegnelse. Filosofen Søren Kierkegaard bruker selv begrepet indirekte kommunikasjon og har blitt kalt filosofen med indirekte tilnærming *par excellence* (Ellerman 2000:22). Han argumenterer for at indirekte kommunikasjon er påkrevd for å fremme subjektiv kunnskapstilegnelse. Forsøk på å anvende direkte kommunikasjon for å fremme subjektiv endring ville kun skape *falske etterlikninger*, mente han (Ellerman 2000:23) Det er i følge Kierkegaard nettopp gjennom indirekte kommunikasjon at den sokratiske jordmorkunsten²⁷ kan utøves (Ellerman 2000:22). Kierkegaard utdyper noe av sin oppfatning på følgende måte:

No, an illusion can never be destroyed directly, and only by indirect means can it be radically removed...A direct attack only strengthens a person in his illusion, and at the same time embitters him. ... And this is what a direct attack achieves, and it implies moreover the presumption of requiring a man to make to another person, or in his presence, an admission which he can make most profitably to himself privately. This is what

²⁷ Se omtale senere i kapittel 6.3.

is achieved by the indirect method which, loving and serving the truth, arranges everything dialectically for the prospective captive, and then shyly withdraws (Kierkegaard, i Ellerman 2000:22).

Tankegangen som trer frem i sitatet ovenfor ligner på tanker som gjenfinnes hos Norges og Nordens i særklasse mestselgende forfattere av veiledningslitteratur: Gunnar Handal og Per Lauvås, i deres to grunnbøker om den såkalte refleksjon over handlingsmodellen (1983 og 1990). I disse bøkene refereres det da også stadig til Kierkegaard. Forfatterne anbefaler å unngå eller nedtone råd og evaluering i veiledningssamtalen og isteden betone refleksjon over handling. Begrunnelsen er at han gjennom dette kan hindre strategisk atferd og lite fruktbart selvforvar, og isteden stimulere til autentisk dialog og læring (Handal og Lauvås 1983 og 1990).

6.2 Dialogretninger og pedagogikk

Innenfor pedagogikken finner man en rekke ulike teoretiske orienteringer som fremhever dialogens fortrinn. Nicholas C. Burbules (2000) hevder for eksempel at det er rimelig å skille mellom seks retninger som i særlig grad har påvirket forståelsen av dialogbegrepet innenfor utdanningsfeltet:

- 1) En tradisjon er et liberalt syn på dialog, som blant annet bygger på John Deweys arbeid, der det legges vekt på at dialog i opplæring skal kvalifisere unge for å kunne delta i en demokratisk samfunnsform.
- 2) En feministisk tradisjon, blant annet knyttet til Deborah Tannen. Her legges det vekt på å fremme bevegelse fra typisk maskulin kommunikasjonsform, kjennetegnet av større grad av konkurranse og anklager – til en mer feminin kommunikasjonsmåte, preget av åpenhet og mottakelighet.

- 3) En sokratisk tradisjon, bygd på Platons skrifter, som vektlegger kommunikasjon som redskap for undersøkelser av sannhet. Sokrates' dialoger kjennetegnes blant annet av at det legges frem forslag, motargumenter og moteksempler. Sokrates dialogideal skal behandles senere i kapitlet.
- 4) En hermeneutisk orientert tradisjon, som tenderer mot å vektlegge dialog som betingelse for intersubjektiv forståelse, det Gadamer kalte sammenmelting av horisonter. Retningen vektlegger det relasjonelle, og veksling mellom spørsmål og svar som en *avenue toward understanding and agreement* (Burbules 2000:255). Martin Buber, som kan ses som en fremtredende representant for retningen, vil bli omtalt senere.
- 5) En kritisk dialogpedagogikk, spesielt bygd på Paulo Freires verker om frigjørende pedagogisk praksis, blant annet i Sør-America. Freires tilnærming er beslektet med Bubers dialogpedagogikk og betraktes ofte som en praksis med indre kritisk og frigjørende potensiale.
- 6) En post-liberal tradisjon, spesielt bygget på Jürgen Habermas' modell som grunnlag for epistemologiske, politiske og moralske avgjørelser. Gjennom den såkalte diskursen, med tilhørende gyldighetskriterier for vurdering av påstander, har samtalepartene et felles utgangspunkt for å komme til enighet om påstanders gyldighet. Tilnærmingen er nært beslektet med og bygger på forestillinger om den sokratiske dialogen. Habermas diskursideal utdypes senere i kapitlet (Burbules 2000:254-259).

Til tross for visse forskjeller mellom de seks tradisjonene Burbules omtaler, er de likevel grunnleggende like: For det første idet samtlige ser dialog som et egnet medium for å behandle diskusjon og uenighet. For det andre fordi dialogen innenfor samtlige tradisjoner ses som et medium for å komme frem til gyldig

intersubjektiv forståelse eller kunnskap. Dessuten anbefaler samtlige tradisjoner dialog som metode for å fremme læring, selvstendighet og selvforståelse.

Mange teoretikere, både de som er nevnt her og andre, har altså hatt innflytelse på forestillingen om den gode samtale innenfor pedagogikken generelt, og veiledningspedagogikk spesielt. I det følgende skal vi orientere oss mot det veiledningspedagogiske fagfeltet. Minst fire grunnskikkelser er svært synlig i veiledningslitteraturen, og har i enda større grad indirekte påvirket samtaleidealene i litteraturen. For det første har Platons og senere filosofers fremstilling av den sokratiske samtalen hatt grunnleggende innflytelse på forestillingen om den gode samtale. Dessuten har Jürgen Habermas' diskursbegrep, som altså er rotfestet i Sokrates samtalemodell hatt stor betydning. Martin Bubers dialogiske tankegods har også satt betydelig preg på veiledningsfeltet. Sist men kanskje i aller størst grad og mest direkte har Carl R. Rogers påvirket samtaleidealer innenfor veiledning. Rogers regnes som den mest innflytelsesrike terapeuten i det 20. århundret, og ble spesielt kjent for å humanisere både psykologi, terapi og veiledning (Mindess 1988:117). Rogers' innflytelse på pedagogikkens idealer er etter alt å dømme såpass betydelig at det er *ytterst* berettiget å stille spørsmål ved om ikke Burbules burde inkludere en *Rogers-tradisjon* i sin inndeling av dialogtradisjoner innenfor utdanningsområdet. Det kan til og med påstås at Rogers konkrete innflytelse er sterkere enn alle de seks nevnte retningene. Muligens kan utelatelsen ha sammenheng med at Burbules selv har filosofisk fagbakgrunn, og gjennom dette lettere kan ha oversett Rogers, med hans psykologiske bakgrunn.

Vi skal i det følgende se nærmere på henholdsvis Sokrates', Habermas', Bubers og Rogers' samtaleidealer, i nevnte rekkefølge. Deretter rettes blikket mot samtaleidealer innenfor ulike veiledningspedagogiske retninger, som er preget av ideer forfektet av de fire nevnte opphavsmennene. De ideer og teorier som Sokrates', Habermas', Bubers og Rogers' representerer favner vidt. *Det vil her ikke gis en bred presentasjon og problematisering av deres ideer. Formålet med fremstil-*

lingen er kun å få frem grunnleggende ideer eller idealer som gjenfinnes i veiledningspedagogiske retninger og veiledningspraksis (jf. kap. 7).

6.3 Sokrates' utspørrende og gjensidig sannhetssøkende ideal

Platons fremstilling av Sokrates' (469²⁸-399 f.kr.) dialoger satte dype spor i ettertiden og har preget hele den vestlige kulturarven. I boken *Plato's Progeny: How Socrates and Plato still captivate the modern mind* (2001) dokumenterer Melissa Lane den store innflytelse Sokrates og Platon har hatt på senere filosofer, skribenter og politikere. Forbindelsen mellom idéhistorie og alminnelige menneskers tenkning er det nok mer problematisk å angi presist. Likevel burde det ikke være vanskelig å hevde at antikkens kulturarv, som Platon og Sokrates utgjør en helt fundamental del av, har påvirket dagens kultur og enkeltindivider på helt grunnleggende måter. Filosofen David Martel Johnson hevder i alle fall dette, i boken *How history made the mind* (2003). Johnson bemerker at den greske kulturarven utgjorde et dramatisk skifte i retning idealer om objektiv og selvgranskende tenkning - i tråd med Sokrates påstand om at det liv som ikke er gjenstand for granskning ikke er verdt å leve (Reich 1998). Gregory Vlastos, som har tilegnet sitt liv til studiet av Sokrates lære, hevder til og med at Sokrates' granskende samtaleform representerer et av menneskehetens største fremskritt (Vlastos 1980:19-20).

Den såkalt sokratiske samtalen har i moderne intellektuell sammenheng dannet grunn for fremtredende oppfatninger av ideell kommunikasjon eller dialog – for eksempel i form av filosofisk hermeneutikk (Gadamer 1975) eller diskursetikk

²⁸ Det er usikkert om Sokrates ble født i 469 eller 470 f.kr. (Guthrie 1971).

(Habermas 1990). Den sokratiske samtalen fremheves ofte i pedagogiske sammenhenger som selve idealet, og det refereres ofte til den i veiledningslitteratur. La oss derfor dvele litt ved fremstillingen av den, for deretter å relatere dette til Habermas' diskursbegrep, som også refereres hyppig i veiledningssammenheng.

Vi vet lite om Sokrates oppvekst og ungdomstid (Frisch 1991:12). Sokrates beskrives i alle fall å ha hatt et ufordelaktig utseende som lå langt fra antikkens idealer, noe som blant annet bidrog til at han ble plaget av sine jevnaldrende i unge år. Dette fulgte ham også i voksen alder. I historiske kilder blir han beskrevet som å ha et usedvanlig bredt ansikt, flat oppstoppernese, tykke lepper, stor mage og fremskutte stirrende øyne. Med disse øynene skal han ha stirret på sine diskusjonspartnere på en måte som ble sagt å være uforglemmelig og vanskelig å beskrive, samtidig som han i diskusjonen senket sitt hode som en okse mot diskusjonspartneren (Guthrie 1971:66-67). I teksten *Symposium* gjengir Xenophon (Guthrie 1971:67) til og med en dialog der den unge og vakre Criobulus utfordrer Sokrates til å overbevise om at sistnevnte er vakrest. Til tross for iherdig kryssekaminering, og at Criobulus gjennom dette blir målbundet, må Sokrates i smertefull overraskelse konstatere at samtlige tilhørere til dialogen, gjennom avstemning, gir uttrykk for at Criobulus er vakrest. Avstemningsresultatet skal ha falt Sokrates så tungt at han skal ha stilt spørsmål ved om dommerne var bestukket.

Sokrates skal ha vært sønn av en steinhugger eller skulptør og ble trolig forventet å følge i sin fars forspor, slik det var vanlig på denne tiden, men dro isteden som ung mann ut og deltok som soldat i flere felttog, der han opparbeidet seg et ry som en fryktløs soldat (Guthrie 1971:68). Denne fryktløsheten ble siden et kjennetegn ved ham også i andre sammenhenger, der han fremstod med en uvanlig moralsk og intellektuell integritet og uavhengighet – som gjorde at ingen følte seg helt trygg på ham og som også brakte ham mange fiender. Dette var også bakgrunnen for at han ble dømt til døden og måtte tømme giftbegeret, fordi han til siste slutt holdt fast på synspunkter som ble misbilliget av matinnehavere i Athen.

I sitt voksne liv beskrives Sokrates som en person som elsket å samtale med ulike mennesker. Sokrates snakket daglig med mennesker, mens han vandret rundt på torget Agora og andre steder i Athen. Han talte imidlertid med sine samtalepartere på en helt spesiell måte – gjennom såkalt *spørrende dialog* (Myhra 1989). Sokrates stiller de aller fleste spørsmålene i samtalene, slik Platon idealistisk gjensforteller dem. Sokrates unnlater å fortelle eller belære om en sak, slik de såkalte sofistene eller samtalekunstnerne gjorde på denne tiden. Isteden utvikler Sokrates definisjoner og argumenter ved hjelp av spørsmål. Samtalepartene han treffer på sin vandring blir sittende igjen med spørsmål, når Sokrates trekker seg tilbake, og krever presise svar. I følge Myhra (1989:10) var *den utspørrende dialogen* ny i filosofiens historie. Den kunne ikke knyttes til tidligere filosofers lære eller virksomhet.

Sokrates var sønn av en jordmor. I dialogen *Theaetetus* (Platon 2004a) sammenligner da også Sokrates sin samtalevirksomhet med en jordmors virksomhet – i likhet med jordmoren skulle ikke Sokrates selv føde (kunnskap). Til gjengjeld kunne han hjelpe andre med å forløse tanker som de gikk svangre med. Sokrates mener i tråd med dette at kunnskap er iboende og latent til stede i et hvert menneske. Mennesket er imidlertid ikke i stand til å bringe kunnskapen frem på egen hånd. Det trenger de hjelp til, gjennom dialog. Denne hjelpekunsten er siden blitt kjent under flere navn, som den sokratiske metode, den *maieutiske metode* eller *jordmorkunsten*. Tankegangen som ligger i dette er såpass sentral at det fortjener et lengre utdypende sitat:

Well, my art of midwifery is in most respects like theirs; but differs, in that I attend men and not women; and look after their souls when they are in labour, and not after their bodies: and the triumph of my art is in thoroughly examining whether the thought which the mind of the young man brings forth is a false idol or a noble and true birth. And like the midwives, I am barren and the reproach which is often made against me, that I ask questions of others and have not the wit to answer them myself, is very just--the reason is, that the god compels me to be a midwife, but does not allow me to bring forth. And therefore I am not myself at all wise, nor have I anything to show which is the invention or birth of my own soul, but those who converse with me profit. Some of them appear dull enough at first, but afterwards, as our acquaintance ripens, if the god is gracious to them, they all make astonishing progress; and this in the opinion of others as well as in their own. It is quite clear that they never learned anything from me; the many fine dis-

coveries to which they cling are of their own making. But to me and the god they owe their deliver (*Theaetetus* 150 f.kr. i *Platon 2004a*: 98-99).

Sokrates drev ingen formell undervisning. Han utøvde sin jordmorkunst med samtalepartnere på uformell basis - på torget Agora, andre offentlige steder eller i private hjem. Det hersker en viss uenighet om hva som kjennetegner Sokrates' samtalem metode på disse arenaene – eller om han i det hele tatt hadde én distinkt metode (Reich 1998). Rob Reich (1998:1-11), tar ikke stilling til dette spørsmålet, men identifiserer i alle fall to overordnede sokratiske *strategier*, som han mener overordnet sett karakteriserer Sokrates' måte å samtale på: henholdsvis *elenchus* og inspirerende *aporia*. Vi skal kort se nærmere på hva dette innebærer.

I sine dialoger krysseksaminerer Sokrates sine opponenter, noe grekerne kalte *elenchus*. I menneskemengden på veddeløpsbanen kunne for eksempel Sokrates diskutere forskjellen mellom en god hest og et godt menneske. Når opponentene kom med definisjonsforslag forsøkte Sokrates å vise definisjonens mangler ved å vise urimelige konsekvenser av den. Gjennom sine stadige gjendrivelsler ved hjelp av spørsmålsstilling fikk han samtalepartneren selv til å oppdage manglene i forslaget. Gjennom å granske samtalepartens responser på lignende utfordrende måter eksaminerer Sokrates hvorvidt samtalepartens sett av antakelser er gjensidig konsistente. Når så ikke er tilfelle er resultatet *apiora* – eller forvirring. En av de Sokrates snakket med uttrykte denne opplevelsen på følgende måte: *At this moment I feel you are exercising magic and witchcraft upon me and positively laying me under your spell until I am just a mass of helplessness.* (Meno, i Bolten 2001:1). I likhet med Meno kunne nok mange oppleve det som ubehagelig å oppleve *apiora*, spesielt sett i lys av at de ofte hadde hele folkemengder som tilhørere. I Platons forsvar for Sokrates innrømmer da også Sokrates foran domstolen at mange mennesker hørte på hans samtaler, fordi de moret seg over at mennesker som betraktet seg selv som kunnskapsrike gjennom krysseksaminering fikk avkledd hva de ikke visste (Platon 2004b). Sokrates mål var imidlertid trolig ikke å latterliggjøre sine samtalepartnere, men å få dem til å gi opp sin *dette-vet-jeg-holdning* (Reich 1998). Sokrates bryter ned, for siden å kunne bygge opp.

Først når samtalepartene er enig om at man mangler kunnskap har man et *felles* (symmetrisk) *grunnlag* for å søke ny kunnskap. Sokrates selv ser det som langt mer høyverdig å godta at man er uvitende, enn å hevde bastante antagelser, slik han fordømmer sofistene for (Reich 1998). Han påstår i tråd med dette at *Jeg vet at jeg intet vet* (*docta ignorantia*), og at han derfor kan stille seg spørrende. For Sokrates er denne innstillingen fruktbar, fordi den fremmer undring. Gjennom å avdekke *apiora* får han samtalepartene til å innse at de må stille seg åpen og søke kunnskap på nytt (Reich 1998). Den prosessen Sokrates' samtalepartnere gjennomgår har til og med blitt sammenlignet med katarsisk terapi, idet falske antakelser og selvmotsigelser renses bort og heales gjennom *elenchus* og *aporia* (Reich 1998:2 og Higgins 1994).

Det finnes mange ulike fremstillinger av den Sokratiske dialogen, som har ført til forvirring om hva som egentlig kjennetegner den (Reich 1998). Rob Reich (1998:6-7) har poengtert at dette blant annet kan ses i sammenheng med at fremstillingen av den Sokratiske dialogen endrer seg gjennom Platons forfatterskap. I de tidlige fremstillingene av den sokratiske dialogen finner vi det Reich kaller *den moralske Sokrates*, der Sokrates spør ut sine samtalepartner om hvordan man best mulig kan leve. Disse dialogene er preget av åpne undersøkelser og undring, der Sokrates legger vekt på å vise samtalepartneren at de i virkeligheten vet mindre enn de selv tror. I senere dialoger finnes det Reich kaller *den metafysiske Sokrates*, som her er langt mer kraftfull i sine avhør, som tar standpunkt oftere og som til og med er tilbøyelig til å forelese. I de siste dialogene forsvinner til og med *elenchus* så og si fullstendig. Sokrates blir langt mindre opptatt av å misbillige kunnskap og mer opptatt av sannhet. En interessant hypotese, som har vært lansert som forklaring på endringen, er at Sokrates' samtaler gjennom Platons forfatterskap mer og mer mister sin opprinnelige form og tar tilsvarende økende form av Platons røst (Reich 1998:7). Av de to bildene som er presentert av Sokrates, er det nok i alle fall den Sokratiske samtals tidlige form (den moralske Sokrates) som lettest gjenfinnes som ideal innenfor veiledningspedagogikken. Reich argumenterer da også for at den nysgjerrige og tillitsfullt ydmyke (og mer

symmetriske) Sokrates er egnet som ideal i pedagogisk sammenheng (Reich 1998:6-8). Spørsmålet om hvorvidt Reich har rett skal ikke besvares her. Isteden er det tilstrekkelig å ta utgangspunkt i at denne forståelsen av Sokrates' samtaleform etter alt å dømme er mest utbredt innen veiledningspedagogikken, noe den senere gjennomgangen av samtaleidealer innenfor sentrale veiledningspedagogiske retninger vil antyde.

Den sokratiske samtalen, slik den fremstilles i de tidlige av Platons dialoger, har altså grunnleggende symmetriske kjennetegn. Spesielt karakteristisk er en *gjensidig undring*, som er orientert mot *ydmuk og felles søken mot sannhet* (episteme) og ikke bare meninger (doxa). Dette gjenspeiles igjen i en gjensidig åpenhet og moralsk forpliktelse til å ta motpartens spørsmål og argumenter på alvor og forholde seg til dem på rasjonelt grunnlag. Symmetrien får også uttrykk gjennom den jordmorkunst Sokrates utøver – et langt mer indirekte og symmetrisk orientert ideal enn den belærende overtalelseskunst Sokrates kritiserte Sofistene for å utøve. Det kan likevel settes spørsmålstegn ved hvor symmetrisk Sokrates' dialoger i realiteten var. Dette berøres senere i avhandlingen, i kapitlet om asymmetriske samtalerealiteter.

6.4 Habermas' gjensidig fornuftsorienterte ideal

Grunnleggende kjennetegn ved den sokratiske samtalen er videreført, presisert og utviklet av blant annet Jürgen Habermas (1929-), i form av det han kaller *diskursen* (1990). Den sokratiske samtalen omtales da også tidvis som diskurs.

Habermas regnes av mange som vår tids fremste filosof og den viktigste tyske samfunnsviteren siden Max Weber. Han oppfattes som ledende innen annen generasjon av Frankfurterskolen, som forsøkte å forene filosofi, samfunnsvitenskapelig teori og politikk, en målsetting som står i motsetning til en dominerende akademisk tradisjon som skiller strengt mellom teoretisk og praktisk orienterte

disipliner. Habermas har beskjeftiget seg med et dusin ulike fagdisipliner, blant annet politisk teori, sosiologi, kommunikasjonsteori, psykologi og jus. Hans stemme har blitt blant de ledende i samtlige disipliner (Stephens 1994). I en artikkel i *Los Angeles Times Magazine* (Stephens 1994) gjengir artikkelforfatteren følgende uttalelser fra velkjente universitetsprofessorer: Thomas McCarthy uttaler: *In terms of range and depth there is no one close to him* (Stephens 1994). Seyla Benhabib fremhever Habermas' store betydning ved å hevde at *(he) has fundamentally changed our way of thinking about society in the last 25 years or so*, med det samme utgangspunktet som Sokrates: *an almost utopian belief in the wholesomeness of debate and discussion* (Stephens 1994).

Da de allierte bekjempet Tyskland i 1945 var Habermas 15 år gammel og medlem av Hitlers ungdomsorganisasjon *Hitler-Jugend*. Nazi-samfunnet var det eneste den sensitive og intelligente unge mannen til da hadde direkte kjennskap til. Gjennom Nürnbergprosessen vokste hans kontrapolitiske motiv frem: en vakt-somhet mot ethvert tegn til tilbakefall mot den type politisk kriminell undertrykking som han så Nazi-samfunnet som det ekstreme uttrykk for (Stephens 1994) og som han siden har brukt hele sitt liv til å bekjempe. Hele Habermas' forfatterskap kan i forlengelsen av dette ses som uttrykk for et grunnleggende ønske om å avføde innsikt som skal bidra konstruktivt i utviklingen av demokratiske samfunn som forebygger undertrykking av enkeltindividet.

Motsetningen til totalitære samfunn ser Habermas i samfunnsformer som i større grad er bygd på såkalt kommunikativ handling og rasjonalitet, det innebærer svært forenklet sagt handling og rasjonalitet som er blottet for dominans og som kan åpne og frigjøre kommunikasjonen mellom et samfunns borgere (Ritzer 1996:294). Habermas søker et kommunikasjonssystem der ideer åpent kan presenteres og drøftes kritisk (Ritzer 1996:294). Habermas finner et slikt system i hans grunnleggende begrep om den ideelle samtale eller *diskursen*, som er en situasjon preget av prinsipiell symmetri mellom samtalepartene, der

... everyone would have an equal chance to argue and question, without those who are more powerful, confident, or prestigious having an unequal say. True positions would prevail under these circumstances because they are more rational (Wallace and Wolf 1999:178).

Forestillingen om denne typen åpen og kritisk granskende kommunikasjon går igjen i Habermas' lange rekke av publikasjoner. På direkte spørsmål fra en journalist om hva tråden bestod i refererer journalisten at han etter et øyeblikks taushet svarte:

I think that a certain form of unrestrained communication brings to the fore the deepest force of reason, which enables us to overcome egocentric or ethnocentric perspectives and reach an expanded . . . view (Stephens 1994).

Denne tråden henger nært sammen med verdier dypt forankret i opplysningsbevegelsen som startet sin utbredelse for rundt 200 år siden, og som så appell til rasjonell fornuft som det beste våpen mot tyranni, overtro og ulikhet.

En diskurs er et idealtypisk begrep (i Webers betydning), med ideelle kjennetegn av symmetri mellom samtalepartene. Habermas knytter diskursen til flere ulike kriterier. Det kan imidlertid i denne sammenheng være rimelig å gjengi Handal og Lauvås' sammenfatning av tre grunnleggende trekk, i Nordens mest solgte bok om veiledning (Handal og Lauvås 1990/2000): En diskurs defineres her som en samtale

1. som er maktfri og foregår mellom likeverdige parter,
2. om et saksforhold av betydning for begge,
3. der den overordnede interesse knyttes til erkjennelse, og
4. der det bedre argument skal tillegges avgjørende vekt .

(Handal og Lauvås 2000:226)

I en diskurs er partene prinsipielt symmetriske eller jevnbyrdige, og det foregår en gjensidig kritisk vurdering av deltagerens spørsmål og svar og av den aktuelle kunnskapen som bringes frem i samtalen. Diskursens fundament er på samme måte som i den sokratiske dialogen forutsetningen om at begge deltakerne ønsker å søke sann kunnskap: *episteme* – det er et forsøk på å komme dypere enn til bare

meningsytringer: *doxa*. I følge Løvlie (1994) har diskursen et overveiende kognitivt innhold. Med dette mener han at det i diskursen ligger et spesifikt krav om *rasjonalitet*, til å bygge på fornuftig argumentasjon. Den er styrt av ønsket om å stille spørsmål ved samtalens tema og at deltakerne i dialogen følger argumentasjonsregler som de oppfatter som *gjensidig* bindende. Samtalen er med de felles reglene som ramme orientert mot felles forståelse, noe som prinsipielt skiller diskursen fra samtaler der formålet er å opptre instrumentelt eller strategisk for å vinne frem med sitt formål (Habermas 1985).

Habermas' arbeid med rasjonalitetsbegrepet fortjener ytterligere oppmerksomhet her, da det er sentralt for å utdype Habermas' symmetrisk orienterte samtaleideal. Habermas (1985) bygde på Webers arbeid med legitimering av handling, og skilte mellom flere ulike typer rasjonalitet. I den vestlige verden så Habermas dominans av såkalt *instrumentell rasjonalitet* (orientert mot å kontrollere ting gjennom kunnskap) eller *strategisk rasjonalitet* (orientert mot å effektivt hevde seg i forhold til konkurrenter), som den fremste trusselen mot borgernes demokratiske rettigheter og frihet. Instrumentell rasjonalitet finnes mest rendyrket i naturvitenskapen, mens strategisk rasjonalitet tar typisk form innenfor politikken. Habermas hevder at instrumentell- og strategisk rasjonalitet i det moderne samfunnet kom til å dominere (eller kolonisere) samfunns- og spesielt arbeidslivet, noe som særlig kommer til syne gjennom en voldsom vekst i tekniske regler og byråkratiske strukturer som styrer menneskers daglige handlinger (Habermas 1985). Filosofen Hans Skjervheim (1976) hevdet i en artikkel at norsk pedagogikk på samme måte er preget av *et instrumentalistisk feilgrep* – ved at pedagogiske handlinger betraktes som tekniske handlinger.

Habermas' ideal om symmetrisk kommunikasjon gjenfinnes i hans begrep om *kommunikativ rasjonalitet* – alternativet til overdreven bruk av instrumentell- og strategisk rasjonalitet. Denne rasjonalitetstypen er rettet mot å etterstrebe *felles forståelse* mellom kommunikasjonspartene:

This is communication that is "oriented to achieving, sustaining and reviewing consensus - and indeed a consensus that rests on the intersubjective recognition of criticisable validity claims" (Habermas 1985:17).

Kommunikasjonspartenes mulighet til å komme frem til enighet hviler altså på at partene forholder seg til de samme gjensidig (eller symmetrisk) gjeldende gyldighetskravene, som kan danne felles grunnlag for kritisk prøvning: Krav om at påstanden skal være *sann* (med referanse til oppfatningen av en objektiv verden), *normativt riktig* (med referanse til en sosial verden) og *ekte* (med referanse til talerens subjektive verden (Habermas 1985, Hellesnes 1988:91-94). Denne typen gyldighetsprøving krever at samtalepartene tåler å være uenige. En slik holdning hadde for øvrig Habermas selv ry for å utvise, for eksempel i sine lange debatter i faglige og private sammenhenger og i diskusjoner på Habermas greske stamrestaurant i Frankfurt, der venner og bekjente fra en rekke ulike fag og til og med kelnerne stadig deltok, ut i sene nattetimer. Han betraktet på samme vis Michael Foucault som en personlig venn, til tross for at de også fremstod som arge teoretiske motstandere. Han trodde han var på vei til å opprette et likeartet forhold til en annen akademiker i verdensformat: postmodernisten Jacques Derrida. Etter at Habermas sendte ham et eksemplar av hans siste bokutgivelse, som var kritisk til Derridas tankegods, hørte han imidlertid ikke fra Derrida igjen (Stephens 1994).

Den kommunikative rasjonaliteten, som Habermas ser som demokratiets grunnlag, bygger altså på sentrale forestillinger om symmetri. Dette kommer til uttrykk gjennom vekt på frihet og likeverd, der kommunikasjonspartene skal være prinsipielt likestilt, uavhengig av formell autoritet – og at partenes autoritet alene ligger i å ha de bedre argumentene: ... *no force except that of the better argument is exercised* (Habermas 1975:108). Kommunikativ rasjonalitet kommer til uttrykk i den grad kommunikasjonen ikke preges av instrumentell- eller strategisk dominans mellom samtalepartene.

Det samtaleidealet som trer frem gjennom kommunikativ rasjonalitet er grunnleggende symmetrisk, idet det å nærme seg *gyldig* kunnskap bygger på et ideelt subjekt-subjekt-forhold, istedenfor det subjekt-objekt-forhold som Habermas

hevder preger instrumentell og strategisk rasjonalitet. Habermas beskriver selv dette slik:

The focus of investigation thereby shifts from cognitive-instrumental rationality to communicative rationality. And what is paradigmatic for the latter is not the relation of a solitary subject to something in the objective world that can be represented and manipulated, but the intersubjective relation that speaking and acting subjects take up when they come to an understanding with one another about something (Habermas 1985:392).

Denne type subjekt-subjekt-forhold innebærer imidlertid ikke at samtalepartene utelater å påvirke hverandre. Påvirkningen gjennom rasjonalt fundert overbevisning er imidlertid av et annet slag enn det en kan finne i en debatt, der formålet er å overtale den andre uten å forholde seg til diskursens ideelle rammer (Skjervheim 1992). Påvirkningen i en diskurs er basert på forutsetningen om felles aksept for at formålet med samtalen er å søke sann kunnskap (episteme) og at avgjørelsen om dette baseres på vurdering av hva som er *de beste argumentene*.

... the goal of coming to an understanding is to bring about an agreement that terminates in the intersubjective mutuality of reciprocal understanding, shared knowledge, mutual trust, and accord with one another. Agreement is based on recognition of the corresponding validity claims of comprehensibility, truth, truthfulness, and rightness. (Habermas 1979:3).

Av et slikt samtaleideal følger sentrale konsekvenser for pedagogiske samtaler, fordi det i diskursen prinsipielt sett ikke er mulig å på forhånd ha absolutt viten om hvilken samtalepart som skal lære av den andre (Linklater 1996) – påvirkningen kan prinsipielt gå en hvilken som helst vei mellom partene. En grunnleggende ide er i alle fall at samtlige parter i stadig vekslende tur skal tilføre hverandre noe, som ledd i å samarbeide om å oppnå erkjennelse (Linell og Gustavsson 1987:11). Et slikt ideal står imidlertid ikke i veien for at læreren (eller veilederen) faktisk påvirker eleven (eller veisøkeren) mer enn eleven påvirker læreren – så lenge påvirkningen foregår innenfor diskursens moralske rammer og i kraft av bedre argumenter som appellerer til elevens (eller veisøkerens) fornuft.

Diskursen er altså nært beslektet med de konkrete beskrivelsene som gis av Sokrates' samtalepraksis. Habermas gir imidlertid sin idealdialog en presis teoretisk form, som også er relatert til et større teoretisk rammeverk som omfatter

sammenhenger med forestillinger om demokrati og samfunn. Idealet er tydelig symmetrisk, spesielt med grunnleggende prinsipper om maktfrihet mellom likeverdige parter, at saksforholdet skal være av gjensidig betydning, der samtlige parter er orientert mot felles produksjon av erkjennelse og der samtlige parter gjensidig underordner seg felles gyldighetskrav og prinsippet om at autoritet i samtalen kun innehas i kraft av bedre argumenter.

Et annet symmetritilstrebende samtaleideal er representert ved den tyskfødte jøden Martin Buber, som i likhet med Habermas har blitt grunnleggende preget og motivert av sine erfaringer med å leve i et nazistisk regime.

6.5 Bubers gjensidig inkluderende ideal

Den jødiske filosofen og teologen Martin Buber (1878-1965) var den første som for alvor satte dialogens pedagogiske verdi på dagsorden i det 20. århundret. Bubers dialogteori assosieres gjerne til hermeneutiske tenkemåter, der dialogen oppfattes som betingelse for å nærme seg intersubjektiv forståelse mellom mennesker (Burbules 2000:255). Forfatterskapet til Buber har inspirert og inspirerer stadig mange filosofer, terapeuter, pedagoger og veiledningspedagoger til å videreføre dialogens verdi. Et spesielt betydningsfullt og tydelig eksempel finnes i form av dialogpedagogikken til den brasilianske pedagogen Paulo Freire (1974), som tydelig bygger på mye av Bubers tankegods.

Tre år gammel gjennomlevde Buber en dramatisk familieförändring som kom til å prege ham. Etter at foreldrene ble skilt forlot hans mor ham og han så henne ikke igjen før i voksen alder. Han flyttet inn hos sine besteforeldre som påvirket hans personlighet og interesser sterkt. Farfaren gjennom sin autoritet innenfor jødisk tradisjon og litteratur, og mormoren gjennom sitt glødende engasjement for fremmedartet litteratur – litteratur hun egentlig ikke skulle lese. Buber kommenterer selv at hun som oppdrager vektla å akseptere *the world of another as authentic*

(Buber 1973:19-20), samt at det å erfare og reflektere var to sider av samme prosess. Disse tidlige holdningene gjenspeiles senere i hans forfatterskap.

Buber underviste i en tiårsperiode både i jødisk religion og filosofi ved Universitetet i Frankfurt. I løpet av denne perioden sluttførte han, sammen med en med-oversetter, en i ettertid svært anerkjent oversettelse av det gamle testamentet til tysk. Etter Hitlers maktovertakelse i 1933 sa imidlertid Buber opp sitt professorat og lyktes flere år senere med å unnsnippe nazismens jerngrep, ved å utvandre til Palestina. Her gjorde han etter hvert forsøk på å megle mellom arabere og jøder. Buber fikk imidlertid en noe upopulær stilling i deler av den jødiske befolkningen og møtte kritikk for sin myke politiske innstilling, basert på tiltroen til dialogiske midler i konflikten, samt for hans synspunkt om at Palestinerne hadde lidd grunnleggende urett etter opprettelsen av staten Israel. Den samme myke innstilling bidrog til at han tenderte mot å tilgi Heidegers forbindelser med Nazismen og gjenåpne dialogen med ham og andre tyske filosofer, noe som vakte ytterligere forargelse i jødiske kretser. Buber unngikk etter sigende tidvis å snakke om politiske emner og var tilsvarende mer opptatt av møtet mellom enkeltmennesker. Like fullt var de traumatiske opplevelsene i det direkte møtet med nazismens totalitære, indoktrinerende og voldelige (og monologiske) vesen en tydelig motivasjonskilde for Bubers forfatterskap. I hans bøker forherliges det som med rimelighet kan ses som nazismens motsats: *den humaniserende dialogen*. Bubers vekt på dialogens humane pedagogiske funksjon oppsummeres gjennom Gordons parafrasering: ... *the educator's whole existence should be impregnated by the feeling that we can humanize the world by relating* (Gordon 1973:222).

Det forannevnte bildet av Bubers motivasjon understøttes av et markant skifte i Bubers forfatterskap (Avnon 1998:33-45) – fra *mystisisme* (1897-1923), der hans interesse hovedsakelig lå i menneskers evne til å overskride profane oppfatninger av virkeligheten – til *dialog* (1923-1938), der interessen dreies fra opphøyelse av ekstatiske øyeblikk til eksistensens dialogiske natur. Perioden da Buber forfattet sine tydeligste dialogiske verker, faller altså sammen med perioden da Hitlers

nasjonalsosialistiske bevegelse vokser frem, overtar makten, fjerner demokratiet, starter den andre verdenskrig og gjennomfører sitt jødeprogram. Dette grep selvfølgelig så dramatisk inn i Bubers jødiske dagligliv at det skulle være vanskelig å tenke seg at det ikke danner en sentral forståelsesbakgrunn for dialogteorien han arbeidet med i nøyaktig samme periode.

Bubers fremstillingsstil er på den ene side preget av uklarhet og har vært kilde til misforståelser og motstridende fortolkninger (Purcell-Lee 2000:2). På den annen side har Buber møtt beundring for sin enestående evne til å formidle på en poetisk og gripende måte, noe som både førte til at han gjentatte ganger ble nominert til nobels litteraturpris og at han har etablert en stor og vedvarende internasjonal lezerskare. Boken *Jeg og du* (1974), som først ble utgitt i 1923, regnes da også av mange som en av århundrets mest innflytelsesrike bøker. Flere andre forhold enn skrivestil gjør det vanskelig å gripe Bubers teori: For det første har han blitt kritisert for å stadig henge igjen i en form for romantisk mystisisme (Dannhauser 1994:43), som preget Bubers tidlige forfatterskap. Dette poenget forsterkes av Bubers avvisning av analytiske og empiriske tilnærminger til hans dialogteori (Purcell-Lee 2000:14). Han fremhevet at han ikke først og fremst skrev for et vitenskapelig publikum, og at tekstens fulle mening først kunne nås i møtet med menneskers fulle relatering til personlige erfaringer (Gordon 1976:75). Dette gjenspeiles også i en skrivestil med større vekt på poetiske beskrivelser enn strenge definisjoner og argumenter. Det fantes etter hans oppfatning ikke noen objektiv forståelse for når genuin dialog oppstår. Han skriver for eksempel at den såkalte jeg-du-relasjonen (som er kjennetegnet på genuin dialog) ikke kan

be won and possessed through any type of analytic or synthetic investigation or through any type of reflection upon the lived concrete. Meaning is to be experienced in living action and suffering itself, in the unreduced immediacy of the moment. Of course, he who aims at the experiencing of experience will necessarily miss the meaning, for he destroys the spontaneity of the mystery. Only he reaches the meaning who stands firm, without holding back or reservation, before the whole might of reality and answers it in a living way. (Buber i Purcell-Lee 2000:14-15).

Den holistiske orienteringen som er sentral i Bubers dialogiske verker, kompliserer teorien ytterligere. Undertegnede har imidlertid funnet spesiell hjelp til å forstå

teorien ved å lese teksten *dialogue* (1947a) i tilknytning til den langt mer kjente boken *Jeg og du* (1992). I den førstnevnte tittelen redegjøres det for en del av grunnlaget *Jeg og du* hviler på. I det følgende skal vi se nærmere på Bubers dialogbegrep, med hovedoppmerksomheten rettet mot disse to tekstene.

Hva mener Buber med begrepet dialog? Det første som bør fremheves er at Buber opererer med et svært vidt dialogbegrep. Samtlige av Bubers ideer om dialog bygger på den grunnleggende ontologiske forestillingen om at alt virkelig liv forstås som et *møte* (Buber 1992, Avnon 1998:6). Dan Avnon (1998:5) formulerer det slik: ... *the reality of space that is between persons is the focus of Buber's philosophy*. Buber omtaler imidlertid ikke bare slike møter mellom mennesker – hans dialogbegrep omfatter alle typer relasjoner: til seg selv, til andre og til alle former for skaperverk. Også et menneskes møte med et dyr, en plante eller en stein kan ha dialogisk karakter, dersom det eller den absorberer ens hele oppmerksomhet (Avnon 1998:6). I det følgende skal vi imidlertid avgrense oss til kun å omtale mellommenneskelige møter.

Dialogbegrepet må ikke bare forstås som vidt ut fra hvem (eller hva) som møtes – et annet aspekt er hvordan møtet kan skje. Det vanlige er å oppfatte at dialog skjer gjennom verbal kommunikasjon, men Buber vektlegger at stillhet spiller en sentral rolle i dialog. Det kan til og med hevdes at Buber mener at oppmerksom stillhet er grunnlaget for dialog (Avnon 1998:42-3). Selv et møte mellom to fremmede på en gate som ikke snakker sammen kan innebære dialog. Buber ser det som en verdi at mennesker frigjør seg selv til stillhet, i slike tilfeller kan *unreserved communication stream(s) from him, and the silence bears it to his neighbour* (Buber 1947a:4). Bubers vektlegging av stillhet gjenfinnes også i beskrivelser mennesker gir av dialoger med ham. Aubrey Hodes skildrer for eksempel en samtale på følgende måte:

He would meet me at the door and lead me into his study. Neither of us spent much time on the usual social preliminaries. Our minds were already on the coming talk. After sitting down there was always a silence - not a tense silence, uneasy as between two people who were not sure of each other, but a silence of expectation. This was not con-

sciously agreed between us. It was a flow of peace and trust forming a prelude to speech. The silence was the silence of communication (Hodes 1972: 22).

Buber har altså et svært bredt dialogbegrep – men hva kjennetegner så hans forståelse av mellommenneskelig dialog mer spesifikt? Et eksplisitt svar på spørsmålet finnes i teksten *Dialogue* (1947a), der Buber skiller mellom tre typer dialog. For det første *ekte dialog*, der

each of the participants really has in mind the other or others in their present and particular being and turns to them with the intention of establishing a living mutual relation between himself and them (1947a:22).

Dette innebærer altså et symmetrisk forhold der begge parter gjensidig nærmer seg hverandres forståelseshorisonter. For det andre nevner Buber *instrumentell dialog*, som utelukkende er basert på behovet for målrettet forståelse. Buber fremhever at denne typen dialog preger moderne eksistens, selv om ekte dialog tidvis bryter igjennom. Dessuten finnes *monolog forkledd som dialog*, noe som innebærer at mennesker i debatt ikke tiltaler hverandre som personer, men *in the speaking are so pointed that they may strike home in the sharpest way* (Buber 1947a:23). Denne typen dialog er hverken karakterisert av behov for å lære noe, påvirke noen eller å komme i kontakt med noen, men kun av ønsket om å bekrefte ens egen selvtillit gjennom å skape seg (Buber 1947a:23).

Den grunnleggende karakteren av symmetri Bubers ekte dialog har synliggjøres godt gjennom det han kaller *the act of inclusion* (1947b). *Gjensidig* (eller symmetrisk) *inkludering* innebærer i denne sammenhengen at to eller flere parter forestiller seg samtaleparten fra den andres perspektiv. Gjennom gjensidig inkludering kommer partene så nær hverandre som det er mulig – gjennom å inkludere den andres følelser, tanker, antakelser og ønsker – uten å selv gi opp sitt eget ståsted. Dette skaper grunnlag for felles refleksjon over samtalepartenes ulike perspektiver. For at dette skal være mulig må partene inngå et *gjensidig forhold* – og dersom gjensidigheten skaper bevegelse *then the interhuman blossoms into genuine dialogue* (Buber 1965:81). I instrumentell dialog oppstår ikke dette gjensidighetsforholdet, fordi partene bare er opptatt av hva som kommuniseres og ikke av

personene som møtes (Friedman 1947:xiii). Det kan anmerkes at Buber i essayet *Education* synes å moderere det ideelle kravet til gjensidig inklusjon, i det han ser at læreren i en viss forstand må inkludere eleven og vedkommendes utdanning ensidig, fordi eleven ikke har mulighet til å erfare lærerens utdanning. Så vidt undertegnede forstår innebærer dette en modifisering.

I boken *Jeg og du* (1992) gjenfinnes den grunnleggende beskrivelsen av ekte dialog i form av det kjente skillet mellom henholdsvis *jeg og du*. For Buber karakteriserer dette to grunnrelasjoner i livet. *Jeg-du-relasjonen* innebærer at to eller flere parter er i genuin dialog med hverandre. Dette vil si at de møtes i gjensidig åpenhet, umiddelbarhet, tilstedeværelse og bekreftelse. I et slikt møte dominerer ikke partene hverandre, men inngår isteden i et symmetrisk møte på *the narrow ridge*, eller den smale åsryggen som antakeligvis er en rimelig oversettelse til norsk:

The narrow ridge is the meeting place of the We. This is where man can meet man in community. Any only men who are capable of truly saying 'Thou' to one another can truly say 'We' with one another. If each guard the narrow ridge within himself and keeps it intact, this meeting can take place (Buber i Hodes 1972:70).

Å møtes på den smale åsryggen innebærer at samtalepartene tar utgangspunkt i felles prinsipper om åpenhet - for mennesket man møter - samtalepartens synspunkter - og er villig til å revurdere sin posisjon ut fra det som måtte komme frem gjennom dialogen (Arnett 1986:36).

Den motsatte og mindre fruktbare hovedtypen livsrelasjon, kaller Buber en *jeg-det-relasjon*. Dette innebærer at man som subjekt forholder seg til den andre som objekt, der en bruker relasjonen som middel for et formål. Det negative ved denne typen relasjon er at man ikke lar vedkommende eksistere som et unikt subjekt. En vanlig misforståelse av Buber er imidlertid at han utelukkende betrakter et slikt forhold som negativt. Forholdet er bare negativt i den grad dette utgjør den dominerende holdningen mot den andre (Buber 1992). Buber hevder imidlertid at den moderne vestlige kulturen preges av en tiltakende eksistensiell krise, der jeg-det-relasjonen nettopp dominerer og fortrenger jeg-du-forholdet:

... our age the I-It relation, gigantically swollen, has usurped, practically uncontested, the mastery and the rule...It steps between and shuts off from us the light of heaven. Such is the nature of this hour... The eclipse of the light of God is no extinction; even to-morrow that which has stepped in between may give way (Buber 1952:166).

I motsetning til dette forfekter Buber et idealsamfunn der jeg-du-forholdet trer frem og der samkvem baseres på hensyn til både en selv, andre og felles prinsipper, og der forskjellige synspunkter blir synlig i dialog (Buber 1992).

Flere sentrale begreper karakteriserer det dialogideal Buber forfekter – spesielt *ekte dialog*, i et møte preget av *gjensidig inklusjon*, i en *jeg-du-relasjon* og på *the narrow ridge*. Mye av kjernen den ekte og inkluderende dialogen som er preget av jeg-du-relasjon, er de holdninger mennesker møter hverandre med. Aslaug Kristiansen sammenfatter i en artikkel (2004:193-195) tre dialogiske holdninger eller prinsipper som karakteristisk for Bubers ideal: For det første skal partene være *avventende og lyttende*, i motsetning til å være forsiktig, skeptisk og tilbakeholden. Dette innebærer blant annet at de partene i dialogen tar i mot og møter det som samtaleparten bringer inn i dialogen. Dernest skal partene *fastholde det unike*, det vil si å møte den andre som et unikt menneske, som er forskjellig fra alle andre. Dette er nettopp noe kjernen av Bubers tidligere refererte beskrivelse av jeg-du-relasjonen – å møte vedkommende som et unikt du. Den tredje holdningen som Kristiansen fremhever er *ansvarlighet*. Dette innebærer at det å gå inn i dialog innebærer at en sier seg villig til å ta inn over seg det som samtaleparten tiltaler eller inviterer til. Dette innebærer i siste instans også en forpliktet åpenhet for å måtte endre sin egen posisjon dersom det gjennom dialogen fremkommer rimelige grunner for det.

Gjennom det lengre sitatet som ble referert rett ovenfor i teksten, om jeg-du-relasjonen, synliggjøres en helt grunnleggende side ved Bubers teori, som ikke sjelden overses eller underkommuniseres: Den er så nært knyttet opp til hans religiøse overbevisning at det er vanskelig å skille mellom hans dialogteori og

hans teologi. Beskrivelsene av hans idealdialog veves kontinuerlig inn i humane religiøse forestillinger og henvisninger til Gud²⁹. I bøkene *Between man and man* (1947d) og *Jeg og du* (1992) går det sjelden mer enn et par sider før gudsbegrepet impliseres i tankerekken, en eller flere ganger. Buber mener altså ikke bare at mellommenneskelige forhold blir skadelidende av jeg-det-relasjonens ekspansjon – men implisitt også dialogen med Gud (Buber 1992 og 1947a/b, Mendes-Flohr 1989). Buber skriver i tråd med dette at *every particular Thou is a glimpse of the eternal Thou* (Buber 1958, i Smith 2000:3). Gud kan i følge Buber nås gjennom et jeg-du-forhold til mennesker dyr og andre skaperverk (Hodes 1972:42). Bubers gudebilde er i så måte svært annerledes enn gudebilder preget av distanse mellom mennesker og gud. Hans tegner i motsetning til dette et bilde der gud kan nås i møter, og spesielt gjennom moralske og etiske anliggender (Buber 1992, Mendes-Flohr 1989).

Et svært viktig aspekt ved jeg-du-relasjonen er at det må forstås i forhold til Bubers holistiske menneskesyn (Buber 1992). Dette innebærer blant annet at mennesker grunnleggende sett forstås å eksistere i kraft av våre relasjoner – og at det er jeg-du-relasjoner som danner vår menneskelighet: *Grunnordet jeg-du kan bare sies med vårt hele vesen* (Buber 1992:6). Dette innebærer at personene som møtes gjensidig gjør hverandre synlig og uttrykker aksept for hverandre som hele mennesker, for eksempel ens mangfoldige menneskelige og åndelige sider, ikke bare intellektuelle. Denne innstillingen har senere fått betydelig gjennomslag innenfor fagdisipliner som for eksempel psykologi, pedagogikk og veiledningspedagogikk. Innenfor eksistensialistisk terapi og veiledning, der Bubers tankegods er grunnleggende, ses for eksempel klientens helhetlige verden som bestående av flere dimensjoner, for eksempel personlig, fysisk, spirituell og sosial.

²⁹ Buber har da også blitt kritisert for at hans teori er for spirituell, spesielt av hovedopponenten Emmanuel Lévinas (Casey 1999).

En side ved Bubers holistiske menneskesyn er at det vektlegger at tanker, følelser og handlinger bør ses i sammenheng og helhet. Det kan imidlertid påstås at Buber langt fra har en så balansert vektlegging av ulike sider ved mennesket, som det holistiske idealet skulle tilsi. Så vidt undertegnede leser bøkene *Between man and man* (1947d) og *Jeg og du* (1974) er heller dialogidealet preget av en ensidig vekt på de relasjonelle og følelsesmessige sidene ved dialogen. Dette kommer klart til uttrykk gjennom Bubers språkbruk. En enkel illustrasjon finnes ved et enkelt søk i en elektronisk utgave av *Between man and man* (1947d). Der vil man for eksempel se at Buber hele 31 ganger³⁰ refererer til en av sine yndlingsmetaforer, hjertet, med dets følelsesmessige konnotasjoner (samtlige i svært positiv betydning). Det motsvarende metaforiske organet, hjernen, med sine konnotasjoner mot rasjonell tenkning, nevnes bare to ganger (og da i meget negativ betydning). Samme mønster gjenspeiles i *Jeg og du* (1992). Inntrykket befestes videre gjennom en rekke typiske uttalelser fra Bubers side: for eksempel uttaler han at *man is speaking too much and feeling too little* (Morris 2001:1) og hevder at *cleverness without heart is nothing at all* (Buber 1947c:264). Undertegnede har ikke funnet motsvarende uttalelser om at ensidig vekt på følelser eller det å la hjertet styre uten rasjonalitet eller hjerne også kan være en fare.

Buber skal i tråd med dette ha kommentert at han kjente slektskap med Sokrates' søken etter sannhet, men at han er kritisk til Sokrates samtalem metode, fordi den ikke ivaretar det hele mennesket (Kristiansen 2004:198). Sokrates tilnærming er i følge Buber for ensidig intellektuelt orientert (Kristiansen 2004:198). Den samme innstilling gir Buber uttrykk for i teksten *Dialogue* (1947a):

The life of dialogue is no privilege of intellectual activity like dialectic. It does not begin in the upper story of humanity. It begins no higher than where humanity begins. There are no gifted and ungifted here, only those who give themselves and those who withhold themselves (1947a:40).

³⁰ Søk på begrepet i både entall og flertall.

Sammenlignet med Sokrates' og Habermas' ideal gir dette konsekvenser for autoritetsforholdet mellom samtalepartene. I den sokratiske samtalen eller diskursen har partene autoritet i den grad de har de beste argumentene i forhold til en sak. Det er vanskelig å forstå Buber annerledes enn at hans idealbilde av dialogen er enda mer symmetrisk orientert enn disse alternative idealbildene, fordi han ikke fokuserer på eller kommenterer prinsippet om det bedre argument. Isteden for å omtale en slik form for rasjonalitet fokuserer Buber på relasjonell symmetri i mellommenneskelige møter.

Bubers symmetriideal kan også ses i form av Bubers vektlegging av dialogens frigjørende potensial. En genuin dialog eller jeg-du-relasjon innebærer at verken jeg eller du reduseres, men at mennesker møter hverandre på likeverdig grunn, der forholdet preges av gjensidig respekt for den andres frihet, åpenhet og at partene ikke dominerer hverandre (Purcell-Lee 2000:7). Dette kommer blant annet til uttrykk i Bubers omtale av lærergjerningen, der han ser det som lærerens oppgave å hjelpe eleven med å gjenfødtes ved å bringe frem det guddommelig edle metallet i elevene og å frigjøre dem fra vrakgods (Purcell-Lee 2000:5, Buber 1947b). Veien å gå for å få dette til er gjennom inklusjon.

Buber (1947b:98-122) er nokså uklar og synes å ha visse problemer med å forklare elevens avhengighet av sin lærer. Han skiller prinsipielt mellom genuin undervisning av barn og voksne, og mener undervisning av voksne kan implisere full gjensidig inklusjon, mens undervisning av barn må ha mer asymmetrisk karakter og kan implisere ensidig inklusjon fra lærerens side. I alle fall kritiserer Buber skolen for mangel på gjensidighet og vekt på lærerens autoritet. Isteden anbefaler han at læreren tilstreber inklusjon og hevder til og med at genuine lærere er på sitt beste når de ikke bevisst prøver å lære noe bort i det hele, og isteden handler spontant på basis av sitt liv. En venn og fagfelle av Buber, Aubrey Hodes, kommenterer dette på følgende vis:

Then he can gain the pupil's confidence; he can convince the adolescent that there is human truth, that existence has a meaning. And when the pupil's confidence has been won, 'his resistance against being educated gives way to a singular happening: he ac-

cepts the educator as a person. He feels he may trust this man, that this man is taking part in his life, accepting him before desiring to influence him. And so he learns to ask... (Hodes 1972:137).

Bubers symmetrisk orienterte samtaleideal har som allerede nevnt hatt stor innflytelse på psykologiske, pedagogiske og veiledningspedagogiske forestillinger om den gode samtale. Hans jeg-du-relasjon og holistiske menneskesyn har blitt etterfulgt av en rekke lignende tankeganger innenfor terapi, for eksempel gestaltterapi, eksistensiell psykoterapi, transaksjonsanalyse og klientsentrert terapi (Purcell-Lee 2000:2). Sistnevnte retning ble først utviklet av Carl R. Rogers, som siden er den enkeltperson som kanskje i aller størst grad har påvirket grunnleggende ideer innenfor veiledningspedagogikken. La oss derfor se nærmere på hans samtaleideal.

6.6 Carl R. Rogers' ikke-ledende ideal

Carl R. Rogers (1902-1987) bok *On becoming a person*, som først ble publisert i 1961, var den første psykologiske teksten som noensinne nådde opp på bestselgerlister. Boken har også blitt kåret som en av de viktigste bøkene i det 20. århundret. I årene etter utgivelsen ble boken fulgt opp av flere andre bestselgere, som nådde et svært stort publikum i den vestlige verden. Rogers har i en boktittel blitt kalt en stille revolusjonær (Rogers og Russel 2002), med referanse til den stillfarne mannens store betydning for menneskers oppfatning av terapi, kommunikasjon og sosiale forhold. Rogers betydning oppsummeres av Gay L. Barfield, som ikke er tilbakeholden i sin hyllest:

Dr. Rogers' contributions to this century have changed the very nature and direction of our times, our approach to human relations, the research and practice of psychotherapy and counselling, and our perception of and approach to conflict transformation and world peace (Barfield 2004:1).

Rogers vokste opp i et svært kristenmoralistisk hjem preget av tette familieband, sterk arbeidsmoral og anti-intellektuelle holdninger. Han var svært følsom og sjenert, ble plaget av sine eldre søsken, var isolert og uten nære venner utenfor

familien før collegetiden. Til tross for en sterkt moralistisk og lukket oppvekst ble Rogers som terapeut kjent for helt motsatte – empatiske og aksepterende - holdninger. Hans akademiske innhold gjenspeiler uansett kristne verdier. Det har til og med blitt hevdet at Carl R. Rogers representerer *the triumph of christian values in the field of psychotherapy*. Denne type verdier gjenspeiles ikke bare gjennom hans tekster, men også hans personlige fremtreden. Som akademiker ble Rogers blant annet kjent som et arbeidssomt, redelig, oppriktig og optimistisk menneske. Hans stemme har blitt beskrevet som både monoton og avmålt, noe som foranlediget både ro og kjedsomhet – men likevel var det en intensitet i hans ansikt som indikerte en tilstedeværelse og mye større dybde enn det en umiddelbart kunne få inntrykk av (Mindess 1988:112).

Rogers tilnærming er kjent som *klientsentrert terapi* (og senere person-sentrert terapi). Denne formen for terapi har fått stor utbredelse og har preget andre former for terapeutisk virksomhet og andre personlighetsorienterte virksomheter. Selv om Rogers i første omgang skrev om terapeutiske relasjoner har han siden hevdet at essensen i den klientsentrerte tilnærmingen er gyldig for alle relasjoner der personlig utvikling er målet, for eksempel i forholdet mellom terapeut og klient, foreldre og barn, lærer og elev/student eller leder og ansatt (Rogers 1980:115-117).

Klient-sentrert terapi er fundamentert på en helt grunnleggende antakelse: *Den selvrealiserende tendensen* - mennesker antas å ha en naturlig disposisjon for å utvikle seg selv i positiv retning. Ved å lese Rogers nærmere kan man se at denne grunnantakelsen har utgangspunkt i en *organisk* metafor eller tenkemåte om menneskets utvikling. Han forestiller seg mennesket som en organisme og hevder at det i enhver organisme eksisterer en latent konstruktiv bevegelse eller motivasjon mot realisering av et iboende potensial: *There is a natural tendency toward complete development in man* som under de rette betingelsene vil bli realisert (Rogers 1977:7). Det kan for øvrig nevnes at Rogers slutter seg fullstendig til McGregors teori Y, som det er kort redegjort for tidligere i avhandlingen, og som

preges av det samme tillitsfulle menneskesynet (Rogers 1969:207). Rogers ordlegger seg på følgende måte når han beskriver forbindelsen mellom tillit og utvikling:

... the person-centred approach is built on a basic trust in the person . . . (It depends on the actualizing tendency present in every living organism's tendency to grow, to develop, to realize its full potential. This way of being trusts the constructive directional flow of the human being toward a more complex and complete development. It is this directional flow that we aim to release (Rogers, 1986:198).

Såvidt undertegnede forstår Rogers dreier hele hans teori seg om hvordan man best kan danne betingelser for og gjennom dette frigjøre menneskets iboende evne til å lege eller utvikle seg selv. Rogers grunnleggende tankegang faller innenfor det Hans Skjervheim (1992) har kalt *fri vekst tankegangen* (innenfor pedagogikken), der personen som skal utvikle seg, metaforisk sett ses som en plante, som under gode vekstbetingelser kan realisere sitt potensial. Læreren, veilederen eller terapeuten vil i en slik metafor fremstå som en *gartner* som skal skape gode betingelser for vekst, uten å gripe for direkte inn. Skjervheim (1992) omtaler også en helt annerledes tankegang – pedagogen som *formgiver*, med likhetstrekk enten med en håndverker eller kunstner som gir sitt passive materiale form. I denne metaforen ses læreren som den aktive parten, som skaper eleven i sitt ideelle bilde. En hovedkritikk fra Carl R. Rogers (1951) var i tråd med Skjervheims formingsmetafor at terapeuter griper for direkte inn, og derved ikke lar klienten få utfolde sin selvrealiserende tendens. En av Rogers klienter gav en tid etter samtalen med Rogers følgende attest på hvordan Rogers' gartnerkunst hadde påvirket henne:

Something happened in those few short minutes which has stayed with me ever since. He simply helped me to recognize my own potential - my value as a human being. All the words couldn't possibly express the importance of that for me (Dolliver, Williams, og Gold 1980:141).

Ut fra sin antakelse om menneskets selvrealiserende tendens har Rogers etablert flere tilknyttede ideer som er karakteristisk for klientsentert eller personsentrert terapiterapi. En av disse er ideen om at terapeutisk virksomhet drives med utgangspunkt i et holistisk menneskesyn, som ikke bare tar hensyn til en persons

intellektuelle sider, men derimot en helhet som blant annet også består av følelses- og sanseliv – en grunntanke vi finner igjen hos eksistensialistiske filosofer som for eksempel Buber. Holistiske tilnærminger, som Rogers teori er et eksempel på, forsøker å omslutte og integrere de mangfoldige lagene av mening og erfaring heller enn å definere mennesket i snever forstand. Rogers enkle påstand er at den enkelte klients helhetlige opplevelse av virkeligheten er det viktige å sentrere oppmerksomheten om i terapi (Joseph 2003:304). Terapeuten vil i følge Rogers gi individet best vekstbetingelser ved å betrakte det som et helt menneske:

... there is one central source of energy in the human organism; that it is a function of the whole organism rather than some portion of it; and that it is best conceptualized as a tendency toward fulfilment, toward actualization, toward the maintenance and enhancement of the organism (Rogers, 1963:6).

Rogers uttrykker altså respekt for at mennesket som helhetlig organisme har grunnleggende evne til å utvikle seg selv. Dersom terapeuten griper direkte inn og forsøker å avkreve en forandring, vil dette samtidig være en inngripen på et dypere personlighetsnivå. Dette vil sannsynligvis medføre motstand mot endring, selv om klienten ønsker å endre seg (Rogers 1977:9). De beste vekstvilkårene gis derimot gjennom å tillegge endringsautoriteten hos klienten. Det er klienten selv som anses som *eksperten* på sitt liv. Rogers sentrale poeng er altså at han mener klientene selv kan spille hovedrollen i sin egen behandling (eller arbeidssituasjon), dersom de får hjelp til å hjelpe seg selv. Rogers hevder i tråd med dette at klientene dypst sett ofte er i bedre stand til å vurdere sin egen situasjon enn profesjonelle hjelpere, som selvsagt har dårligere kjennskap til klientens liv enn det klienten selv har.

Rogers' vekt på klienten som ekspert illustreres blant annet gjennom at han sluttet å anvende begrepet pasient og isteden innførte betegnelsen klient, med formål om å forhøye pasientens status i terapi. Før Rogers' tid var det vanlig å bruke begrepet pasient. Dette har siden blitt regnet som en grunnleggende endring i oppfatningen av den terapeutiske hjelperelasjonen. I et intervju med Evans utdyper Rogers poenget på følgende måte:

I still fell that the person who should guide the client's life is the client. My whole philosophy and whole approach is to try to strengthen him in that way of being, that he's in charge of his own life and that nothing I say is intended to take that capacity or that opportunity away from him (Evans 1975:26).

Rogers vekt på å forhøye klientens status og selvverd må ses på bakgrunn av de teoretiske retninger innenfor psykologien som han så seg selv i motsetning til: denne tids psykoanalyse og behaviorisme. På 1940-tallet ble til og med Rogers beskyldt for å *destroying the unity of psychoanalysis* (Eugene 2002:2). Hans klientsentrerte terapiform innebar et stille angrep på den rådende autoriteten på dette feltet – et angrep som Eugene T. Gendlin (2002), i forordet til boken *Carl R. Rogers: The quiet revolutionary* hevder vant, i og med at det i dag anvendes et mangfold terapeutiske metoder og at det finnes mulighet for åpne terapeutiske undersøkelser.

Konsekvensen av synet på klienten som selv-ekspert var for Rogers at terapeuten ikke kunne være for styrende i samtalen med vedkommende. Rogers begrep om å være ikke-ledende ble etter hvert kjent da han utviklet sin terapeutiske teori. Denne ble først kjent nettopp som *ikke-ledende terapi*, som han definerte ved å oppsummere en ytring fra Nathaniel J. Raskin:

He (or she) tries to get within and to live the attitudes (of the client) expressed instead of observing them, to catch every nuance of their changing nature; in a world, to absorb himself (or herself) completely in the attitudes of the other. And in struggling to do this, there is simply no room for any other type of counselor activity or attitude; if he (or she) is attempting to live the attitudes of the other, he (or she) cannot be diagnosing them... cannot be thinking of making the process go faster (Rogers 1951:29).

Til tross for avvisningen av ledelse avviser likevel ikke Rogers at han påvirker klienter. Han skiller imidlertid den påvirkning han tilstreber fra styring og makt med henvisning til sin gode intensjon. Han formulerer dette på følgende måte: *I am not interested in power over anyone. What I want is influence, to influence you to become the best you can possibly be* (Thomas 1988:34).

Gjennom Rogers øyne ses altså klienter som ressurssterke nok til å finne sin egen vei, de tillates å følge sitt eget tempo og å etterstrebe vekst på deres unike måte (Rogers 1963). Hva gjør så terapeuten i et slikt forhold? Igjen kan gartnermetafo-

ren være velegnet til å tydeliggjøre hovedtrekkene i Rogers tankegang: slik gartneren kan styrke sine planter ved å skape et godt vekstmiljø, kan terapeuten styrke (empower) sine klienter ved å skape et godt samtaleklima. Hva dette konkret består i beskriver Rogers tydeligst gjennom de tre grunnholdningene han mener må være tilstede for å skape positive resultater i terapi: gartneren må gjødsle med kongruens (ekthet), ubetinget positiv aksept og empati³¹. Det er i ettertid funnet empirisk støtte for at dette er avgjørende betingelser for kvaliteten i et terapeutisk forhold. Gjennom en gjennomgang av forskning på effekten av terapi konkluderer Jerold Bozarth (1999) med at effekten av terapi i hovedsak kan tilskrives a) relasjonen mellom terapeut og klient samt b) klientens ressurser. Det ble ikke funnet sammenheng mellom resultatet av terapien og andre faktorer som terapeuten erfaring og opplæring, teknikk eller behandlingsform. Dessuten var de mest fremtredende variablene ved terapeut-klient-relasjonen tilsvarende Carl R. Rogers grunnholdninger: ekthet, empati og ubetinget positiv aktelse.

Etterlevelsen av hver og en av Rogers grunnholdninger vil ha implikasjoner i symmetrisk retning. Idealene danner til og med så opphøyende og ensidig fokus på klientens tankeverden og vurderinger at en til og med kan hevde at de tegner et motsatt symmetrisk samtalebilde, der terapeuten underordner seg hensynet til klientens vekstbetingelser. Den følgende fremstillingen av de tre nevnte holdningene eller vekstbetingelsene bygger spesielt på to grunnkilder (Rogers 1977, 1980:115-116): For det første må gartneren være ekte eller *kongruent*. Dette innebærer enkelt sagt at terapeuten skal forsøke å være seg selv i samtalen og ikke bygge opp en kunstig profesjonell fasade. Det skal være kongruens eller overensstemmelse mellom det terapeuten opplever og det som uttrykkes til klienten. Dette innebærer et symmetrisk orientert ideal, der bildet av en opphøyet og distansert terapeut erstattes av et langt mer symmetrisk tilstrebende person som er

³¹ Disse betingelsene inngår i en liste på seks faktorer som Rogers mener er nødvendige og tilstrekkelige for konstruktiv personlighetsforandring (Rogers 1957:96 i Joseph 2003:305).

transparent til stede i øyeblikket. Dette idealet om transparens må rimeligvis være et problematisk ideal, så lenge terapeuten ikke skal gi uttrykk for sine egne verdier eller vurderinger. Jo mer terapeuten klarer å leve opp til et slikt symmetrisk orientert ideal, jo større er sjansen for at samtalen vil bidra konstruktivt til klientens vekst. Den andre sentrale vekstbetingelsen er at terapeuten viser klienten *ubetinget positiv aktelse*. Dette uttrykkes gjennom at terapeuten på en aksepterende, empatisk og ærlig måte reflekterer klientens følelser og erfaringer. Idealet om symmetri gjenspeiles idet terapeuten gjør dette uten å vurdere, gi råd, forme, gi ordrer, lede eller lignende.

Et helt sentralt poeng for Rogers er at aktelsen er rettet mot klienten som *hel person*, og ikke er betinget bestemte forutsetninger. Terapeuten *vurderer ikke* hvorvidt klienten gjør seg fortjent til aktelsen. Gjennom denne symmetrisk orienterte tilnærmingen antas klienten å føle seg friere til å undersøke sine egne antakelser og motiver. Ved å gi avkall på vurdering og styring hevder Rogers at klientens egen makt styrkes. Rogers (1977) anvender Sokrates' jordmormetafor når han beskriver tilnærmingens overføring av makt til klienten:

Power over her own life is left completely in the hands of the client. It (counselling) provides a nurturant atmosphere but not a forcing one (Rogers 1977:11). The therapist becomes the 'midwife' of change, not its originator. . . . The locus of evaluation, of decision, rests clearly in the client's hands" (1977:15).

Den siste betingelsen er at terapeuten klarer å nærme seg klienten på en *empatisk* måte. Dette innebærer at terapeuten på en nøyaktig innfølende måte klarer å oppfatte de personlige følelser og meninger som klienter erfarer - og at terapeuten også klarer å formidle denne forståelsen til klienten. Når dette fungerer som best

the therapist is so much inside the private world of the other that she can clarify not only the meanings of which the client is aware but even those just below the level of awareness" (Rogers 1977:11).

Dette kan bidra til det Rogers kaller sprang i forståelse, der klienten til og med kan overraske seg selv med å danne klarhet i sine egne tanker.

Empati omtales ofte som en nærmest naturgitt evne hos mennesker. Rogers (1977) mener imidlertid at dette kan læres, og nevner to spesifikke måter å nærme seg en slik forståelse av klientens verden: For det første gjennom aktiv lytting, det vil si å være fullt oppmerksom mot klientens indre verden (Rogers 1977:11). Gjennom terapeutens oppmerksomhet mot klientens følelser mener Rogers sannsynligheten øker for at klienten blir oppmerksom mot sitt følelsesliv, til å luke ut sine destruktive vurderinger og verdsette seg selv. Den andre, relaterte, måten å nærme seg klientens verden på er igjennom å speile den. Speiling regnes som den mest kjente av Rogers teknikker i terapi, og omtales dessuten ofte også som en del av begrepet aktiv lytting. Speiling innebærer kort sagt at terapeuten, ved hjelp av ord som klienten aksepterer (eller avviser), gjengir essensen i det klienten sier. Dette har mange funksjoner, blant annet bidrar det til å skape fellesskap mellom samtalepartene, det forsikrer klienten om at det som fortelles er verdt å høre på og faktisk blir oppfattet og det gir terapeuten mulighet til å la oppmerksomheten i samtalen være konsentrert om klientens verden og vurderinger.

Carl R. Rogers' samtaleideal er altså tydelig symmetrisk preget. Idealbeskrivelsene kan også forstås som *omvendt* asymmetrisk, idet terapeuten til de grader forsøker å gjøre seg selv til en ikke-styrende biperson i samtalen, som kun er orientert mot å styrke klientens endring og vekst. Dette idealet kan problematiseres, noe som vil bli gjort senere i avhandlingen, i kapitlet om asymmetriske samtalerealiteter.

Til nå er det redegjort for særtrekk ved de symmetriorienterte dialogidealene til fire personer som har hatt grunnleggende innflytelse innenfor veiledningspedagogikk og en rekke andre fagområder. Til slutt i denne delen skal vi se noen komparative hovedtrekk ved idealene.

6.7 Hovedtrekk og kommentarer

I det foregående har fire personer, med ulik faglig og tidsmessig bakgrunn, blitt fremhevet som spesielt sentrale opphavsmenn for dialogiske idealer som i dag gjenfinnes innenfor veiledningspedagogikken (samt beslektede fagområder): Sokrates, Habermas, Buber og Rogers.

Samtlige av opphavsmennene kjennetegnes ved at de har utviklet sine dialogidealene som motsats til det de har opplevd som uønskede asymmetriske forhold i sine egne liv. Sokrates tok sterk avstand fra sofistenes manipulerende og maktsøkende ordkløyveri samt fysisk maktmisbruk i datidens Athen – både Buber og Habermas stod ansikt til ansikt med Nazismens monologiske og blodige vesen, den unge Habermas til og med ikledd dens uniform og Buber som flyktende jøde – og Rogers distanserte seg fra umyndiggjøringen av psykiatriske pasienter som han så i tradisjonell psykiatrisk behandling. Siden markerte han også distanse mot umyndiggjøring av enkeltindivider innenfor andre institusjoner enn den psykiatriske. På denne type bakgrunn utviklet disse fire sine idealer og praksis. Dialogen blir av opphavsmennene både verdsatt for dens epistemologiske fortrinn med tanke på å nærme seg sannhet og produsere kunnskap – samt for dens humaniserende og demokratiserende funksjon.

Idealene som kjennetegner opphavsmennene er ikke helt ensartede. De har imidlertid noen grunnleggende *felles kjennetegn* som knytter dem sammen. Overordnet sett preges idealene av tilstrebing mot symmetri i mellommenneskelig kommunikasjon. Dette får konkret form gjennom vektlegging av flere aspekter: Den ideelle dialogen kjennetegnes av at partene gjensidig søker å tilføre hverandre noe, at partene stiller seg lyttende til og åpne mot hverandre, at partene i prinsipp er villige til å lære noe av hverandre, og at partene tilstreber likeverd i kommunikasjonsforholdet. Felles er også synspunktet om at maktbaserte relasjoner ses som en fare for genuin dialog.

Samtlige av hovedmennene ser altså dialogen som motkraft mot og forebygging av negative asymmetriske mellommenneskelige forhold. Et *hovedskille* blant opphavsmennene går imidlertid mellom - på den ene siden den vekt Sokrates og Habermas legger på dialogen som redskap til å fremme sannhet og rasjonell kunnskapsproduksjon – og på den andre siden Buber og Rogers' tyngre vekt på dialogens relasjonelle og følelsesmessige sider (herunder vekt på det hele mennesket). Negative asymmetriske maktforhold skal i følge Sokrates og Habermas overvinnnes gjennom dialogens produksjon av sannhet og rasjonalitet – mens Buber og Rogers' resept er dialogens humaniserende funksjon.

Hver og en av idealdialogene har sine særtrekk. Nedenfor søkes det å sammenfatte noen hovedtrekk med hensyn til spørsmålet om symmetri eller asymmetri i dialogen. Oversikten er nødvendigvis forenklet og må ses i sammenheng med de enkelte dialogidealene som er beskrevet i det foregående. I tabellen fremheves for det første ideelle symmetriske trekk som er typiske for de ulike opphavsmennene. Dernest trekkes også enkelte asymmetriske trekk som ligger implisitt i idealbeskrivelsene – i favør av den ene eller andre samtaleparten (asymmetriske versus omvendt asymmetriske trekk).

KAP 6 SYMMETRIIDEALET S RØTTER

	Aspekter ved samtaleidealer		
	asymmetriske (f.eks. i retning veileder)	symmetriske	"omvendt" asymmetriske (f.eks. i retning veisøker)
Sokrates	en part styrer gjennom å stille krysseksaminerende spørsmål	samtalepartene møtes i prinsipp som likeverdige samtaleparter partene samtaler i gjensidig forpliktelse mot søken etter sannhet	jordmortilnærming der "den fødende" er noe mer (verbalt) aktiv enn "jordmoren".
Habermas	autoritet innehas ev. i kraft av å uttrykke bedre argumenter	samtalepartene møtes som likeverdige samtaleparter partene samtaler i gjensidig forpliktelse mot søken etter sannhet partene samtaler om saker som er av betydning for begge gjensidig underordning under felles gyldighetskrav og prinsippet om det bedre argument	autoritet innehas ev. i kraft av å uttrykke bedre argumenter
Buber	(Buber er uklar, men antyder at undervisning av <i>barn</i> må ha et noe asymmetrisk preg i motsetning til undervisning av voksne)	gjensidig inkluderende møte mellom samtaleparter preget av åpenhet, umiddelbarhet og tilstedeværelse for hverandre, samt bekreftelse av hverandre som hele mennesker Jeg-du-relasjon	(Buber antyder at en lærer i undervisning også må inkludere elevene ensidig)
Rogers		samtalepartene møtes på likeverdig grunnlag, der partene ikke skal styre hverandre	terapeuten underordner seg klientens selv-autoritet samtalen dreier seg om klientens verden, vurderinger og vekst som hel person. klienten er mest verbalt aktiv, mens terapeuten opptre som aktiv lytter og forsøker å speile essensen i klientens uttrykk Terapeuten underordner seg ensidige krav om kongruens, empati og ubetinget positiv aksept av klienten som helt menneske (ikke-vurderende).

Figur 6-1: Sammenligning av (a)symmetriske samtaleidealer hos henholdsvis Sokrates, Habermas, Buber og Rogers.

Sokrates og Habermas' idealer er vanskelig å sammenstille på en presis måte, spesielt fordi tekstene de gjenfinnes i har så ulik form. Hovedtrekkene kan forstås som likelydende eller svært beslektede, men det kan ses forskjeller. Habermas representerer for eksempel en mer presis teoretisk beskrivelse av symmetriske trekk dialogen ideelt sett bør ha, enn det Sokrates eksemplariske dialoger betegner. Den kanskje viktigste forskjellen i denne sammenheng kan ses i at Sokrates' dialoger dels er asymmetriske i og med at den ene parten (Sokrates) på den ene siden opptrer mer styrende i dialogen – og på den annen side i det den andre samtaleparten, i alle fall tidvis, er mer verbalt aktiv enn Sokrates selv er.

Det er heller ikke uproblematisk å sammenligne Bubers og Rogers idealer på en presis måte, spesielt fordi de i betydelig grad tar utgangspunkt i ulike sosiale sammenhenger (Buber i allmennmenneskelige møter og Rogers først og fremst i møtet mellom terapeut og klient). I tillegg har de utgangspunkt i svært ulike teoritradisjoner (henholdsvis bestemt filosofisk fagtradisjon og psykologisk fagtradisjon), noe som medfører at de anvender svært ulike språklige konstruksjoner (Arnett 1982). Dette gjenspeiles også i at Buber og Rogers selv til dels var uenige om graden av forskjell som karakteriserer deres dialogidealene, da de i 1957 møttes i en timelang offentlig dialog dem imellom, som ble transkribert og siden publisert³². Rogers tenderte mot å se betydelig likhet mellom idealene, mens Buber i større grad vektla forskjeller (Friedman 1994). Vi skal ikke tre videre inn i dybden av debatten som Buber og Rogers selv ikke helt klarte å enes om. Isteden skal vi nøye oss med å se nærmere på tre hovedforskjeller med hensyn til spørsmålet om graden og arten av symmetri eller asymmetri i dialogidealene.

Den kanskje mest sentrale uenigheten mellom Buber og Rogers er hvorvidt en terapeutisk relasjon kan bli et jeg-du-forhold. Rogers hevder dette i avgrensede

³² Boken *The Martin Buber-Carl R. Rogers dialogue* foreligger i flere ulike utgaver og det er publisert en rekke kommentarer og analyser i tilknytning til den (for eksempel Arnett 1982, Latner 2001, Greenberg 2001, Cissna og Anderson 1994 og Friedman 1994).

øyeblikk trer frem i det han kaller *effektive øyeblikk* i terapeutiske samtaler, som (er symmetriske og) i særlig grad er egnet til å fremme personlig vekst (Friedman 1994:64 og Cissna og Anderson 1994:30). Dette er imidlertid uforenlig med Bubers forståelse av jeg-du-forholdet, der relasjonen er et mål i seg selv, ikke et instrument til å oppnå et annet formål. I det øyeblikket instrumentelle formål preger relasjonen er det ikke lenger en jeg-du-relasjon, men nærmer seg et asymmetrisk jeg-det-forhold (Cissna og Anderson 1994:30). Denne forskjellen mellom Buber og Rogers er ikke markert i oversikten ovenfor, fordi den er tvetydig, slik det synliggjøres i dialogen mellom Buber og Rogers selv. Likevel anses spørsmålet som fundamentalt for å forstå forskjellen mellom de to. En beslektet forskjell er imidlertid nevnt: En del av bakgrunnen for Bubers avvisning av muligheten for å forstå den terapeutiske relasjonen som en jeg-du-relasjon er at denne relasjonen er ensidig og ikke fullt gjensidig (noe også Rogers hevdes å være enig i, jf. Cissna og Anderson 1994:28). Ved å lese Rogers beskrivelser av idealdialogen, som er beskrevet i det foregående, er det vanskelig å være uenig i dette. Rogers beskrivelser tegner bildet av en omvendt asymmetrisk situasjon, der terapeuten ensidig underordner seg klienten, fokuserer på vedkommendes vekst og ensidig stiller krav til sin egen fremtoning – mens det ikke stilles tilsvarende, gjensidige, krav til klienten. Bubers ideal er derimot tydeligere preget av et gjensidighetsideal der begge (eller flere) parter stilles ovenfor samme krav.

En tredje forskjell gjenfinnes i vektleggingen av vurdering og styring i dialogen. Rogers fremhever helt eksplisitt ikke-vurdering og ikke-styring som ideal, mens Buber ikke fremmer noe likelydende ideal om å avstå fra gjensidighet mellom samtalepartene på dette området. Tvert imot fremhever han i dialogen med Rogers at sterk meningsbrytning kan være et konstruktivt element i dialogen, noe Friedman (1994) kommenterer på følgende måte:

... sometimes to confirm this person he had to wrestle with, against, and for him or her. Although one part of a person may have personal direction, the other part may be an aimless whirl. Buber thought it necessary to help the person take a direction rather than just remaining with the aimless whirl (Buber 1988:170-171, i Friedman 1994:59).

En mulig forskjell mellom Buber og Rogers kan dessuten være at Buber viser tendenser til å modifisere sitt ideal om symmetri når det gjelder relasjoner til barn, sett i forhold til voksne (selv om han er uklar på dette punktet). Undertegnede er ikke kjent med at Rogers modifiserer sitt ideal på lignende måter. På bakgrunn av kildene som er referert i denne avhandlingen er det isteden rimelig å hevde at Rogers tenderte mot å generalisere sitt ideal til mange ulike kontekster, uten å modifisere graden av symmetri på noen tydelig måte.

I neste del av avhandlingen skal vi bevege oss fra å fokusere mot sentrale opphavsmenn til symmetriorienterte dialogidealer, til deretter å rette blikket mot veiledningspedagogikkens idealer, der sterkt beslektede idealer kan spores.

7 VEILEDNINGSPEDAGOGISKE SAMTALEIDEALER

Den type idealer om symmetri som er redegjort for i det foregående har uten tvil hatt svært stor betydning for utformingen av faget veiledningspedagogikk, og dens betydelige fremvekst i Norge og andre vestlige land. I tråd med dette gjenfinnes Platons, Habermas, Bubers, Rogers' og beslektede teoretikers grunntanker (jf. kap. 6) i brede deler av veiledningslitteraturens fremstilling av den gode veiledningssamtale, tidvis eksplisitt, men mest av alt implisitt.

I løpet av 1970-årene ble pedagogikken, i Norge og andre vestlige land, sterkt preget av antiautoritære ideer. *Den gode samtale* ble sett som alternativ til illegitim maktutøvelse (Løvlie 1994). Elevens frihet har blitt fremhevet som et ideal og læreraktiviteter i skolen har i betydelig grad blitt avskrevet som autoritære (Kvale 2002). Tydeligst fremstår denne typen idealer i den såkalte *dialogpedagogikken*, som er inspirert av en lang rekke progressive teoretikere (Burbules 2000). I en dansk psykologisk-pedagogisk ordbok defineres illustrerende nok dialogpedagogikk som: *Undervisning hvor lærere og elever i fællesskap og på lige fod delaktiggøres i hinandens viden og erfaringer, hensigter og holdninger* (Kvale 2002:2). Dialogpedagogikken fikk kanskje et enda tydeligere gjennomslag i dansk pedagogikk enn i norsk. Illustrerende kan man i dag svært tydelig gjenfinne idealet om symmetrisk dialog på hjemmesiden til den danske Erhvervs- og Boligstyrelsen, der dansk skolekultur presenteres på følgende måte: *The Danish education system focuses on maintaining an equal dialogue between students and*

teachers, and the informal tone is a feature noted by many foreigners (Erhvervs- og Boligstyrelsen 2004:1).

I Norge fikk dialogpedagogikken, som vokste frem i løpet av 1970-årene, i hvert fall to hovedformer (Løvlie 1994). På den ene siden den samfunnsorienterte dialogpedagogikken, representert ved for eksempel Erling Lars Dale og Jon Hellesnes, og på den andre siden den personorienterte dialogpedagogikken, som var sterkt preget av teori og metoder fra klinisk psykologi, og da spesielt Carl R. Rogers tankegodt. Sistnevnte har altså hatt svært stort gjennomslag innenfor veiledningspedagogikken. Dialogpedagogikken har i stor grad preget norsk utdanning, fra førskolepedagogikk til universitetspedagogikk (Løvlie 1994). Lars Løvlie hevder i sin bok *Det pedagogiske argument* at bøker i praktisk pedagogikk har *en klar dialogpedagogisk profil, i det de fremstiller ulike aspekter av samtalen og samarbeidets metodikk* (1994:15). Det er liten grunn til å anta at dette har forandret seg dramatisk siden Løvlies første utgivelse av boken forelå, på midten av 1980-tallet. Veiledningspedagogiske bøker har rimeligvis en enda tydeligere dialogpedagogisk profil enn andre praktisk pedagogiske bøker, idet dens emne er så konsentrert om samtalen.

De aller fleste tilnærminger til veiledning som beskrives i faglitteraturen legger avgjørende vekt på gode *relasjoner* og god *kommunikasjon* (Peavy 1998a:10). Beskrivelsene preges videre av at symmetri anses som en fundamental kvalitet ved både relasjoner og kommunikasjon. Ved å se nærmere på bredden av veiledningspedagogiske retninger som gjenfinnes i faglitteratur kan en riktignok se en viss variasjon i forhold til hvor sterkt idealet om symmetri vektlegges og nyanseeres. Dette skal belyses i dette kapitlet.

Det understrekes at de beskrivelsene som i det følgende gjøres av symmetriske og asymmetriske trekk ved retningene ikke er ment vurderende, men nettopp rent beskrivende. I fremstillingen av særtrekkene ved ulike veiledningsretninger i Norge har jeg hatt nytte av Kaare Skagens bok *I veiledningens landskap* (2004), der han blant annet beskriver veilederrollen innenfor retningene.

7.1 Mesterlære

Skagen (2004:24) hevder at det mest direkte (og asymmetrisk orienterte) synet på veiledning hører hjemme på 50- og 60-tallet, både i Norge og internasjonalt, mens den mer indirekte (og symmetrisk orienterte) veiledningsretningen har vært rådende på 70-, 80- og 90-tallet. På den ene, sterkt asymmetriske siden, finnes i dag for eksempel *mesterlære*, som har eksistert som praksis siden håndverkens begynnelse. Denne har i senere år blitt grundig forskningsmessig beskrevet og forstått (Kvale og Nilsen 1999). Mesterlære ses gjerne i motsetning til skole og utdanning som forberedelse til yrkeslivet. Isteden er læringen situert på arbeidsplassen, med i det minste fire sentrale kjennetegn (Kvale og Nilsen 1999:19): a) Læringen finner sted i et praksisfellesskap, der det b) tilegnes en faglig identitet. c) Læringen skjer videre gjennom konkret handling, og gjennom observasjon og imitasjon av medlemmer som behersker handlingen. Dessuten d) evalueres handling kontinuerlig.

Mesterlære forstås gjerne også i motsetning til dominerende retninger innenfor veiledningsfaget, blant annet fordi samtalen ikke har den status som læringsredskap som i andre veiledningsretninger. Mange vil nok heller ikke kalle mesterlære for en veiledningsretning, slik det er vanlig å oppfatte veiledningsfaget i dag. Mesterlære har da også blitt avvist som modell for opplæring i menneskehåndterende organisasjoner, spesielt fordi man har hevdet at selvstendig tenkning og kreativitet hemmes av den (Skagen 2004:117, Handal og Lauvås 1990:43-45). Dette til tross for at mesterlære er dokumentert som fungerende læringsform i kreative yrker innen forskning og arkitektur. I alle fall innebærer mesterlære en alternativ tilnærming til læring av yrkeskompetanse. Dessuten er mesterlære oppfattet som såpass relevant at den er del av pensum på mange veilederutdanninger.

Den ideelle veiledningsrelasjonen og kommunikasjonen i mesterlære er tydelig asymmetrisk og direkte, bygd på forutsetningen om mesterens klare autoritet, i

kraft av sin høyere fagkompetanse i forhold til novisen. Dette får uttrykk i samtlige av de nevnte særtrekkene ved mesterlære (Kvale og Nielsen 1999:19): a) Mesteren har en styrende stilling i praksisfellesskapet, b) mesteren er styrende i forhold til forming av faglig identitet, c) mesteren styrer gjennom at novisen observerer og imiterer ham og d) mesteren styrer gjennom å kontinuerlig evaluere og eventuelt korrigere novisens praksis. Mesteren griper gjerne mest direkte inn i begynnelsen av et opplæringsforløp, mens novisen gradvis blir overlatt til seg selv, etter hvert som vedkommende behersker arbeidsoppgavene.

På den andre, tydelig symmetriske, siden finnes retninger som mer eller mindre utpreget kjennetegnes av samtaleidealer med røtter i den sokratiske samtalen, diskursen, Bubers inkluderende samtaleideal, Rogers' ikke-ledende terapi og andre beslektede samtaleidealer. Disse omtales i det følgende:

7.2 Konfluent pedagogikk og gestaltveiledning

Innenfor norsk veiledningspedagogikk kan Torgeir Bue nevnes som et spesielt tydelig eksempel på en symmetritilstrebende tilnærming. Bue regnes gjerne som del av, og norsk pioner innenfor, den *konfluente* pedagogikken, som for øvrig fikk meget stor innflytelse innenfor norsk pedagogikk generelt (Skagen 2004:50) siden 1970-tallet. Konfluent betyr sammenfallende eller å bringe sammen til en helhet. I den konfluente pedagogikken er siktemålet at prosessene i undervisning og læring skal flyte sammen, og at følelsesmessige, intellektuelle og psykomotoriske aspekter integreres (Grendstad 1986).

Innholdet i den innføringsboken i veiledning som Bue lanserte i 1973, bygger tydelig på Carl R. Rogers (symmetri-etterstrebende) tankegodt. Her beskrives eksplisitt og tydelig betydningen av å tilstrebe likhet og symmetri i veiledningsforholdets roller og prosesser (Bue 1973 og Skagen 2004). Skagen gir blant annet følgende oppsummering av noen hovedtrekk ved Bues idealer:

En god veileder skal ifølge Bue prioritere de følelsesmessige sidene ved situasjonen. Han må sørge for at studentene føler seg trygge, og den beste måten her er å vise vennlighet, uformell oppførsel og innlevelse i studentenes situasjon. Han må kommunisere indirekte, og kunne tolke budskap i et empatisk perspektiv. Ulikheten i veilederens og studentens roller må motvirkes for eksempel ved å plassere veileder og studenter i små sirkler under veiledningsmøtene (Skagen 2004:52-53).

Bues veiledningsidealer er sterkt beslektet med og bygger på mye av det samme teorigrunnlag som såkalt *gestaltveiledning*, som har i Norge har fått et visst fotfeste, spesielt i helsesektoren. Gestaltveiledning er nært forbundet med og bygger etter alt og dømme temmelig direkte på et teorigrunnlag, ideer og arbeidsmåter fra gestaltterapi. I alle fall synes dette rimelig ved å lese Sissel Tveitens bok *Veiledning – mer enn ord* (2002), som er den boken som tydeligst, eksplisitt gjennom referanser og implisitt, bygger på et gestaltterapeutisk tankegods. Boken, som omhandler både individuell- og gruppeveiledning, henvender seg til en bred yrkesgruppe av studenter og yrkesutøvere i profesjoner og funksjonsorienterte fag, der arbeid med mennesker er det sentrale (Tveiten 2002:5). Terapeuter tilhører ikke målgruppen. Tveiten påpeker da også at veiledning har vesentlige forskjeller fra terapi, men likevel har store likhetstrekk (Tveiten 2002:36-37) og at grenseoppgangen muligens kan virke uklar (Tveiten 2002:58). Denne nære sammenhengen gjør at det kan være rimelig å omtale trekk ved den mer omfattende litteraturen om gestaltterapi, i samme åndedrag som Tveitens bok.

Det er vanskelig å gi en tilfredsstillende og samtidig kortfattet beskrivelse av gestaltveiledningens teoretiske grunnlag. Dette vil ikke bli gjort her, og det gjøres for øvrig bare svært kortfattet i Tveitens nevnte bok. Enkelte hovedtrekk kan likevel være rimelig å nevne: Gestaltterapien ble grunnlagt av Frederick og Laura Pearls i 1940-årene. De var påvirket av en bredde teoretiske ideer i tillegg til å bygge på erfaringer fra sin egen kliniske praksis (Wulf 1996). Det mest karakteristiske idegrunnlaget kan imidlertid ses gjennom at terapiformen gjerne også kalles fenomenologisk-ekstensiell terapi. Den filosofiske retningen fenomenologi har viet oppmerksomheten mot å beskrive konstruksjonen av erfaring, slik den fremtrer i øyeblikket, uten å bygge på forutgående vitenskapelig teori, religiøs- eller kulturell tradisjon eller *common sense* (Moran 2000:4-6).

I gestaltveiledning skilles det på linje med eksistensiell-fenomenologi strengt mellom på den ene siden det man oppfatter, føler og ens handlinger – og på den annen side ens fortolkninger og rekonstruksjoner av dette. I samtalen fremmer veileder og veisøker (eller terapeut og klient) sine fenomenologiske perspektiver. Forskjeller i slike perspektiver danner utgangspunkt for eksperimentering og videre dialog. Målet med dette er å fremme bevissthet om hva man gjør, hvordan man gjør det og hvordan en problematisk situasjon kan endres (Yontef 2004:2).

Det tyske ordet *gestalt* betyr både helhet (i betydningen mer enn summen av delene) og mønster. Gestalttilnærminger bygger på begge disse betydningene, idet målet med gestaltterapi (eller veiledning) er, på basis av en holistisk epistemologi (Wulf 1996:4) å utforske bevissthet eller innsikt, gjennom å forme gestalter der relevante elementer forstås i en helhet (Heidbreder 1933, i Yontef 2004:2).

Gestalttilnærmingen innebærer en organismisk antakelse om menneskers utvikling og kontroll over sitt eget liv (Yontef 2004:10) – en type antakelse som har grunnleggende likehetstrekk med Carl R. Rogers antakelser om individets utvikling (jf. kap. 6.6). Gestaltterapeuten eller veilederens oppgave er (om enn langt mer aktivt inngripende enn Rogers) å hjelpe enkeltindividet med denne type selvregulering, basert på bevissthet om sin egen situasjon og de ansvarlige valg mennesket kan gjøre ut fra bevissthet om sin situasjon:

In organismic self-regulation, choosing and learning happen holistically, with a natural integration of mind and body, thought and feeling, spontaneity and deliberateness. In shouldistic regulation, cognition reigns and there is no felt, holistic sense (Yontef 2004:10).

Gestaltterapiens (og veiledningens) sentrale verktøy er dialogen. Gary Yontef (2004:4) hevder at det i gestaltterapi legges vekt på fire karakteristiske trekk ved dialog: 1) inklusjon, 2) tilstedeværelse, 3) gi seg hen til dialogen og 4) utgangspunkt i at dialog er levende (vekt på begeistring og umiddelbarhet). Samtlige av hovedtrekkene kan knyttes opp til Martin Bubers tankegods (jf. tidligere omtale av Buber). Eksistensialisten Buber regnes da også som den enkeltperson som har øvd størst innflytelse på gestaltterapiens filosofiske grunnlag, spesielt gjennom

idealet om terapi- eller veiledningsrelasjonen som et jeg-du-forhold som ikke skal bygge på manipulasjon (Doubrawa 2000, Yontef 2004:3/16). Dessuten gjenfinnes Buber i den holistiske forståelsen av enkeltindividet, der det ikke kun legges vekt på menneskets intellektuelle sider, men også sterk vekt på det følelsesmessige uttrykk. I Tveitens bok om veiledning fremheves på linje med dette opparbeiding av affektiv kompetanse som et sentralt mål med veiledning og skriver: *Følelsesaspektet bør vektlegges i veiledning. Yrkesutøvere må kjenne seg selv, sine følelser og reaksjoner for å kunne ivareta sin funksjon* (Tveiten 2002:20).

Den helhetlige tankegangen gjenspeiles også i de metoder som brukes i terapi og veiledning. Retningen kjennetegnes av et noe bredere kommunikasjonsfokus enn det som er vanlig innenfor andre veiledningsretninger, idet det arbeides med både kropp, bevegelse og følelsesuttrykk (Clarkson 1999:2). Dialogbegrepet forstås i tråd med dette vidt (som hos Buber) og favner både dans, sang ord eller en hvilken som helst måte å uttrykke seg på (Yontef 2004:4). Tilnærmingen preges på linje med dette av en bredde ulike metodiske tilnærminger (Yontef 2004:5), noe som illustreres tydelig ved at omtrent halvparten av Tveitens nevnte bok (2002) er viet beskrivelser av og kommentarer til 32 konkrete metoder, som for eksempel dagbok, tegninger, musikk, rollespill, tom stol, å gi hverandre noe, sosiometri eller situasjonsanalyse. Metodefokuseringen kan muligens sees i sammenheng med gestalttilnærmingens karakteristiske fokus på prosess (hva som skjer) heller enn innhold (saken det snakkes om) (Yontef 2004:2):

Innenfor gestaltveiledningen finner man noe av de samme idealene om symmetri som hos Bue, selv om det her finnes variasjoner. I utgangspunktet var til og med grunnlagsteoretikeren Frederick S. Pearls publikasjoner preget av en direkte (og asymmetrisk) terapeut- eller veilederrolle (Skagen 2004:48). Etter denne tid har imidlertid veilederrollen innenfor gestaltveiledning gått i en betydelig mer indirekte retning, der veileder opptrer refleksjonsorientert og spørrende heller enn å tre frem som en ekspert som gir råd på basis av sin saks kunnskap. Til tross for dette styrer vedkommende samtalsens form sterkt gjennom sin kommunikasjons-

og metodeekspertise (Skagen 2004:48). Disse trekkene gjenfinnes i Tveitens bok (2002), der vekten på veilederen som metodeekspert tydeligst uttrykkes gjennom at halvparten av boken som nevnt omtaler konkrete metoder. Veilederen beskrives utover dette som en tilrettelegger (Tveiten 2002:79). Veilederens rolle beskrives generelt som å legge til rette for å skape et godt klima for veiledningen, stimulere veisøker(ne)s erkjennelsesprosesser (blant annet gjennom å balansere støtte og utfordring), styre gruppen og strukturen i veiledningen og ivareta verdier og normer i veiledningen (Tveiten 2002:81). Normene i veiledningen bør imidlertid ikke ensidig angis av veileder. Et demokratisk aspekt synliggjøres idet Tveiten (2002:51/81) anbefaler at veisøkerne selv skal drøfte og bestemme normer for veiledningen. Hva veilederens funksjon er utover de nevnte forhold består i kommenteres videre i noen grad gjennom konkrete beskrivelser av hva veileder bør gjøre og være oppmerksom på i tilknytning til metodene som anvendes.

Tveiten kommenterer eksplisitt maktaspektet ved samtalen enkelte steder i boken, og fremhever spesielt at veilederen bør være etisk bevisst sin styring:

Å være veileder innebærer å ha makt. Denne makten forutsetter at veilederen har etisk kompetanse, slik at respekten for den andre opprettholdes. Selv om veilederen og den som veiledes, er *likeverdige*, er de ikke nødvendigvis *likestilte* i veiledningen. Veilederen har eventuelt faglig merkompetanse og merkompetanse i forhold til veiledning. Merkompetansen representerer makt. Ved å ha kunnskaper og ferdigheter relatert til veiledning, kan veilederen bevisst påvirke den som veiledes. Det er ikke alltid den som veiledes, forstår at veilederen påvirker (Tveiten 2002:49).

Det kunne nok i tillegg tilføyes at også *veilederen* ikke fullt ut er bevisst alle aspekter ved sin påvirkning. I alle fall gis det her uttrykk for at veiledningsforholdet gjennom saks- og veiledningskompetanse har asymmetrisk karakter, mens det skal være symmetrisk med hensyn til respekten mellom samtalepartene.

Et helt sentralt symmetritilstrebbende aspekt ved gestalttilnærmingen er vekten på veisøkers *autonomi*. Veilederen skal gjennom tilnærmingen oppfordre og stimulere veisøkers selvstendighet og ansvarlighet, noe Gary Yountef (2004:15) uttrykker på følgende måte:

There are no "shoulds" in Gestalt therapy. In Gestalt therapy a higher value is placed on the autonomy and the self-determination for the patient than on other values. This is not a should, but a preference. The no-should ethic takes precedence over the therapist's goals for the patient and leaves the responsibility and sanctioning of the patient's behavior to the patient.

Dette gjenspeiles i Tveitens bok, der det for eksempel advares mot rådgivning, fordi det *kan frata den som veiledes muligheten for selv å oppdage* (Tveiten 2002:43). Dessuten nevnes det at rådgivning også kan være negativt fordi det kan oppleves forpliktende (Tveiten 2002:43). Rådgivning avskrives imidlertid ikke fullstendig, men beskrives som noe en veileder unntaksvis bør gjøre, spesielt når uetisk praksis avdekkes. I slike unntakstilfeller kan også eksplisitte vurderinger og til og med undervisning være aktuelt (Tveiten 2002:84).

Til tross for nevnte unntaksbeskrivelser preges tilnærmingen av et ideal om autonomi. I selve veiledningssamtalen synes imidlertid dette autonomiidealet noe dobbelt, spesielt med hensyn til spørsmålet om veisøkers frivillighetsstatus. På den ene siden vektlegges verdien av frivillighet i veiledningsprosessen. På den annen side gis mange argumenter mot frivillighet i og med at deltakelse i (gruppeveiledning) anses som nødvendig i utdannelsen eller yrkesutøvelsen. I boken er det dessuten mulig å lese et ideal om å utøve (gruppe-)press mot enkeltindividet i samtalen. For eksempel har den enkelte veisøker rett til å takke ja eller nei til en utfordring som gis i veiledning – samtidig anbefales en veisøkers gjentatte avvisning av utfordringer problematiseres i gruppen – idet det å *takke nei kan representere motstand og forsvarsmekanismer, som det kan være viktig å reflektere over og bli bevisst på* (Tveiten 2002:48-49). Dette kan vanskelig gjøres uten å utøve gruppepress på den som avviser utfordringene. Faktisk kan det tenkes at bare en underliggende mulighet for at en veisøkers avvisninger skulle bli problematisert av gruppen påvirker den enkelte sterkt i retning av å takke ja til utfordringer vedkommende ellers kunne valgt å si nei til. Det er videre verdt å merke seg at ord som *motstand* og *forsvarsmekanismer* representerer betydninger som andre terapeutiske retninger (for eksempel Kahn 1998) og veiledningsretninger (for eksempel Peavy 2004, Bozarth 1989) tar avstand fra, fordi det impliserer en

forestilling om at den som forsøker å introdusere noe i samtalen (veileder) er rasjonell og den som yter motstand (veisøker) ikke gjør dette på rasjonelt grunnlag. Sigmund Freud har for eksempel blitt kritisert for å betrakte motstand i den psykoanalytiske samtalen som uttrykk for ubevisste og usunne motiver. Pasientens motsigelser mot Freuds fortolkninger kunne ut fra et slikt perspektiv avskrives som motstand (Kahn 1998). Dermed blir det umulig for pasienten å uttrykke rasjonell motstand mot terapeutens ytringer. Tveiten synes å støtte seg til Freuds forståelse av motstandsbegrepet (Tveiten 2002:80), selv om begrepets status i boken ikke problematiseres i nevnte betydning.

7.3 Filosofisk veiledning

En annen retning der idealet om symmetri fremheves spesielt sterkt er såkalt *filosofisk veiledning*, som er sterkt preget av forestillingen om den sokratiske dialogen og diskursen. Også Martin Bubers filosofi har inspirert retningen, spesielt i Israel, der filosofisk veiledning har meget stor utbredelse (Robertson 1998). Tilbake i historien finner man mange beskrivelser av filosofer som tjente som veiledere av kongelige, politikere, geistlige og andre som etterspurte deres tjenester i forhold til problematiske overveielser (Schuster 2004a). De siste århundrene har filosofien vært mer preget av akademisk isolasjon, men et raskt voksende tilbud av privatpraktiserende filosofiske veiledere i de siste tiårene, kan ses som en tilbakevending til en type forestilling om filosofi som *samtalepraksis*, som Platons beskrivelser av Sokrates dialoger danner grunnlaget for. I filosofisk veiledning gjør veilederen bruk av sine filosofiske *ferdigheter* i møtet med mennesker og deres problemer heller enn filosofisk *kunnskap*, i betydning av filosofi-historiens diskurser (Robertson 1998:7-9). Dette idealet innebærer i seg selv en reduksjon av asymmetri i relasjonen mellom filosofen og samtaleparten, i det filosofen (i likhet med Sokrates) ikke anser seg som ekspert på saksforholdet. En israelsk filosofiprofessor og innflytelsesrik praktiker kommenterer filosofiens

tilnærming til menneskers livsverden, gjennom filosofisk veiledning, på følgende måte:

... philosophical counselling seeks to bring philosophy closer to everyday life. It holds that philosophical ideas are not disconnected from the individual's concrete living moment, as they are commonly treated in academic philosophy. (Robertson 1998:8).

Dette er på linje med den norske filosofen Anfinn Stigens (1973) syn om at selve utgangspunktet for filosofi og filosofisk virksomhet er allmennmenneskelige spørsmål og den allmennmenneskelige erfaringskjerne. Dette innebærer også et syn om at filosofering ikke er forbeholdt filosofen. Som filosofen Bochenski skriver: *Filosofi er noe som ikke bare angår fagmannen; for så merkelig det enn lyder: det finnes neppe noe menneske som ikke filosoferer* (Bochenski 1965:22). I følge Stigen, er det bare gradforskjeller som skiller filosofen og mennesker som undrer seg, spesielt med hensyn til disiplinering i tenkning og argumentasjon.

På 1970-tallet ble en del terapeuter inspirert av filosofiske tilnærminger i sin praksis (Schuster 2004b). Det var imidlertid den tyske filosofen Gerd B. Achenbach som startet den retningen som i dag gjerne kalles filosofisk veiledning (eller filosofisk praksis), spesielt gjennom sine bokutgivelser tidlig på 1980-tallet og grunnleggingen av *Gesellschaft für philosophische praxis*. Etter hvert har hans ideer spredt til en rekke europeiske land og også til andre verdensdeler (Schuster 2004a). Achenbach beskriver en tilnærming på humanistisk og kritisk grunnlag, der han legger vekt på å være en sympatisk og kritisk lytter i forhold til veisøkeren (Schuster 2004b). Det gis ikke noen konkrete beskrivelser av konkrete veiledningsmetoder, men derimot anbefaler Achenbach enkelte prinsipper: Blant annet å vektlegge genuin og åpen kommunikasjon, betydningen av dialog og å stimulere denne, å lete etter forklaringer (der den filosofiske veilederen kan tilby friske impulser) samt dialogens innovative komponent (der fastlåste synspunkter, holdninger og løsninger ikke tillates) (Schuster 2004b). I dag finnes mange tilnærminger som i større eller mindre grad avviker fra Achenbachs. I en rapport fra en internasjonal konferanse om filosofisk praksis kunne en illustrerende nok

lese at *there seemed to be almost as many views of philosophical practice flying around as there were people present* (Robertson 1998:10).

Et sentralt stridsspørsmål mellom ulike filosofiske tilnærminger til veiledning er i hvilken grad filosofisk veiledning skal bygge på eksplisitte metoder (Skagen 2004:135-136). De ulike tilnærmingene til praksis kan blant annet henge sammen med et mangfold av røtter, ikke bare fra fagfilosofer, men også fra andre likeartede typer samtaleteori. For eksempel nevnes Carl R. Rogers som en viktig inspirasjonskilde, i tillegg til sentrale filosofiske orienteringer som tidligere er omtalt i avhandlingen – spesielt Sokrates, Platon, Aristoteles, Habermas, Kierkegaard og Buber (Robertson 1998). Både de teoretiske røttene og typene praksis synes altså å være mange. To fellestrekk synes imidlertid å skinne klart igjennom: For det første henvises det så ofte til Sokrates at han fremstår som et ikon for den gode samtale – og for det andre beskrives filosofiske veilednings-samtaler som sterkt symmetritilstrebbende. Et eksempel på den ikoniske henvisningen til Sokrates gjenfinnes på hjemmesiden til *Norsk selskap for filosofisk praksis* (2004a), som beskriver forankringen av sitt symmetrisk orienterte samtaleideal på følgende eksplisitte måte:

Våre sokratiske idealer innebærer at du hos en filosofisk praktiker ikke blir møtt med ferdige analyser eller påtvunget bestemte perspektiver og teorier. I stedet inviteres du til en refleksjon der undring, nyorientering og egne valg er viktige faktorer (Norsk selskap for filosofisk praksis 2004a).

Selskapets etiske retningslinjer gjenspeiler de samme idealene om symmetri, spesielt de to første av flere punkter:

1. Den filosofiske praktiker skal opprettholde den høyeste grad av respekt ovenfor samtalepartnerens velferd, integritet, verdighet og autonomi. ...
2. Den filosofiske praktiker skal oppmuntre samtalepartnerens engasjement, rasjonalitet, selvansvar og autonomi. Den filosofiske praktiker skal ikke ta i bruk metoder eller teknikker som truer samtalepartnerens autonomi, og skal unngå å diktere svar på samtalepartnerens spørsmål, problemstillinger, valg-situasjoner eller andre relevante saksforhold (Norsk selskap for filosofisk praksis 2004b).

Idealet om symmetri står altså meget sterkt i filosofisk veiledning, selv om det også her finnes variasjoner. Bildet av en veisøker med status som fri tenker går igjen i beskrivelsene av denne form for veiledning. Et uttrykk for dette er at Achenbach unnlater å kalle sine veisøkere for klienter og isteden tilegner dem fri status som *besøkere*, i rommet han søker å skape for fri refleksjon (Schuster 2004b). Kaare Skagen (2004:138) kommenterer kritisk at mange filosofiske veiledere i sin bestrebelse mot symmetrisk orienterte idealer overser prinsipielle forskjeller mellom rollene som veileder og klient, og at autoritet og fagekspertise avvises i veiledningsforholdet.

7.4 Refleksjon over handling

Den mest innflytelsesrike retningen innenfor norsk veiledningspedagogikk er nok uten tvil den såkalte *refleksjon over handling-retningen*, som har blitt introdusert og befestet gjennom flere bøker av Gunnar Handal og Per Lauvås med flere siden 1980-tallet (blant annet 1983/1999 og 1990/2000) og i samarbeid med Kristen Hofgaard Lycke (1990 og 1991). Kaare Skagen fremhever at retningen, spesielt gjennom sin sterke innflytelse på norsk veiledningsutdanning, har *blitt retningsgivende for en generasjon norske veiledere* (Skagen 2004:31). Dominansen har vært såpass stor at det er rimelig å belyse samtaleidealet i denne retningen noe grundigere enn andre.

Retningen har opprinnelse i veiledning av lærere eller lærerstudenter³³, men har siden spredt seg til en bredde andre kontekster. Boken *Veiledning og praktisk yrkesteori* (1990/2000) er da også eksplisitt rettet mot lesere på tvers av veiled-

³³ Handal og Lauvås har selv sin praktiske veilederbakgrunn fra veiledning med universitetslærere.

ningskontekster, og uttrykker håp om å belyse det allmenne i veiledningen (Handal og Lauvås 2000:11).

Refleksjon over handling modellen sprang ut av den antiautoritære bevegelsen som vokste frem innenfor pedagogikken fra og med 1970-tallet. Handal og Lauvås fremstiller sine idealer parallelt med å kritisere bestående veiledning, preget av veilederen som autorativ rollemodell (Handal og Lauvås 1983/1999). Spesielt hevdet de med tyngde at denne type veiledning medførte at studenter opptrådte som *kameloner*, i den betydning at de strategisk tilpasset seg ulike praksisveilederes spesifikke standarder. Resultatet kunne være at veisøkeren fikk et utvendig forhold til veiledningen og praksis som utøves med veilederen som observatør. En slik utvendighet gjør i følge Handal og Lauvås (1999:47-49) veiledningsforholdet til et spill som ikke fremmer veisøkers profesjonelle utvikling. Handal og Lauvås ønsket i motsetning til dette å skape en åpnere veiledningssituasjon, der den enkeltes utvikling kan behandles på en åpnere og mer konstruktiv måte. Noe av løsningen bestod i å nedtone veilederens vurderinger av veisøkers praksis og isteden fokusere mer på veisøkers refleksjon og egne vurderinger. Dette hevdet de også kunne få mer konstruktiv betydning for veisøkers vekst i et mer langsiktig utviklingsperspektiv: *Veiledningen må etablere en modell for den virksomheten vi ønske at læreren skal fortsette å drive gjennom hele sitt yrkesaktive liv* (Handal og Lauvås 1999:50). Tankegangen er beslektet med Rogers anbefaling av en ikke-vurderende tilnærming (jf. kap. 6.6).

Den veiledningsstrategien som skisseres i Handal og Lauvås' første boktittel *På egne vilkår* (1983/1999) signaliserer en sterk dreining i autoritetsforholdet mellom veileder og veisøker, der veisøkers forutsetninger og tenkning danner fokus for veiledningen. Kaare Skagen (2004:32) har bemerket at Handal og Lauvås' *studentsentrerte* veiledningsmodell i så måte ligner Carl R. Rogers *klientsentrerte* tilnærming. Det mest karakteristiske ved denne studentsentreringen kan ses igjennom begrepet *praksisteori* (Handal og Lauvås 1983), som senere ble omdøpt til *praktisk yrkest teori* (PYT) og gitt presisert innhold (Handal og Lauvås 1990).

En praktisk yrkesteori utgjør i følge Handal og Lauvås *den enkeltes forestillinger om praksis og den samlede handlingsberedskapen for praktisk virkesomhet ... utviklet gjennom den enkeltes biografi* (2000:180). Alle verdier, erfaringer og kunnskap som mennesker legger vekt på i sin spesifikke yrkesvirksomhet inngår i PYT – i motsetning til alt vi vet om yrket som vi *ikke* legger vekt på. Denne forestillingen bygger på det Agyris og Schön kaller *theory-in-use* (Handal og Lauvås 2000:183). Gjennom veiledningssamtalen skal PYT formuleres og synliggjøres, for deretter å bearbeides og videreutvikles over tid. Den grunnleggende tanken bak tilnærmingen kan gjenkjennes fra klassiske indirekte tilnærminger, for eksempel Kierkegaards grunnleggende synspunkt om at god hjelpekunst er *å starte der den andre er* (Kierkegaard 1859, i Handal og Lauvås 1999:9). PYT kan oppfattes som et mer raffinert uttrykk for dette grunnleggende utgangspunktet og en konkretisering av hva dette prinsippet kan innebære i profesjonell opplæring.

Veileder og veisøker arbeider i denne type veiledning med fokus på veisøkers praktiske yrkesteori, gjennom et relativt ambisiøst forløp bestående av flere faser: 1) etablering av relasjoner, 2) utforming av skriftlig veiledningsgrunnlag, 3) førveiledning, 4) observasjon, 5) etterveiledning og 6) evaluering (Handal og Lauvås 1999:105).

Sentreringen omkring veisøkers tankemessige konstruksjoner får som konsekvens at veilederens idealrolle er symmetritilstrebende, noe undertittelen til boken *På egne vilkår* (1983) i seg selv bærer bud om: *en strategi for veiledning med lærere*. Valget av ordet *veiledning med* istedenfor *veiledning av* uttrykker tydelig et symmetrisk autoritetsforhold mellom samtalepartene. Vekten på veilederens faglige autoritet er på linje med dette sterkt nedtonet i beskrivelsen av modellen (Handal og Lauvås 1983). Isteden beskrives veilederen mer som en samtalepartner, prosess- og metodeekspert. I praktiske beskrivelser og konkrete anbefalinger som gis vektlegges blant annet konkrete strategier, prinsipper og samtaleferdigheter (som aktiv lytting, speiling, parafrasering, spørsmålsstilling, metakommunikasjon, oppsummering og innramming etc.) (Handal og Lauvås 1990/2000).

Den veilederrollen Handal og Lauvås beskriver har sterke likhetstrekk med Sokrates' nevnte beskrivelser av sin jordmorkunst: Veilederens rolle beskrives som å hjelpe veisøker med å reflektere rikholdig *omkring egen handling og grunnlaget for den* (Handal og Lauvås 1990:47) eller å være en *utviklingshjelper, ikke en som har til oppgave å forme lærere slik at de passer inn i en forutbestemt modell* (Handal og Lauvås 1999:81).

Begge grunnbøkene (Handal og Lauvås 1983, 1990) inneholder tydelige beskrivelser av en relativt *indirekte* veilederrolle, der humanistiske, ikke-ledende idealer, av den typen Carl R. Rogers forfektet, er tydelig til stede. Det ikke-ledende idealet beskrives stadig i bøkene, om enn ikke i absolutt forstand, for eksempel på følgende måter:

Veilederen bør være nøye med å ikke pådytte lærerne sin egen praksisteori. Han bør i det minste gjøre kraftige forsøk på å gjøre en slik styring så svak som mulig. (Handal og Lauvås 1999:79)

...

Veiledning er en prosess der mennesker møtes for å stille spørsmål ved, analysere, erfare, vurdere og eksperimentere med ulike former for undervisning, for å utvide sin beredskap for å handle klokere i undervisningssituasjoner. Prosessen kjennetegnes av at lærere gjør dette *sammen* med en veileder for å berike prosessen, og ikke av at veilederen styrer denne utviklingen eller forandringen i en gitt, forutbestemt retning. (Handal og Lauvås 1999:49-50)

Kaare Skagen (2004:33) hevder kritisk at autoritetsbegrepet ikke eksisterer i fremstillingen av handlings og refleksjonsmodellen. Det problematiske spørsmålet om autoritet kan riktignok forstås som noe uklart i fremstillingen, slik det fremstår i det meste av praktisk-pedagogisk faglitteratur. Likevel kan denne kritikken ses som noe overbetont. I alle fall dersom man forstår autoritet ut fra Habermas' begrepsmessige rammer (jf. kap. 6.4): I sin kritikk refererer Skagen spesielt til Carl R. Rogers tankegods. Det kan nok være berettiget å kritisere forsøk på å realisere Rogers i en profesjonsutdanningskontekst, for å mangle et autoritetsbegrep. Riktignok synes Handal og Lauvås sterkt preget av ideer som ligner

Rogers'. Handal og Lauvås gjør det imidlertid helt klart at det er et annet dialogideal som tilnærmingen mest grunnleggende bygger på – det diskursive³⁴:

I den diskursive veiledningen er det nettopp poenget å flytte vektleggingen bort fra den hyggelige, tannløse praten og over til saksforholdet, nemlig forholdet mellom teori og praksis, tilknyttet den enkeltes tenkning og handling. I dette perspektivet kan veiledningssamtaler få teoretisk løft og dybde. Det er erkjennelsesinteressen som skal stimuleres og utvikles gjennom veiledning, og ikke "det gode forhold" mellom samtalepartene som skal dyrkes, selv om dialogens gode samtaleklime kan være et positivt tilleggsmoment i veiledningssamtalen (Handal og Lauvås 2000:227).

Det diskursive dialogidealet innebærer ikke at veilederen fraskrives all autoritet (jf. kap. 6.4). Veilederen har fortsatt autoritet i kraft av sin kunnskapsbaserte overbevisningskraft. At Handal og Lauvås er på linje med Habermas autoritetsforståelse kommer relativt klart frem i følgende sitat, der først dilemmaet mellom veileders grad av påvirkning beskrives:

I veiledning er det innebygd en motsigelse. På den ene siden kan veilederen handle helt og holdent på grunnlag av lærerens egne intensjoner og praksisteori, uten å uttrykke noen egne meninger eller noen deler av sin egen praksisteori. På den annen side kan han pådytte dem han veileder sine kjepphester, sin egen teori og sine egne idealer (Handal og Lauvås 1999:38).

Deretter uttrykkes påvirkning i form av *overbevisning* som ideal:

Læreren må ha anledning til å bli kjent med veilederen som yrkesutøver. Samtidig må hun bli invitert til å forholde seg til hans teori, kontinuerlig og åpent, til og med avvise den som et lite akseptabelt alternativ for seg selv, men òg til å lære av den. Dette betyr imidlertid at veileder og lærer må kjenne til og forstå forskjellen mellom å *overtale* og å *overtyde* (Handal og Lauvås 1999:38-39).

Det diskursive idealet kommer videre til uttrykk gjennom vekten som legges på å balansere støtte og utfordring i samtalen (i motsetning til Rogers ensidige vekt på støtte). Refleksjon over handling tilnærmingen understreker på den ene siden den helt grunnleggende betydningen av å humanisere dialogen, til å skape et godt

³⁴ Hans Skjervheim (1976) og Lars Løvlie (1994) har tydeliggjort forskjellen mellom autoritets- og påvirkningsforholdet som ligger i et dialogideal basert på henholdsvis forestillingen om fri vekst (Rogers) og diskurs (Habermas). Skjervheim og Løvlie kritiserer det førstnevnte idealet for å mangle en realistisk forestilling om autoritet og påvirkning, mens Habermas fremheves som ideal, blant annet fordi autoritet og påvirkning baseres på prinsippet om det bedre argument.

samtaleklima, preget av støtte og trygghet, slik at veisøker ikke går i forsvarsposisjon, men stiller seg åpen for refleksjon (Handal og Lauvås 1983/1990). Det hevdes for eksempel at veisøkeren *må føle seg trygg for å kunne forsøke noe nytt eller for å komme med synspunkter eller fremføre avvikende meninger... Og hun må oppleve veilederens støtte når hun velger å angripe undervisningen på en annen måte enn den veilederen ville valgt* (Handal og Lauvås 1999:58).

Samtidig som betydningen av støtte fremheves skriver Handal og Lauvås på den annen side at det er nødvendig å balansere støtte og utfordring – og at det er mulig å kombinere hensynet til følelsesmessig og sosial trygghet med hensynet til intellektuelle utfordringer (1999:61). Handal og Lauvås anbefaler for eksempel at veilederen må konfrontere veisøker med alternativer til vedkommendes praksisteori eller i alle fall stille spørsmål ved den, samt konfronteres med realitetene i klasserommet (1999:58). Veisøkeren skal utfordres med hensyn til praktisk handling, teori og avvikende opplevelser, erfaringer eller vurderinger (1999:59). Denne typen inngripen ligner langt mer på Habermas diskursive ideal enn Rogers svært tilbaketrukne ideal.

Handal og Lauvås beskriver også enkelte ganger en veiledningsautoritet som går utover forholdet mellom veileder og veisøker, fordi veilederen har et institusjonelt ansvar som går ut over hensynet til en enkelt veisøker. Det beskrives for eksempel at veileder i enkelte tilfeller må *sette på nødbremsen* av hensyn til elevene. Det hevdes videre at gjensidig anerkjennelse av denne asymmetrien er nødvendig for å oppnå et subjekt-subjekt-forhold³⁵ i veiledningen (Handal og Lauvås 1999:39).

Veilederens rolle anbefales videre å endres i løpet av et veiledningsforløp. Veilederen bør ideelt sett *underordne* seg i første del av samtaleforløpet (Handal og Lauvås 2000:193-194). Dette er på linje med holdningen uttrykt av Kierkegaard, i

³⁵ Hva et subjekt-subjekt-forhold i denne sammenheng presist er ment å betegne står imidlertid noe uklart for undertegnede.

et sitat som åpner boken *På egne vilkår: al sann Hjælpen begynder med en Ydmygelse; Hjælperen maa først ydmyge sig under Den, han vil hjælpe og derved forstaae, at det at hjælpe ikke er det at herske, men at tjene* (Handal og Lauvås 1999:9). Siden anbefales veilederen å først å fremstå mer som den erfarne, som stiller krav, kritiserer og vurderer, for å igjen å søke et mer likeverdig, kollegialt forhold med veisøker, mot slutten av prosessen (Handal og Lauvås 2000:194). Det store dilemmaet for veisøkeren i begge de nevnte fasene er spørsmålet om hvordan man skal forholde seg til *vurdering*. Handal og Lauvås (1999:131-141) synes selv klar over at dette representerer en problematisk side ved veiledning innen profesjonsutdanning, spesielt i og med at formativ vurderingspraksis kan stå i motsetning til summativ eksamensvurdering.

Implisitt i handlings- og refleksjonsmodellen vektlegges som nevnt veilederen som prosess- og metodeekspert. Dette innebærer et aspekt av asymmetri i relasjonen, i og med at veilederen også styrer samtalen på bakgrunn av denne type ekspertise. Det asymmetriske aspektet ved dette nedtones likevel, i og med at fremstillingen av modellen også er sterkt preget av et ideal om det vi kan velge å kalle *transparens*: Det skal være synlig for veisøker hvilken prosess vedkommende er inne i. Det fremheves for eksempel at veisøker må kjenne til veiledningsstrategier, prinsipper og arbeidsformer som brukes i veiledningen, slik at veileder og veisøker kan snakke samme språk (Handal og Lauvås 1999:105). Veilederen skal på linje med dette redegjøre for sine intensjoner og begrunnelsene for veiledningen som gis. Videre legges det svært stor vekt på å metakommunisere i samtalen – både om samtalemåten, veiledningsrelasjonen og veiledningsstrategien som brukes (Handal og Lauvås 1999:75). Metakommunikasjon beskrives som et helt sentralt redskap for å sikre åpenhet, klarhet og likeverdighet i samtalen (Handal og Lauvås 1999:72-81). Spesielt nevnes det at metakommunikasjon kan sikre at et uvant rollemønster i veiledningssamtalen ikke fører til at veisøker blir usikker eller forvirret.

7.5 Systemisk veiledning

Systemisk veiledning fokuserer på veiledning i profesjonsgrupper og bygger på teorier om relasjoner mellom mennesker og den gjensidige påvirkningen mellom mennesker og omgivelser (Gjems 1995). Den sentrale norske lærebokforfatteren i retningen, Liv Gjems, skiller sin egen tilnærming fra refleksjon over handling-retningen, på følgende måte: *Mens Handal og Lauvås for en stor del er opptatt av begrunnelser for handling, er denne systemteoretiske innfallsvinkelen til veiledning mer rettet mot relasjoner mellom mennesker, og virkninger av handling* (Gjems 1995:5). Sentralt i tankegangen er at relasjoner mellom mennesker og forståelsen av disse har konsekvenser for kvaliteten i yrkesutøvelse. Liv Gjems bok *Veiledning i profesjonsgrupper* (1995) har i utstrakt grad vært del av pensum på veilederutdanninger, og har påvirket veiledning i menneskehåndterende organisasjoner som barnehage, skole og spesielt helse- og sosialsektoren.

Den ideelle veiledningssamtalen som kan spores i Gjems' bok har høy grad av symmetrisk preg. Dette uttrykkes tydelig innledningsvis i boken, der veiledning forstås som *en læringsprosess mellom likeverdige*. Dette utdypes på følgende måte:

... den som veileder en gruppe, (bør) ha den samme utdanningsbakgrunn som deltakerne i veiledningsgruppa, og helst den samme stillingskategori. På denne måten kan veiledning bli en læreprosess mellom likeverdige, en horisontal relasjon mellom veileder og deltakere. En likeverdig relasjon, formelt sett, gir de beste betingelser for å drøfte og behandle saker fra profesjonsarenaen på bakgrunn av sakstillerens behov. Veileder bør verken ha faglig ekspert-status eller formell overordnet rolle vis-à-vis en sakstiller. ... Det motsatte av en horisontal relasjon er en vertikal relasjon, for eksempel når eksperten med lengre utdanning og mer statusbehengt stilling kommer inn som veileder. Uansett hvor god veileder eksperten er, vil det vedkommende sier lettere bli oppfanget som råd og riktige løsninger, enn hvis det kommer fra en likeverdig kollega. I noen sammenhenger kan også en overordnet kollega være veileder, og den vertikale relasjonen bli ytterligere forverret gjennom opplevelser av kontroll og makt (Gjems 1995:19).

Læringsprosessen som beskrives bygger også på sentrale symmetriske kjennetegn ved progressiv prosjektarbeidsmetode, gjennom at undersøkelsene i veiledningssamtalen fundamenteres på sentrale prinsipper som *deltakerstyring og problemsorientering* (jf. Illeris 1995). Ut over dette fremstilles det gjennom boken en

relativt åpen og fleksibel veiledningsrolle, der ulik vekt på prosesser som kan ligne både undervisning, støtte, utfordring og rådgivning kan inngå (Gjems 1995). Rådgivning avvises altså for eksempel ikke, men veilederen anbefales å avveie virkningene av rådgivning. Veilederen anbefales sterkt å nedtone forventningene til ekspertråd, men likevel bør vedkommende forsøke å imøtekomme konkrete *etterspørsel* etter råd som likevel måtte komme.

Gjems beskriver videre graden av symmetri ved å referere til Batesons skille mellom symmetri og komplementæritet (Gjems 1995:65). Hun ser symmetri som et ideal på *kunnskapsområdet* og mener at *deltakerne og veileder (bør) utvikle et symmetrisk forhold til hverandre i det å definere hva som kan være den "beste" kunnskapen*. *Veiledningsområdet* skal imidlertid ideelt sett være komplementært. Dette forstår undertegnede som at veilederen skal styre veiledningssamtalen som kommunikasjons- og prosesseksperter, og herunder å holde fokus på systemperspektivet.

7.6 Løsningsfokusert veiledning

Løsningsfokusert veiledning har røtter i amerikansk *solution focused brief therapy*. Denne formen for terapi er igjen nært forbundet med systemiske teorier og tilnærminger. Løsningsfokusert veiledning bygger dermed på mye av det samme teoretiske grunnlaget som systemisk veiledning (Skagen 2004:89) – spesielt gjennom at det vektlegges hvordan organisasjoner er i stadig bevegelse, at det alltid er mulig å finne variasjoner i tilsynelatende fastlåste mønstre, og at små endringer kan skape betydelige virkninger (Høygaard og Jørgensen 2000, Høygaard og Mathisen 2001, Langslet 1999, 2002 og 2004)

I Norge har løsningsfokusert veiledning bredt seg gjennom flere bokutgivelser og utstrakt kursvirksomhet de senere årene. For eksempel ved bøker om veiledning innen idrett (Høygaard og Jørgensen 2000) og veiledning av elever (Høygaard og

Mathisen 2001). Retningen er nok mest kjent under betegnelsen *Løft*, gjennom flere bøker av Gro Johnsrud Langslet, rettet mot organisasjons- og ledelsesutvikling samt konfliktløsning (1999), ledelse (2002) og til og med hverdagslivet, som boktittelen *Gi hverdagen et løft!* (2004) signaliserer. Av denne grunn konsentreres fremstillingen om Løft, selv om hovedinnholdet også vil være gyldig for andre fremstillinger av løsningsfokuset veiledning.

Et grunnleggende kjennetegn ved retningen er at man tar avstand til *diagnostiske* tilnærminger, der et problem (etter mønster fra en leges måte å arbeide på) må forstås gjennom kartlegging og diagnostisering - før det i sin tur kan løses. Innenfor løsningsfokuset tilnærming antar man derimot at en diagnostiserende arbeidsmåte kan forsterke et problem. Det hevdes at man ikke trenger å forstå eller kartlegge for å finne løsninger. Ved å lete etter, granske og forsterke positive unntak, antas det at positiv endring vil skje raskere (Langslet 2002). Retningen bygger på en rekke andre trossetninger (Langslet 1999:22-38). De fleste av trossetningene nevnes implisitt i omtalen nedenfor, det vies derfor ikke ytterligere oppmerksomhet mot dette.

Den markante avstanden til diagnostiserende samtaler har klare symmetrieterstrebbende følger, spesielt med hensyn til menneskesyn. Langslets bøker (1999, 2002 og 2004) preges for eksempel tydelig av et syn på veisøker som har betydelige likhetstrekk med Rogers menneskesyn og tilsvarende veksttankegang:

Et sentralt prinsipp i LØFT er at respekt og verdighet er en forutsetning for menneskelig vekst og forandring. ... (D)et er vanskelig for mennesker å forandre seg i en situasjon hvor de opplever seg anklaget, skyldbelagt og nedvurdert. Mennesker som blir konfrontert med negativ oppførsel og anmodet om å slutte å oppføre seg slik, vil vanligvis fortsette å gjøre det de har gjort – om enn kanskje i større hemmelighet! I tillegg vil de rettferdiggjøre for seg selv at de fortsetter å gjøre det andre mener er uakseptabelt. Dermed blir de uakseptable handlingene mer motstandsdyktige mot forandring. Og man oppnår det motsatte av det man ønsker. (Langslet 2002:94)

Sitatet ovenfor kan for øvrig gjerne leses i sammenheng med Kierkegaards begrunnelse for en indirekte samtaletilnærming, som siteres tidligere i avhandlingen (jf. kap. 6.1). Innholdet er essensielt likt i de to sitatene, til tross for forskjellige uttrykksmåter.

På samme måte som i Rogers klientsentrerte terapi kan den løsningsfokuserede veilederen i mange henseender forstås som en slags gartner, som forsøker å dyrke menneskers mestring i ulike sammenhenger. Rollen som avtegnes har klare symmetriske aspekter ved seg: Det nevnte menneskesynet legger grunn for klare anbefalinger om å møte veisøker med grunnleggende respekt, ta mennesker på alvor og verdsette enkeltindividet. I likhet med Rogers uttrykkes det i retningen en ukuelig gartneretro på at enkeltindividet har store iboende ressurser til å skape positiv forandring.

Som et ekko av Rogers advarer Langslet i sine bøker mot å innta en *ekspertrolle* i veiledningen (Langslet 1999:36, 2002, 2004). Veisøker skal selv være ekspert i veiledningen, i kraft av sin selv-ekspertise. Dette autonomitilstrebende idealet kommer for det første tydelig til inntrykk i form av at det er veisøkers *egne mål*, drømmer, talenter, kloke handlinger, mestring og endring som er i fokus. Nettopp det metodiske arbeidet med å få frem veisøkers konkrete og autonome målformuleringer vies stor oppmerksomhet i bøkene. For det andre uttrykkes autonomiidealet gjennom at løsningene som bringes frem i samtalen skal være veisøkers egne. Veisøker skal finne spiren til løsninger gjennom å få øye på og bygge videre på positive unntak som (nesten alltid) finnes fra problemet - eller det (eventuelt lille) veisøker allerede har gjort som har hatt en (eventuelt liten) virkning. Løsninger i veiledningen skal altså ikke påtvinges av veilederen, fordi spiren til løsninger allerede finnes i klientens eget liv. Dette inntrykket gjenfinnes til og med i Langslets bok som er rettet mot *ledere* som veiledere:

En sentral løsningsfokuseret antakelse er at den som har problemet, er best egnet til å finne løsninger. Når man foreslår løsninger – eller forteller folk hva de burde gjøre – er dette et implisitt budskap om at de ikke er kompetente til å finne sine egne løsninger. I LØFT er man derfor forsiktig med å gi råd og komme med løsningsforslag (Langslet 2002:64).

To helt konkrete trekk ved veileders anbefalte fremgangsmåte peker tydelig i symmetritilstrebende retning (Langslet 2002): For det første advares det mot at veilederen legger vekt på å vurdere innholdet i de ytringer veisøker kommer med, fordi dette kan medføre at man inntar (en vurderende) ekspertrolle. For det andre

anbefales, i sosialkonstruktivistisk ånd, høy grad av lojalitet mot å bygge på de uttrykk veisøker selv velger å bruke i samtalen – for eksempel i motsetning til veileders ekspertuttrykk eller veileders fortolkende ordvalg.

Til forskjell fra Rogers' tilnærming beskriver likevel løsningsfokuset veiledning en veilederrolle der vedkommende med sine bestemte samtalemeter på en relativt sterk måte styrer samtalen *fokus* mot bestemte forhold. Langslets (1999, 2002, 2004) tilnærming foreskriver med andre ord en mer aktivt kultiverende gartner enn Rogers. Veisøkeren kan ikke snakke om hva som helst og på en hvilken som helst måte – slik betegnelsen av retningen signaliserer skal samtalen nettopp styres (sterkt) mot et løsningsfokus. Det gis for eksempel konkrete anbefalinger av essensielle spørsmålstyper som styrer fokus i samtalen: mirakelspørsmål, unntaksspørsmål, skalaspørsmål og mestringspørsmål, i tillegg til at det gis anbefalinger om progresjon i samtalen. Mest konkret gis det også maler for enkelte samtaler, for eksempel i form av maler til medarbeidersamtaler med tilhørende konkrete spørsmålsformuleringer (Langslet 1999:156).

7.7 Konstruktivistisk veiledning

Konstruktivistiske ideer om læring er såpass grunnleggende til stede i nær sagt alle veiledningsretninger at det nok i vid forstand ville gi mening å kalle dem konstruktivistiske. Den forannevnte retningen Løft bygger for eksempel på flere grunnantakelser av konstruktivistisk karakter, spesielt idet det rettes oppmerksomhet mot hvordan språket konstruerer vår virkelighet. I Gro Johnsrud Langslets første bok om Løft (1999:18) refereres det direkte til *sosialkonstruktivismen* som del av grunnlaget for retningen. I en senere bok skriver hun at hun bygger på og har latt seg begeistre av visse teoretikers *ideer om hvordan språket former våre*

oppfatninger av virkeligheten, og hvordan de historiene vi forteller bidrar til å skape det livet vi lever (2002:20). Konstruktivistisk veiledning, slik den for eksempel er beskrevet av Vance R. Peavy (1997³⁶ og 1998a), bygger imidlertid enda mer eksplisitt og systematisk på en konstruktivistisk læringsforståelse, enn andre retninger. Beskrivelsene av konstruktivistisk veiledning kan derfor gi et klart og eksplisitt bilde av ideer som er utbredt også i andre veiledningsretninger³⁷. Av denne grunn skal vi ofre litt ekstra oppmerksomhet på denne retningen. Dette til tross for at konstruktivistisk veiledning i Peavys mer snevre forstand ennå ikke har vunnet så stor utbredelse i Norge, i motsetning til blant annet i Danmark og Sverige. I de fleste land der retningen har vunnet utbredelse synes den mest konsentrert om utdannings- og yrkesveiledning, som da også Peavy opprinnelig arbeidet mest med. Etter hvert har imidlertid retningen bredt seg innenfor en rekke andre kontekster.

Konstruktivistisk veiledning kjennetegnes mest grunnleggende av en konstruktivistisk forståelse av læring. Ordet å konstruere kommer opprinnelig fra det latinske *con struere*, som betyr å skape eller gi struktur. Kjernen i konstruktivistiske forståelser av læring er at det fokuseres på strukturerende (eller organiserende) prosesser (Mahoney 2004:2). Konstruktivisme er utover dette en bred faglig betegnelse som spesielt har bakgrunn i filosofi, psykologi, sosiologi, språkfag og pedagogikk. Omtalen har imidlertid noen helt grunnleggende særtrekk som danner en viss enhet (Mahoney 2004): Det vektlegges at 1) mennesker er å regne som grunnleggende aktive i sin læringsprosess, 2) mye av menneskers daglige liv er viet en stadig organisering av erfaring i meningsfulle mønstre, 3) menneskers

³⁶ Peavy kalte først sin tilnærming for *socio-dynamic counselling*, før han gikk over til å bruke den konstruktivistiske betegnelsen.

³⁷ Handal og Lauvås' bøker representerer muligens den norske veiledningstilnærmingen som tydeligst bygger på konstruktivistiske ideer om læring, spesielt gjennom forestillingen om å formulere og arbeide med en såkalt praksisteori i veiledningsarbeid (Handal og Lauvås 1999, 2000).

organisering av sin egen aktivitet er grunnleggende selvrefererende eller gjentakende, 4) mennesker må forstås ut fra deres organiske tilknytning til sosiale og symbolske systemer og 5) læring forstås som en livslang prosess der mennesker i en situasjon preget av både kaos og orden søker en læringsmessig likevekt - som aldri helt kan oppnås. Disse fem punktene tas opp nedenfor.

Peavys fremstilling av konstruktivistisk veiledning impliserer utover en slik grunnleggende forståelse av læring noen overordnede forståelsesrammer for veilederen (Peavy 1997 og 1998a:32-37), som også har implikasjoner i retning av å anbefale et symmetrisk orientert samtaleideal: Mennesker antas for det første 1) å leve innenfor en rekke virkeligheter heller enn *en* sann virkelighet. Konstruktivistisk veiledning skiller seg i så måte fra Sokrates sannhetsbegrep. Mens Sokrates, gjennom Platons penn, syntes opptatt av å billedlig talt *finne* eller *avdekke* den underliggende sannheten, preges konstruktivistisk veiledning i større grad av forestillinger om å *skape* eller *frembringe* mening (Peavy 1998a:19). I tråd med dette forstås all kunnskap som perspektivbetinget, og mye av veiledningsarbeidet dreier seg derfor om å arbeide med å rekonstruere og utvide perspektiver (Peavy 1998a)³⁸. Et sitat fra Peavy viser tydelig forskjellen fra Sokrates sannhetsbegrep:

There is no *right way* to perceive reality. Rather, social life is composed of multiple realities. Some may be better or worse than others, but these differences are open to negotiation – which may result in rejection, revision or acceptance of the particular view or version under consideration (Peavy 1997:255).

I dette ligger også 2) forestillingen om at vår virkelighet er sosialt skapt. Dette får i følge store konsekvenser for veiledning fordi fokus i veiledningen rettes mot veisøkers egen (kontekstuellet betingede) livserfaring og opplevelser. Av veilederen fordrer dette en viss ydmykhet i å opptre kontekst- eller kultursensitivt. For det

³⁸ Peavy tar imidlertid avstand til radikale former for relativisme, som ikke anerkjenner intersubjektiv forståelse basert på felles kriterier (Peavy 1998a:32).

tredje 3) ses språket som nøkkel til å konstruere mening, noe som krever at veilederen har høy grad av bevissthet om språket som verktøy. Dessuten anbefales respekt for menneskers egne uttryksmåter og metaforer, og det anbefales å bygge på veisøkers betegnelser og hverdagsspråk i samtalen, isteden for et ekspertrelatert språk eller abstrakt teori. En fjerde implikasjon er at 4) fokus i veiledningen dreies mot veisøkers mening, handling og interaksjon. Dette innebærer at vedkommende ikke kan behandles som et case, en diagnose eller en kategori. 5) Veisøker betraktes dessuten holistisk som et mangesidig *jeg* som kan forstås gjennom metaforer relatert til individets relasjoner innen for eksempel arbeidsliv, intimsfære, i forhold til kropp og livsfilosofisk. Dette helhetlige jeget blir til gjennom de utallige *prosjekter* vi iverksetter i ulike sammenhenger, og kan ikke fragmenteres i en eksperts klassifiseringer eller diagnoser. En sentral oppgave for veilederen er å styrke veisøkers selvbilde og hjelpe veisøkere til å omdanne et syn på seg selv som hjelpeløse ofre til en som realiserer *prosjekter*. 6)³⁹ Mennesker forstås dessuten alltid å handle i kontekster av andre mennesker og miljøer. Når en kontekst endrer seg gjør mennesker det også. Her ligger også veiledningssamtalens potensial. I den konteksten veiledningssamtalen representerer kan veisøkere få hjelp til å reorganisere sin forståelse gjennom

relasjonsfremmende og mildt strukturert kommunikationsprocedure... (der) hun føres inn i en proces med selvransagelse og konfrontation med sig selv med henblik på at afgjøre om der måtte være mere tilfredstillende handlinger at give sig i kast med eller forståelsesrammer at tage i anvendelse for at opnå større forståelse og klarhed (Peavy 1998a:36).

Som forståelsesrammene ovenfor antyder har den ideelle samtaleprosessen som anbefales av Peavy svært tydelige symmetriske trekk. Det fordres først og fremst at veilederen inntar en grunnleggende *respektfull* og ydmyk holdning i samtale med veisøker, med hensyn til respekt for veisøkers syn på sannhet, veisøkers

³⁹ Peavy nevner også et syvende punkt, kultur som modeller for hvordan man lever. Dette omtales ikke videre her, da det overlapper sterkt med punkt 2.

betegnelser og språk, veisøkerens mangesidige selv, fokus på veisøkers livsverden, kontekst og kultur.

Veilederen fremstilles i konstruktivistisk veiledning gjerne som en ydmyk *hjelper* som skal bidra i veisøkerens bestrebelser på å håndtere en kompleks virkelighet, ta kvalifiserte valg og realisere egne målsettinger (1998a). Denne forestillingen har likhetstrekk med Sokrates' ikke-vitende samtale-ideal (*docta ignorantia*). Vance R. Peavy skriver følgende om verdien av å innta en *ikke-vitende* holdning:

Det er viktig at indtage en holdning som en, der ikke ved, og være i stand til at lade andre lære dig om dem selv, deres situasjon, deres bekymringer og de behov, som de håber at få oppfylt ved at tale med dig. For veiledere, der er kommet til at se sig selv som rådgivere, eller som forsøker at tegne et billede af sig selv som eksperter, er dette et vanskelig punkt at leve op til. (Peavy 1998a:61)

Selv om Peavy hevder ydmykhet i forhold til spørsmålet om hva som er sant eller godt, hevder han imidlertid ikke at veileder bokstavelig talt skal være ikke-vitende. Veilederen skal derimot unngå en ekspertrolle og opptre med en åpen og fleksibel holdning og følgelig *be willing to change his or her mind if given good reasons* (Peavy 2001:20), med andre ord idealer som ligger snublende nær Habermas' diskursidealer.

Selv om Peavy advarer mot ekspertrollen går han ikke så langt som for eksempel Rogers i å minimere veileders tilstedeværelse som passiv gartner i samtalen. Peavys beskrivelser har likhetstrekk med Rogers vekstmetafor, men begrepet *samkonstruksjon* av mening er, som Peavy selv bruker (1998a) er langt mer beskrivende for den ideelle samtalen som beskrives. Idealet fremstår som en symmetrisk orientert samtale, der veileder og veisøker sammen konstruerer og forhandler om mening:

Counsellor and help-seeker co-construct and negotiate meaning. Through their joint actions they produce the counselling process itself, and co-construct insights, choices, plans and resolutions. (Peavy 2001:6)

Peavy ser veiledningsforholdet som en *demokratisk allianse*, der både veileder og veisøker kan bidra, og der ingen av partene skal dominere over den andre (Peavy 1998b).

I konstruktivistisk veiledning er den overordnede konstruktivistiske forståelsesrammen viktigst. Veilederen fremstår som en ekspert på denne forståelsen og ekspert på å guide samtalen metodisk slik at det arbeides i tråd med en slik overordnet forståelse. Det uttrykkes imidlertid en relativt åpen holdning om å prøve og ut og velge mellom et mangfold metoder, ut fra hvor godt de passer i en gitt sammenheng (Peavy 2001:1). Metodevalg og metodebruk inngår i et samarbeidsforhold og veisøkers motstand eller motvillighet mot metoder eller perspektiver brukes ikke som begreper i konstruktivistisk veiledning (Peavy 2004). Peavy skiller selv sin ideelle veilederrolle fra både direkte styring og ikke-ledende tilnærming (jf. omtale av Rogers), på følgende måte:

Guided participation does not mean advising, intervening, telling, teaching, coercing, or manipulating the help seeker. It does mean actively participating with the help-seeker in a way that provides helpful ideas, tools, and examples to the help-seeker. The relationship between counsellor and help seeker is neither directive-prescriptive nor non-directive-facilitative. It is more like mentoring and is closer to reciprocal apprenticeships. Each learns from participating with the other (Peavy 2001:9).

Det kan nevnes noen typiske metoder og anbefalinger som brukes i denne type gjensidige læringsforhold: Mest generelt legges det som i de aller fleste andre veiledningsretninger vekt på å innta en lyttende holdning til veisøkeren. På samme måte anbefales det å formulere spørsmål isteden for å gi svar og råd, noe som begrunnes på følgende måte:

For konstruktivisten besidder spørsmål en meget større kraft end svar, idet spørsmål åpner stier til nye alternativer og områder for utforskning, mens svar har en tendens til at lukke af for alternativer og forvandle forespørger til konklusjoner. (Peavy 1998a:20)

Ut over dette beskrives en bredde ulike metoder som regnes som egnet til å arbeide konstruktivistisk i veiledning (Peavy 1998a). Blant annet anbefales bruk av metaforer, dekonstruktive- og rekonstruktive spørsmål, tankeeksperimenter og konstruksjon av konkrete planer. En metode som vies stor oppmerksomhet (Peavy

1997 og 1998a) er bruk av visualisering eller tegning til å hjelpe veisøker med å organisere og utvikle sine tanker, en metode som ligner det som er vanlig å kalle tankekart. Her beskrives det som et ideal at både veileder og veisøker bidrar i kartleggingen, til og med så konkret som at veileder og veisøker veksler på å føre pennen (Peavy 1998c). Dessuten beskrives andre aktiviteter som samtale med utgangspunkt i selvbiografiske arbeider, historier, brevskrivning, historier, selvkarakteristikker, mapper eller å konstruere personlige prosjekter og lignende (Peavy 1997, 1998a og 2001).

7.8 Coaching og mentoring

Engelskspråklige motebetegnelser som coaching og mentoring har i de senere år blitt vanlige å bruke også innenfor norske veiledningssammenhenger. Begrepenes motekarakter illustreres ved et søk på Internett: Gjennom søkmaskinen *Google* finner man i dag 27 millioner treff på begrepet *mentoring* og nær 84 millioner treff på begrepet *coaching*⁴⁰ (der en meget stor del henviser til andre veiledningskontekster enn idrett). Til tross for enorm utbredelse innebærer ikke de nye begrepene vesentlig nytt innhold i forhold til tidligere etablerte betegnelser på veiledningsvirksomhet (Skagen 2004, Handal og Lauvås 2000⁴¹), derfor begrenses omtalen av dem her. Begge begrepene inneholder dessuten både sterkt varierte og noe uklare beskrivelser av den ideelle veilederrollen eller veiledningssamtalen (Skagen 2004).

En *coach* betydde opprinnelig en vogn, som hjalp mennesker frem over en strekning. I pedagogisk sammenheng har coaching sine røtter i idrettskonteksten, der

⁴⁰ Søk på Google 10. august 2007.

⁴¹ Referansen gjelder begrepet *mentoring*.

veiledning beskrives som relativt aktiv, direkte og ferdighetsorientert (Skagen 2004:103). Denne forståelsen av coaching endret seg imidlertid etter at amerikaneren Thomas J. Lenard tidlig på 1980-tallet utvidet sin økonomiske konsultasjonsvirksomhet til å omfatte *livsplanlegging*, noe han etter hvert kalte coaching (Fortune 2000). Siden har en hel industri utviklet seg, spesielt i USA, men også i Europa. I en artikkel i Washington Post (2001) kommenteres konsekvensen av den frie bruken av betegnelsen på følgende måte: *Everybody's calling themselves a coach, and it's getting very muddled as far as what a coach is*. Etter coachbegrepets massive ekspansjon i en rekke ulike kontekster har en langt mer indirekte (og symmetrisk) coach-rolle blitt introdusert, sammenlignet med idrettstreneren, for eksempel gjennom rollebegrep som tenkepartner og prosesskonsulent (Skagen 2004:111). Fortsatt gjenfinnes imidlertid beskrivelser av coachen som også i en viss grad kan styre samtalen, slik for eksempel Susann Gjerde beskriver det: Coachen kan avbryte, skal holde sin partner på riktig kurs og ta føringen (Gjerde 2003:239-43). Idealet om en coach som i varierende grad styrer synes likevel overordnet sett å prege beskrivelsene av coaching⁴² (Skagen 2004:112), selv om symmetriidealet også synes å stå sentralt. I *International coach federation's* felles kodeks inngår illustrerende nok følgende overordnede filosofi:

The International Coach Federation adheres to a form of coaching that honours the client as the expert in his/her life and work, believes that every client is creative, resourceful, and whole. Standing on this foundation, the coach's responsibility is to:

- Discover, clarify, and align with what the client wants to achieve
- Encourage client self-discovery
- Elicit client-generated solutions and strategies
- Hold the client responsible and accountable (The International Coach Federation 2004)

⁴² Selv om den store mengden engelskspråklig litteratur ikke gjør det mulig å danne fullstendig oversikt over dette.

Gjennom dette beskrives en veiledningsrelasjon som ligner hovedtrekk ved tidligere beskrevne veiledningsretninger, der veilederen skal være tilbakeholden, unngå å styre direkte og isteden hjelpe veisøker med å oppdage, klargjøre, se seg selv, finne egne løsninger og strategier og ta ansvar selv. Dette inntrykket forsterkes av at coachen i mange tilfeller beskrives å være ekstern, uten direkte ansvar for virksomheten veiledningen drives innenfor. En slik rollebeskrivelse har klare likhetstrekk med den ideelle veileder- eller terapeutrolle Carl R. Rogers har forfektet (jf. kap. 6.6).

Mentoringbegrepet stammer fra Homer's Odysseus, der en vis gammel man ved navnet Mentor ble betrodd oppgaven å (ut)danne Odysseus' sønn Telemachus. Mentors sentrale kvaliteter var blant annet at han var opptredte bevisst, omsorgsfullt, innsiktsfullt og støttende. Dette danner noe av roten til det vi i dag oppfatter med mentoringbegrepet.

Mentoring har blitt beskrevet som en av vår tids kultdyrking, som den politisk korrekte måten som organisasjoner kan lære opp sine nye medlemmer, eller protegéer (Wilkin 1997:6). Oppfatningene av hva mentoring egentlig er varierer i dag imidlertid i ekstremt stor grad. Margaret Wilkin har til og med bemerket at definisjonene av mentoring noen ganger er så vide at det i realiteten er vanskelig å skille dem fra en hvilken som helst annen hjelperelasjon – *everyone who has been of assistance in one's life has been one's mentor* (Shea 1992, i Wilkin 1997:7). Tross sprikende begrepsforståelser er det mulig å finne fellestrekk i beskrivelsene. Fokuset i mentoring er rettet mot enkeltindivider i en spesifikk kontekst, der utviklingen skjer indirekte (*non-didactic*) i et svært personlig forhold (Wilkin 1997:7). Med unntak av vektleggingen av personlige, og vi får kanskje føye til ofte langvarige forhold, der mentor har høy grad av kjennskap til den lærende som enkeltindivid, er det altså lite som skiller beskrivelsene av mentorprosessen fra bredden av øvrige veiledningsretninger. Som de fleste veiledningsretninger beskriver også mentoringlitteraturen en overveiende indirekte (og symmetrisk) veiledningsrelasjon, som ikke alltid er basert på at mentor har spesifikk yrkes-

kompetanse, men derimot har metodisk veiledningskompetanse (Skagen 2004:141-148). Graden av symmetri beskrives imidlertid å ideelt sett å kunne variere, gjennom et veiledningsforløp, for eksempel fra et forhold der veisøker først beskrives som læregutt, til senere faser, der veisøker og mentor nærmer seg et mer kollegialt forhold (Skagen 2004:146).

7.9 Hovedtrekk og kommentarer

Symmetriidealet står sentralt i samtlige veiledningsretninger som er presentert i det foregående, med unntak av mesterlære, som med sin vekt på veileders ekspertkompetanse og opplæringsfunksjon representerer et markant unntak. Verdsettingen av symmetri gjenfinnes i ulike fremhevede aspekter som kan ses i sammenheng med idealene til opphavsmennene som er omtalt tidligere i avhandlingen, henholdsvis Sokrates, Habermas, Buber og Rogers. Idealene om symmetri som er felles for disse fire gjenfinnes også i overveiende grad i samtlige veiledningsretninger (igjen med unntak av mesterlære): Det vektlegges at samtalepartene skal tilføre hverandre noe, at man stiller seg åpen og lyttende til hverandre, at man er villig til å lære noe av hverandre og at likeverd skal tilstrebes, samtidig som asymmetriske relasjoner eller kommunikasjon fremheves som en fare for genuin dialog. Sistnevnte trekk fremstår svært sentralt i det man innenfor de fleste veiledningsretningene anbefaler å enten begrense vekten på veileders ekspertkompetanse eller å avskrive en slik rolle fullstendig. Isteden vektlegges veisøkerens status som autonom tenker og beslutter.

Symmetriidealene innenfor de ulike retningene kan på den ene siden knyttes til en *diskursiv orientering*, noe som innebærer slektskap med Sokrates og Habermas – og på den annen side det en kan kalle en *humanistisk orientering*, det vil si i slektskap med Buber og/eller Rogers. Enkelte veiledningsretninger orienterer seg tydelig mot en av sidene: Handlings- og refleksjonsretningen og i svært sterk grad filosofisk veiledning fremstår som de mest tydelige eksemplene på en diskursiv

orientering, mens konfluent- eller gestaltveiledning kan stå som et eksempel på en tydelig humanistisk orientering. Samtidig må det understrekes at det også innenfor disse eksemplifiserte retningene gjenfinnes tankegods fra både diskursive og humanistiske idealer. Helhetlig sett er det i det hele tatt vanskelig å skulle knytte symmetriidealene innenfor de ulike veiledningsretningene til kun én bestemt orientering eller opphavsperson. Sentrale kjennetegn ved de ulike veiledningsretningenes idealer, som kan knyttes til spørsmålet om symmetri eller asymmetri, gjengis i oversikten på neste side:

	Mesterlære	Konfluent/gestalt	Filosofisk	Handling og refleksjon	Systemisk	Løsningsfokusert	Konstruktivistisk	Coaching	Mentoring	
asymmetriske aspekter	autoritet i kraft av fagkompetanse: styrer praksisfellesskap, faglig identitet, blir observert og imitert av novisen, evaluerer og korrigerer.	styring gjennom metode og kommunikasjonskompetanse	implisitt styring gjennom (sokratisk) spørsmålsstilling	VL er metode og prosess-ekspert	VL er metode og prosessekspert	sterk metodestyring, som retter fokus mot løsninger	VL styrer metodisk, men situasjonstilpasset og i samråd med VS	VL styrer metode og prosess	VL styrer metode og prosess	VL har i varierende grad mer yrkeskompetanse graden av symmetri i forholdet kan variere gjennom et forløp
symmetriske aspekter			<p>varierende avvisning av metodestyring</p> <p>VS gis status som fri tenker</p> <p>Eksperrollen avskrives</p>	<p>utgangspunkt i diskursen</p> <p>evaluering og styring unngås</p>	<p>anbefaler likeverdig formell posisjon mellom VL og VS</p> <p>avskriver ekspertstatus deltakerstyring og problemorientering</p>	<p>avskriver ekspertrolle</p> <p>ekspertrolle og spesielt diagnostisering</p>	<p>avskriver ekspertrolle</p> <p>veiledning ses som en hjelpeallianse der mening samkonstrueres eller forhandles</p> <p>åpen og spørrende tilnærming</p>	<p>varierende men store likhetstrekk med andre symmetriorienterte retninger.</p>	<p>varierende men store likhetstrekk med andre symmetriorienterte retninger.</p> <p>personliggjort relasjon mellom VL og VS, ofte skapt over lang tid</p>	
omvendt asymmetriske aspekter		<p>VL viser respekt for VS som hel person</p> <p>VL lever seg følelsmessig inn i VS</p> <p>VL inntar spørrende rolle istedenfor ekspertrolle</p>	<p>VL vektlegger å vise VS respekt, integritet og verdighet</p> <p>Talerommet gis i stor grad til VS, i og med at VL i høy grad opptrer spørrende</p>	<p>fokus på VS' tankemessige konstruksjoner (praksisteori)</p> <p>VL møter VS med respekt og empati</p>		<p>VL møter VS med respekt og verdighet</p> <p>VL vektlegger VS's autonome mål, ressurser og løsninger</p> <p>lojalitet mot VS's uttrykksmåter</p>	<p>fokus på VS' mening, handling og interaksjon</p> <p>VL forholder seg respektfullt og ydmykt som VS's hjelper, med relativt sannhetsideal, kontekst- og kultursensitivitet, respekt for og bygger på VS språk samt holistisk syn på VS.</p>	<p>vekt på VS autonomi</p> <p>ift. å oppdage, vurdere seg selv, finne løsninger og strategier</p> <p>vekt på en tilbakeholdende VL rolle</p> <p>VL er ofte ekstern uten formelt ansvar</p>		

Figur 7-1: Sammenligning av sentrale (a)symmetriske samtaleidealer i norske veiledningstradisjoner.

I oversikten skilles det mellom henholdsvis asymmetriske-, symmetriske og omvendt asymmetriske trekk ved veiledningsretningenes samtaleidealer. Den hyppig forekomne *omvendt asymmetriske* kategorien fortjener spesiell oppmerksomhet – og bør ses i sammenheng med Carl R. Rogers' omvendte asymmetri (jf. kap. 6.6), der Rogers anbefaler terapeuten å underordne seg som hjelper i relasjon til klienten. Dette kan muligens oppfattes som en type kompenserende asymmetri, der hjelperen i kommunikasjon med hjelpsøkeren kompenserer for sin eventuelt høyere status, ved å underordne seg i kommunikasjonen. Undertegnede har ikke registrert at Rogers eksplisitt gir uttrykk for denne tenkemåten. Uansett er det imidlertid rimelig at denne typen kommunikativ underordning kan forstås som kompenserende – i Rogers tilfelle ikke bare for statusen som terapeut, men også som *verdenskjent* terapeut. I veiledningslitteraturen kan det virke som om denne type underordning i samtalen antas å kunne kompensere for høyere status (for eksempel som leder, lærer eller andre roller som innebærer evaluering og som kan oppfattes som overordnet veisøkers status). Temaet drøftes imidlertid lite i litteraturen. I alle fall synes denne formen for underordning å ha betydelig gjennomslag i nær samtlige av veiledningsretningene.

Det *asymmetriske* trekket som er tydelig til stede i samtlige veiledningsretninger (igjen med unntak av mesterlære) er at veileder ses som en slags prosess- og metodeekspert. Dette impliserer selvsagt også styring av samtalen, selv om dette knapt problematiseres sett opp mot idealene om symmetri som samtidig forfektes. Muligens ligger det samme tankegang bak fraværet av problematisering, som den Carl R. Rogers har forfektet når han har besvart spørsmålet om makt i samtalen, idet han betrakter seg selv i det godes tjeneste og ikke er interessert i makt over noen (jf. kap. 6.6). I Veiledningslitteraturen stilles det i alle fall bare ytterst sjelden kritiske spørsmål ved den type prosess- og metodestyring som anbefales i veiledning. Dessuten omtales ikke dette med begreper som for eksempel styring, dominans, asymmetri, autoritet eller makt, noe som ville kunne produsere autoritære assosiasjoner, i motsetning til veiledningspedagogikkens symmetriorienterte retorikk. Isteden synes veilederens prosess- eller metodestyring fremstilt som en

heller naturgitt måte å ivareta veisøkerens vekst i veiledningens drivhus. Til tross for implisitt vekt på veileders asymmetriske prosess- og metodestyling implisitt står sentralt innenfor nevnte veiledningsretninger, er det likevel riktig å si at symmetriidealet dominerer, spesielt i den eksplisitte retorikken (prosess- og metodestyling omtales sjelden eksplisitt med hensyn til spørsmål om symmetri eller asymmetri).

Som tidligere nevnt bygger faglitteraturen om veiledning i liten grad på empirisk forskning. Av denne grunn forstås imidlertid de symmetriorienterte beskrivelsene av veiledningsretningene best som nettopp idealistiske beskrivelser av og begrunnelser for en bestemt praksis. I hvilken grad de symmetrisk orienterte samtaleidealene gjenspeiles i realiteter er imidlertid et helt annet spørsmål, som skal berøres i den neste delen av avhandlingen.



8 FRA SAMTALEIDEALER TIL REELLE SAMTALER

Det spenningsfylte skillet mellom idealer og realiteter gjenfinnes som et grunnleggende tema i menneskets intellektuelle historie – innen både filosofi, naturvitenskap, samfunnsvitenskap og kunst. Begge begrepene oppfattes på varierende måter. I de følgende fire kapitlene rettes søkelyset mot forholdet mellom samtaleidealer og reelle samtaler, samt empirisk forskning på (a)symmetri i samtaler. I det første korte kapitlet (8) problematiseres først noen mer generelle sider ved forholdet mellom samtaleidealer og reelle samtaler. I det påfølgende og mest omfangsrike kapitlet (9) gjennomgås elleve empiriske undersøkelser som på ulike måter belyser (a)symmetri i veiledningssamtaler. De øvrige to kapitlene er av kortere omfang: Det nest siste kapitlet i delen (kap. 10) belyser forskning på (a)symmetri i samtaler som kan sees som beslektet med veiledningssamtalen, mens det siste kapitlet (11) behandler to viktige spørsmål ved (a)symmetri i (veilednings-) samtaler: hvilken bevissthet veiledere har om slike forhold og sammenhengen mellom (a)symmetri i samtalen og samtalens kontekst.

8.1 Samtaleidealer og samtaleempiri

Et problem med verkene til mange innflytelsesrike dialogteoretikere kan hevdes å være at de i stor grad bygger sine idealer på *antakelser* om praksis og at de har vært lite opptatt av hvordan ideene kan prøves ut, korrigeres og nyanseres⁴³ (Burbules og Bruce 2001). Derved har en ikke fått til et samspill mellom teori og empiri som kan være fruktbart. Dette poenget er særlig relevant i forhold til filosofiske teoretikere, men kritikken rammer også i svært stor grad veiledningslitteraturen, som bare i begrenset grad bygger på empirisk forskning. Burbules og Bruce (2001) formulerer kritikken mot manglende empirisk orientering på følgende måte:

Both kinds of arguments have tended to arise from a priori assumptions that may or may not have been tested against studies of pedagogical practice. As a result, the prescriptive tradition has often neglected the ways in which idealized forms of interaction either may not be feasible in certain circumstances, or may have effects contrary to their intent.

It may seem ironic that a quintessentially communicative activity, such as dialogue, has often been discussed in ways that ignore research on discourse generally. But the philosophical origins of this concept, its prescriptive intent, its idealized characterizations, have all tended to promote an anti-empirical approach toward elaborating what dialogues look like and how they work – or fail to work – educationally. While some accounts of dialogue have drawn from personal experiences in communicative engagement, in general there has been a desire to insulate the prescriptive model of dialogue from the conflicted rough-and-tumble of discourse generally (Burbules og Bruce 2001:2)

Et resultat av dette er at noen av de foreskrivende samtaleidealene ikke er nyanseerte nok til å fange virkeligheten, på en måte som fremmer dypere innsikt i kommunikasjonens komplekse vesen. Dette gjelder særlig tendensen til å formulere enkle dikotomier som ikke nyanseres (Burbules og Bruce 2001:2), noe skillet

⁴³ Carl R. Rogers representerer i så måte et markant unntak (Gendlin 1988:127-128). Han ønsket å teste sin nye terapi, for å vise at den virket, og begynte etterhvert å ta lydopptak av terapeutiske samtaler. Dette vakte negative reaksjoner blant kollegaer og han ble beskyldt for å *violating the sanctity of the analytic relationship* (Gendlin 1988:127-128). Rogers faggruppe var dessuten de første som analyserte hver setning i hundrevis av transkripter, og samlet inn resultater av psykometriske tester gitt til klienter før og etter behandling. Denne typen forskningsarbeid ble ikke videreført før 20 år senere, men er nå relativt vanlig innenfor det psykologiske fagfeltet.

mellom symmetrisk og asymmetrisk kommunikasjon utgjør et eksempel på (eller ikke-ledende versus ledende kommunikasjon eller diskurs versus debatt). Dikotomier er både nyttige og nødvendige, men problemet oppstår når dikotomiene ikke nyanseres. Da kan det lett fremstå som om en innenfor pedagogisk virksomhet bare har to alternativer – for eksempel symmetri (som representerer det gode) eller asymmetri (som representerer det onde). Burbules og Bruce (2001:5) mener på linje med dette at overforenklede distinksjoner og kategorier, uten nyanser, kan hindre en dypere forståelse av kommunikasjon og læring. De kan overskygge de mangfoldige formene for kommunikasjon som i realiteten finnes.

8.2 Symmetriske idealister og asymmetriske realiteter

De grunnleggende dialogidealene som Sokrates', Habermas', Bubers og Rogers' representerer vil selvsagt aldri gjenfinnes i ren form. Samtlige av idealene har da også blitt problematisert i forhold til spørsmålet om styring og makt. Vi skal kort problematisere de symmetriorienterte idealene de representerer, og vie litt ekstra omtale til Sokrates' samtaleideal, siden hans idealtilnærming kan oppfattes som dialogens antikke grunnstein.

En alminnelig oppfattelse av en symmetrisk samtale er trolig at begge parter tar omtrent like mye initiativ. Dersom man ser nærmere på *Sokrates'* samtaler ser man derimot at det er Sokrates som leder samtalen, gjennom at han stiller spørsmålene. Forskere som har gransket samtaler har funnet at spørsmålsstilling er en vanlig måte å kontrollere samtalepartens initiativ på (Drew og Heritage 1992b:49). Dette er særlig tydelig i institusjonaliserte samtaler, for eksempel mellom lege og pasient, partene i et politiavhør, eller lærer og elev. I slike samtaler brukes spørsmålsstilling for å kontrollere samtalepartens initiativ, hva slags temaer det skal snakkes om og hva slags informasjon som anses relevant. Asymmetrien forsterkes videre av at den svakere part i mange tilfeller ikke har oversikt over den sterkere partens agenda. En pasient i samtale med en diagnostiserende

lege vet for eksempel ikke alltid hva som er den presise faglige bakgrunnen for legens spørsmål, eksempelvis hvilken hypotese legen spør ut fra. I utgangspunktet kan slike typer institusjonaliserte samtaler virke veldig forskjellig fra Sokrates' samtaler. De ligner hverandre likevel i det hensende at Sokrates, i likhet med legen, politiavhøreren og læreren, stiller de fleste spørsmålene, og gjennom dette leder samtalen. Det har i så måte blitt kommentert at Sokrates spørsmålsprosedyre kan ses som en heller listig strategi for å lede opponenten til sannheten Sokrates allerede har bestemt seg for å komme frem til (Kvale 2002:3). Den samme innvendingen har blitt hevdet mot indirekte pedagogikk – at pedagogen kan ha en skjult agenda eller mål som veisøker ledes frem til uten at veisøker er klar over dette. Filosofen Jean-Jacques Rousseau knyttes gjerne til frihetsidealer i pedagogikken eller forestillingen om fri vekst som ideal (Skjervheim 1992). Når Rousseau i boken *Emil* åpent skriver følgende om ledelsesforholdet mellom barnet og den voksne, blir derimot frihetsideologien paradoksal:

"Let him [the child] always think he is master while you [the teacher] are really master. There is no subjection as complete as that which preserves the forms of freedom; it is thus that the will itself is taken captive... No doubt he ought only to do what he wants, but he ought to want to do nothing but what you want him to do" (Rousseau, 1911:84-5, i Kvale 2002:3).

Betydningen skjulte agendaer kan ha for asymmetriske interaksjonsmønstre i samtaler er godt dokumentert, blant annet innenfor helsesektoren (Shuy 1983) og i utdanningssektoren (Stubbs 1976). Det sokratiske samtaleidealet er nok svært annerledes enn Rousseaus (Løvli 1994). Likevel kan det altså innvendes at Sokrates, i likhet med Rousseau *kan* ha en skjult agenda som preger samtalen i asymmetrisk retning. Det må dog sies at sammenligningen ikke yter Sokrates full rettferdighet. Sokrates' eventuelt bevisste manipulasjon ut fra en skjult agenda, er i alle fall ikke så åpenbart manipulerende som den Rousseau uten blygsel gir uttrykk for. Dessuten underlegger Sokrates seg et krav og mål om sannhet eller intersubjektivitet som Rousseau ikke gir uttrykk for i sitatet. Sokrates gjentar gang på gang i sine dialoger at han ikke vet noe (*docta ignorantia*). Dette representerer riktignok i seg selv et paradoks (Reich 1998:2-5) i dialogene, fordi han samtidig

opptrer som om han besitter kunnskap i dialogene, og tidvis faktisk direkte sier at han har det (spesielt i senere dialoger). Reich refererer i denne forbindelse en åpenbart selvmotsigende passasje fra dialogen *Georgias*, der Sokrates *både* hevder sikker kunnskap og samtidig hevder at han ikke vet noe:

These facts, which were shown to be as I state them some time earlier in our previous discussion, are buckled fast and clamped together - to put it somewhat crudely - by arguments of steel and adamant....And unless you or one still more enterprising than yourself can undo them, it is impossible to speak aright except as I am now speaking. For what I say is always the same - that I do not know the truth in these affairs (*Gorgias*, 508e-509a, i Reich 1998:3).

Dersom det var tilfelle at Sokrates ikke betraktet seg som uvitende, men i utgangspunktet visste hvilke konklusjoner han ville lede den undersøkende samtalen frem til, er det ikke urimelig å hevde at samtalen er preget av manipulasjon, og i hvert fall at den i klassisk forstand er retorisk. Dette står i motsetning til det sokratiske idealet om samtalen som *felles* søken mot sannhet. Spørsmålet om graden av asymmetri vil selvsagt kunne besvares ulikt, avhengig av hvorvidt Sokrates vet hva samtalen skal lede frem til. Hovedpoenget står i alle fall klart: Sokrates' symmetrisk pregede samtaleideal kan problematiseres når det omsettes i reelle samtaler – til og med i Sokrates egne dialoger. Til Sokrates' forsvar kan det likevel tilføyes at *docta ignorantia* kan fortolkes mer velvillig enn det som er gjort ovenfor. Istedenfor å forstå Sokrates påstand som en absolutt påstand om at han ikke vet noe, kan den ses som et pedagogisk virkemiddel eller en spissformulering, for å kunne legitimere sin spesielle utspøringsmåte (Reich 1998:3). Det skal ikke her spekuleres mer om hvordan Sokrates tenkte for over 2000 år siden. Det endelige svaret har han i alle fall tatt med seg i graven.

Uansett hva Sokrates selv tenkte må opponentene ha opplevd betydelig ubehag ved gang på gang å bli satt fast i samtaler med ham, i Athens offentlighet. Dette kan i seg selv forstås som et uttrykk for sterk asymmetri, noe som illustreres av følgende sitat fra samtaleparten *Meno*, som også er nevnt tidligere i teksten. De færreste vil nok være i tvil om hvorvidt *Meno* opplever denne samtalen som asymmetrisk:

Socrates, even before I met you they told me that in plain truth you are a perplexed man yourself and reduce others to perplexity. At this moment I feel you are exercising magic and witchcraft upon me and positively laying me under your spell until I am just a mass of helplessness Meno (Bolten 2001:1).

Også Habermas' samtaleideal har møtt flere typer kritikk, relatert til forholdet mellom idealer om symmetri og asymmetriske samtalerealiteter. Habermas kritiseres blant annet for hans påstand om sin teoris universelle gyldighet. Mot dette kan det innvendes at ingen teori er verdifri – og at denne teorien er basert på vestlige moralske verdier, som ikke nødvendigvis aksepteres andre steder i verden (Es 1998:2).

Et hovedankepunkt med hensyn til mulighetene for den maktfrie samtalen er at Habermas forutsetter at samtalepartene innehar en grunnleggende (universell) kommunikativ kompetanse (jf. kap. 6.4). Det kreves ikke bare at samtalepartene skal kunne bruke språket til å handle med, men også at de har et visst refleksjonsnivå (Es 1998:2). Strengt tatt kan det hevdes at bare en velutdannet elite som innehar en slik kompetanse til å delta i den type samtalsituasjon som Habermas forfekter som ideal. Enda tydeligere kan innvendingen eksempelvis bli når diskursen skal praktiseres mellom parter med åpenbart asymmetrisk kommunikativt kompetansenivå, for eksempel mellom lærere og elever i en barneskoleklasse.

En annen hovedkritikk dreier seg overordnet sett om at Habermas har et for smalt maktbegrep. Det har vært hevdet at maktaspekter kan gjenfinnes – selv i det Habermas ville kalle en maktfri samtale (Flyvbjerg 1998). Kritikken dreier seg for eksempel om at Habermas overser betydningen av kjønn (Flemming 1997), etnisitet (Avison og Meadows 2000) eller andre aspekter ved mennesker som kan generere ulikhet i samtalen. Michael Foucault er en spesielt viktig opposent til Habermas samtaleideal. Gjennom sitt videre maktbegrep ser Foucault den kunnskap som ytres i samtaler som uadskillelig knyttet til makt – også kunnskap som

partene i en samtale gjensidig betrakter som sann⁴⁴. Mot slutten av denne delen i avhandlingen skal vi så vidt berøre Foucaults forståelse av makt.

Martin Bubers dialogideal er langt vanskeligere å sammenholde med empiriske realiteter enn Habermas' – simpelthen fordi hans begrep om *jeg-du-relasjonen* refererer til *mentale-* heller enn *observerbare* realiteter. Med dette menes at relasjonen ikke kan observeres empirisk utenfra – den kan kun gjenkjennes av et *jeg* (Manjali 1999:133). Enkelte har hevdet at jeg-du-begrepet med dette også har innebygd ulik status mellom partene, fordi det sentreres rundt en av partene - *jeg*. Michael Theunissen (i Casey 1999:187) skriver i denne sammenheng at:

... world, however, no matter whether It-world or Thou-world, surrounds the actual I in concentric circles. Thereby, however, the I - despite all Buber's assurances to the contrary - assumes precedence over the Thou.

Vi skal ikke gå videre inn i denne begrepsdrøftingen, og isteden konsentrere fremstillingen om forholdet mellom idealer og empiri. Ved å følge det idealistiske jeg-du-begrepet inn i gestaltterapiens samtaler, som hevdes å bygge sterkt på Bubers ideal (jf. kap. 7.2), kan det muligens være lettere å vurdere forholdet mellom ideal og realitet. En kjent gestaltterapeut, Erhard Doubrawa, kommenterer jeg-du-idealet i forhold til terapeutiske realiteter på følgende måte:

As a Gestalt therapist I concentrate my efforts on establishing a dialogical relationship with my clients. I know that the best conditions for the healing of the soul are present when we meet in an atmosphere of equality and partnership and permit our souls to touch. In the final instance this is the healing act, as it tends toward Martin Buber's 'I-Thou' relationship. By saying that it *tends* in that direction I mean that the therapist-client relationship cannot sustain the 'I-Thou relationship' to the last consequence. ... (Doubrawa 2000).

Doubrawa (2000) begrunner dette avviket mellom ideal og praksis med at det terapeutiske møtet skjer mellom en person som trenger hjelp og et medlem av en hjelpeprofesjon, som ikke kjenner klienten personlig. Dette innebærer at relasjo-

⁴⁴ Habermas (1975) er riktig nok oppmerksom på at forvrengt kommunikasjon kan være en trussel mot diskursen, men Foucault maktbegrep går ut over dette poenget.

nen uunngåelig vil ha et visst instrumentelt preg – idet relasjonen er grunnlaget for at terapeuten har et levebrød – og for at klienten har et instrument til å hjelpe seg med å leve sitt liv, innenfor et samfunn som vedkommende opplever vanskelig. I Bubers tenkning er instrumentalitet et kjennetegn ved jeg-det relasjoner. Bubers symmetrisk pregede samtaleideal kan i følge Doubrawa (2000) ikke etterleves mot det ytterste i profesjonelle hjelperelasjoner som terapi eller veiledning, innenfor rammen av et vestlig urbant samfunn. Sterk etterlevelse av jeg-du-idealet ville isteden fordre radikal samfunnsmessig endring. Hans samfunnsideal ville tilsvare små tette samfunnsenheter, der mennesker kjenner hverandre personlig, møtes i dialog og sammen former sine liv (Doubrawa 2000). Dette samfunnsidealet ligger nær den israelske boformen Kibbutz, som i følge Buber ikke bør ha flere medlemmer enn at hver og en av dem kan kjenne hverandre personlig (Doubrawa 2000). Bubers dialogideal er med andre ord såpass personliggjort at vår vestlige urbane samfunnsform danner svært begrensede betingelser for å leve opp til det. Dette var selvsagt Buber fullstendig klar over selv - og hans dialogteori kan da også i høyeste grad forstås som en samfunnskritikk av vår vestlige (og asymmetriske) samfunnsform (Doubrawa 2000).

Det kan også bemerkes at Buber selv nok ikke alltid opptrådte fullstendig symmetritilstrebende. I en interessant analyse av Bubers offentlige dialog med Rogers på en konferanse i 1957 (Cissna og Andersson 1994) beskrives Buber å innta en professoral ekspertrolle i dialogen og å være mer opptatt av å korrigere Rogers terminologi enn å stille seg åpen for Rogers erfaringer som terapeut og Rogers mer undrende tilnærming i samtalen. Tidvis kunne hans måte å lytte på til og med virke avvisende (Cissna og Andersson 1994:40). Dette gjenspeilte seg også i måten Buber uttalte seg om sannhet på. Mens Rogers i mer relative vendinger uttalte seg om hva han tenkte, trodde eller hadde erfart, svarte Buber flere ganger med hva som *virkelig var sant* (Cissna og Andersson 1994:31).

Det har vært hevdet at Rogers' ideal om ikke-ledelse ikke er mulig å nå (Bowen 1996, Kahn 1999, Lietaer 1998 og Robinson 1950). Maria Bowen (1996), som for

øvrig var en nær venn og kollega av Rogers, mente at ikke-ledelse var en myte. Hun analyserte Rogers verbale utsagn og støttet sin argumentasjon med eksempler fra den velkjente samtalen Rogers hadde med klienten "Jill". I sin analyse viser hun at en rekke av Rogers' responser kan forstås som både fortolkende og ledende. Francis P. Robinson gjør i artikkelen *Are "non-directive" techniques sometimes too directive?* (1950) rede for et beslektet poeng. Rogers' ikke-ledende tilnærming egner seg etter Robinsons oppfatning godt til å uttrykke aksept for og bidra til å klargjøre klientens eller veisøkerens uttrykte følelser. Det kan imidlertid oppstå et problem når klienten eller veisøkeren ønsker å drøfte andre aspekter enn det strengt personlige og emosjonelle. Som eksempel nevner Robinson en student som søker veiledning på sine studieferdigheter, der studentens følelser og holdninger i forhold til dette ikke utgjør problemet. I slike tilfeller får ikke studenten mulighet til å styre veiledningen mot et fokus som oppleves mer relevant enn det emosjonelle aspektet (Robinson 1950:139). Denne kritikken kan nok også være relevant i forhold til veiledningstilnæringer som i stor grad fokuserer på utforskning av følelseslivet, for eksempel gestaltveiledning. Motsatt kan vi tenke oss at den samme kritikken kan rettes mot ensidig kognitive veiledningstilnæringer - dersom samtalen styres mot en så ensidig rasjonelt saksfokus at det ikke blir gitt rom for at veisøkeren kan bringe inn mer personlige og emosjonelle aspekter som oppleves relevant.

En lignende innvending hevdes av Debora C. Brink (1987). Brink påpeker at det å unngå ledende responser paradoksalt nok kan forstås som uttrykk for en ledende holdning, dersom klienten selv har etterspurt en slik respons. Brinks utdyper dette på følgende vis:

When non-directiveness is rigidly adhered to as the supreme principle to direct therapist behaviour, a doubly reductionistic system results. The complexity of the client is reduced to fit a pre-conceived model that derives from a reduction of Rogers' rich three-fold approach to providing a growthful climate for his client. By clinging to the idea of equality-expressed-non-directivity, the therapist creates a reality of unbridgeable inequality by remaining the wielder of a powerful technique, clearly the expert in control of the therapeutic relationship, a professional role rather than a helping person (Brinks 1987:30-31).

Brinks innvending må betraktes som høyst rimelig, og som desto mer relevant jo mer rigid og absolutt en terapeut eller veileder forholder seg til ideen om å ikke ytre seg ledende. Dersom en terapeut (eller veileder) for eksempel fullstendig avviser å besvare spørsmål fra klienten (eller veisøkeren) i samtalen, vil dette innebære at vedkommende på en svært markant måte bruker sin rolle og status til å utøve sterk kontroll over samtalen. Budskapet som implisitt ligger i denne typen avvisning kan rimelig forstås som: *Jeg* – terapeuten (eller veilederen) vet best for deg hva som er bra for deg. Paradoksalt kan denne type holdning forstås som sterkt ledende, og vil gjennom dette kunne underminere forsøket på å bygge opp klientens selvfølelse og status som selvekspert, selv om terapeuten (eller veilederens) intensjon er det motsatte.

Rogers kan ikke ytes fullstendig rettferdighet her. Det kan for eksempel nevnes at Rogers utelot begrepet ikke-ledelse etter at han skrev sin bok *Client-Centered Therapy* (1951). Dette gjorde han blant annet fordi han mente det førte til mange misforståelser. Dessuten var Rogers selv etter hvert oppmerksom på at han påvirket sine klienter, nettopp gjennom sin ikke-ledende samtalestil (Boeree 2004). Dessuten innrømmet han i den tidligere omtalte dialogen med Buber i 1957 at forholdet mellom terapeut og pasient ikke er fullstendig gjensidig, bortsett fra i enkelte øyeblikk (Cissna og Anderson 1994:28-29). Som nevnt bør heller ikke begrepet ikke-ledelse forstås isolert fra den teori han relaterer sitt ideal til. Like fullt må streben mot ikke-ledelse ses som et grunnleggende trekk ved Rogers klient-sentrerte terapi (som han senere kalte sin tilnærming) (Brodley 1999:5). Poenget her er å fremheve at ledelse i en samtale er et svært komplekst fenomen, og at det vil være umulig å tenke seg at den profesjonelle terapeuten eller veilederen ikke skulle lede klienten eller veisøkeren i samtalen på noe vis - selv om veilederen søker å innta en ikke-ledende holdning, og på det viset *kanskje* klarer å lede mindre enn vedkommende ellers ville gjort.

Et generelt realitetsaspekt som møter samtlige av de nevnte samtaleidealene som er problematisert her er det kontekstuelle: Møtet med den asymmetri som er

innebygd i kontekster og institusjonelle rammer og praksis. Disse har i større eller mindre grad hierarkisk preg og impliserer blant annet økonomiske og tidsmessige rammer som er problematiske for den som ønsker å praktisere den type lange, åpne, imøtekommende og utforskende dialoger som beskrives som ideelle.

De samtaleidealene som Sokrates, Habermas, Buber og Rogers forfekter er utvilsomt verdifulle, en påstand som understøttes av den enorme oppmerksomhet deres samtaleidealer har fått i deres sam- og ettertid, av mennesker som har ønsket å sette idealene ut i livet. Det er ikke urimelig å tenke seg at slike idealer *kan* bidra til å redusere negative sider ved asymmetri i samtaler. I viderebringelsen og anvendelsen av idealfremstillingene kan det imidlertid være fare for å overse nyanser og betrakte kommunikasjonsfenomener som enklere enn de i realiteten er. Det å betrakte en samtale som *enten* symmetrisk eller asymmetrisk er et heller ekstremt eksempel på denne type forenkling. Gjennom studier av konkrete samtaler ser man at selv symmetriidealister, som Sokrates, Buber eller Rogers, preger sine samtaler på asymmetriske måter. Det skulle da være rimelig å anta at mindre ideelle samtalepartnere, som de fleste veiledere vil være, i alle fall preger sine samtaler på asymmetriske måter – selv om de etterstreber idealer om symmetri.

8.3 Er symmetrisk samtale mulig?

Forestillingen om en symmetrisk samtale eller dialog er altså sterkt idyllisert. Er da i det hele tatt den symmetriske samtalen under noen omstendighet mulig? Linell, Gustavsson og Juvonen (1988:428) hevder at det ville være helt *absurd* å forestille seg en reell dialog som kun består ytringer som er i tråd med symmetriske eller diskursive idealer. Det kan også hevdes at samtaler i alminnelighet heller preges av makt enn likhet (Luckmann 1990). Forestillingene man innenfor vår kultur har om hverdagssamtalens preg av symmetri eller likeverdig deltakelse, kan hevdes å overforenkle måtene en samtale preges av asymmetri på (Linell og

Luckmann 1991). Linell og Luckmann slår i tråd med dette fast at asymmetri eller ulikhet utgjør essensielle deler av kommunikasjon. De skriver til og med at:

Indeed, if there were no asymmetries at all between people, i.e. if communicatively relevant inequalities of knowledge were non-existing, there would be little or no need for most kinds of communication! (Linell og Luckmann 1991:4).

I en annen publikasjon fremhever (Gustavsson og Linell 1987) at den ideelle dialogen, forstått som symmetrisk diskurs, er umulig både teoretisk og praktisk:

Den "ideala dialogen" är också en idealtyp i Weberiansk mening; i den empiriska verkligheten är samtal som helt och hållet uppfyller villkoren för den helt enkelt en teoretisk och praktisk omöjlighet. Många sociala aktiviteter (t.ex. utfrågningar) kräver en annan form. Skillnader i aktörernas kunskap och kompetens gör att det vore onaturligt att eftersträva fullständig jämställdhet i dialogen ... (Gustavsson og Linell 1987:11).

I sitatet ovenfor ligger en forståelse av at den strengt symmetriske dialogen ikke bare er vanskelig å tenke seg realisert, men heller ikke trenger å være ønskverdig, sett ut fra et formål om læring. Dette skal ikke behandles nærmere her, men dette kommenteres nærmere i avhandlingens siste kapittel (kap. 21.1). Påstanden om at symmetriske samtaler i ytterste konsekvens ikke er mulige styrkes gjennom forskning på veiledningssamtalen og beslektede samtaler, som skal presenteres i det følgende.

9 VEILEDNINGSSAMTALER PREGET AV ASYMMETRI

I veiledningslitteraturen fremmes, som tidligere vist, hyppig idealer som symmetri, frihet, demokrati, frivillighet, autonomi, likestilling og likeverd (jf. kap. 7). Det problematiseres imidlertid i liten grad hvordan disse idealene står i forhold til reelle veiledningssamtaler, som kan finne sted innenfor relativt asymmetriske institusjonelle rammer. Mangelen på empiriske referanser i veiledningslitteraturen kan, i alle fall delvis, ha sammenheng med at det finnes begrenset forskning som fokuserer på symmetri eller asymmetri og beslektede begreper i studiet av veiledningssamtaler. Det finnes likevel noe forskning. Gjennom et nokså langvarig søkearbeid har jeg funnet frem til elleve undersøkelser som kort skal omtales i det følgende. De fleste av undersøkelsene dreier seg om yrkes- og utdanningsveiledning av elever i grunnskolen samt veiledning av lærere eller lærerstudenter. En stor del av undersøkelsene er gjennomført i Sverige.

I den følgende gjennomgangen av de elleve undersøkelsene kan ikke de enkelte undersøkelsene ytes full rettferdighet. Det legges kun vekt på å oppsummere forskningsfunn med hensyn til aspekter av (a)symmetri i veiledningssamtaler. Noen av undersøkelsene kan også inneholde andre funn. Disse presenteres ikke, selv om de kan anees som viktige i de enkelte undersøkelsene. Gjennomgangen av undersøkelsene må altså *ikke* forstås som en helhetlig presentasjon av alle sentrale funn fra undersøkelsene, men en presentasjon ut fra denne avhandlingens fokus på (a)symmetrisk interaksjon.

9.1 Lindh: studie- og yrkesveiledning i svensk skole

Gunnel Lindh (2000) har forfattet en phd.-avhandling, basert på syv samtaler fra studie- og yrkesveiledning i svensk grunnskole, der syv ulike elever (fire gutter og tre jenter) ble veiledet av seks veiledere (én mann og fem kvinner). Datamaterialet bestod av videoopptak av samtalene, som ble transkribert og intervjuer av både veiledere og veisøkere.

Lindh refererer i sin avhandling til dominansbegrepet, slik det forstås av Per Linell med flere (jf. kap. 12.3 og 12.3.7). Linell med flere skiller mellom fire former for dominans, kvantitativ, semantisk (ev. tematisk eller innholdsmessig⁴⁵), interaksjonell og strategisk (Linell og Gustavsson 1987, Linell, Gustavsson og Juvonen 1988). Lindh viser i sin analyse at veilederne dominerer samtalene *kvantitativt*, idet de i gjennomsnitt snakker i 60 % av tiden mot veisøkernes 40 % av tiden (veileder dominerer i 5 samtaler mens veisøker dominerer i de to resterende). Strengt tatt synes imidlertid Lindh å se bort fra de øvrige formene for dominans i sin analyse, til tross for at hun presenter begrepene som relevante for undersøkelsen⁴⁶. Undersøkelsen fremstår derfor som noe utydelig med hensyn til spørsmålet om dominans – vel og merke sett ut fra det refererte begrepsapparatet fra Linell med flere.

Den analysen som Lindh faktisk gjør relatert til (a)symmetri er imidlertid interessant. Dette gjør hun spesielt ut fra fokuset på hvordan veiledernes tilnærming påvirker veisøkernes betingelser for å *bli hørt* og *komme til orde i samtalen*. En hovedkonklusjon i undersøkelsen synes å være at disse veiledningssamtalene preges av en betydelig grad av asymmetri som hemmer muligheten for dette. Til

⁴⁵ Forholdet mellom disse begrepene tas opp senere i avhandlingen (kap. 12.3.4).

⁴⁶ Riktignok kan aspektene hun berører relateres til disse formene for dominans, men begrepene brukes ikke analytisk.

tross for dette får veisøker likevel større rom for å bli hørt og komme til ordet enn i andre institusjonaliserte personlige samtaler i skolen, som det kan være naturlig å sammenligne med (Lindh 2000:174).

Den (a)symmetri som beskrives berører flere sentrale aspekter. For det første fremheves det at veisøkerne, som er innkalt til samtale, hadde liten *bevissthet* om veilederens tanker om målet med samtalen, ikke hadde spesielle forventninger og ønsker for samtalen og ikke hadde tanker om hvordan samtalen kunne brukes. Veilederne syntes isteden å ta for gitt at en felles forståelse om samtalen eksisterte, selv om så ikke var tilfelle og veilederen i så måte opererte med en slags skjult agenda. Dette bidrog til at veileders stemme ble sterkere i samtalen.

Gjennom analysen vises det at veiledere og veisøkere hadde ulike *prosjekter*, det vil si den mening aktørene tillegger samtalen. For eksempel kunne veisøkers perspektiv være å få positiv bekreftelse på at vedkommendes planer lar seg gjennomføre samt på uttrykke sin identitet i samtalen – mens veileders hovedprosjekt var å realitetsorientere veisøker (Lindh 2000:166-173). Veilederens prosjekter dominerte i samtalen. Samtidig var begge prosjekter til stede, noe som innebar at veisøkerne som oftest ble hørt og kom til ordet i samtalen. Som regel synes det at veileder og veisøkers hadde ulike prosjekter ikke særlig problematisk i samtalen, mens det i enkeltsamtaler kunne innebære tydelige motsetninger.

Asymmetrien viste seg også i form av at veileder og veisøker hadde svært ulik kompetanse om emnet og at de hadde ulik kommunikativ kompetanse. Lindh viser også hvordan overordnede rammer for samtalen, som for eksempel veileders fortolkning av vide og dels motstridende offisielle mål, eller begrenset tid for samtalen, kunne begrense veisøkernes muligheter for å bli hørt. Til tross for dette konkluderer Lindh med at det finnes relativt god plass for veisøkers individuelle ønsker.

Et sentralt poeng i Lindhs undersøkelse er påstanden om at veileders samtalemetodiske kompetanse bidrar til større grad av symmetri i samtalen: *Kommunikative*

teknikker som spejlinger, sammenfatninger, spørsmål, pauser og oppmuntringer har ofte en klar innflytelse (Lindh 2000:400). Dette begrunner Lindh spesielt med at veiledernes *ofte ubevidste individuelle prosjekt for eksempel modvirkes, og de veiledningssøkende dermed lettere (kan) komme til orde* (Lindh 2000:287).

9.2 Franke-Wikberg/Jonsson: studie- og yrkesveil. i sv. skole

En annen svensk undersøkelse av studie- og yrkesveiledning med elever dokumenterer sterkere asymmetriske mønstre i samtaler (Franke-Wikberg og Jonsson 1981). Sigbrit Franke-Wikberg og Christer Jonssons analyserte lydopptak fra hele 24 veiledningssamtaler, fordelt på ni veiledere, med jevn klassemessig og kjønnsmessig representasjon. 18 av samtalerne er fra grunnskoler og de resterende 6 fra gymnas. Analysen synliggjør et tydelig inntrykk av informasjonspregede samtaler, som i følge forskerne har utpregede likhetstrekk med vanlige undervisningssituasjoner:

Syofunktionären inntar en lärarroll och eleven förblir i sin elevroll... Lärarens dominans i undervisningen motsvaras av syofunktionärens dominans i vägledningen (Franke-Wikberg og Jonsson 1981:70).

Samtalene preges av tre hovedtrekk som kjennetegner denne type dominans. 1) Samtalene preges av at veilederen så og si hele tiden *tar* og i størst grad *har ordet*. Samtalen har to hovedmønstre: Enten spør veilederen og eleven svarer (gjerne kortfattet) alternativt finnes et mønster som ligner forelesningens form. 2) Dernest har samtalerne preg av forhør og kontroll av elevens kunnskap. Dette mønsteret var særlig tydelig på grunnskolenivået. Gjennom å forhøre og kontrollere søkte veilederne å identifisere kunnskap elevene manglet, for ut fra dette å kunne gi informasjonen som manglet. 3) Et tredje særtrekk ved samtalerne var at elevene, metaforisk beskrevet, ble *loset mot beslutninger*, av veilederen som *styrmann*. I dette ligger at veilederen loser samtalen i forhold til de aspekter som vedkommende mener det er relevant å snakke om, og det er veilederen som avgjør hvor-

dan aspektene skal behandles. De nevnte aspektene bidrar samlet til at elevene i hovedsak inntok en passiv rolle. Dette gjaldt i tydeligst grad i grunnskolen, der det i 11 av 18 samtaler illustrerende nok ikke ble stilt noen spørsmål fra elevens side. I gymnassamtalene var dette annerledes, der elevene i snitt stilte 11,5 spørsmål per samtale. I tillegg til aldersforskjellen kan dette rimeligvis ses i sammenheng med at gymnaselevne, i motsetning til grunnskoleelevene, selv hadde tatt initiativet til samtalen.

Franke-Wikberg og Jonssons undersøkelse bygger på et stort datamateriale på hele 24 samtaler. Dette gjenspeiles imidlertid ikke helt i den vel 100 sider lange forskningsrapporten fra den svenske Skolöverstyrelsen, der analysen av det nevnte materialet er begrenset til rundt halve rapporten. Et såpass omfattende materiale kunne i så måte gitt grunnlag for en enda grundigere empirisk analyse.

Det overveiende asymmetriske bildet som de fleste av de nevnte undersøkelsene rapporterer er neppe overraskende, spesielt tatt i betraktning den betydelige aldersforskjellen mellom voksne veiledere og unge veisøkere. Asymmetriske interaksjonsmønstre gjenfinnes imidlertid også i undersøkelser av eldre veisøkere. Vi skal se nærmere på undersøkelser som viser dette.

9.3 Skagen: veiledning i tysk lærerutdanning

En undersøkelse fra tysk lærerutdanning omfatter et materiale på lydopptak av seks veiledningssamtaler (Skagen 1998). Det finnes to kvinnelige veisøkere i materialet. Den ene gjennomfører to samtaler, med to ulike mannlige veiledere. Den andre veisøkeren deltar i to samtaler med samme mannlige veileder og én med en annen veileder, som også er mann.

Kaare Skagen viser gjennom sin dr. gradsavhandling basert på nevnte materiale at veiledere i materialet utøver sterk dominans over sine veisøkere, selv om det

finnes variasjoner med hensyn til graden av dominans. Det beskrives på linje med dette hovedinntrykket typiske veiledningsmønstre der veiledere setter agendaen, introduserer og avslutter temaer, til dels gir samtalen monologisk preg og avskjærer veisøker fra å inkludere sin egen kontekstuelle kunnskap og erfaringer i diskusjonen. Dette til tross for at denne kunnskapen med rimelighet kunne ses som høyst relevant for yrkesutøvelsen, og dermed også veiledningen, selv om ikke veileder var fortrolig med denne kontekstuelle kunnskapen (for eksempel kunnskap om de elevene veisøkeren underviste). Veilederne tenderte i stor grad mot å fokusere heller ensidig på undervisningsmetoder, på bekostning av veisøkernes kontekstuelle kunnskap og perspektiver.

Skagen viser at visse grunnleggende mønstre i samtalerne er såpass stabile at det kan være rimelig å forstå dem som uttrykk for en etablert talesjanger, bestående av en viss struktur, seleksjon og avvisning av innhold, fokusering på undervisningsmetoder og der veileder dominerer. Dette kan bidra til å forklare relativt stabile asymmetriske samtalemønstre.

I undersøkelsen vises det på den ene siden til fem av seks samtaler der sjangeren og herunder veileders dominans begrenser betingelsene for reell dialog og læring – men viser på den andre siden også til en unntaksvis samtale der samtalen står nærmere reell dialog, blant annet gjennom at veisøkers kontekstuelle kunnskap får tre frem og strukturen er mer fleksibel. Til tross for dette er også denne samtalen preget av at veileder både hadde en viss kvalitativ og kvantitativ dominans. Skagen fremhever unntaket som et eksempel på at veileders autoritetsutøvelse ikke trenger å gå på bekostning av betingelsene for læring.

9.4 Weller: supervisjon av lærere i amerikansk eliteskole

En amerikansk studie fra begynnelsen av 1970-tallet ble gjennomført av Richard H. Weller (1971). Weller undersøkte supervisjon i grupper ved Harvard-Newton

Summer School, der fremtidige lærere ved en amerikansk eliteskole (grunn- og videregående skole) fikk opplæring. Veiledningen er uvanlig intens og skjer i grupper bestående av læreren, en *supervisor* og en liten gruppe på fire eller seks kandidater, spesialisert supervisjonspersonell inkludert psykologer og fagspesialister. I rapporteringen av undersøkelsen blir det referert oppfatninger om at det blant fagpersoner er vanlig å betrakte programmet som *best practice* og sannsynligvis er *the most sophisticated and concentrated program of supervision in the country* (Weller 1971:2). Datamaterialet bestod av lydopptak fra fire slike grupper, der det ble tatt lydopptak av 20 samtaler i hver gruppe. Et utvalg på ti minutter fra hver samtale ble siden analysert (dvs. rundt 10 % av samtalene).

Analysen ble gjennomført ved hjelp av et spesielt kategoriseringssystem kalt M.O.S.A.I.C.S. (Multidimensional Observational System for the Analysis og Interactions in Clinical Supervision). Systemet er såpass komplekst at det ikke lar seg gjøre å redegjøre ordentlig for her. Overordnet sett fokuserer imidlertid tilnærmingen på såkalte pedagogiske *moves*, eller fundamentale kommunikasjonsenheter (strukturere, oppfordre, respondere, reagere, oppsummere) – og sykluser, eller de grunnleggende mønstre typiske kombinasjoner av *moves* danner. I tillegg til dette anvendes kategorier for taler, innholdsmessige områder, innholds-logiske betydninger, prosedyriske områder og prosedyrisk-logiske betydninger.

Weller fant gjennom analysen at samtalene ikke kunne sammenlignes med ensrettet kommunikasjon mellom en veileder som formidler informasjon og råd til lærere – *rather is is an intense intellectual analysis and evaluation of complex instructional issues in which all participants are actively engaged* (Weller 1971:139). Samtalene beskrives altså å ha dialogiske kvaliteter preget av (kompetent) deltakelse og mer eller mindre dynamisk dialog. Dette kommer tydeligst til uttrykk gjennom funnet av at to tredjedeler av samtalene følger tre typiske kommunikasjons (sykluser): STR-REA-REA (hhv. structuring og reacting), SOL-RES-REA-REA (hhv. soliciting, responding og reacting) og STR-SOL-RES-

REA-REA. Slike sykluser, som inneholder flere reaksjoner, indikerer i følge Weller en relativt åpen gi-og-ta-diskusjon (Weller 1971:137).

Til tross for indikasjoner på en viss symmetriorientering i den type veiledning som beskrives i undersøkelsen, må det understrekes at beskrivelsen gjøres ut fra sammenligning med en tradisjonell formidlings- og enveis evalueringssituasjon. Den analysen som ellers formidles av veiledningen avdekker også grunnleggende asymmetriske trekk. For det første snakker veilederne omtrent dobbelt så mye som veisøkerne. Dessuten har veilederne en typisk initierende og styrende rolle, idet stor vekt på strukturerende, oppfordrende og oppsummerende *moves* er typisk. Veisøkerne har derimot en reflekterende rolle, som blant annet innebærer at de stiller få spørsmål og besvarer desto flere. Observatørene i gruppene beskrives å ha en relativt nøytral rolle.

Det finnes betydelige forskjeller mellom de fire gruppene undersøkelsen omfatter. For eksempel snakker veilederne for lærere på videregående skole dobbelt så mye og produserer nesten tre ganger så mange strukturerende *moves*, reaksjoner og oppsummeringer, sammenlignet med i grunnskolen. Det ble dessuten registrert at kommunikasjonsmønstrene, på begge skolenivåer, over tid endret seg i symmetrisk retning, idet diskusjonene ble friere og mer dynamisk mot slutten av sommeren.

Wells analyse av typiske kommunikasjonsmønstre i veiledning, danner et systematisk og presist overblikk over noen interessante aspekter ved veiledningskommunikasjon. Sett på bakgrunn av den enorme datamengden som er samlet inn tilbyr imidlertid undersøkelsene begrenset innsikt i veiledningsinteraksjon generelt, og spørsmålet om (a)symmetri spesielt. Dette kan blant annet henge sammen med at det analyserte datamaterialet kun består av mindre deler av hele samtaler, og at dette ensidig analyseres på kvantitativt vis. Dynamikken gjennom hele samtaler blir dermed ikke studert i særlig grad. Analysen av veilederens, veisøkerens og observatørens rolle i samtalsløp blir da også noe unyanserte, og er

prisgitt svakhetene det innebærer å ensidig bygge på forutbestemte observasjonskategorier.

9.5 Blumberg og Chusick: supervisjon av lærere i am. skole

En større amerikansk undersøkelse av veiledningssamtaler mellom *supervisors* og lærere ble publisert av Arthur Blumberg og Philip Chusick i 1970. Undersøkelsen bygger på kvantitativ analyse av lydopptak fra så mange som 50 veiledningssamtaler på ulike trinn i det amerikanske skoleverket. Analysetilnærmingen bygger på et kategoriseringssystem utviklet av Blumberg (1969, i Blumberg og Chusick 1970). Et system som igjen har opprinnelse i klassiske kategorier hentet fra henholdsvis Flanders og Bales. Veilederens handlinger ble tildelt ti kategorier⁴⁷ (Støttende, rosende, aksept for eller bruk av lærerens ideer, etterspør informasjon, gir informasjon, etterspør meninger, etterspør forslag, gir meninger, gir forslag og kritikk). Lærerstudentens handlinger ble på sin side kategorisert på fire måter (Etterspør informasjon, meninger eller forslag, gir informasjon, meninger eller forslag, positiv sosio-emosjonell atferd, negativ sosio-emosjonell atferd). Hver samtale ble gjennomgått og handlingene ble plassert innenfor de nevnte kategoriene hvert tredje sekund. Det samlede tallmaterialet ble siden fremstilt i en matrise.

En rekke av funnene i analysen kan relateres til spørsmålet om (a)symmetri i samtalene, disse skal gjengis helt kortfattet. Samtalene var gjennomsnittlig sett preget av tilnærmet *kvantitativ symmetri*: Veilederne snakket i 45 % av tiden, mens veisøkerne snakket i 53 % av tiden⁴⁸. Flere andre trekk ved mønstrene i kategoriserte handlinger indikerer derimot samtaler preget av betydelig asym-

⁴⁷ Her fritt oversatt til norsk.

⁴⁸ Den øvrige tiden ble registrert som stillhet eller forvirring.

metri: 1) Veilederne gav informasjon mer enn fem ganger så ofte som de etterspurte informasjon. 2) Hva angår problemløsende atferd brukte veilederne fire ganger så mye tid på å fortelle i forhold til å spørre. 3) Veilederen bruker syv ganger så mye tid til å fortelle veisøkeren hva vedkommende skal gjøre sammenlignet med tiden som brukes til å spørre veisøkeren om egne ideer om hva som bør gjøres. Sistnevnte kategori representerer faktisk den minst hyppige forekomsten i materialet – mindre enn én prosent av veilederens handlinger ble kategorisert slik. 4) Den minst brukte av veisøkerkategoriene er å stille spørsmål til veilederen. Bare rundt én prosent av veisøkers handlinger kategoriseres slik. Et enkelt trekk ved samtaleene nyanserer dette asymmetriske bildet noe: Veilederne etterspør veisøkernes meninger en og en halv ganger så ofte som de selv uttrykker meninger.

Blumberg og Chusick (1970:130) kommenterer selv at en svakhet ved den type kategoriseringsanalyse de gjennomfører er at innholdet i samtalen ikke tas i betraktning. Dette bøter de på ved å gjengi sine inntrykk av innholdet etter å ha hørt gjennom det store samtalematerialet (selv om de riktignok degraderer betydningen av inntrykkene ved å formidle dem under overskriften *Some subjective reflections*): Blant annet fremhevet de at veisøkeren aldri stilte spørsmål ved de råd eller formaninger veileder uttrykte. Dessuten fikk forskerne i liten grad inntrykk av veileder og veisøker som personer i samtaleene, de synes å handle som i et rollespill, der blant annet måten det spørres og svares på synes å være preget av fastlagte rutiner.

Forskerne stiller på bakgrunn av datamaterialet spørsmål ved om veilednings-samtalene kan oppfattes som et konstruktivt samarbeid med betydning for veisøker. I artikkelen som rapporterer undersøkelsen ses imidlertid ikke dette i sammenheng med at samtaleene faktisk har en såpass kort gjennomsnittstid som 13,5 minutter. Det kunne være interessant å vite om de korteste samtaleene (den korteste var to minutter) vurderes annerledes enn de lengste (den lengste var 39 minutter). Dette berører en generell begrensning ved undersøkelsen – den utnytter ikke de

potensielle mulighetene for komparativ analyse som kunne ligge i et såpass stort datamateriale. Hvordan henger for eksempel ulike mønstre i de ulike samtalenes forekomst av kategoriserte handlinger sammen med andre bakgrunnsvariabler, som for eksempel kjønn, alder, erfaring eller andre faktorer?

Undersøkelsen gir et interessant overblikk over et stort samtalemateriale. Som andre kvantitativt orienterte analyser av samtaler (eller mer generelt interaksjon) bærer den imidlertid begrensninger med hensyn til å forstå samtalen som fenomen, spesielt av tre årsaker: For det første fordi det ikke gis noe *prosessuelt* perspektiv på samtalene – på hvordan veileder og veisøkers ulike handlinger følger hverandre og henger sammen med hverandre (selv om Blumberg og Chusick riktignok så vidt berører dette aspektet under tittelen *Subjektive reflections*) – og for det andre fordi samtalene ikke sees i sammenheng med den spesifikke *kontekst* som omgir samtalene, ut over den generelle beskrivelsen av at dette er samtaler mellom veileder og veisøker som inngår i et supervisjonsforhold. En fjerde kritikk kan være at undersøkelsen presenterer en noe *mekanisk tilnærming* til samtaleanalyse. Spesielt kan det stilles spørsmålsteget ved at kategoriene i analysen er bestemt på forhånd, i motsetning til idealer innenfor kvalitativt orientert forskning om at kategorier bør være *grounded* i datamaterialet som undersøkelsen omfatter. Dette blir spesielt en viktig anmerkning når Blumberg og Chusick (1970:133) fremhever at formålet med deres undersøkelse var *eksplorerende*. Det er grunn til å hevde at denne type forskningsstrategi i alle fall ikke er egnet for et eksplorerende formål, da en eksplorerende tilnærming også burde implisere åpenhet for kategorier som ikke er forutbestemt.

9.6 Waite: supervisjon av lærere i amerikansk skole

En amerikansk undersøkelse fra begynnelsen av 1990-tallet (Waite 1993) bidrar også til å tegne et heller asymmetrisk bilde av supervisjonsamtaler. Datamaterialet og forskningstilnærmingen har imidlertid en helt annen karakter enn i

Blumberg og Chusicks nevnte undersøkelse. Duncan Waite undersøkte fem supervisjonsforhold mellom *supervisor* (to menn og én kvinne) og lærere på ulike nivåer i amerikansk skole (tre kvinner og to menn). Veilederne og veisøkerne var deltakere i et utdanningsprogram for nye lærere ved et amerikansk universitet. Det ble tatt opp lydopptak av et hovedmateriale på fem veiledningssamtaler, transkribert og analysert med inspirasjon fra *conversation analysis* tilnærminger. I tillegg bestod forskningstilnærmingen i mer etnografisk orienterte metoder som deltakende- og ikke-deltakende observasjon, intervjuer, uformelle samtaler og *skygging* av lærere.

Analysen danner et asymmetrisk bilde, der veilederen ut fra sin agenda genererer informasjonen i samtalen, gjennom å ta initiativet til samtaler, introdusere samtaletemaer i samtalen, avgjøre hva som er regnes som tilstrekkelige svar fra lærerne og vende tilbake når svar anses som utilstrekkelige. Til tross for dette fremstår ikke veisøkerne nødvendigvis som passive og fullstendig maktesløse. Waite identifiserer tre ulike veisøkerroller: For det første en *passiv rolle* (én av samtalen), der veisøker så vidt synes å feste seg ved veilederens bemerkninger og isteden oppfordrer veilederen til å snakke mer. Veisøker syntes i denne samtalen å være ute av stand til eller uvillig til å imøtekomme eller imøtegå veilederens direkte og indirekte kritikk. En annen rolle som ble identifisert var den *anklagende* (én av samtalen). Her konkurrerte veisøkeren markert om ordet og demonstrerte gjennom ulike handlinger motvilje mot å akseptere det veilederen formidlet og veilederens rolle som evaluator. Denne veisøkeren brøt rammen for samtalen, gav uttrykk for trossetninger forankret i den uformelle lærerkulturen og støttet seg til uttalelser om at andre, ikke-tilstedeværende lærere, ville være enig med henne. Den siste av de tre rollene, *den samarbeidende rollen* (to av samtalen), var preget av at veisøkerne uttrykte seg uten å fremtre spesielt konfronterende. Til tross for dette lyktes disse veisøkerne med å gi uttrykk for sin egen agenda.

Til tross for at alle samtaler hadde svært tydelig asymmetrisk preg, syntes den sistnevnte rollen muligens å ligge nærmest et ideal om symmetri, idet dette innebærer at både veileder og veisøker forhandler om mening og reelt samarbeider om å fremme lærerens praksis. Waite fremhever at den største barrieren mot dialog preget av reelt samarbeid er fastlåste og negative veilederagendaer. I tillegg kan også veisøkeres faststivnede agendaer virke hemmende på samarbeidsforholdet, i likhet med lite fleksibilitet med hensyn til roller og forventinger i veiledningsforholdet.

Waites klassifisering av ulike veisøkerroller er interessant. Det kunne være ytterligere interessant å se hvilke ulike roller veilederne inntar i veiledningsforholdet (spesielt med hensyn til spørsmålet om graden av asymmetri) – og om veilederens rolle har sammenheng med hvilken rolle veisøker mobiliserer. Dette gir imidlertid ikke undersøkelsen noe tydelig svar på.

9.7 Lovén: veiledning i svensk arbeidsformidlingstjeneste

En video- og intervjuundersøkelse innenfor svensk arbeidsformidlingstjeneste ble i sin tid gjennomført av Anders Lovén (1995). Lovén analyserte samtaler der syv veiledere (4 kvinner og 3 menn) veiledet to veisøkere hver. Samtlige veiledere og veisøkere ble dessuten intervjuet. De til sammen 14 samtaler ble gjennomført med veisøkere som hver hadde en av følgende sentrale problemområder: arbeids-skadede, handikap, unge uten utdanning og en misbruker. Ti av veisøkerne var kvinner, mens fire menn deltok.

Lovén behandler blant annet spørsmålet om makt og kontroll i samtaler. Han finner det han kaller en *mindre dramatisk* grad av asymmetri i veiledningssamtaler, og betegner samtaler som preget av gjensidig samarbeid der veisøker er motivert for samtalen (1995:111-112). Lovén hevder at den gode *relasjonen* mellom veileder og veisøker avdramatiserer maktaspektet, selv om den *overord-*

net sett eksisterer. Veileder viser for eksempel, i tråd med dette, typisk veisøker høy grad av respekt og demonstrerer empatisk innlevelsessevne. Den makt veileder har i relasjonen misbrukes videre ikke, i det en stor del av veiledningen skjer ut fra veisøkers behov og premisser.

Lovén bygger på et omfattende empirisk materiale som presenteres på en meningsfylt måte. Samtidig berøres flere interessante funn og perspektiver, som ikke følges helt opp i forskningsrapporten, som har et begrenset omfang. På bakgrunn av intervjuene hevdes det for eksempel at *de veiledningssøkende ikke følte seg i en underposisjon* (Lovén 1995:111). Elevenes beskrivelser av denne type opplevelse representerer viktig informasjon om opplevelsen av asymmetri. Det kunne imidlertid vært svært interessant å få en nærmere problematisering av forholdet mellom analyser av interaksjon og opplevelsen av interaksjonen (jf. kap. 21.2). Lovén nevner eksempelvis også i en knapp formulering at veilederne *handler noget anderledes med de veiledningssøgende, som ikke er så motiverte* (1995:112). Dette må etter alt å dømme være et svært viktig skille å belyse i sammenheng med yrkesveiledning. Forskningsrapporten sier imidlertid lite konkret om hva dette *noget anderledes* innebærer med hensyn til aspektet av makt og kontroll i samtalerne. Det ville også vært interessant å få vite hvor stor andel av samtalerne som omhandler veisøkere som ansees å ha lav motivasjon. Det kunne i så måte være å håpe at Lovén ville gå mer inn på spørsmålet om makt og kontroll, på bakgrunn av det nokså omfattende materialet som er samlet inn.

9.8 Vehviläinen: veiledning i finsk arbeidsformidlingstjeneste

Sanna Vehviläinen (1999) har gjennomført en samtaleanalytisk studie av karriereveiledning med voksne som deltok på jobbsøkningskurs i ulike deler av Finland.

Datamaterialet består av 21 samtaler, utført av 7 veiledere (en av dem er forskeren selv). Hver av dem veiledet fra en til fire veisøkere.⁴⁹ Det ble tatt enten lyd- eller videoopptak av samtlige veiledninger. Tolv av samtalen ble transkribert i helhet, mens de øvrige delvis ble transkribert. Dette materialet ble brukt i detaljorienterte analyser som bygger på *conversation-analysis-tradisjonen*. Det fremheves i undersøkelsen to viktige begrensninger ved selvstyring: Det ene er tilfeller der problemet fremtrer som såpass alvorlig at veilederen finner det vanskelig å holde seg til en indirekte veiledningsform. Det andre er tilfeller der veisøker er så passiv at en indirekte strategi blir svært vanskelig eller nærmest umulig å gjennomføre.

Vehviläinen gjorde to sentrale funn i undersøkelsen: For det første tenderte veilederne mot å *unngå styring og oppfordre til selvstyring*. For det andre at veiledere samtidig stadig arbeider med å balansere to motstridende mål: *å unngå direkte styring versus å ville påvirke veisøkeren*.

Helt sentralt i Vehviläinenens analyse står måten veilederen håndterer sistnevnte dilemma: gjennom såkalte *agenda moves*. Dette innebærer en måte å styre samtaletemaer på, gjennom å stille spørsmål - der vedkommende i tilknytning til spørsmålet (før og/eller etter) formidler noe av bakgrunnen for at vedkommende ønsker å behandle temaet (for eksempel: Hvorfor stiller jeg dette spørsmålet nå?). Hva slags aktivitet hører spørsmålet inn under? Hvilken forståelse av din situasjon eller denne samtalen får meg til å stille dette spørsmålet? etc.). Dette innebærer en annerledes måte å styre på enn profesjonelle samtaler der den profesjonelle har en skjult agenda og ikke formidler bakgrunnen for den tematiske styringen (noe som for eksempel typisk skjer i lege-pasient-samtaler). Vehviläinen fant at dette var den vanlige måten veilederne styrte samtaletemaene på. Veilederne styrte de aller fleste temaskiftene i veiledningssamtalene, men samtidig representerer dette en

⁴⁹ Undertegnede har ikke funnet nøyaktig oppgivelse av kjønnsfordelingen blant veiledere og veisøkere i publikasjonen som rapporterer undersøkelsen, men det går frem at det finnes veiledere og veisøkere av begge kjønn (Vehviläinen 1999).

åpnere og midlere form for styring, som kan forstås som mer symmetrisk enn tematisk styring ut fra en skjult agenda.

Veiledningen er i følge Vehviläinen ikke sjelden preget av at veilederen i en viss forstand fremtrer som ekspert, til tross for motsatte veiledningspedagogiske idealer. Vehviläinen finner i undersøkelsen at

a great deal of what counsellors do in counselling is presented as based on their knowledge about relevant issues rather than models of *good thinking, good decision-making, good learning or critical reflection*. (Vehviläinen 1999:262)

Konkret kommer den mer direkte veilederrollen til uttrykk gjennom at veilederen tidvis formidler informasjon, uttrykker forslag og gir konkrete råd. Dette er noen ganger etterspurt av veisøker, andre ganger er det ikke etterspurt. Veileder kan altså likevel velge å gi informasjon, forslag og råd, når vedkommende oppfatter at veisøker mangler kunnskap eller forståelse. Veileders informasjon og rådgivning i denne undersøkelsen kan imidlertid ikke sammenlignes med profesjonelle samtaler der en autoritær ekspert i kraft av sin kunnskapsmessige overlegenhet dominerer i samhandling med en menigmann. Dette hevdes blant annet med bakgrunn i at veisøkerne i undersøkelsen uttrykker motstand mot råd, de kan respondere på råd ved å formidle sitt eget perspektiv, veileders råd behandles som *alternativ* og avvisning av et råd synes ikke å true samtalen som helhet.

Undersøkelsen gir en innsiktfull analyse av sentrale aspekter ved interaksjonen mellom veileder og veisøker. En begrensning ved undersøkelsen kan hevdes å være at det ikke gis mer presise mål på utbredelsen av de ulike formene for interaksjon. Dette henger muligens noe sammen med at strukturen i analysefremstillingen er organisert som kommunikasjonsfenomener heller enn fremstilling av fenomenene i ulike case og sammenligninger av case. Vi får for eksempel vite at både rådgivning og motstand mot råd er utbredte i samtalene, men ikke *hvor* utbredte de ulike handlingene er i de ulike samtalene, noe som kunne vært ytterligere interessant å få innsikt i.

9.9 Svensson og Östnäs: Samtalen i ulike svenske kontekster

I en undersøkelse av arkitekters og psykologers profesjonelle arbeid (Svensson og Östnäs 1990), fokuseres det sterkt på samtalens betydning i yrkesutøvelsen, spesielt i gruppemøter, klientsamtaler og en veiledningssamtale. Arbeidet bygger på observasjoner uten lyd- eller videoopptak og skiller seg i så måte ut fra de øvrige undersøkelsene som er referert dette kapittelet, som alle bygger på slike opptak. Dette begrenser naturlig nok muligheten til mer detaljerte analyser av kommunikasjon som mange andre undersøkelser preges av. Isteden analyseres mer overgripende iakttakelser.

Et sentralt begrep i undersøkelsen er *diskursiv dominans*.⁵⁰ En sentral konklusjon er uansett at samtalene i stor grad preges av nettopp diskursiv dominans. For eksempel vises det til at arkitektene ofte anvendte *kontrollerende metoder som att värdera, bekräfta, sammenfatta och omformulera* (Svensson og Östnäs 1990:184). Psykologenes samtaler var preget av mer uformell form, der psykologene ikke utøvde kvantitativ dominans, men derimot preget samtalene tydelig gjennom sin ekspertrolle og strategiske dominans (Svensson og Östnäs 1990:184). Den ene veiledningssamtalen som analyseres preges i følge Svensson og Östnäs av at veilederen forsøker *att vara så lite kontrollerande och dominerande som möjligt* (Svensson og Östnäs 1990:184). Blant annet besitter veisøkerne en stor del av taletiden. Likevel styrer og kontrollerer veileder gjennom styrende spørsmål, bekreftninger, sammenfatninger, omformuleringer og konklusjoner (Svensson og Östnäs 1990:184).

⁵⁰ Det kan nevnes at de samme dominansdimensjoner som Gustavsson og Linell fremhever (jf. kap. 12.3) omtales og forstås som uttrykk for diskursiv dominans (Svensson og Östnäs 1990:148-149). Selv om disse dominansbegrepene trekkes frem defineres de imidlertid ikke slik som hos Gustavsson og Linell (1987). Det refereres ikke til Linell.

Begrepet *strategisk* dominans anvendes interessant nok i analysen. Det kan bemerkes at dette er et analytisk begrep som jeg i min egen undersøkelse fant det for ambisiøst å analysere, ut fra det empiriske materialet jeg hadde tilgjengelig (jf. kap. 12.2.3). Det å analysere en samtaleparts strategiske dominans fordrer svært god informasjon om vedkommendes intensjoner og tanker rundt samtalen, helst også før veiledningen finner sted, og fortrinnsvis også informasjon om det som skjer i ettertid. I og med at Svensson og Östnäs har gjennomført intervjuer kan man anta at de bygger på denne type informasjon, men dette kommer ikke tydelig frem i bokens analyse.

9.10 Lindgren: Ledere veileder underordnede i sv. kontekster

En svensk undersøkelse (Lindgren 2001) omfatter fire utviklingssamtaler mellom ledere (3 menn og 1 kvinne) og ansatte (2 kvinner og 2 menn): en samtale mellom en enhetsleder og en sykepleier på en institusjon for eldre, en samtale mellom en avdelingsleder og en enhetsleder i en større bedrift, samt to samtaler mellom en rektor og personale ved et gymnas. Det ble tatt lyd- og videoopptak av samtalene, som siden ble transkribert. I tillegg brukte forskeren, Maria Lindgren, spørreskjema og intervju som metode.

Lindgren konkluderer med at (vei)lederne dominerer samtalene på svært tydelige måter, til tross for at samtalepartene gav uttrykk for en heller demokratisk ideologi. I følge Lindgren var samtalene mer lik intervjuer enn likeverdige samtaler, og samtlige samtaler kunne beskrives som styrt av (vei)leder. Dette ble gjort gjennom typiske samtaleteknikker der (vei)leder for eksempel inntar en posisjon med rett til å stille spørsmål og gi råd, innleder og avslutter samtalen, tar ansvar for dagsorden, sammenfatter og noterer det veisøker sier, en del spørsmål stilles til og med slik at svarene nærmest bekrefter det (vei)leder spør om.

Veisøkerne tilpasser seg på sin side (vei)lederen, noe som blant annet kommer til uttrykk gjennom at de ofte prøver ut og er svært oppmerksomme på om (vei)lederen er enig i det de sier (for eksempel ved å avslutte utsagn med formuleringer som *eller hva?*). Tilpasningen kommer også til uttrykk gjennom hyppig bruk av støttende ord til det (vei)leder sier (for eksempel *ja, ja visst* eller *akkurat*).

Lindgrens analyse refererer i betydelig grad til Linell og Gustavssons begrep om interaksjonell asymmetri (jf. kap. 12.3.7). Til tross for at Lindgren bare i begrenset grad redegjør for og eksemplifiserer analysen, presenterer hun presise mål på betydelig interaksjonell asymmetri i samtlige fire samtaler. Samtlige ledere dominerer gjennom at deres replikker har langt sterkere initiativ og responsegenskaper enn medarbeiderne. Den såkalte IR-differansen, som måler graden av interaksjonell asymmetri, varierte mellom 0,53 og 0,96. Dette faller innenfor det intervallet Linell og Gustavsson (1987:246) betegner som *styrte samtaler*. Den interaksjonelle asymmetrien er likevel ikke så sterk som den man vanligvis finner innenfor for eksempel rettssaker og politiforhør (mellom 0,91 og 1,97). Det redegjøres nærmere for fremgangsmåten ved denne type analyse senere i avhandlingen.

9.11 Forsström: Leder veileder ansatte i sv. kommunal avdeling

Ann-Louise Forsström (2000) har gjennomført en undersøkelse av fire veiledningssamtaler mellom en mannlig leder i 50 årene og fire ansatte i en kommunal avdeling i Sverige. Av de ansatte var det to kvinner og to menn, og samtlige var i 40-50 årene. Samtlige samtaler ble tatt opp på lydbånd og i første omgang transkribert i grove trekk, før utvalg av samtalene senere ble transkribert i detalj. Samtlige samtaledeltakere ble intervjuet etter samtalen.

Forsström fant at samtalene i hovedtrekk var preget av asymmetriske samtalemønstre – der lederen dominerte, gjennom å sette agendaen, foreslå tid og sted for samtalene og å styre samtalene underveis. Samtalene hadde imidlertid betydelige variasjoner i graden av asymmetri.

Ved å se nærmere på Forsströms analyse av dominans fokuserer hun på to aspekter: henholdsvis kvantitativ- og strategisk dominans. Veilederens del av samtaletiden varierer betydelig i disse samtalene, fra rundt 1/4 til 3/5 av samtalen. Lederen dominerer i to av samtalene mens veisøkerne dominerer i de resterende, i en av samtalene dominerer veisøkeren i betydelig grad. Det er interessant å merke seg at dette står i sterk kontrast til tidligere nevnte funn fra undersøkelser av elevsamtaler (Lindh 2000 og Franke-Wikberg og Jonsson 1981), der veileders kvantitative dominans er svært tydelig. Det er ikke urimelig å spørre om forskjellen har sammenheng med forskjellen i veisøkernes alder.

Undersøkelsens analyse av strategisk dominans kan oppfattes som uklar og problematisk. Forsströms refererer til Viveka Adelswärds omtale av begrepet (1992:142). I Adelswärds artikkel omtales imidlertid bare begrepet helt kortfattet, og refererer i sin tur til Linell (1990). Adelswärd beskriver begrepet i form av fire (implisitte) kriterier: at man er den som 1) *bestämmer ämnet*, 2) *som sammanfattar slutsatserna*, 3) *kommenterar de viktigaste punkterna* eller 4) *formulerar något som de övriga oppfattar som det väsentliga*. Dette representerer så vidt jeg kan forstå en relevant men avgrenset forståelse av Linells opprinnelige og kortfattede begrepsomtale (Linell 1990, Linell og Luckmann 1991). Denne avgrensningen kan i seg selv problematiseres, selv om det ikke prioriteres å drøfte dette grundig her. Linell forstår strategisk dominans som å *bidra med de strategisk viktigste intervensjonene* i samtalen (Linell og Luckmann 1991:9). Samtidig understreker Linell det komplekse i å undersøke strategisk dominans, fordi man må ta hensyn til eksterne faktorer, og å i ettertid vurdere resultatet av interaksjonen på mer eller mindre lang sikt (Linell og Luckmann 1991:9). Hva som er viktig eller vesentlig i samtalen refererer altså ikke til kun hva samtalepartene oppfatter underveis i

samtalen, men også til hva som skjer etter samtalen. Adelswärd's omtale problematiserer ikke dette, og tenderer strengt tatt mot å omtale strategisk dominans som et her-og-nå-fenomen, det vil si noe som kan vurderes umiddelbart. Kriteriene som Adelswärd nevner kan slik jeg oppfatter det problematiseres på følgende måte: De to førstnevnte kriteriene – hvem som bestemmer emnet og hvem som oppsummerer – trenger ikke *nødvendigvis* å innebære strategisk dominans – dersom det ikke viser seg å få strategisk viktige *konsekvenser* (selv om det er rimelig å anta at dette ofte vil være tilfelle). Når det gjelder de to sistnevnte kriteriene er det ikke uten videre selvsagt hva som er de *strategisk viktige* punktene eller det *strategisk vesentlige* i en samtale – dette må fortolkes i forhold til det som skjer videre i samtalen og i etterkant av samtalen.

Så tilbake til Forsström's problematiske bruk av begrepet strategisk dominans (som altså refererer til Adelswärd). Så vidt jeg kan se bygger Forsström hverken tydelig på Linell eller Adelswärd's beskrivelser. Det kan dessverre i det hele tatt stilles spørsmålstegn ved om hun analyserer strategisk dominans. Dette til tross for at intervjumaterialet i ettertid av samtalen gir forhåpninger om at forskeren kan ha et egnet empirisk grunnlag for en slik analyse. Det finnes dessverre ingen tydelig analyse og faktisk ikke en gang tydelig omtale av fortolkninger vedrørende strategier og resultater av strategier i samtalen. Langt mindre problematiseres fortolkninger av strategier. Forsström analyserer isteden noe annet, som hun plasserer under overskriften strategisk dominans, og som slik jeg ser det delvis berører Linell's (1990) begrep om henholdsvis interaksjonell og tematisk dominans (se hhv. kap. 12.3.4 og 12.3.7). Hva finner så Forsström i denne delen av analysen? Det omtales flere måter veilederen i de fire samtalen dominerer samtalen på, selv om graden av dominans varierer betydelig. Dette skjer for eksempel ved at veilederen innleder og avslutter samtalen, introduserer og avslutter samtaleemnene i samtalen, stiller spørsmål (i en av samtalen lignet samtalen et intervju, mens dette ikke var tilfelle i de andre samtalen), styrer gjennom bruk av en sjekkliste (som i tre av fire samtaler styrer samtalen i betydelig grad).

9.12 Hovedtrekk og kommentarer

I det foregående er det referert 11 ulike undersøkelser som fokuserer på spørsmålet om (a)symmetri i veiledningssamtalen. Det dannes samlet sett et klart asymmetrisk bilde av samtalene mellom veileder og veisøker, selv om det finnes betydelig variasjon i graden av asymmetri. Undersøkelsene er imidlertid noe problematisk å sammenligne på en presis måte, noe som blant annet henger sammen med at de bygger på ulike typer datamateriale, metoder, kontekster og analytiske aspekter av (a)symmetri. På neste side presenteres en oversikt over hovedtrekk ved undersøkelsene.

Lindh 2000	7 samtaler. Video- og lydopptak. Transkripsjon. Intervjuer av veiledere/veisøkere	Frankie-Wikberg og Johansson 1981	24 samtaler Lydopptak Transkripsjon	Skagen 1998	6 samtaler Lydopptak og intervjuer av veiledere og veisøkere.	Weller 1971	80 samtaler Lydopptak	Blumberg og Chusick 1970	50 samtaler Lydopptak	Waite 1993	5 samtaler Lydopptak og transkripsjon. Observasjon og intervju.	Lovén 1995	14 samtaler Videoopptak og intervjuer med veiledere og veisøkere.	Vehiäinen 1999	21 samtaler Lyd- eller videoopptak. Delvis transkripsjon.	Svensson og Ösnäs 1990	Få samtaler (nøyaktig antall ukjent). Observasjon og intervju.	Lindgren 2001	4 samtaler Lyd- og videoopptak transkripsjon. Intervju og spørreskjema.	Forsström 2000	4 samtaler Lydopptak. Grov transkripsjon. Nøyere transkr utvalg. Intervju.
Data- materiale og metode																					
Kontekst	Yrkes- og utdanningsveiledning av elever i svensk grunnskole.	Yrkes- og utdanningsveiledning av elever. Svensk grunn skole og gymnas.	Praksisveiledning i tysk lærerutdanning.	Gruppeveiledning. Trening av lærere for amerikansk eliteskole (grunn- og vgs.).	Samtaler mellom supervisors og lærere på ulike trinn i amerikansk skole.	Samtaler mellom supervisors og lærere på ulike trinn i amerikansk skole.	Samtaler mellom supervisors og lærere på ulike trinn i amerikansk skole.	Samtaler mellom supervisors og lærere på ulike trinn i amerikansk skole.	Samtaler mellom supervisors og lærere på ulike trinn i amerikansk skole.	Samtaler mellom supervisors og lærere på ulike trinn i amerikansk skole.	Samtaler mellom supervisors og lærere på ulike trinn i amerikansk skole.	Samtaler mellom supervisors og lærere på ulike trinn i amerikansk skole.	Samtaler mellom supervisors og lærere på ulike trinn i amerikansk skole.	Samtaler mellom supervisors og lærere på ulike trinn i amerikansk skole.	Samtaler mellom supervisors og lærere på ulike trinn i amerikansk skole.	Samtaler mellom supervisors og lærere på ulike trinn i amerikansk skole.	Samtaler mellom supervisors og lærere på ulike trinn i amerikansk skole.	Samtaler mellom supervisors og lærere på ulike trinn i amerikansk skole.	Samtaler mellom supervisors og lærere på ulike trinn i amerikansk skole.	Samtaler mellom supervisors og lærere på ulike trinn i amerikansk skole.	Samtaler mellom supervisors og lærere på ulike trinn i amerikansk skole.
Vektlagt aspekt av symmetri/asymmetri	Kvantitativ. Bli hørt og komme til ordet (prosjekter).	Kvantitativ. Initiativ. Forhør og kontroll. Losing mot beslutning.	Kvantitativ. Tematisk styring. Institusjonalisert talesjanger.	Kvantitativ. Kommunikative moves. Rolle.	Kvantitativ. Formidling versus spørre. Rutinemessig rolle (og kommunikasjon).	Kvantitativ. Formidling versus spørre. Rutinemessig rolle (og kommunikasjon).	Kvantitativ. Formidling versus spørre. Rutinemessig rolle (og kommunikasjon).	Kvantitativ. Formidling versus spørre. Rutinemessig rolle (og kommunikasjon).	Kvantitativ. Formidling versus spørre. Rutinemessig rolle (og kommunikasjon).	Kvantitativ. Formidling versus spørre. Rutinemessig rolle (og kommunikasjon).	Kvantitativ. Formidling versus spørre. Rutinemessig rolle (og kommunikasjon).	Kvantitativ. Formidling versus spørre. Rutinemessig rolle (og kommunikasjon).	Kvantitativ. Formidling versus spørre. Rutinemessig rolle (og kommunikasjon).	Kvantitativ. Formidling versus spørre. Rutinemessig rolle (og kommunikasjon).	Kvantitativ. Formidling versus spørre. Rutinemessig rolle (og kommunikasjon).	Kvantitativ. Formidling versus spørre. Rutinemessig rolle (og kommunikasjon).	Kvantitativ. Formidling versus spørre. Rutinemessig rolle (og kommunikasjon).	Kvantitativ. Formidling versus spørre. Rutinemessig rolle (og kommunikasjon).	Kvantitativ. Formidling versus spørre. Rutinemessig rolle (og kommunikasjon).	Kvantitativ. Formidling versus spørre. Rutinemessig rolle (og kommunikasjon).	Kvantitativ. Formidling versus spørre. Rutinemessig rolle (og kommunikasjon).
Grad av symmetri/asymmetri	Moderat asymmetri	Sterk asymmetri	Sterk asymmetri	Moderat asymmetri	Sterk asymmetri	Sterk asymmetri	Sterk asymmetri	Sterk asymmetri	Sterk asymmetri	Moderat/sterk asymmetri	Moderat/sterk asymmetri	Moderat/sterk asymmetri	Moderat/sterk asymmetri	Moderat/sterk asymmetri	Moderat/sterk asymmetri	Moderat/sterk asymmetri	Moderat/sterk asymmetri	Moderat/sterk asymmetri	Moderat/sterk asymmetri	Moderat/sterk asymmetri	
Andre merknader	Begrenset omfang på analyse og rapportering av et stort materiale.	Begrenset omfang på analyse og rapportering av et stort materiale.	Nokså ensidig kvantitativ analyse Kun 10% av hver samtale analysert.	Nokså ensidig kvantitativ analyse Kun 10% av hver samtale analysert.	Identifiserer ikke ulike veilederroller.	Begrenset presisjon mht. Kvantitative aspekter. Forskeren er én av syv veiledere i datamaterialet.	Begrenset presisjon mht. Kvantitative aspekter. Forskeren er én av syv veiledere i datamaterialet.	Begrenset presisjon mht. Kvantitative aspekter. Forskeren er én av syv veiledere i datamaterialet.	Begrenset presisjon mht. Kvantitative aspekter. Forskeren er én av syv veiledere i datamaterialet.	Begrenset presisjon mht. Kvantitative aspekter. Forskeren er én av syv veiledere i datamaterialet.	Begrenset presisjon mht. Kvantitative aspekter. Forskeren er én av syv veiledere i datamaterialet.	Begrenset presisjon mht. Kvantitative aspekter. Forskeren er én av syv veiledere i datamaterialet.	Begrenset presisjon mht. Kvantitative aspekter. Forskeren er én av syv veiledere i datamaterialet.	Begrenset presisjon mht. Kvantitative aspekter. Forskeren er én av syv veiledere i datamaterialet.	Begrenset presisjon mht. Kvantitative aspekter. Forskeren er én av syv veiledere i datamaterialet.	Begrenset presisjon mht. Kvantitative aspekter. Forskeren er én av syv veiledere i datamaterialet.	Begrenset presisjon mht. Kvantitative aspekter. Forskeren er én av syv veiledere i datamaterialet.	Begrenset presisjon mht. Kvantitative aspekter. Forskeren er én av syv veiledere i datamaterialet.	Begrenset presisjon mht. Kvantitative aspekter. Forskeren er én av syv veiledere i datamaterialet.	Begrenset presisjon mht. Kvantitative aspekter. Forskeren er én av syv veiledere i datamaterialet.	

Figur 9-1: Sammenligning av sentrale trekk ved forskningsundersøkelser som fokuserer på spørsmål om (a) symmetri i veiledningssamtalen.

Den metodiske tilnærmingen i undersøkelsene er for det første preget av kvalitativ orientering og analyser av et mindre antall samtalecase. Seks av elleve undersøkelser analyserer 4-7 samtaler, noe som sikrer mulighet til å analysere samtalene i en viss dybde, selv om denne muligheten ikke alltid benyttes. Tre av de kvalitativt orienterte undersøkelsene omfatter et utvalg samtaler som må betraktes som nokså stort i samtaleanalytisk sammenheng (14, 21 og 24 samtaler). Utbredte begrensninger ved de kvalitativt orienterte analysene kan hevdes å være at enkelte er preget av en begrenset systematikk, og dessuten er uklare i analysen og i bruk av sentrale begreper. Dessuten innbefatter flere av undersøkelsene lite utfyllende beskrivelser av den fremgangsmåten forskerne har fulgt gjennom undersøkelsen. Sistnevnte innvending kan for øvrig rettes mot kvalitative forskning i bred forstand (Silverman 1993:145-166, Hammersley 1995, Silverman, Blumenfeld-Jones 1995). To av undersøkelsene er kvantitativt orienterte og omfatter svært store utvalg samtaler (henholdsvis 50 og 80 samtaler). Begge undersøkelsene er publisert helt på begynnelsen av 1970-tallet, før den kvalitative bølgen som for alvor reiste seg i dette tiåret. Disse undersøkelsenes styrker er en høyere grad av analytisk klarhet og mer eksplisitte beskrivelser av forskningsmessige fremgangsmåter. En styrke *kunne* også vært vekt på komparative analyser. Denne muligheten som såpass store samtaleutvalg gir i så hensende benyttes imidlertid bare i svært liten grad. En sentral begrensning ved disse undersøkelsene er at en i et hav av kvantitative data mister synet for selve samtaleprosessen, deltakerne og til dels konteksten. Dessuten danner bruk av forutbestemte kategorier og fremgangsmåter fare for et heller statiske og lite eksplorerende analyser av samtalene.

Et annet sentralt trekk ved metodetilnærmingen i undersøkelsene er at samtlige undersøkelser, så nær som én, bruker lyd- eller videoopptak som primær informasjonskilde, noe som selvsagt kan ses som rimelig innenfor forskning på samtaler. Av disse er lydopptak valgt i syv av undersøkelsene. Selv i undersøkelser der videoopptak er valgt, legges overveiende all analytisk vekt på verbal kommunikasjon. I den grad nonverbal kommunikasjon nevnes er det som supplement til den verbale kommunikasjonen, og undertegnede har dessuten ikke registrert at mot-

setninger mellom verbal og nonverbal kommunikasjon problematiseres. I seks av elleve undersøkelser er videre hele eller deler av samtalematerialet transkribert og i samme antall undersøkelser er intervju brukt som supplerende metode. Bare i én av undersøkelsene anvendes spørreskjema. Samlet sett utnyttes bare i begrenset grad mulighetene transkripsjon gir for systematisk og detaljorientert analyse av (a)symmetri i samtalene.

Halvparten av de refererte undersøkelsene er gjort i Sverige, noe som muligens kan ha sammenheng med den flervitenskapelige forskning, publisering og forskerutdanning som i lang tid har vært drevet innenfor Tema Kommunikation ved Linköping Universitet⁵¹, der samtaleforskning og spesielt interesse for makt i samtalen har dannet fokus. Ved tema Kommunikation har blant annet Per Linell har vært sentral, en person som er hyppig referert i denne avhandlingen. Samtlige av de øvrige undersøkelsene er lokalisert til den vestlige verden, hvorav tre i USA og tre i ulike Nordeuropeiske land. Dette danner i utgangspunktet ikke et særlig representativt bilde av veiledningssamtalen, hverken på verdensbasis eller i vestlig sammenheng. Likevel er datamaterialet undersøkelsene bygger på såpass bredt og omfattende at det kan gi visse indikasjoner på (a)symmetri.

Halvdelen av undersøkelsene er gjort innenfor en skolekontekst. Nærmere bestemt dreier fire av undersøkelsene seg om veiledning av lærere eller lærerstudenter, mens to studier fokuserer på yrkes- og studieveiledning av elever. To av undersøkelsene dreier seg om karriereveiledning med voksne arbeidssøkere. En siste gruppe likeartede undersøkelser omfatter varierende offentlige og private arbeidskontekster, hvorav to dreier seg om såkalte utviklingssamtaler der ledere veileder underordnede. Til tross for mangfoldet av kontekster er det komparative perspektivet på veiledningssamtaler lite synlig, selv innenfor undersøkelser der det empiriske grunnlaget synes å danne en viss mulighet for dette. Sentrale bak-

⁵¹ Tema er en flerfaglig orientert forskningsinstitusjon ved Universitetet i Linköping.

grunnsvariabler som kjønn, etnisitet, alder, sosialt lag og organisasjonstype med videre, danner tilsvarende ikke grunnlag for komparative analyser, selv i de av undersøkelsene som omfatter et relativt stort datamateriale.

Samtlige refererte undersøkelser er gjort innenfor en *institusjonell* kontekst, der både veilederen og veisøkeren arbeider innenfor samme institusjon, og der veilederen besitter en mer eller mindre overordnet posisjon i forhold til veisøkeren. Så vidt jeg har klart å oppdrive finnes det imidlertid ikke forskningsdokumentasjon på mer fristilt virksomhet, som eksternt konsultasjon eller kollegaveiledning, der veileder ikke har en overordnet posisjon i organisasjonen som det veiledes innenfor. Det er rimelig å anta at mer symmetriske samtalemønstre kan finnes i slike samtaler.

Det er til dels problematisk å sammenligne undersøkelsene, fordi man vektlegger ulike aspekter av asymmetri i analysene⁵². Det nærmeste en kommer et noenlunde forent begrepsapparat er en firedeling av samtalemessig dominans, som er presentert av Gustavsson, Linell og Juvonen (1988): kvantitativ-, tematisk-, interaksjonell- og strategisk dominans. Det refereres direkte til et eller flere av disse begrepene i flere av undersøkelsene. I tillegg dekker noen av disse begrepene til dels innholdet i andre undersøkelser, som ikke refererer direkte til Gustavsson, Linell og Juvonens begreper.

Minst halvparten av undersøkelsene vektlegger tydelig det kvantitative aspektet ved samtaledominans. Dette kan ha en viss sammenheng med at dette kanskje er det mest åpenbart asymmetriske trekket ved samtaler, som lett kan måles og sammenlignes. Tematisk (eller de likeartede begrepene innholdsmessig- og semantisk dominans) analyseres i 3-4 av undersøkelsene. Interaksjonell asym-

⁵² Aspektene av asymmetri som vektlegges i undersøkelsenes ulike analyser kan være problematisk å beskrive presist og kortfattet. Aspektene som er nevnte i oversikten uttrykker kun et forsøk på å løfte frem *hovedtrekk* ved analysene med henblikk på (a)symmetri i samtaler, og representerer rimeligvis ikke noe fullstendig bilde av analysene.

metri kartlegges tydelig i én undersøkelse, mens nært beslektede aspekter berøres i flere andre undersøkelser (for eksempel Weller 1971). Det siste begrepet i firedelingen, strategisk dominans, forsøkes analysert i to undersøkelser. I den ene undersøkelsen er likevel vanskelig å se at strategisk dominans i det hele tatt er analysert (Forsström 2000), mens analysen av strategisk asymmetri også er problematisk i den andre undersøkelsen (Svensson og Ösnäs 1990). Disse to undersøkelsene kan illustrere hvor komplisert analyse av denne formen for dominans er.

Ut over den nevnte firedelingen av dominans utgjør bruken av rollebegrepet tildels et samlende fokus, selv om bruken av begrepet er ulikt og dels synes å ha et noe uklart innhold som analytisk begrep. I 6-7 av undersøkelsene anvendes dette begrepet i analysen. De fleste av disse fokuserer mest på veilederens rolle, som henholdsvis ekspert eller på veilederens formelle rolle, mens enkelte også anvender begreper som beskriver veisøkerens rolle (Weller 1971 og Waite 1993).

I tillegg til de begreper for asymmetri som er nevnt ovenfor anvendes flere andre ord som vedrører relasjonen, fordelingen av initiativ, styring og kontroll i veiledningssamtalen. Kontroll fokuseres for eksempel på av Frankie-Wikberg og Johansson (1981) og Svensson og Ösnäs (1990). Andre aspekter er for eksempel (institusjonalisert) talesjanger (Skagen 1998), kommunikative *moves* (Weller 1971), skillet mellom å formidle og å spørre (Blumberg og Chusick 1970), å bli hørt (Lindh 2000), losing mot beslutning (Frankie-Wikberg og Johansson 1981) samt samarbeid og relasjon (Lovén 1995). Flere av disse sistnevnte begrepene kan berøre og delvis overlappe henholdsvis kvalitative-, tematisk-, interaksjonell-, strategisk- eller rollemessig asymmetri, selv om de ikke kan plasseres direkte innenfor noen av disse kategoriene.

Samtlige av de refererte undersøkelsene preges av asymmetri, idet veilederen helhetlig sett og på ulike måter dominerer samtalen. Det er imidlertid problematisk å sammenligne *graden* av asymmetri i de ulike undersøkelsene. Det skilles i litteraturoversikten foran mellom ulike grader av asymmetri (henholdsvis svak,

moderat og sterk asymmetri). Dette representerer imidlertid kun grove anslag, i og med at det ikke bygger på presise og ensartede mål. Videre bygger inndelingen på konklusjonene formulert av de aktuelle forskerne, ikke undertegnede vurderinger av de enkelte undersøkelsene vurdert opp mot andre undersøkelser. På bakgrunn av denne grove inndelingen kan undersøkelsene deles inn i tre grupper, ut fra asymmetriens styrke. Disse skal kort kommenteres.

For det første finnes en gruppe undersøkelser som preges av henholdsvis *moderat*- eller *svak/moderat* asymmetri (fire undersøkelser). Disse fire undersøkelsene er gjennomført innenfor ulike kontekster og har vektlagt ulike aspekter av asymmetri i analysene. Enkelte fellestrekk kan imidlertid representere mulige delforklaringer på den moderate graden av asymmetri, sammenlignet med de øvrige undersøkelsene. I tre av de fire studiene anvendes for eksempel intervju som metode, mens denne metoden bare brukes i en av de tre undersøkelsene som dokumenterer sterk asymmetri. Det er selvsagt mulig at dette er et utslag av tilfeldighet. Likevel kan det ses som en hypotese at metodebruk generelt kan påvirke bildet av asymmetri – og spesielt at samtaledeltakere som blir intervjuet kan beskrive samtalen som mer symmetrisk enn det en finner gjennom analyser av selve samtalematerialet. I alle fall finnes enkelte indikasjoner på at samtaledeltakere kan ha en tendens til å oppfatte eller beskrive samtaler som mer symmetriske enn de ved nærmere ettersyn er (jf. kap. 11.1).

En alternativ eller supplerende forklaring er at analysene som har avdekket svak eller moderat grad av asymmetri også preges av noe mindre presisjon og større uklarhet enn i brorparten av de øvrige studiene (med unntak av Weller 1971). Hypotesen kan derfor være at jo klarere og systematisk analysearbeidet gjøres, jo større sjanse er det for at asymmetriske aspekter trer frem, mens det i motsatt tilfelle kan være lettere for forskeren å vektlegge normativt ideelle trekk ved materialet.

En tredje hypotese kan være at den nasjonale kulturen eller konteksten påvirker graden av asymmetri i samtaler. Samtalematerialet styrker en slik hypotese: Tre

av de fire undersøkelsene med moderat asymmetri er svenske, mens bare to av fem undersøkelser som avdekker sterk asymmetri er svenske eller nordiske. Demokratiske og antiautoritære holdninger kan hevdes å være et sterkt trekk ved nordisk kultur. Det er ikke urimelig å tenke seg at dette også kan gjenspeiles i at i at nordiske veiledningssamtaler generelt sett er mer symmetriske sammenlignet med veiledningssamtaler i land som ikke har en like utpreget antiautoritær kultur.

Fire av studiene i materialet danner en mellomgruppe som er preget av *moderat/sterk asymmetri*. Disse er gjort innenfor ulike kontekster, bortsett fra at alle veisøkerne er voksne, og metodevalget skiller seg ikke særlig fra de øvrige undersøkelsene. Et særtrekk kan imidlertid ses idet tematisk dominans (to av fire undersøkelser) og rollebegrepet (fire av fire undersøkelser) utgjør fremtredende analysefokus. Dette kan vekke spørsmålet om hvorvidt *typen* asymmetri som det fokuseres på kan ha sammenheng med *graden* av asymmetri som det er sannsynlig å finne i en samtale, selv om fire samtaler selvsagt er et alt for tynt grunnlag for å besvare spørsmålet.

En siste gruppering med hensyn til graden av asymmetri finnes i tre undersøkelser som preges av *sterk asymmetri*. Undersøkelseskontekstene i denne gruppen skiller seg stort sett lite fra det øvrige materialet, med tyngde innenfor skolekonteksten og med voksne veisøkere. En side med konteksten er imidlertid spesiell, idet to av de tre undersøkelsene er gjort utenfor Norden. Bare en av disse tre anvender intervju som metode.

Som allerede nevnt kan hypotesen om en sammenheng mellom ulike lands kultur, med hensyn til utbredelsen av demokratiske og antiautoritære holdninger, og graden av asymmetri være både rimelig og interessant å se nærmere på. Hva angår fremgangsmåten i undersøkelsene er det videre verdt å merke seg at i hoveddelen av casene som beskrives som mest asymmetrisk (moderat/sterk eller sterk asymmetri) virker analysene noe mer systematiske og detaljorienterte enn hoveddelen av de øvrige undersøkelsene (moderat eller svak asymmetri). Dette kan styrke den

tidligere nevnte hypotesen om at jo klarere og systematisk analysearbeidet gjøres, jo større sjanse er det for at asymmetriske aspekter blir synlige.

I det foregående er sentrale trekk ved undersøkelsene beskrevet og kommentert. Ut fra særtrekkene ved undersøkelsene er det dessuten antydnet rimelige hypoteser om sammenhenger mellom metodisk tilnærming, undersøkelsens kontekst og vektlagte analytiske aspekter på den ene siden - og graden av (a)symmetri på den andre siden. Dersom man skal forske på arten og graden av asymmetri i veiledningssamtaler, bør man rimeligvis være oppmerksom på slike mulige sammenhenger. I denne avhandlingen får dette i alle fall følgende konsekvenser: a) metodisk sett prioriteres fokus på *presisjon og nøyaktighet*, spesielt gjennom detaljerte analyser av transkriberte samtaler og b) det søkes i noen grad å ta samtalenes *kontekst* i betraktning samt å tilstrebe et komparativt perspektiv, selv om det er komplisert i forhold til datamaterialet i denne avhandlingen – spesielt i og med at dette inneholder såpass mange ulike samtalekontekster og c) faren for skjevheter forårsaket av at det fokuseres på ett bestemt analytisk aspekt av asymmetri søkes redusert ved å ta i betraktning *flere aspekter* ved asymmetri.

Den forskningen som her er referert gir indikasjoner på graden av symmetri eller asymmetri i veiledningssamtaler. Forskningen synes imidlertid begrenset. Dette kan være en grunn til å også rette blikket mot forskning som er gjort på samtaler som ligner veiledningssamtalen. Ved å gjøre dette kan en dessuten sette veiledningssamtalen i et visst komparativt perspektiv, for eksempel med hensyn til hvordan man oppfatter graden av asymmetri. La oss derfor se nærmere på empirisk forskning på det vi kan kalle slektninger av veiledningssamtalen.

10 BESLEKTEDE SAMTALER PREGET AV STERK ASYMMETRI

Samtlige undersøkelser av veiledningssamtaler som er beskrevet og kommentert i det foregående inngår som en mer eller mindre etablert praksis innenfor en organisasjon. Det finnes en rekke andre institusjonaliserte samtaler, som kan sees som beslektet med veiledningssamtalen. Den begrensede forskningen som synes gjort på veiledningssamtaler berettiger at blikket også vendes mot forskning på lignende samtaler. I det følgende skal vi rette blikket mot slike beslektede samtaler, og kort se eksempler på forskning som sier noe om disse samtalenes aspekter og grader av (a)symmetri.

En rekke undersøkelser innenfor en bredde ulike kontekster bekrefter oppfatningen om at institusjonelle samtaler typisk sett er karakterisert av betydelig asymmetri (Drew og Heritage 1992b:47). Spesielt asymmetriske mønstre finnes i samtaler mellom profesjonelle yrkesutøvere og lekmenn (Drew og Heritage 1992b:49). Her er asymmetri dokumentert med hensyn til en rekke ulike aspekter, for eksempel hvordan profesjonelle gjennom spørsmålsstilling og på andre måter styrer samtalen og selekterer dens innhold, hvordan samtalepartenes ulike grad av kunnskapsbesittelse bidrar til asymmetri i samtalen og hvordan rutinemessig behandling av enkeltindivider i institusjoner bidrar til asymmetrisk kommunikasjon (Drew og Heritage 1992b:50-51). I det følgende skal vi rette blikket mot flere

samtaler som har slektskap med veiledningssamtalen. Aller først skal vi se på den fjernest beslektede samtalen som nevnes: samtaler mellom lege og pasient.

10.1 Legekonsultasjoner

Konsultasjoner mellom lege og pasient er trolig den type samtaler som er grundigst dokumentert med hensyn til spørsmålet om (a)symmetri. Paul ten Have konkluderer, på bakgrunn av en grundig gjennomgang av den etnometodologiske forskningen på dette området, med at følgende hovedtrekk av sterk asymmetri gjennomgående finnes i slike samtaler (Have 1991:140-141): a) Legen tar som oftest initiativer som styrer samtalen, mens pasientens initiativer synes å bli valgt bort, b) Kontrollen blir styrket gjennom den innskrenkende måten initiativene brukes på, spesielt gjennom spørsmål som bare tillater korte faktive svar, c) Legen stiller som oftest spørsmål i serier, på en slik måte at pasientens svar er lukket inn og rammet inn av legens bidrag, d) Bakgrunnen for spørsmålene, den tematiske strukturen og tematiske endringer (tidvis svært avbrytende) gjøres vanligvis ikke rede for av legen, spesielt ikke legens motivasjon for å styre samtalen på slike måter (legens skjulte agenda), e) En lignende tendens til fravær av informasjon finnes i legens bruk av en tredje vending i spørsmålssekvenser: Legens uttalelser av typen *okay*, *uhuh* og *ja* så vel som oppsummerende formuleringer fremføres uten at pasienten får utdypet hva legen mer spesifikt tenker om det som markeres – pasienten får vanligvis *kun* vite hvorvidt ytterligere utdypning er nødvendig; f) Legen synes ofte å styre samtalen instrumentelt ut fra en biomedisinsk tankegang, ved hjelp av de nevnte asymmetriske trekkene ved samtalen. Ved denne fremgangsmåten tenderer legen mot å se bort fra de aspekter ved pasientens uttalelser som vedrører subjektiv erfaring, personlige omstendigheter og sosiale forhold (*context stripping*) og g) Den samlede effekten av de forannevnte trekkene er at avgjørelser hovedsaklig baseres på legens perspektiv. Slike heller ekstremt asym-

metriske trekk får den tidligere omtalen av ”sterk” *asymmetri* i veiledningssamtaler til å fremstå i et relativt lys (og slik sett også som mildere asymmetrisk).

Et ytterligere asymmetrisk trekk ved samtaler mellom leger og pasienter er at klienter som oftest unnlater å kommentere eller stille spørsmål ved legens diagnoser (Heath 1992). Den samme tendensen gjenfinnes for øvrig i samtaler mellom andre profesjonelle og klienter, for eksempel innenfor aidsrådgivning (Peräkylä 1995), eller i rådgivning i hjemmebesøk av mødre, der motstand mot råd gjennomgående viste seg å ha passiv form heller enn form av direkte motstand (Heritage og Sefi 1992).

De typiske trekkene ved institusjonaliserte lege-pasient-samtaler som er nevnt ovenfor bidrar til å bevare et svært asymmetrisk forhold, der lekemannens meninger i svært sterk grad underordnes den profesjonelles kunnskap. Undersøkelser av samtaler fra andre kontekster der den ene samtalteparten deltar i samtalen med sitt profesjonelle utgangspunkt bekrefter lignende sterkt asymmetriske samtalemønstre – for eksempel fra samtaler i politiavhør (Linell og Gustavsson 1987), rettssaker (Linell og Gustavsson 1987, Atkinson 1992), nyhetsintervjuer (Clayman 1992), jobbintervjuer (Button 1992), telefonsamtaler med nødsentraler (Zimmerman 1992) og undervisning (Linell og Gustavsson 1987, Keppler og Luckmann 1990).

Som vi har sett i den foregående gjennomgangen av forskning på veiledningssamtalen preges som regel også denne typen samtaler av asymmetri, og det finnes likhetstrekk i hvordan veiledere og leger preger samtaler på asymmetriske måter (for eksempel gjennom initiativer og spørsmålsstilling). Graden av asymmetri vil imidlertid som oftest oppfattes som langt mindre dramatisk. Sett i forhold til de typisk asymmetriske trekkene ved lege-pasient-samtalen vises det normalt (med referanse til undersøkelsene av veiledningssamtaler som er gjennomgått tidligere i avhandlingen) større åpenhet for veisøkers initiativer enn hva tilfellet er for en pasient i samtale med en lege. Dessuten kan veisøker lettere ytre uenighet og motstand, uten at samtalen bryter sammen av den grunn. Veilederes måte å stille

spørsmål på er dessuten mer preget av åpenhet enn legens diagnostiserende og rutinepregede spørsmålsstilling. Selv om veiledere nok også dels kan operere med skjulte agendaer, slik som i legekonsultasjoner, er nok veiledningssamtaler mer preget av åpen kommunikasjon og av at veilederen har en mer transparent tankegang eller agenda. Vehviläinenens tidligere refererte undersøkelse (1999) viser for eksempel hvordan dette skjer gjennom såkalte *agenda moves*. Veiledere har nok vanligvis en langt mindre vektlagt ekspertstatus enn legen. I tråd med dette tillegges veisøkers eget perspektiv og kunnskap høyere status sammenlignet med legekonsultasjoner. Dette impliserer at veisøkers kontekstuelle kunnskap tillegges større vekt, selv om elementer av såkalt *context stripping* i varierende grad kan gjenfinnes (for eksempel i Skagen 1998). Isteden for å operere med et ekspertperspektiv er ofte formålet i mange veiledningssammenhenger nettopp å fremme utforskning av veisøkers eget perspektiv og å oppfordre veisøker til å se en sak fra flere perspektiver. Til tross for idealer om veisøkeren som selvekspert gjenfinnes imidlertid bildet av veilederen som *ekspert* i undersøkelsene, om enn i varierende grad fra samtale til samtale og i varierende grad gjennom en enkelt samtale.

Til tross for at lege-pasient-samtaler og veiledningssamtaler preges av beslektede former for asymmetri, er det neppe rimelig tvil om at veiledningssamtaler vanligvis preges av en betydelig lavere grad av asymmetri. Vi skal i det videre rette blikket mot noen typer institusjonaliserte samtaler som har tydeligere likhetstrekk med veiledningssamtalen enn legekonsultasjoner.

10.2 Sosial rådgivning og terapi

En spesiell type samtaler mellom profesjonelle og lekmenn har større likhetstrekk med veiledningssamtalen enn lege-pasient-samtaler: Hjelpesamtaler der det i stor grad fokuseres på klientens eget liv, der klientens perspektiv ofte settes i forgrunnen og der formålet er å hjelpe vedkommende med å hjelpe seg selv (Vehviläinen 1999:51). Eksempler på denne typen samtaler finnes innenfor ulike typer sosiale

rådgivningstjenester og terapi. I det følgende skal vi kort se noen eksempler på forskning som berører spørsmålet om asymmetri innenfor disse områdene.

En utpreget asymmetrisk samtalekontekst finnes i kontekster der hjelperen eller rådgiveren gjennom og etter samtalen fungerer som *gatekeeper* for økonomiske ytelser eller andre ressurser. Dette er tilfelle i ulike typer sosialtjenester. Forskning innenfor i sosialsektoren viser at konsulentens ekspertrolle og styring, blant annet gjennom regelstyring og byråkratiske rutiner, utgjør fremtredende trekk i samtalen, selv om det også gis en viss plass til klientens individuelle stemme. Dessuten preges relasjonen asymmetrisk gjennom at konsulenten skal vurdere hvorvidt klienten har behov for ytelser og siden følger opp, kontrollerer og evaluerer klienten (Rostila 1997⁵³, i Vehviläinen 1999:51-52).

Mindre ekstremt asymmetriske avhengighetsforhold finnes i den begrensede forskning (Kinnell og Maynard 1996:405) som er gjort på rådgivningssamtaler i andre kontekster. En fremtredende undersøkelse av rådgivning gitt av helsearbeidere på hjemmebesøk hos førstegangsfødende mødre i England ble gjennomført av John Heritage og Sue Sefi (1992). Gjennom undersøkelsen fant man asymmetriske samtalemønstre, der rådgiveren tok initiativet til de fleste av temaene i samtalen. Dessuten virket samtalen i en viss forstand problematisk idet mødre syntes svært opptatt av å synliggjøre sin kompetanse som mødre. Dette kunne forklare at mødre sjelden etterspurte råd, siden dette kunne avdekke mangler ved deres kompetanse. De begrensede råd som ble etterspurt kunne både ha direkte og indirekte form. Når mødre direkte etterspurte råd ble det ofte samtidig gitt uttrykk for kunnskap og kompetanse som begrenset omfanget av rådgivningen. Indirekte ble råd etterspurt gjennom at mødre beskrev en ubehagelig situasjon, på en slik måte at råd rimeligvis kunne være relevant. Når mødre ikke etterspurte råd fant Heritage og Sefi at helsearbeiderne typisk styrte samtalen

⁵³ Publisert på finsk.

gjennom en trinnvis prosess, der de i samarbeid med mødre konstruerte den nybakte morens problem som kunne trenge råd: 1) innledende undersøkelse, 2) problemindikerende respons, 3) rette fokus mot undersøkelse av problemet, 4) nærmere forklaring, 5) rådgivning. Gjennom dette ble råd gitt i en samtale preget av samarbeid, uten at moren fremstod som uvitende eller kritisert. Denne femtrinnsprosedyren ble imidlertid ikke alltid fulgt. To sentrale unntak kan nevnes: I noen tilfeller gav ikke moren noen type responser som kunne indikere problemer. I slike tilfeller konstruerte helsearbeideren et mulig eller potensielt problem, på vegne av moren, og fortsatte med å gi råd om hvordan man kunne løse dette. Et annet unntak var samtaler der hverken helsearbeideren eller moren var tydelig problemorientert. I slike tilfeller kunne helsearbeideren likevel noen ganger fortsette med å gi råd, til mødre som virket helt uforberedt på å motta råd, og der rådene kunne være både irrelevante og overflødige.

Siden begynnelsen av 1990-tallet er det gjort en del forskning på rådgivningsamtaler i britiske klinikker for HIV og AIDS-testing. Slike samtaler har flere formål: både å informere om HIV og AIDS, gi råd om trygg seksuell omgang og derved hindre spredning, samt å hjelpe brukere av klinikken med å håndtere en problematisk livssituasjon. David Silverman med flere (1992) har sammenlignet forskningsfunn fra denne konteksten med den ovenfor nevnte undersøkelsen av samtaler mellom helsearbeidere og førstegangsfødende mødre (Heritage og Sefi 1992). Man fant at rådgivere også innenfor denne rådgivningskonteksten tok initiativet til de fleste samtaleemnene. Dessuten gav rådgiverne av og til sine råd på en måte som er beslektet med Heritage og Sefis første variant (der helsearbeiderne konstruerer et mulig problem på vegne av mødre), idet som blir kalt *hypotetiske* rådgivningssekvenser. Dette dreier seg kort sagt om hvilke råd rådgiveren ville gitt dersom *noen* fikk et spesifikt test-resultat. Et svært interessant funn ble for øvrig gjort med hensyn til den andre varianten Heritage og Sefi nevner (irrelevante eller overflødige råd), idet hele 35 av 59 temaer eller episoder som rådgiveren tok initiativet til inneholdt irrelevante eller overflødige råd.

En annen undersøkelse fra samme type rådgivningskontekst avdekker andre asymmetriske aspekter (Peräkylä 1995). Et essensielt funn i undersøkelsen er i følge Peräkylä klientenes umiddelbare tilbøyelighet til å underordne seg i et relativt asymmetrisk samtalemønster. Peräkylä (1995:334-334) oppsummerer at: *We have demonstrated the clients' amazing compliance with an asymmetric and uniform pattern of interaction.* Peräkylä vektlegger spesielt hvordan sensitive temaer håndteres på delikate måter gjennom indirekte spørrestiler. Det vises hvordan visse spørreteknikker are ... *techniques of amazing interactional power, especially for eliciting clients talk about matters they initially feel reluctant to discuss* (Peräkylä 1995:333). Det fremheves at indirekte eller såkalte myke spørrestiler ikke nødvendigvis er mindre preget av makt, og at de i seg selv kan ses som strukturert for å komme klientens motstand i forkjøpet. Peräkylä kommenterer i denne sammenheng at det for klienten kan være lettere å la være å svare på direkte- enn på indirekte spørsmål.

Måten indirekte spørsmålsstilling brukes for å håndtere sensitive emner er også dokumentert av annen samtaleforskning (Silverman og Peräkylä 1990 og Bergmann 1992). Et spesielt interessant og temmelig ekstremt eksempel på dette finnes i Jörg R. Bergmanns (1992) forskning på psykiatriske undersøkelser i Tyskland, der det gjennom en samtale skal avgjøres hvorvidt klienten (frivillig eller ufrivillig) skal legges inn. Bergmann redegjør for en indirekte undersøkelsesstil, preget av såkalt *fisking*, der psykiateren omtaler en sak han ikke har direkte kunnskap om, og indikerer at han bare har begrenset tilgang til - samtidig som han indirekte påkaller stemmen til samtaleparten, som har direkte kunnskap om saken. Undersøkelsen viser at klientene møter denne type diskret samtaleledelse på to svært ulike måter: Den første er at tilnærmingen forstås og møtes som en omtenk-som, vennskapelig og åpen invitasjon (ikke forpliktelse) til å snakke om temaer som klienten ellers ville ha vanskelig for å snakke om. Den alternative opplevelsen er at den fremmede profesjonelle trenger seg inn i deler av klientens private liv som klienten ønsker å holde for seg selv. Dette gjøres gjennom at psykiateren forsiktig bearbeider pasienten til å gradvis, mer eller mindre frivillig, gi fra seg

informasjon og meninger. I slike tilfeller hevder Bergmann kritisk at psykiateren *deprives his recipient of his right to decide for himself what part of his personal life he wants to disclose and share with a stranger* (Bergmann 1992:155).

Den terapeutiske samtalen blir ofte fremhevet som den nærmeste slektningen av veiledningssamtalen. Dette er ikke urimelig, spesielt sett i lys av at mye av veiledningslitteraturen bygger på terapeutiske tradisjoner og erfaringer. Før 1960-tallet fantes knapt forskning på den terapeutiske samtalen. Da Carl R. Rogers i 1957 for første gang trykket ned opptaksknappen på sin lydopptaker, for å kopiere en terapeutisk samtale, initierte han samtidig forskningsfokuset på den terapeutiske samtalen eller prosessen. Etter denne tid har denne type prosessforskning blitt et betydelig forskningsfelt (Wampold 1995:189). Man har benyttet ulike tilnærminger i utforskningen av interaksjonen mellom terapeut og klient, men den dominerende har vært å utvikle kategoriseringssystemer for å registrere henholdsvis terapeuten og klientens atferd. Disse systemene ble utformet med tenke på å vurdere eksempelvis terapeutens teknikker, positivt fremmede faktorer, empati, stemmekvalitet, erfaring og gode øyeblikk (Wampold 1995:189). Til tross for at det gjennomføres en bredde slike undersøkelser har det vært påpekt den generelle svakhet at forskerne bare i begrenset grad er orientert om og/eller refererer til relevant forskning som allerede er gjort innenfor samme område (Soyland 1995:277). Det er kun gjort enkelte forsøk på systematiske gjennomganger av eksisterende forskning og det finnes få forsøk på synteser av forskning som finnes (Soyland 1995:278). Dette gjelder sannsynligvis i enda større grad for forskning som fokuserer spesifikt på asymmetriske forhold i samtalen, til tross for at det asymmetriske forholdet mellom terapeut og klient er et stadig underliggende tema i terapeutisk litteratur (Mellinger 1995 og Soyland 1995). På bakgrunn av to artikler som søker å danne oversikt over litteraturen på feltet (Mellinger 1995 og Soyland 1995), kan det synes som om skarpt fokus på asymmetri ut fra en samtaleanalytisk tradisjon er begrenset.

Terapeutiske samtaler har i følge Wayne Martin Mellinger (1995) følgende typiske sekvensielle organisering (som implisitt indikerer terapeutens ledelse): Først terapeutens *initiering* eller spørsmål, dernest klientens *respons* og til sist *evaluering*, der terapeuten kommenterer informasjon som gis, klargjør misforståelser, viser oppmerksomhet, oppmuntrer og utvider med videre (Mellinger 1995:396). Mellinger fant i en undersøkelse (1995) en viktig måte terapeuten evaluerer på – gjennom å repetere utvalgte deler av det klienten sier. I analysen viser Mellinger hvordan dette kan forstås som en viktig måte å kontrollere samtalen på, gjennom at terapeuten ved å gi denne typen respons utfordrer upassende responser og uttrykker skepsis til gyldigheten av klientens utsagn.

Per Måseide (1987) fant i en undersøkelse av terapeutiske samtaler, basert på langvarig deltakende observasjon av formelle- og uformelle terapeutiske samtaler, et temmelig asymmetrisk kommunikasjonsmønster. Dessuten fant han at det var liten forskjell mellom formelle og uformelle samtaler. Måseide identifiserte tre strategier som kunne brukes for å klassifisere klientdiskurs: henholdsvis passivitet, aggresjon og konformitet. Dette bruker Måseide som utgangspunkt for en analyse som avdekker typisk regelstyrt og rituell terapeutisk interaksjon. Måseide hevder terapeuten typisk bruker dette som en måte å utøve kontroll på, uten å åpent kommunisere hva som ligger bak handlingene. Han er videre kritisk til den underliggende kommunikasjonsmodellen i rituell terapi, der informasjon forstås som formidlet fra terapeut til klient på en direkte og uproblematisk måte, og der konteksten bare tas i betraktning dersom det kan kontrolleres av terapeuten.

Thomas J. Scheff (1968) fant en beslektet form for asymmetri i sin studie av psykiatriske samtaler (og samtaler mellom advokat og klient). Forhandlingene i disse samtalene hadde i følge Scheff klare trekk av makt, der den profesjonelle i langt sterkere grad enn klienten konstruerte (med referanse til Berger og

Luckmanns arbeid⁵⁴) en formålstjenlig fremstilling i samtale. I en grundig analyse av en enkelt psykiatrisk samtale viser Scheff hvordan psykiateren typisk styrer samtalen gjennom å forsterke eller ignorere aspekter i klientens uttalelser (på lignende måte som i Måseides ovenfor nevnte undersøkelse).

Det er gjennomført flere undersøkelser som fokuserer på kjønnsbetingende forskjeller med hensyn til graden av asymmetri i terapeutiske samtaler og andre kommunikasjonssammenhenger. For eksempel viser undersøkelser fra ulike sammenhenger at kvinner snakker mindre enn menn, avbryter mindre og er mer støttende, mens menn i større grad utøver kontroll og definerer hvem som snakker og hva det snakkes om (Stratford 1998). Lignende funn er gjort i terapeutiske samtaler. Cooke og Kipnis (1986) fant for eksempel i en undersøkelse at mannlige terapeuter i signifikant sterkere grad forsøkte å påvirke klientene enn kvinnelige terapeuter gjorde. Tilbøyeligheten til å avbryte har fått betydelig oppmerksomhet i sammenligninger av mannlige og kvinnelige kommunikasjon. Ronald J. Werner-Wilson og Sharon Price (1997) viser for eksempel i en studie at terapeuter av begge kjønn tenderte mot å avbryte kvinnelige klienter tre ganger så ofte som mannlige klienter. Lignende forskjeller er funnet i forskning på supervisjonssamtaler innen terapi. I en større undersøkelse (Nelson og Holloway 1990) konkluderte man for eksempel med at *både* kvinnelige og mannlige *supervisors* typisk uttrykte seg påvirkende og ledende. De tenderte imidlertid mot å behandle sine *supervisees* ulikt avhengig av kjønn, idet de i mindre grad styrket kvinnelige *supervisees'* forsøk på å innta en ekspertrolle i samtalen. Nelson og Holloway fant videre at kvinnelige *supervisors* lettere gav opp sin maktposisjon i møtet med *supervisees* med sterk autoritet (enten disse var kvinner eller menn). I en annen undersøkelse (Putney og Worthington 1992) fant man derimot at slike trekk *ikke* var avhengig av *supervisors* kjønn. Både kvinnelige og mannlige *supervisors*

⁵⁴ Berger og Luckmann 1990.

preget samtalene asymmetrisk gjennom rådgivning og annen påvirkning, uten at det ble registrert særlige kjønnsbetingede forskjeller.

Et overraskende funn ble gjort i Ed McHale og Alan Carrs (1998) undersøkelse av supervisjonssamtaler, der man fant at samtaler med kvinnelige *supervisors* var preget av en mer styrende supervisjonsstil og motstand, sammenlignet med mannlige *supervisors* stil. Dette mønsteret ble imidlertid ikke funnet i samtaler der *supervisor* og *supervisee* hadde samme kjønn. Her var samtalene typisk preget av både samarbeid og motstand.

Forskningsstatusen med hensyn til betydningen av kjønn i supervisjonssamtaler i terapeutiske sammenhenger er uklar. I en forskningsoversikt av Darcy Haag Granello (1996:64) konkluderer hun med det hovedfunn at mannlige *supervisors* tenderer mot å bruke mer direkte påvirkningsstrategier og dominere i samtalen. En annen forskningsoversikt, av Martha J. Osterberg (1996:69), hevder imidlertid at forskningen på dette feltet er lite overbevisende og preget av motstridende resultater. Videre mer enn antyder hun en tendens til at forskningen er preget av subjektive fortolkninger av det forskeren i utgangspunktet forventer å se, nemlig klare kjønnsmessige forskjeller. Osterberg (1996:70) kritiserer også forskningen for å se bort fra nyanserende kontekstuelle variabler og relaterte variabler som rase, seksuell orientering, alder og samtalesituasjonen for øvrig. Gjennom å henvise til metaanalyser av forskning på supervisjonssamtaler og kjønn hevder faktisk Osterberg at forskningen viser at kjønnsvariabelen har minimal betydning (Osterberg 1996). Jeg skal ikke gå videre inn i eller ta stilling til denne problematiske diskursen. Dette vil kanskje også være urimelig her, i og med at datamaterialet i denne avhandlingen så og si bare består av samtalepar av samme kjønn (med ett unntak). Undertegnede har ikke funnet undersøkelser som systematisk sammenligner kommunikasjon i kvinnelige samtalepar med kommunikasjon i mannlige samtalepar. Intervjuundersøkelser indikerer likevel at denne sammensetningen kan ha betydning for samtalene, i det relasjonen mellom parter av samme kjønn kan oppleves som preget av større grad av nærhet

(Worthington og Stern 1985), samt at både *supervisors* og *supervisees* kan oppleve både relasjonelle aspekter og ekspertise-aspekter ved relasjonen som mindre problematisk når samtalen foregår mellom parter av samme kjønn (Nelson 1991)⁵⁵.

Undersøkelsene som hittil er nevnt, både av veiledningssamtaler og beslektede samtaler, avdekker grunnleggende trekk av asymmetrisk kommunikasjon. Undersøkelsene behandler imidlertid bare i begrenset grad komparative analyser av asymmetri. Dessuten tilbyr de færreste av studiene noe bredere fokus på *ulike* aspekter av asymmetri i samtaler. Som det ble vist i gjennomgangen av forskning på veiledningssamtalen kan nettopp valget av fokus på et bestemt aspekt av asymmetri ha betydning for den graden av asymmetri som finnes i samtaler.

Til tross for det klare preget av asymmetri som de ulike institusjonelle samtaler preges av, må i alle fall ikke asymmetri forstås i absolutt forstand. Det finnes alltid ulike grader av asymmetri, selv om *nyansene* i denne sammenheng som nevnt ikke alltid er like tydelig avbildet i analysene. Selv i svært asymmetriske sammenhenger, står dessuten aldri en svakere part fullstendig maktesløs. Ian Hutchby (2002) viser for eksempel i en studie hvordan et lite barns enkle bruk av ordet "vet ikke" kan fungere som en relativt virkningsfull strategi mot den måten terapeuten forsøker å styre samtalen på.

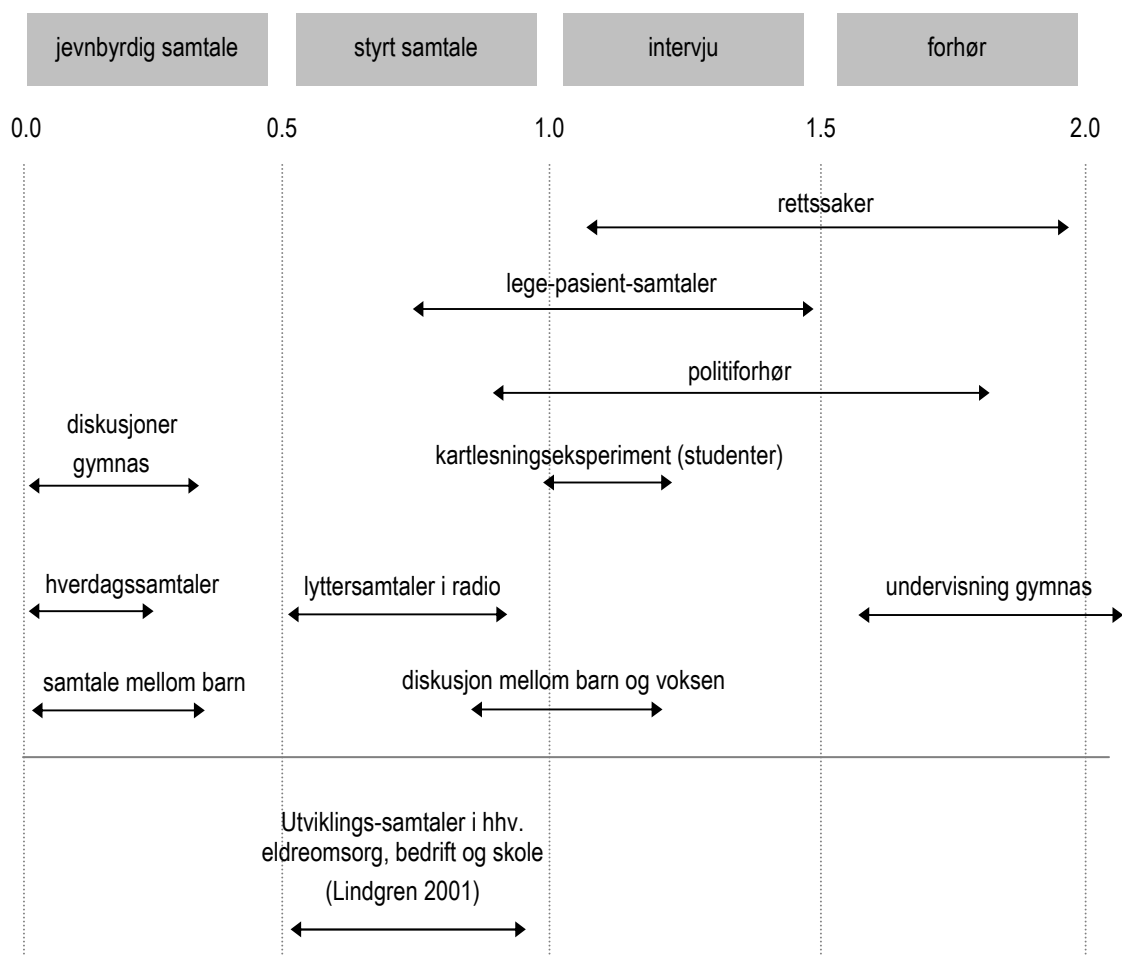
10.3 Fravær av komparative undersøkelser om asymmetri

Komparative undersøkelser av samtaler fra ulike kontekster synes lite utbredt (Mellinger 1995), og i alle fall sammenligning av asymmetri i samtaler. I den

⁵⁵ Det kan anmerkes at dette *kan* være en mulig forklaring på at de fleste veilederne i datamaterialet valgte å spørre en veisøker av samme kjønn om å delta i denne undersøkelsen.

litteraturen som er referert, fra forskning på veiledningssamtalen og beslektede samtaler, finnes kun få tilløp til dette. Noen av de som likevel har fokusert tydelig på det komparative aspektet ved asymmetri i samtaler er Per Linell og Lennart Gustavsson. I deres avhandling *Initiativ och respons* (1987) sammenligner de samtaler fra en stor bredde sammenhenger, med fokus på interaksjonell asymmetri det vil si såkalt IR-differanse (se kap. 12.3.7). De oppsummerer skillene mellom de ulike samtalene i form av følgende modell, der én av undersøkelsene som er nevnt i den foregående forskningsoversikten er plassert inn i Linell og Gustavssons fremstilling:

DEL III SAMTALER PREGET AV ASYMMETRI



Figur 10-1: Interaksjonell asymmetri (IR-differanse) i ulike samtalesituasjoner. Fritt grafisk gjengitt etter Linell og Gustavsson (1987:246) og supplert med fremstilling IR-differanse fra Lindgren (2001).

Modellen illustrerer den store differansen i interaksjonell asymmetri mellom ulike typer samtaler. På den mest symmetriske siden finnes for eksempel uformelle hverdagssamtaler og gymnasdiskusjoner, mens man på den mest asymmetriske siden finner rettssaker og undervisning.

En av de nevnte undersøkelsene av asymmetri i veiledningssamtaler analyserer interaksjonell asymmetri, og oppgir tall for IR-differansen i samtale, som gjør det mulig å plassere den innenfor Linell og Gustavssons modell, slik det altså er

gjort ovenfor. IR-differansen som ble funnet i Lindgrens undersøkelse (mellom 0,53 og 0,96) av veiledningssamtaler mellom ledere og ansatte i ulike kontekster ligger trolig innenfor det intervallet en kunne vente å finne hovedtyngden av veiledningssamtaler (styrte samtaler). IR-differansen i Lindgrens undersøkelse indikerer gjennom dette en tydelig interaksjonell asymmetri, men likevel moderat asymmetri sammenlignet med andre institusjonaliserte samtaler. Illustrerende nok berører den øvre delen av Lindgrens IR-intervall den nedre delen av IR-intervallet for lege-pasient-samtalene som Linell og Gustavsson har undersøkt (jf. modellen foran).

I denne avhandlingens empiriske del vil graden av interaksjonell asymmetri, samt andre typer asymmetri, bli sammenlignet i analyser av ulike veiledningssamtaler (og sammenholdt på lignende måter som i Linell og Gustavssons modell).

Vi har til nå fokusert på graden av asymmetri og former for asymmetri som gjenfinnes i mikroorienterte studier av veiledningssamtaler og beslektede samtaler. Asymmetri er avdekket som et vesenskjenntegn ved slike samtaler. I forlengelsen av dette kan det være rimelig å spørre hvilken grad av bevissthet samtale-deltakerne har om slike asymmetriske trekk ved samtalene de selv deltar i, samt hvilken sammenheng det er mellom (a)symmetri i samtalene og samtalens kontekst. Dette gjøres i neste kapittel.

11 ASYMMETRI, BEVISSTHET OG KONTEKST

Det er tidligere i denne delen av avhandlingen vist at asymmetri må sees som et grunnleggende trekk ved veiledningssamtaler og beslektede samtaler. I dette siste kapitlet i delen, skal spørsmålet om asymmetri i reelle samtaler drøftes i forhold til to grunnleggende viktige temaer: For det første samtalepartenes bevissthet om (a)symmetri i samtalen og for det andre sammenhengen mellom (a)symmetriske samtalemønstre og konteksten rundt samtalene.

11.1 Bevissthet om asymmetri i veiledningssamtalen

Antakelsen om at mennesket er bevisst sin kommunikasjon er grunnleggende for det meste av forskning som gjøres på menneskelig kommunikasjon (Knapp m.fl. 2002). Spørsmålet om hvilken grad av bevissthet mennesker egentlig har om kommunikasjonen de inngår i er imidlertid svært komplisert å besvare. Det har også blitt hevdet at kommunikasjonsforskere har overforenklet og oversett dilemmaer som finnes i forholdet mellom bevissthet og kommunikasjon (Knapp m.fl. 2002:15). Mange kommunikasjonsperspektiver bygger på antakelsen om svært bevisste og målrasjonelle aktører som identifiserer seg med sine mål, forholder seg analytisk til mål og situasjoner og velger strategier for å maksimere sitt utkomme (Knapp m.fl. 2002:15). Andre perspektiver impliserer en antakelse om lavere grad av bevissthet og mer vanepreget handling – for eksempel perspektivet på kommunikasjon som ritual (Knapp m.fl. 2002).

Undersøkelser av menneskers bevissthet om sin kommunikasjon indikerer at mye av vår kommunikasjon skjer uten at vi har umiddelbar bevissthet om hvordan man kommuniserer (Knapp m.fl. 2002, Bull 2001). Dette gjelder i særlig grad nonverbal kommunikasjon. I en undersøkelse (Palmer og Simons 1995) fant man for eksempel at 75 % av deltakerne i undersøkelsen ikke var bevisst den spesifikke nonverbale atferden som de brukte til å kommunisere et spesifikt budskap. Likevel kunne mottakeren motta senderens budskap. Et annet eksempel som indikerer begrenset bevissthet om nonverbal kommunikasjon er en undersøkelse av den rolle nonverbalt språk spiller i avsløring av usann kommunikasjon (DePaulo m.fl. 1982). Undersøkelsen konkluderer med at forsøkspersonene hadde evne til å spore usanne utsagn, gjennom å fortolke nonverbale signaler.

Vi kan anta at mange yrkesutøvere som anvender samtalen som et sentralt redskap i sin yrkesutøvelse (for eksempel veiledere eller terapeuter) kan ha høyere bevissthet om den kommunikasjon de deltar i enn andre. På den annen side er det uansett også en tendens til at yrkesutøvere automatiserer sine ferdigheter etter hvert som de blir mer kompetente (Tomlinson 1995:25⁵⁶ og Hargie 1986:25). Funn av denne typen er uttrykk for et mer generelt funn i studier av kommunikasjon: Mennesker er avhengige av å automatisere sin atferd - *Habituated behavior enables people to get through the day without unnecessary attention to what they are doing* (Canfield 2004:20). Dette innebærer også at det ikke nødvendigvis er absolutt sammenfall mellom graden av bevissthet og i hvilken grad kommunikasjonen i et gitt kontekst fungerer godt – automatisert kommunikasjon kan være høyst velfungerende.

Knapp med flere (2002:15) påpeker at det til tross for forskjellige syn på graden av bevissthet mennesker har om sin atferd synes å være enighet om visse grunnleggende syn på bevissthet og intensjon i kommunikasjon: a) Det finnes ulike

⁵⁶ Også referert i i Handal og Lauvås 2000:107.

nivåer av bevissthet i kommunikasjon, b) en kommunikatív handling kan implisere mer enn én intensjon, c) bevissthet og intensjon kan endres gjennom kommunikasjon og d) kommunikasjonspartene kan være bevisst overordnede mål og ubevisst spesifikke intensjoner for å oppnå målet.

Det synes å finnes få undersøkelser som dokumenterer i hvilken grad av bevissthet partene i en samtale har om den kommunikasjonen de inngår i. En årsak til dette kan være at såkalt *conversation analysis* og beslektede studier av samtaler heller sjelden synes å kombinere sine detaljerte analyser av samtaler med intervjuer eller andre metoder der samtalepartenes bevissthet rundt sin kommunikasjon i samtalene kommer til uttrykk. Mer spesifikt synes det vanskelig å finne studier som sier noe om i hvilken grad *veiledere* og *veisøkere* har bevissthet om samtalen de inngår i – i alle fall med hensyn til spørsmålet om (a)symmetri i samtalen. Det kan uansett være rimelig å anta at bevisstheten om denne type forhold er begrenset. Enkelte undersøkelser synes i alle fall å støtte en slik antakelse. En svensk dr. gradsavhandling som omhandler utviklingssamtaler mellom ledere og medarbeidere i flere ulike kontekster konkluderer i denne retning (Lindgren 2001). Ut fra samtaleanalyser og intervjuer hevder hun at *veiledere* og *veisøkere* er *omedvetna om (...) makt- og dominansförhållanden, som utövas på både tydliga, öppna sätt och på mer dolda sätt som tonar ner dominant drag* (Lindgren 2001:252). Lindgren spurte i intervjuer både *veiledere* og *veiledere* om hvorvidt de kjente seg likeverdige i samtalen. Samtlige svarte bekræftende, til tross at analysen av samtalen viste et svært markant asymmetrisk mønster⁵⁷. Et annet svært konkret eksempel på avviket mellom bevissthet om asymmetri og faktisk veiledningsinteraksjon kan nevnes: Etter samtalene spurte forskeren spesifikt om hvem som hadde stilt flest spørsmål i samtalen. Her mente 3 av 4 ledere og 2 av 4 medarbei-

⁵⁷ Det kan her anmerkes at "likhet" eller symmetri med hensyn til observerbar interaksjon er noe annet enn det mer mentale begrepet "likeverd", som er mer problematisk. Se før øvrig kap. 21.2 for en problematisering av forholdet mellom observerbar (a)symmetri og opplevd (a)symmetri.

dere at de hadde stilt like mange. En gjennomgang av transkriptene viste imidlertid at lederne i alle samtaler hadde stilt flest spørsmål. Til sammen stilte lederne 210 spørsmål mens medarbeiderne kun stilte 33 (Lindgren 2002).

Ivana Marková (1991) gjorde samme type funn i en studie av gruppesamtaler mellom lærere (*tutors*) og voksne mennesker med begrensede lærevansker, der læreren i intervjuer en tid etter gruppesamtalene ble konfrontert med analyseresultater som viste at de utøvde en svært dominant lærerrolle, til tross for at det uttrykte målet med samtalen var å tilstrebe samtale istedenfor opplæring. Lærerne kommenterte at

... they were genuinely surprised by the results of the analysis, having been totally unaware, until they learned the results of the analysis, of their highly dominant role in the discussion groups. It was thus apparent that in spite of their determination to establish conversations, the discussion groups could more appropriately be called highly asymmetric dialogues (Marková 1991:226).

Undertegnede har selv fått inntrykk av temmelig begrenset bevissthet blant veiledere om asymmetriske aspekter ved samtalen - gjennom i de senere år å ha arbeidet med godt og vel 200 veiledningssamtaler, observert dem, tatt videoopptak, sett videoopptakene og drøftet dem sammen med veiledere og tildels også veisøkere. Mange av samtalerne er også transkribert. Spesielt sterkt har jeg blitt bevisst dette gjennom stadig bearbeiding av mitt opprinnelige datamateriale på 12 veiledningssamtaler, og intervjuer med veilederne ett år etter at opptaket ble tatt, der vi sammen har sett igjennom opptaket. Flere av veilederne uttrykte da spontant betydelig overraskelse over i hvor sterk grad de styrte samtalen.

Makt og asymmetriske forhold gjøres sjelden til gjenstand for grundig behandling i veiledningspedagogisk litteratur (jf. kap. 7). Det er ikke urimelig å tenke seg at den dominerende idealfokuseringen som veiledere møter i faglitteraturen kan bidra til å skygge over erkjennelse av de komplekse og tildels uunngåelig asymmetriske sidene ved kommunikasjonen i en veiledningssamtale. Studier av (a)symmetri i veiledningssamtalen kan tenkes å stimulere veilederes søken mot bevissthet om egen kommunikasjon i veiledningssamtaler. Forhåpentligvis kan

denne avhandlingen bidra til veilederes bevissthet om slike sider ved egen kommunikasjon. Denne type bevissthet kan forstås med referanse til flere nivåer. I alle fall kan man skille mellom den mest umiddelbare kommunikasjonssituasjonen. Derneft kan man omtale bevissthet om de lag på lag av kontekster som omgir og mer eller mindre direkte påvirker kommunikasjonen i veiledningssamtalen. I det følgende rettes derfor kort oppmerksomheten mot konteksten rundt samtalen.

11.2 Asymmetri og samtalens kontekst

Forestillingen om en symmetrisk samtale eller dialog er altså sterkt idyllisert. En nærmest absurd illustrasjon på dette er at det innenfor utviklingshjelp snakkes om en likeverdig utviklings-dialog mellom parten som *hjelper* og parten som *får hjelp*. Konteksten slike samtaler inngår i er i realiteten så ujevnbyrdig at asymmetrien blir overveldende, til tross for idealistiske kommunikasjonsvisjoner, noe som har blitt kommentert på følgende måte:

It is an illusion that the development dialogue is run on equal terms. In the end the donor decides whether it wishes to give support or not and the recipient has very little to add. A partnership is also a kind of a dialogue based on the same inequalities. Aid is and has always been related to conditions put forward by the donor. (Carl Tham, i Wohlgemuth 2003:67)

Begrepet kontekst brukes typisk om forhold som er nødvendig å ta i betraktning for å forstå eller beskrive en tekst, i dette tilfellet en samtale, på rimelig vis. Kontekst kan på denne måten ses som en *ramme* (Goffman 1974) rundt samtalen eller utsagn i samtalen som utforskes og gjør en rimelig fortolkning mulig. Innenfor samtaleforskning, spesielt *conversation analysis*, har vært vanlig å ikke fokusere på en bredere kontekst (Kok 2004), og man har insistert på berettigelsen av å avgrense fokus til samtalen i seg selv (Vehviläinen 1999:33). Dette gjelder i særlig grad sterkt lingvistisk orienterte studier, som har fjernet seg helt fra etnometodologiens opprinnelige tankegods. Dette har da også vært noe av hovedkritikken som generelt sett har blitt rettet mot *conversation analysis*-retningen

(Cicourel 1981). På den annen side vil det være galt å si at all *conversation analysis*-forskning ikke opererer med et begrep om kontekst. Conversation analysis tilnærminger til studiet av institusjonell interaksjon fokuserer imidlertid mer på den *nære* meningsbærende konteksten samtalepartene inngår i (Vehviläinen 1999:33).

Ulike fagtradisjoner innen kommunikasjonsforskning opererer med ulike kontekstbegreper og fokuserer på ulike dimensjoner ved konteksten. Goodwin og Duranti og Goodwin (1992:6-9) skiller mellom fire dimensjoner: *settingen* (det sosiale og romlige rammeverket samhandlingen er omkretset av), *atferdsmiljøet* (hvordan kommuniserende parter bruker sin kropp og atferd som ressurs for å ramme inn og organisere det de snakker om), *språket* (hvordan utsagn i seg selv både påkaller kontekst og skaper kontekst for annen tale) og det *ekstrasituasjonelle* (samtale forstått på bakgrunn av grundig etnografisk bakgrunnskunnskap og forståelsesrammer). I en gjennomgang av trender i nåtidig kommunikasjonsforskning (Knapp m.fl. 2002:13) skilles det på en annen men beslektet måte mellom kontekst forstått som henholdsvis a) vide områder som definerer kommunikasjonsområdet, b) sosial- eller institusjonell setting, c) typer relasjoner eller roller, d) objekter eller kjennetegn ved miljøet og e) budskapsvariabler (språklig stil, påvirkning før og senere i teksten). Disse to inndelingene illustrerer det mer generelle poeng at kontekst kan referere til mange forhold rundt en samtale.

Implisitt i spørsmålet om hvilken vekt som legges på kontekst i samtaleforskning ligger også spørsmålet om hvorvidt fokus skal rettes mot et mikro- eller makro-nivå. Tradisjonelt har store deler av samfunnsforskningen rettet oppmerksomheten mot større institusjoner og hvordan mennesker innenfor et samfunn koordinerer sine handlinger. Her forstås gjerne all atferd som påvirket eller formet (tidvis i deterministisk betydning) – og derved også i en viss grad forklart – av makro-konteksten atferden fremtrer i (Psathas 1995:54). En hovedkritikk mot denne makroorienterte forskningen har vært at man ikke har hatt tilstrekkelig lojalitet til samhandlingen (teksten) som fortolkes, ved at man umiddelbart leter etter det som

passer i et makroperspektiv, eller ved at man tenderer mot å generalisere for tidlig, uten å ha arbeidet nøye nok med et konkret datamateriale (Linell og Luckmann 1991:17-18). Resultatet kan være en heller mekanisk og lite nyansert forståelse av sosial samhandling (Linell og Luckmann 1991, Maynard 1991, Drew and Heritage 1992b:52, Psathas 1995:54). Opp mot dette har det vokst frem en mikro-orientert tradisjon som er orientert mot detaljert analyse av kommunikasjon og som danner et bilde av aktører med større spillerom og gir en mer dynamisk og nyansert fremstilling av interaksjon. Eksempler på slike tilnærminger finner en innenfor forskning som går under den brede betegnelsen interaksjonisme (Plummer 1996) eller i form av den snevrere men likevel beslektede retningen *conversation analysis*. Sistnevnte retning og beslektet forskning på samtaler forsøker å vise hvordan mennesker orienterer seg mot, tar i betraktning og gjør ulike kjennetegn ved situasjonen relevant. Dette danner et bilde av den kommuniserende som produsent av interaksjon, som i en viss grad både fornyer og omformer kontekst (Psathas 1995:54, Linell og Luckmann 1991:13).

Samtalestudier har i begrenset grad fokusert på sammenhenger mellom asymmetri i samtalen og asymmetri i samtalens bredere kontekst. I senere år har det imidlertid vokst frem et viss tradisjon for dette i studiet av institusjonelle samtaler. Med dette har også fokus på sammenhengen mellom institusjonell kontekst og samtale fått større plass, herunder også asymmetriske sider ved institusjoner og samtaler (Drew og Heritage 1992a). I boken *Talk at work* (1992a) sammenfatter Drew og Heritage tre helt sentrale kjennetegn man har funnet ved institusjonelle samtaler, som impliserer at den institusjonelle konteksten preger samtalene, også på asymmetriske måter:

1. Institutional interaction involves an orientation by at least one of the participants to some core goal, task or identity (or set of them) conversationally associated with the institution in question. In short, institutional talk is normally informed by goal orientations of a relatively restricted conventional form.
2. Institutional interaction may often involve special and particular constraints on what one or both of the participants will treat as allowable contributions to the business at hand.

3. Institutional talk may be associated with inferential frameworks and procedures that are particular to specific institutional contexts. (Drew og Heritage 1992b:22)

Disse trekkene ved samtaler i institusjonelle sammenhenger innebærer altså kontekstuelle føringer for hvordan institusjonelle samtaler foregår. Dette innebærer også asymmetriske føringer på hvordan samtalepartene kan opptre sammen. Dette blir spesielt tydelig i samtaler mellom profesjonelle hjelpere og de som skal hjelpes. Mange slike hjelpesamtaler er for eksempel preget av mer eller mindre komplekse interaksjonelle modeller, som preger måten samtalepartene forholder seg til hverandre (asymmetrisk) (Peräkylä 1995 og Zimmerman 1992), slik også veiledningsstrategier kan være et eksempel på.

Konteksten veiledningssamtaler inngår i er nok ofte langt mer symmetrisk preget enn terapeutiske samtaler. Vil dette så si at konteksten er uten betydning for hvorvidt asymmetriske mønstre utvikler seg i institusjonelt forankrede veiledningssamtaler? Svaret er selvsagt nei - selv om en riktignok kan bli i tvil gjennom å lese mye av veiledningslitteraturens begrensede kontekstrelatering når den ideelle veiledningssamtalen beskrives. Det kan hevdes at veiledningslitteraturen i høy grad preges av en forestilling om veisøkeren som et *fritt* individ, som frivillig og på fritt grunnlag får hjelp i sin søken etter å klarlegge sin egen situasjon, ta egne valg og gjennomføre egne planer. Dette er forestillinger om enkeltindividets frihet som også er godt forankret i allmenne oppfatninger av individets status i nåtidens demokratiske vestlige samfunn. I mange veiledningssammenhenger er imidlertid konteksten rundt samtalen så asymmetrisk preget at det vil være vanskelig å tenke seg at det ikke skulle gjenspeiles i samtalen. Vi har allerede nevnt flere undersøkelser som synes å understøtte en slik sammenheng mellom asymmetri i kontekst og samtale – i veiledning (for eksempel Franke-Wikberg og Jonsson 1981, Skagen 1998, Vehviläinen 1999, Svensson og Östnäs 1990 og Lindgren 2001, jf. kap. 9) og i mange beslektede institusjonelle samtaler (for eksempel Peräkylä 1995, Silverman og Peräkylä 1990, Bergmann 1992, jf. kap. 10). De mer eller mindre asymmetriske samtalemønstrene som avdekkes i studier

av veiledningssamtaler beskrives altså i betydelig grad i sammenheng med den institusjonelle konteksten samtalen finner sted innenfor – selv om grundige analyser av sammenhengen mellom struktur og samtale sjelden kan ses og graden av systematikk i analysene varierer.

Undersøkelser av samtaler mellom leger og pasienter utgjør et eksempel på et felt som synes langt grundigere og systematisk dokumentert enn veiledningssamtaler. Douglas Maynard (1991:454-456) synliggjør i en gjennomgang av forklaringer på asymmetri i institusjonelle samtaler mellom lege og pasient tre ulike forklaringer, som varierer i grad av fokus på mikro- eller makrokontekst: For det første forklares asymmetri gjennom den *profesjonelle autoritet* legen har, og som er forankret i vår kultur. Dernest forklares asymmetri mer kritisk gjennom perspektiver på *sosipolitiske strukturer*, som et aspekt av klassesamfunnet. Den tredje tilnærmingen orienterer seg mot nærstudier av samtaler mellom lege og pasient, og de *kommunikasjonsstrukturer* som finnes i slike samtaler. Denne tredje tilnærmingens interaksjonsorienterte forskere hevder at det er samtalepartene som gjennom bruk av virkemidler (gjen-) skaper mønstre preget av autoritet, klasse og andre institusjonelle trekk. Gjennom nærstudier av konkrete samtaler avdekkes i tråd med dette betydelige variasjoner i graden av asymmetri, der noen samtaler mellom lege og pasient til og med ligner hverdagslige samtaler (Have 1991).

Samfunnsforskeren David Silverman er blant de som fremhever at detaljerte studier av institusjonelle samtaler, ved bruk av avansert opptaksutstyr og transkripsjon, utgjør den mest løfterike tilnærmingen til å komme nærmere en dynamisk forståelse av asymmetri og makt i organisasjonslivet (Silverman 1997:209). Paul Drew og John Heritage (1992b:52) fremhever i forlengelsen av Silvermans synspunkter, i en introduksjon til boken *Talk at work*, at *studiet av sammenhenger mellom rollestruktur og konkrete samtaler utgjør en hovedutfordring for forskningen på dette feltet*. De skriver at utfordringen består i det å:

... show both the specific ways in which the participants' talk is oriented to role-related asymmetries and the consequences of such orientations for talk-in-interaction and its outcomes. (Drew og Heritage 1992b:52)

Denne utfordringen søkes også møtt i denne avhandlingen, idet problemstillingen retter søkelys mot variasjoner i sammenhengen mellom grad av asymmetri i de formelle rollene veileder og veisøker har i forhold til hverandre i organisasjonen og den grad av asymmetri som finnes i de enkelte veiledningssamtalene. Dette innebærer et avgrenset fokus på kontekst. Avgrensningen kan likevel begrunnes i at veilederne i brede deler av datamaterialet trekker frem sine formelle roller i forhold til veisøker som en spesielt relevant kontekst, noe som med rimelighet kan brukes som grunn for den aktuelle kontekstavgrensningen (Linell og Luckmann 1991:17).

Et problem ved avhandlingens datamateriale er at samtalene er hentet fra ulike institusjonelle kontekster. Dette gjør det på den ene side problematisk å trekke generelle konklusjoner om sammenhengen mellom en institusjonell kontekst og veiledningssamtaler innenfor en slik kontekst. Likevel kan det være mulig å prøve ut sammenhengen mellom formell rolle og veiledningssamtale, da det i alle de institusjonelle sammenhengene for eksempel er mulig å skille mellom ulik grad av formell over- og underordning mellom samtalepartene. Dessuten representerer sammenligning mellom ulike institusjonelle kontekster og samtaler i seg selv et interessant fokus.

Forholdet mellom mikro- og makro bør forstås som en dimensjon, heller enn en dikotomi (Hammersley 1993:155). På en skala mellom mikro- og makropolene, må denne avhandlingens fokus plasseres ytterst mot mikrosiden – idet fokus er rettet mot samtalepartenes umiddelbare uttrykk og deres nærmeste sosiale sammenheng. Bakenfor denne sammenhengen ligger selvsagt lag på lag av organisasjons- og samfunnsstrukturer som indirekte har betydning for det som skjer mellom samtalepartene. Samtalepartenes kommunikasjon kan i så måte forstås i sammenheng med organisasjonsmessige, klassemessige, kjønnessige, geografiske eller andre bakenforliggende variabler. Samtalepartene og deres umiddelbare sammenheng er med andre ord del av en umåtelig kompleks organisasjons- og samfunnsmessig vev. Det er selvsagt ønskelig å fremkalle holistiske bilder av

denne veven, som forener mikro- og makroforhold. Samfunnsvitenskapen har imidlertid kommet kort i retning slike teorier (Hammersley 1993:158). Denne avhandlingens problemstilling impliserer da heller ikke ambisjoner om å forene mikro og makro. Likevel fornektes det selvsagt ikke at større samfunnsmessige rammeverk har betydning for det som skjer i undersøkelsens samtaler. Analyse innebærer imidlertid uavvendelig en forenkling av virkeligheten, eller som Hammersley sier det:

No theory is likely to encompass all the factors that influence the behaviour ... Theorizing necessarily involves selective attention to a group of interrelated factors which seem to represent a plausible explanation for some aspect of the events which make up the research problem. It seems to me that at the present stage of sociological development such theories are likely to operate at a single level of the macro-micro dimension (Hammersley 1993:158).

Et interessant spørsmål å stille er i hvilken grad endringer i institusjonelle samtalers karakter kan ses i sammenheng med *endringer* i større samfunnsmessige kontekster. Joan J. Mathews (1983) indikerer dette i en gjennomgang av litteratur om interaksjon mellom pasienter og profesjonelle. Mathews hevder at endringer av klinisk kommunikasjon i symmetrisk retning kan ses i sterk sammenheng med samfunnsmessige endringer som bedret utdanningsnivå, etablering av forbrukergrupperinger og endringer av profesjonelle roller i kliniske kontekster. Et eksempel på det sistnevnte er utviklingen av en mer uavhengig sykepleierprofesjon. Slike endringer har modifisert legers maktposisjon. Til tross for dette påpeker Mathews likevel at kommunikasjonsmønstre fortsatt er preget av asymmetri.

Studier av samtaler synes altså stort sett begrenset til å fokusere på den nære konteksten rundt samtalen, og maksimalt til å avgrense analysen ved rolle- eller organisasjonsnivået. Konteksten rundt en samtale kan imidlertid som nevnt forstås videre, som lag på lag av mer omfattende kontekster. Michel Foucault er av de som har fokusert på hvordan den brede samfunnsmessige konteksten påvirker mennesker i interaksjon med hverandre på måter som mennesker har svært liten grad av *bevissthet* om. Dette kontekstnivået danner ikke fokus i denne undersøkelsens mikroorienterte analyse. Foucaults tilnærming representerer imidlertid et

såpass interessant perspektiv på maktaspektet ved veiledningssamtaler at det likevel skal presenteres som et sideblikk, som analysen kan ses på bakgrunn av. Foucault er videre spesielt interessant fordi han kan sette de humanistiske og diskursive samtaleidealene som til nå er presentert i et paradoksalt og tankevekkende lys.

11.2.1 Et sideblikk på en mer omfattende maktkontekst

Kritikken mot veiledningslitteraturens begrensede fokus på kontekst kan også rettes mot Habermas tidligere omtalte idealer om likeverdige borgeres demokratiske deltakelse i diskurs. Det har vært hevdet at den største svakheten ved Habermas' demokratiseringsprosjekt er uoverensstemmelsen mellom Habermas' diskursive idealer og sosiale realiteter preget av makt, og at Habermas dessuten ikke fokuserer på empirisk etterprøving idealene (Flyvbjerg 1998:215-216). Selv Habermas-vennlige lesere har stilt seg kritisk til at Habermas unngår å forholde seg til kontekst og makt (Flyvbjerg 1998:218), og isteden orienterer seg mot universalisme og kontekstuavhengighet (Flyvbjerg 1998:227). For eksempel har man kritisert ham for å overse betydningen ulikhet mellom mennesker kan ha i diskursive prosesser, eksempelvis kjønnsaspektet (Cohen 1995:57).

En av de som har prøvd å forstå hvordan maktens kontekst preger menneskers daglige virke er Michel Foucault. Han hevder at makt alltid er til stede som et grunnleggende element i interaksjonen mellom mennesker. Foucaults prosjekt er å tilstrebe bevissthet om maktens vesen, slik at man kan leve med den og forholde seg kritisk til den (Flyvbjerg 1998:223-225). I følge Foucault former ikke makt bare enkeltmennesker – kontekstuell makt ligger til grunn for alle former for sosial praksis (Digeser 1992:980-981), som for eksempel veiledning. Makten er så integrert i oss og våre kontekster at det ikke lar seg gjøre å slippe unna: Foucault skiller seg i så måte fra tradisjonelle forståelser av makt, som er nært knyttet til forestillingen om at makt er noe som utøves bevisst av en dominerende part over

en annen (Digeser 1992). Maktutøvelse i Foucaults betydning trenger ikke å være bevisst utøvd, det er uansett en uadskillelig del av de sosiale kontekster og relasjoner vi til daglig inngår i, og som våre handlinger er del av. Foucault benytter selv en jordsmonnsmetafor for å beskrive denne typen makt:

Between every point of a social body, between a man and a woman, between the members of a family, between a master and his pupil, between every one who knows and everyone who does not, there exist relations of power which are not purely and simply a projection of the sovereign's great power over the individual, they are rather the concrete, changing soil in which the sovereign's power is grounded, the conditions which make it possible for it to function (Foucault 1980:187, i Peter Digeser 1992:982).

Dette jordsmonnet eller denne maktformen trådte i følge Foucault frem etter føydalsamfunnets frafall. Etter denne tid vokste det frem en omfattende *sosial bevegelse* som forsøkte å forstå og kontrollere det enkelte mennesket. Samlet sett har denne bevegelsen et slikt omfang at det har blitt kalt *det terapeutiske samfunn* (O'Neill 1986:43). Foucaults mål var å forstå prosessen der individet tilpasses denne typen samfunn (Lacombe 1996:334).


To hovedtrekk ved den nye formen for makt er at den både er *totaliserende* og *individualiserende* (Digeser 1992:993). Begge trekkene kan relateres til særtrekk ved veiledningssamtalen. Den nye typen makt er totaliserende i betydning av at makt fokuserer på alle aspekter av livet og driver individets tanker, antakelser, handlinger, moral og mål mot akseptable *normer*. Dette trekket ved disiplinering er interessant å relatere til veiledning, da fokus i stor og sannsynligvis økende grad synes å være rettet mot personlige forhold. Særlig sterkt synes dette å være tilfelle i gestaltorientert veiledning, som orienterer seg mot *det hele* mennesket (jf. kap. 7.2). Potensielt sett kan et slikt holistisk veiledningsfokus gjøre veiledning mer totaliserende som disiplineringsredskap for å normere individet. Nettopp norm er et nøkkelbegrep ved den disiplinære maktutøvelsen som Foucault beskriver (Foucault 1994). Når først individet faller utenfor de normative grensene møter det et *sterkt* press om å etterleve standarden. Foucault hevder at *formen* på dette presset har sin opprinnelse innen medisin, staff av kriminelle, utdanning, industri og det militære. Samfunnet har så og si adoptert og *generalisert* strategier

som innenfor disse områdene er utviklet for disiplinering: Strategiene som har blitt brukt til å kontrollere sykdom, observere fanger, lære opp barn, regulere industriarbeidere og soldater, har blitt generalisert til samfunnet som et hele. Individets normalitet sikres gjennom konstant observasjon, vurdering, underliggende trussel om eksklusjon og selvdisciplin. Veiledning innebærer et sterkt fokus på den enkelte veisøker. I Foucaults perspektiv gjør dette veiledning til et potensielt sterkt redskap for disiplinering – fordi det enkelte individ blir mer tilgjengelig for observasjon, vurdering og påvirkning, sammenlignet med mindre individfokuserede læringssituasjoner – slik at det kan bidra til å utvikle en tilpasset *selvdisciplin* og at individet identifiserer seg med bestemte mål og verdier (Lacombe 1996:334).

Hvilke frukter Foucaults analyser av veiledning ut fra Foucaults perspektiv kan gi er et ambisiøst prosjekt å avdekke. Som sagt er det i alle fall ikke ambisjonen i denne avhandlingen. Likevel vil perspektivet kunne sette undersøkelsen i et interessant lys. Det kan representere et korrektiv til umiddelbare forestillinger om klienter eller veisøkeres ubetingede frihet. Foucault viser hvordan makt kan fungere gjennom å konstruere individer som disiplinerer seg selv, i alle fall tilsynelatende, av egen fri vilje (Silverman 1997:205-9). Samtidig kan forutinntatte og automatiserte fortolkninger av veiledningssamtaler ut fra Foucaults perspektiv kunne gi feilaktige eller unyanserte oppfatninger. I en av de 12 opprinnelige samtalene i undersøkelsen kan det nevnes et svært tydelig eksempel på dette: Her opptrer etter alt og dømme veileder vel så mye som veisøkers agent som organisasjonens representant. Dette kommer for eksempel til uttrykk ved at veileder støtter veisøker i å handle ut fra egne hensyn, selv om dette synes å stå i motsetning til organisasjonens normer og målsetting. Dette må forstås som uttrykk for at det i veiledningssamtalen også kan danne en viss autonomi fra organisasjonens disiplinerende favntak og bidra til empowerment eller motmakt.

Vi skal i neste del bevege oss fra et mer generelt fokus på asymmetri – til et spesifikt fokus på (a)symmetri i undersøkelsen, gjennom at det redegjøres for de

aspektene av asymmetri som etter hvert er funnet som karakteristisk for og mulig å analysere i undersøkelsens ulike case.



bak
veiledningens
dør

symmetri og asymmetri i veiledningssamtaler

DEL IV-VI

Cato R. P. Bjørndal

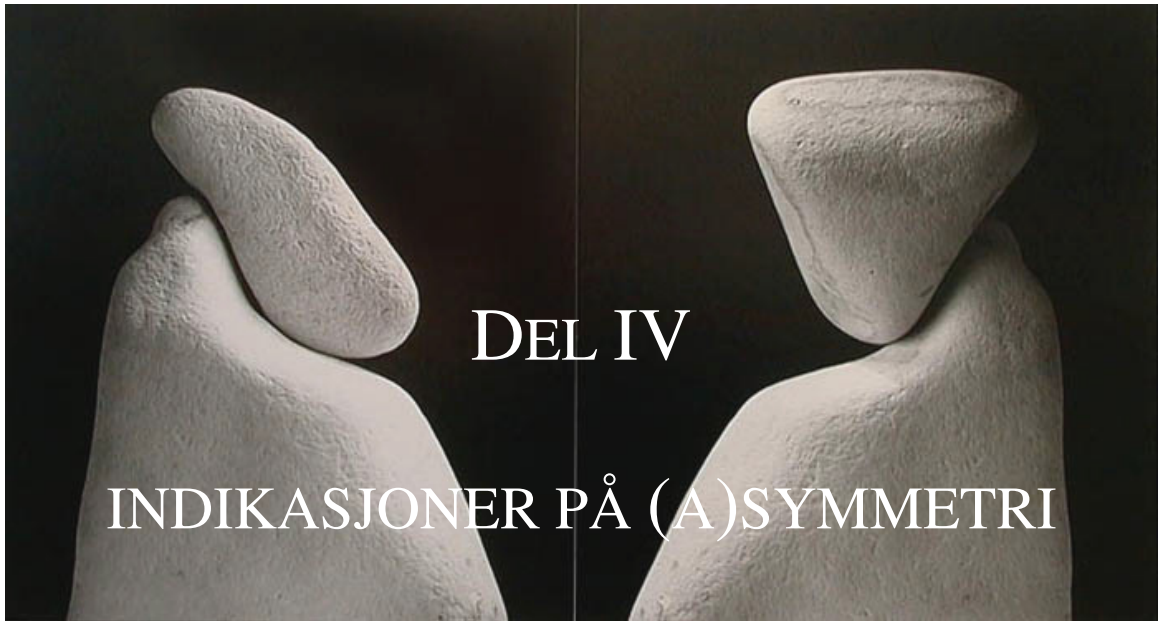
Avhandling levert for graden Doctor rerum politicarum

UNIVERSITETET I TROMSØ
Det samfunnsvitenskapelige fakultet

Institutt for pedagogikk og lærerutdanning

Februar 2008

ISBN 978-82-91636-81-8



12 INDIKASJONER PÅ (A)SYMMETRI

Begrepet asymmetri i samtaler står som nevnt ikke for en allment veldefinert betydning. Det brukes derimot med referanse til mange meninger, og kan i tråd med Linell og Luckmann (1991:4) forstås som en vid samlebetegnelse, som vedrører aspekter av ulikhet i dialog: *We propose to use "asymmetry" as a general term referring to various sorts of inequivalences in dialogue processes.* Hvordan asymmetri nærmere forstås er et spørsmål om presisering i en bestemt sammenheng (Linell og Luckmann 1991:4). I det følgende kapitlet redegjøres det for hvordan asymmetri forstås i analysen av samtalene i undersøkelsen.

12.1 Utarbeiding av analytisk begrepsapparat: indikatorer

Hva skal så asymmetri forstås som i denne undersøkelsen, ut over Linell og Luckmanns vide definisjon? En veiledningssamtale er i utgangspunktet kompleks og kan forstås og analyseres på mange måter. Det samme gjelder det mer avgrensede spørsmålet om hva som gjør en slik samtale mer eller mindre asymmetrisk. Det å analysere samtaler betinger uunngåelig noen valg og implisitt tydelige avgrensninger av analytisk fokus, slik Linell og Gustavsson poengterer på følgende måte:

Dialoger har en mycket rik struktur; det förekommer kommunikation samtidigt på flere nivåer, de enskilda åtgärderna har ett flertall olika funktioner och kan ofta tolkas på

olika sätt, dialogens dynamik leder iblant til att något som redan tolkats på ett sätt retrospektivt tolkas om etc. Ingen analys av en dialog kan därför bli annat än partiell. (Linell og Gustavsson 1987:84)

I dette kapitlet presenteres syv indikatorer på asymmetri, som kommer til uttrykk i samtalen⁵⁸. Hver av disse indikatorene innebærer i seg selv en definisjon av hva som *kan* forstås med asymmetri i veiledningssamtaler. Dette vil presiseres etter hvert som indikatorene presenteres.

Begrepet indikator og indikasjon bør kort kommenteres. Begrepet indikator stammer fra latin og knyttes til betydninger som angiver, påviser eller pekepinn. Ordet indikasjon viser til samme betydning, idet indikatorene gir indikasjon(er) på et bestemt fenomen. I samfunnsvitenskapelig sammenheng har begrepet særlig vært brukt innenfor kvantitativt orientert forskning. Det er viktig å understreke at når begrepet brukes i denne avhandlingen henvises det *ikke* til den strenge forståelsen av indikatorer som gjenfinnes innenfor en kvantitativt orientert forsknings-tradisjon. Innenfor kvalitativt orientert forskningslitteratur synes begrepet langt mindre brukt. For eksempel finnes ikke ordet i stikkordsregisteret til *Handbook of qualitative research* (Denzin og Lincoln 1994/2000). Det forekommer imidlertid eksempler på kvalitative referanser til begrepet, spesielt innenfor utpreget systematiske tilnærminger til kvalitativ forskning, som for eksempel kvalitativt orientert evalueringsforskning eller såkalt *grounded theories* (Strauss 1987) *Grounded theories* bygger i følge Strauss på et en begreps-indikator-modell, *which directs the conceptual coding of a set of empirical indicators* (Strauss 1987:25). De sistnevnte er faktiske data (for eksempel aktuelle handlinger eller hendelser som kan indikere en kategori). Selv om begreper som indikasjon og indikator synes å vies lite eksplisitt tekstplass i kvalitativ metodelitteratur, må nødvendigvis også kvalitativ analyse innebære at forskeren, på lignende vis, ser bestemte handlinger, hendelser eller utsagn (indikasjoner) som indikatorer på en kategori.

⁵⁸ I tillegg presenteres en bakenforliggende indikator på asymmetri i samtaler: formell rolleasymmetri.

Indikatorene i denne undersøkelsen er valgt og konstruert gjennom a) langvarig eksplorerende analyse og utprøving, først av det opprinnelige datamaterialet på tolv samtaler, deretter av det avgrensede utvalget på seks samtaler (jf. kap. 13-18). Indikatorene er også preget av de studiene jeg har gjort av b) symmetriidealer innenfor veiledningspedagogikk (jf. kap. 7) samt c) relatert forskning på veiledningssamtalen og beslektede samtaler (jf. kap. 9-10). Utarbeidelsen av indikatorer har skjedd gjennom en stadig veksling mellom å bygge på henholdsvis data, metode og teori. Cato Wadel har billedlig beskrevet dette som en *runddans* mellom data, metode og teori (jf. Wadel 1990). I denne runddansen er det søkt å fokusere på selve datamaterialet, og åpent søke å bygge indikatorer som passer til dette, istedenfor å umiddelbart bygge på forutbestemte indikatorer (dels inspirert av såkalt grounded theory tenkning). Teoretisk sett er indikatorene spesielt preget av arbeidet til Per Linell og Lennart Gustavsson, som alene og sammen med andre forskere har gjort et omfattende arbeid med studier av asymmetri i samtaler.

Innledningsvis kan det for å forebygge misforståelser være rimelig å fremheve noen sentrale poenger i samband med utarbeidelsen av indikatorer:

- De syv analytiske indikatorene anses *samlet* sett å kunne danne et rimelig bilde på graden av asymmetri i samtalene. Det er et sentralt poeng at såpass mange indikatorer som syv er valgt. Hver av indikatorene hevdes *ikke* alene å kunne forstås som et rimelig mål på asymmetri i samtalene. Dette kan blant annet ses i sammenheng med avhandlingens gjennomgang av eksisterende undersøkelser på feltet (jf. kap. 9). Her konkluderes det blant annet med at asymmetri må forstås som et komplekst og mangesidig fenomen, og at de fleste undersøkelsene opererer med en noe begrenset forståelse av asymmetri i samtalen, ikke sjelden bare én, uten at en slik avgrensning i særlig grad begrunnes. Prinsippet om at det er bedre å anvende flere indikatorer enn bare én indikator er forøvrig veletablert i samfunnsforskning, og er tydeligst omtalt innenfor kvantitativt orientert forskning som ”multiple indikatorer” (Neuman 2000:166).

- Selv om indikatorene samlet sett hevdes å kunne ses som et rimelig uttrykk for asymmetri, hevdes det *ikke* at de syv indikatorene kan anses som *uttømmende* mål på asymmetri i veiledningssamtalene. Det erkjennes at det finnes andre relevante typer asymmetri. De utvalgte indikatorene anses imidlertid som rimelige ut fra det datamaterialet som er tilgjengelig. Relevante enkeltindikatorer kan til og med være utelatt. Et konkret og viktig eksempel på dette er såkalt strategisk asymmetri, som vil bli nevnt i det følgende. Denne ble utelatt fordi datagrunnlaget ikke vurderes som tilstrekkelig for å analysere denne type asymmetri.
- Det tas ikke stilling til de ulike indikatorenes *innbyrdes vekt* for å kunne vurdere en samlet grad av asymmetri. Det er rimelig å tro at det finnes forskjeller, men i løpet av analysearbeidet er det ikke funnet rimelig grunnlag for å tilordne indikatorene differensiert vekt.
- Indikatorene skal i sammenheng med analysen forstås som *nøytrale* deskriptive betegnelser, selv om de også *kan* brukes som utgangspunkt for *normative* vurderinger av en veiledningssamtale. Dette er imidlertid et langt mer komplekst spørsmål å besvare, som så vidt berøres i avhandlingens siste kapittel (kap. 21).

Asymmetri nevnes ofte i samband med andre begreper. Før indikatorene presenteres kan det være rimelig å kort kommentere noen beslektede begreper, og kort drøfte hvorfor asymmetri foretrekkes fremfor disse.

12.2 Asymmetri og relaterte begreper

Asymmetri assosieres ofte til begreper som makt og dominans. Jeg skal derfor kort forsøke å relatere disse til hverandre. *Makt* er i seg selv et mangesidig begrep. Det foreligger ikke noen entydig og allment anerkjent definisjon av det. Et hoved-

skille går mellom teoretikere som ser makt som noen menneskers ressurs og de som ser den som en egenskap ved en sosial relasjon (Morgan 1988:163). Den mest kjente definisjonen er nok ført i pennen av Max Weber, som i sin tid formulerte makt som en aktørs *mulighet til å påtvinge andres atferd ens egen vilje* (Weber 1971:74). Utøvelse av makt ut fra denne definisjonen forutsetter at maktutøveren har visse maktmidler til disposisjon og at aktuelle andre vet dette. Dessuten må maktutøveren ha mulighet til å kontrollere resultatet av maktutøvelsen. Før maktutøvelsen kan finne sted må endelig også maktutøveren være interessert i å utøve denne typen makt. Dette begrepet kan nok til en viss grad betegne interaksjon i veiledningssamtaler. Det kan finnes maktmidler, bevissthet om disse, mulighet for å kontrollere atferd og veiledere som er interessert i å utøve makt. Et slikt begrep kan likevel hevdes å være lite egnet for å forstå samspillet kompleksitet i en veiledningssamtale. En spesielt viktig grunn til dette er at Webers maktbegrep innebærer kriteriet om å realisere sin vilje mot andres vilje. Dette gjør at begrepet ikke omfatter mer eller mindre frivillig tilslutning, som for eksempel skjer gjennom overtaling eller overbevisning (jf. Skjerheim 1976). Et annet eksempel på et maktbegrep, som kan være noe mer egnet til å forstå asymmetriske forhold i veiledningssamtalen, er *innflytelse*. Innflytelse finnes, i følge Gudmund Hernes, sted når *en kan påvirke andres handlingsvalg uten selv å være i stand til å endre konsekvensene av det de gjør* (Hernes 1975:107). Det å delta som veisøker i en veiledningssamtale bygger til syvende og sist på en viss tilslutning til en slik situasjon. Reell innflytelse krever i siste instans en viss tilslutning fra veisøkeren til når og i hvilken grad innflytelsen skal finne sted. Hernes ser det som en forutsetning for utøvelse av innflytelse at aktørene kjenner hverandre og vet hvordan mål og midler henger sammen. Han oppfatter dermed innflytelse som bevisste valg, med siktemål om å påvirke andre på bestemte måter. Dette kan imidlertid ikke oppfattes som en nødvendig betingelse for at veiledere skal påvirke en veisøkers holdninger og handlinger. Mye av den sosiale påvirkningen i en veiledningssamtale finner sted uten at veilederen og veisøkeren er klar over alle ulikheter i samtaledeltakelsen, påvirkningen som finner sted og resultatene av dette.

Påstanden om at makt ofte utøves uten stor grad av bevissthet står sentralt i Foucaults maktbegrep, som ble nevnt i kapittel 11.2.1. Foucault forstår makt som innvevd i all sosial praksis (som for eksempel veiledning), og at den vil være der uansett om aktørene har bevissthet om det. Veiledning kan, som nevnt, i Foucaults perspektiv forstås som del av en disiplinerende bevegelse, som anvender subtile, milde og indirekte midler til å kontrollere individet. Dette er i og for seg et relevant perspektiv for å belyse slike samtaler, og det er nok mer egnet enn mer tradisjonelle maktbegreper til å analysere konkrete samtaler. Likevel vil jeg ikke anvende Foucaults maktbegrep i den forestående analysen. Dette fordi Foucaults spørsmål er av en annen art enn denne avhandlingens. Han stiller det ambisiøse spørsmålet om hvordan sosiale bevegelser bidrar til å kontrollere enkeltindividet, mens mitt formål er langt mindre ambisiøst og mer mikroorientert: å belyse arter og grader av asymmetri som kan sees i veiledningssamtaler, samt vurdere i hvilken grad dette samvarierer med de formelle rollene veileder og veisøker har i forhold til hverandre.

Begrepene makt og innflytelse, slik de er referert til her, er strukturelle eller makroorienterte begreper. En fare ved å bruke dem som utgangspunkt for å forstå og analysere veiledningssamtaler er at dette lett kan lede til antakelser om at status eller roller i en sosial struktur alltid vil gjenspeile bestemte maktbaserte kommunikasjonsmønstre i samtalen. Dette er nok en fortolkningsfelle mange samfunnsforskere kan gå i, når man ut fra et bestemt strukturelt perspektiv observerer og fortolker atferd og gjennom dette kan stå i fare for å se nettopp det man forventer (Osterberg 1996). Makt- og innflytelsesbegrepet orienterer vår forståelse mot hvordan strukturelle forhold, for eksempel i form av roller i et hierarki får konsekvenser for møtet mellom mennesker (rolleprodusert interaksjon⁵⁹). Dette er i seg selv et legitimt perspektiv, men i analyse av konkrete samtaler bør en også ha øye

⁵⁹ Begrepsparet rolleprodusert dominans og aktørprodusert dominans nevnes av Linell og Luckmann (1991:10).

for at aktørene selv skaper sosiale kommunikasjonsmønstre, som i varierende grad kan avvike fra det en forventer i henhold til den sosiale strukturen (aktørproduisert interaksjon). *Dominansbegrepet*, slik det brukes blant annet av Linell med flere (1987 og 1988), åpner for nettopp dette, ved at dominans forstås som manifeste handlinger, egenskaper eller realiteter (Linell og Luckmann 1991:10-13). Makt, spesielt i Webers betydning, refererer til latente og relativt stabile muligheter for dominans, mens graden av dominans i samtaler kan variere, i løpet av en samtale og fra samtale til samtale. Det vil alltid være mulighet for at en person som besitter en maktposisjon i forhold til en annen person ikke dominerer i samtalen, i den grad man forventer ut fra et strukturelt perspektiv.

Dominans anses altså her som et mer egnet begrepsmessig utgangspunkt enn makt og innflytelse for å beskrive og forstå veiledningssamtaler. Begrepet er da også utstrakt brukt i flere samtaleanalytiske sammenhenger, spesielt ut fra Linell, Gustavsson og Juvonens grunnleggende arbeid (Linell og Gustavsson 1987 og Linell, Gustavsson og Juvonen 1988). Uttrykket er blant annet også anvendt for å analysere veiledningssamtaler (Lindgren 2001), læreres samtaler med grupper av voksne med lærevansker (Marková 1991) samt gruppesamtaler i arbeidslivet (Johansson-Hiden 1998). Det er også benyttet uten å bygge direkte på Linell med fleres (1987 og 1988) analytiske tilnærming, for eksempel i studier av arkitekters og psykologers profesjonelle arbeid (Svensson og Östnäs 1990) eller veiledningssamtaler (Skagen 1998).

To grunnleggende problemer rammer bruk av både makt- og dominansbegrepet: For det første knyttes begrepene i alminnelig språkbruk gjerne til konnotasjoner om *bevisste handlinger* – om å bevisst utøve makt mot noen eller å ville dominere over noen. Linell og Luckmann (1991:9) omtaler for eksempel fire former for dominans: kvantitativ, interaksjonell, tematisk og strategisk. Bare den sistnevnte av disse formene for dominans trenger imidlertid strengt tatt å bygge på forståelsen av dominans som *bevisst handling*. De øvrige tre begrepene trenger derimot ikke å implisere *bevisst* dominans. Et annet problem ved både makt- og domi-

nansbegrepet er at det, i alle fall innenfor vår nåtidige demokratorienterte kulturkrets, gjerne knyttes til moralsk *klanderverdige handlinger* – til å misbruke sin stilling, til å undertrykke mennesker eller lignende. Utøvelsen av makt eller dominans i kraft av å være veileder kan imidlertid i gitte forhold like gjerne være høyst moralsk forsvarlig som moralsk forkastelig – for eksempel innenfor en profesjonsutdanning der veileder må veie hensynet til veisøker opp mot hensynet til profesjonen og brukerne profesjonen retter seg mot (for eksempel skoleelever eller pasienter).

Vanlige konnotasjoner om at dominans altså innebærer en bevisst og moralsk problematisk handling gjør at det her anvendes et annet begrep: *asymmetri*. Asymmetri har en mer nøytral klang. Av denne grunn skal jeg i det følgende holde meg til dette begrepet, selv om de former for asymmetri som jeg behandler i samtaler både *kan* ha betydelig sammenheng med strukturelle maktforhold og *kan* være uttrykk for bevisst dominans. Spørsmålet om sammenhengen mellom asymmetri i samtaler og henholdsvis omfattende strukturelle maktforhold og bevisst dominans er svært komplekst å besvare. Det fokuseres derfor ikke på dette, først og fremst fordi undersøkelsens datamateriale ikke rettferdiggjør tydelige analyser av denne art. Dessuten ville besvarelsen av slike spørsmål sprengte denne avhandlingens rammer⁶⁰.

12.3 Indikasjoner på asymmetri i samtaler

Før analysen av asymmetri i undersøkelsens samtaler presenteres i de påfølgende kapitlene, må det presiseres hva som her forstås som uttrykk for asymmetri. I utgangspunktet må som nevnt alle samtaler ansees som komplekse og det kan

⁶⁰ Et unntak er at samtalepartenes formelle roller ift. hverandre tas i betraktning som en bakenforliggende indikator.

analyseres flere typer asymmetri enn det som gjøres her. Utarbeidelsen av mål eller indikasjoner på asymmetri i denne sammenhengen er imidlertid gjort etter *lang tids åpent arbeid med samtalematerialet*. Gjennom en lang fase med eksplorerende bearbeiding av samtalematerialet har jeg blitt oppmerksom på trekk av asymmetri som jeg vurderer som karakteristisk for dette materialet. Flere av disse aspektene er senere gjenfunnet i den mest interessante omtalen av asymmetri i samtaler som jeg har klart å spore, utarbeidet av Linell med flere (Linell og Gustavsson 1987, Linell, Gustavsson og Juvonen 1988 og Linell og Luckmann 1991). De skiller som allerede nevnt mellom fire former for dominans i samtaler: kvantitativ, tematisk, interaksjonell, og strategisk. I tråd med foregående argumentasjon foretrekkes begrepet asymmetri fremfor dominansbegrepet, og anvendes følgelig i det videre. Dette burde heller ikke være problematisk i forhold til Linell med fleres begrepsbruk, idet de forstår dominans som en type asymmetri som utvikler seg gjennom sekvenser i samtaler (Linell og Luckmann 1991:8)⁶¹. I det følgende introduseres kort tre av Gustavsson og Linells dominansbegreper (omformulert som asymmetribegreper):

- kvantitativ asymmetri
- tematisk asymmetri
- interaksjonell asymmetri

Av disse vil kvantitativ- og interaksjonell asymmetri bli analysert med utgangspunkt i fremstilling og definisjoner i Linell og Gustavsson (1987), Linell, Gustavsson og Juvonen (1988) samt Linell og Luckmann (1991). Analysen av tematisk asymmetri tar utgangspunkt i definisjoner gitt i den samme litteraturen, men det er konstruert analytiske kategorier gjennom arbeidet med samtalene i denne avhandlingen.

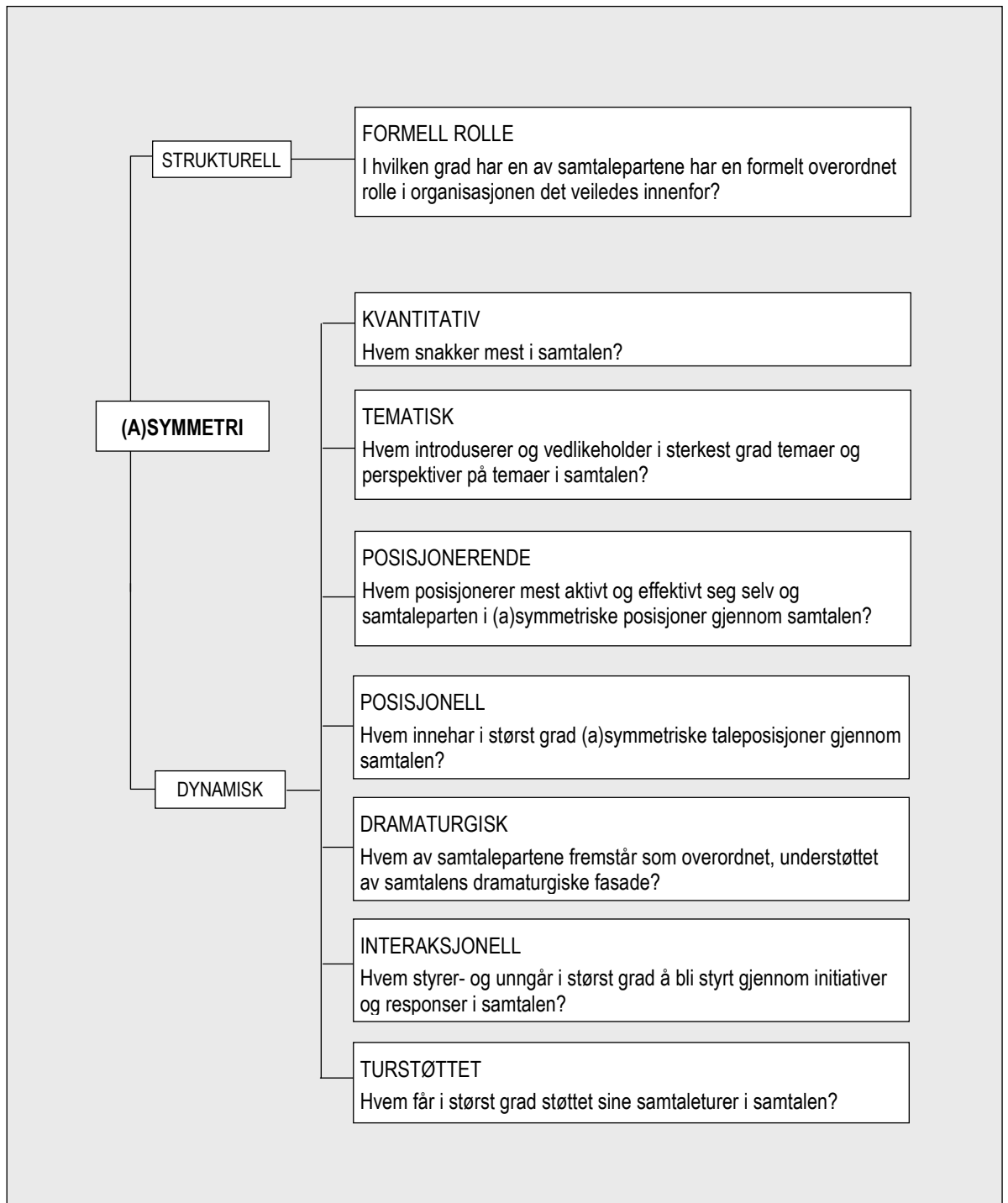
⁶¹ Asymmetri er altså et videre begrep, slik Gustavsson og Linell forstår det. Det kan også romme flere dimensjoner enn selve samtalen, for eksempel ut fra et makroperspektiv på organisasjons- og samfunnsliv (Linell og Luckmann 1991).

Linell og Luckmann (1991:9) referer også til en fjerde form for dominans eller asymmetri (i tillegg til kvantitativ-, interaksjonell- og tematisk-): *strategisk*. Strategisk asymmetri viser til forskjeller med hensyn til i hvilken grad samtalepartene sier ting som er strategisk viktige i samtalen. Dette begrepet er av en annen art enn de tre nevnte begrepene (Linell og Luckmann 1991:9): Strategisk asymmetri krever vurdering av samtalen sett i forhold til a) veileders og veisøkers intensjoner og eventuelt også b) resultatet av veiledningen (hvilke trekk i samtalen som (ev. i ettertid) viser seg å ha vært mer eller mindre strategisk gunstig). Dette innebærer en langt mer omfattende og problematisk analyse enn de øvrige formene for asymmetri som er nevnt ovenfor. I motsetning til disse formene for asymmetri kan ikke strategisk asymmetri alene analyseres på basis av lyd- eller videoopptak og transkript fra en samtale. Analyse av strategisk asymmetri vil bli spekulativ, uten et datamateriale som gir grunnlag for rimelige slutninger om intensjoner og eventuelt resultater av samtalen. I analysen refereres det derfor ikke til strategisk asymmetri, selv om dette rimeligvis kan være et viktig aspekt ved asymmetri i samtaler.

I tillegg til Gustavsson, Linell og Juvonens tre fremhevede former for asymmetri, vil ytterligere fire typer asymmetri bli introdusert, konstruert på bakgrunn av det aktuelle empiriske materialet:

- posisjonerende asymmetri
- posisjonell asymmetri
- dramaturgisk asymmetri
- turstøttet asymmetri

I tillegg til de syv nevnte indikatorene skal også en åttende, bakenforliggende, indikator på asymmetri tas i betraktning: *formell rolleasymmetri*. I oversikten nedenfor oppsummeres de nevnte åtte typene asymmetri, som altså behandles i analysen av samtalene:



Figur 12-1: Indikasjoner på asymmetri.

Før de ulike indikatorene på asymmetri omtales utførlig, skal det mer overordnede skillet mellom strukturelle- (her formell rolle) og dynamiske indikatorer på asymmetri kommenteres.

12.3.1 Strukturelle- og dynamiske indikasjoner på asymmetri

Som figuren ovenfor viser representerer forskjellen på strukturell- og dynamisk asymmetri et overordnet skille i den forestående analysen. Syv av indikatorene på asymmetri som ovenfor er nevnt kan forstås som dynamiske, i det dette er trekk som kan skifte igjennom veiledningssamtaler – og som ikke fullt ut er mulig å forutse før en samtale finner sted. Hovedanliggendet i denne undersøkelsen er å analysere asymmetri ut fra disse indikatorene. I tillegg rettes også oppmerksomheten mot det som kan kalles en strukturell indikator (formell rolle).

Begrepet struktur kan forstås som et sett enheter som er ordnet i forhold til hverandre i bestemte mønstre. Sosial struktur er et system av sosiale relasjoner (også kalt sosialt system). Begrepet ble opprinnelig lansert av sosiologen Georg Simmel, som i sin tid studerte struktur som et abstrakt begrep. Analytisk kan begrepet brukes på ulike måter. For eksempel kan struktur analyseres på mer eller mindre omfattende plan (derav anvendes tidvis begrepene mikro- og makrostruktur). Dessuten kan begrepet brukes for å betegne ulike forhold (for eksempel relasjons-, kommunikasjons-, sosiometriske strukturer (samme sted) eller sosiale roller, slik som i følgende definisjon: *Sosial struktur kan forstås som de typiske og varige mønstre av samhandling som er basert på rollefordelingen i et sosialt system og de regelmessige handlingsvalg den utløser* (Martinussen 1984:109).

I den følgende analysen forstås sosial struktur for det første avgrenset til et organisasjonsnivå og for det andre til den (mer eller mindre asymmetriske) formelle rollefordelingen samtalepartene har innenfor den aktuelle organisasjonen som samtalen finner sted innenfor. I analysen brukes indikatoren formell rolleasym-

metri, som skal utdypes i det følgende. Deretter vil samtlige av de dynamiske indikatorene på asymmetri omtales nærmere. Herunder gis en beskrivelse på hvordan indikatorene vil bli brukt i den senere analysen av samtaler.

12.3.2 Formell rolle-asymmetri

I hvilken grad har en av partene (om noen) i veiledningssamtalen den formelt sett overordnede rollen i organisasjonen det veiledes innenfor?

Strukturelle trekk ved samfunn og organisasjoner, som for eksempel kultur, språk, verdier, normer, materielle forhold og sosial ulikhet har selvsagt betydning for den grad og art av asymmetri som gjenfinnes i veiledningssamtaler. Som allerede nevnt skal imidlertid ikke avhandlingens oppmerksomhet orienteres mot et slikt makrofokus. Når strukturelle forhold i det følgende omtales, brukes det i langt mer avgrenset betydning: om hvilken av partene som har den *formelt overordnede rollen* i forhold til hverandre, i organisasjonen veiledningen skjer innenfor (for eksempel rollerelasjonen mellom en leder og en underordnet). Dette innebærer altså en kontekstuell avgrensning av fokus mot den konteksten formelle roller representerer. Valget av dette fokuset kan begrunnes med at det i alminnelighet synes vanlig å anta at den formelle rollerelasjonen har grunnleggende betydning for forholdet mellom mennesker i en organisasjon. Samtalepartene i denne undersøkelsen refererer i tråd med dette selv til sine formelle roller som en grunnleggende kontekst i samtale (kap. 13-18). Roller kan dessuten hevdes å representere en samfunnsvitenskapelig hovedforklaring på opprettholdelsen av sosiale institusjoner (Moe 1994:77).

Det er altså blant både mennesker i alminnelighet og samfunnsforskere vanlig å anta at de formelle rollene to samtaleparter har i forhold til hverandre rimeligvis vil påvirke samtaler dem imellom. Talcot Parsons var den første som lanserte *tesen om profesjonell dominans*, og som først undersøkte den asymmetriske

relasjonen mellom profesjonelle og klienter (Mellinger 1995:292-294). Parsons bygde opprinnelig på studier innenfor medisinsk sosiologi, der han la vekt på at institusjonaliserte rolleforventninger til ulike strukturelle roller var den sentrale forklaringen på at sosiale institusjoner kan opprettholdes på en relativt stabil måte (Moe 1994:77). Denne typen perspektiver (der institusjonaliserte normer danner roller som mennesker inntar) hevdes å siden ha vært rådende i samfunnsvitenskapens forståelse av relasjonen mellom profesjonelle og klienter (Mellinger 1995:392). Wayne Martin Mellinger stiller seg i likhet med mange andre samfunnsforskere kritisk til de ensidig strukturorienterte studiene som bygger på denne tilnærmingen og hevder at de ikke er i stand til å *appreciate how the relationship is realized in actual interactions* (Mellinger 1995:394). Linell og Luckmann (1991) har på lignende vis påpekt at noen klassiske sosiologiske forståelser av makt impliserer en heller ensidig og statisk forståelse av menneskers atferd:

Some classical positions in the sociology of power ... involve the assumption that patterns of interaction are predictable from the predefined power relationships; actors would just step into stable roles of interaction ... Without denying that social interaction may largely be institutionally congealed, many researchers who have actually studied institutional discourse have found that there is active and dynamic interactive work going on (Linell og Luckmann 1991:11).

Paul Drew og John Heritage (1992b:52) fremhever, i en introduksjon til boken *Talk at work*, at studiet av *sammenhenger* mellom rollestruktur og konkrete samtaler representerer en *hovedutfordring* for forskningen på dette feltet. De hevder at utfordringen består i det å:

... show both the specific ways in which the participants' talk is oriented to role-related asymmetries and the consequences of such orientations for talk-in-interaction and its outcomes (Drew og Heritage 1992b:52).

Denne utfordringen om å relatere rollestruktur og analyser av samtaleinteraksjon søkes til en viss grad møtt gjennom denne avhandlingen: En del av problemstillingen retter nettopp søkelys mot variasjoner i sammenhengen mellom den grad av asymmetri som kjennetegner de *formelle rollene* samtalepartene har i forhold

til hverandre i organisasjonen og den grad av asymmetri som finnes i veilednings-samtalene.

I de senere caseanalysene anvendes altså begrepet *formell rolleasymmetri*, for å betegne det formelle forholdet mellom samtalepartene i denne undersøkelsen. *Formell-* kombineres med begrepet *rolle*, spesielt for at rollebegrepet ikke skal forveksles med bruken av rollebegrepet i mer dynamiske rolleanalyser⁶². Rollebegrepet har lenge, sammen med det nært relaterte begrepet sosial posisjon utgjort samfunnsfaglige kjernebegreper for å forstå hvordan mennesker samhandler innenfor grupper og større og sosiale strukturer. En sosial posisjon betegner gjerne *en oppgave eller stilling (en plass) i et sosialt system*, mens en strukturorientert forståelse av begrepet rolle⁶³ gjerne refererer til *settet av normer om hvordan oppgavene som hører til en sosial posisjon skal ivaretas* (Martinussen 1984:109).

Spørsmål om under- eller overordning av formelle roller berører i utgangspunktet komplekse organisasjonsforhold som ikke vil bli analysert i denne avhandlingen. Dette ville ikke være rimelig da avhandlingens problemstilling i hovedsak er avgrenset til veiledningssamtaler og *dynamiske* aspekter av (a)symmetri i dem, og det ville dessuten kreve et mer omfattende empirisk materiale. En illustrasjon den kompleksitet en mer omfattende organisasjonsmessig analyse kunne innebære er å relatere over- og underordning av roller til ulike *organisasjonsformer*. Den kanskje mest klassiske inndelingen av organisasjonsformer (Mintzberg 1979) skiller for eksempel mellom *enkel struktur, maskinbyråkrati, profesjonelt byråkrati,*

⁶² For eksempel slik sosiologen og antropologen Erving Goffman kan ses som et klassisk eksempel på (1961, 1974, 1978/1992) og mer generelt innenfor den sosiologiske retningen som bredest sett kan kalles interaksjonisme (Plummer 1996:237).

⁶³ Dersom man tar rollebegrepet nærmere i øyesyn ser man imidlertid at det brukes temmelig uensartet. Et hovedskille går mellom bruken innenfor henholdsvis strukturelt orienterte perspektiver og handlingsorienterte perspektiver. Skillet kan igjen knyttes til to grunnleggende ulike teatermetaforer: henholdsvis det improviserte urteateret og det aristoteliske teateret (Bjørndal 1997:9-27).

divisjonering og *adhokrati*. Hver av disse idealtypiske organisasjonsformene innebærer også over- og underordningsforhold av ulik karakter. Et trekk ved ulike former for organisering er at de karakteriseres av såkalt *flatere* eller *brattere* strukturer og at rollestrukturen vil ha tilsvarende varierende preg av (a)symmetri. Størst er nok kontrasten mellom på den ene siden maskinbyråkratiet, med svært klare over-underordningsforhold – og på den andre siden adhokratiet, den innovative organisasjonen der strukturen er flatere og over-underordningsforhold er langt mer flytende og uklare (Mintzberg 1979). En tradisjonell masseproduksjonsbedrift kan være et eksempel på den førstnevnte organisasjonstypen (for øvrig mesterlig karikert av Charlie Chaplin i filmen *Modern Times*), mens et forskningsinstitutt kan være et eksempel på den sistnevnte typen. I realiteten vil de fleste organisasjoner ha likhetstrekk med flere av de fem nevnte idealtypene. Dette gjelder også casene i undersøkelsen. Et *fellestrekk* kjennetegner i alle fall organisasjonsformene i alle av undersøkelsens case: I samtlige case inngår samtalepartene i formelle organisasjoner med en rimelig tydelig *hierarkisk* organisering. Et hierarki innebærer i Webers forstand *et fast system av over- og underordnede stillinger hvor de med større myndighet har oppsyn med dem med mindre* (Weber 1971:108). Samtlige samtaleparter inngår i formelle roller i forhold til hverandre som er mer eller mindre preget av (a)symmetri. Det er ikke vanskelig å problematisere beskrivelser av slike over-underordningsforhold. For eksempel er det alltid et visst subjektivt element i fortolkningen av organisasjonsstrukturer og dets implisitte roller (Jacobsen og Thorsvik 2002:113) og formelle forhold kan også problematiseres i forhold til mer uformelle roller og interaksjon som dannes på en arbeidsplass. Dette studiet av samtaler kan i seg selv sees som en problematisering av et perspektiv på organisasjoner sett som formelle roller, i det undersøkelsen setter den interaksjon som finner sted i veiledningssamtaler under lupen.

Til tross for at fortolkning av formelle roller kan være problematisk er det i alle samtals case utvetydig mulig å fortolke hvem som er formelt over-, under- eller sideordnet hverandre i Webers betydning (Weber 1971:108). Det er mer problematisk å fortolke hvilken *grad* av asymmetri som den formelle rollerelasjonen er

preget av i de ulike casene. Dette gjør at det ikke kan skilles mellom findelte grader av asymmetri. Dersom dette skulle være mulig ville dette kreve grundigere empirisk informasjon om de ulike organisasjonene og sammenhengene samtalen finner sted innenfor. Gjennom en helhetlig fortolkning av rollerelasjonen mellom partene, ut fra den kunnskap som er tilgjengelig, har det imidlertid vist seg meningsfylt å skille mellom noen grovt fortolkede grader av asymmetri: overveiende symmetriske og mildt-, middels- og sterkt asymmetriske rollerelasjoner. Til tross for begrensede muligheter for presisjon i den senere beskrivelsen av formell rolleasymmetri må skillene sees som overveiende rimelige, og kan danne en bakgrunn for å sammenligne variasjoner i dynamisk (a)symmetri i samtalen.

Hvilken sammenheng er det så mellom samtalepartenes formelle roller og de veiledningssamtalene som finner sted? En hypotese kan, i tråd med Parsons analyser, være at det er fullstendig eller sterk sammenheng mellom formell rolleasymmetri og graden av dynamisk asymmetri i veiledningssamtalen. Alternative hypoteser kan for eksempel være at det er liten eller varierende sammenheng mellom rollene og samtalen. Til syvende og sist er dette et spørsmål som må etterprøves empirisk, noe som er hensikten i den senere analysen av samtaler.

I det følgende skal vi se nærmere på de ulike typene *dynamisk* asymmetri, som er valgt og utarbeidet gjennom analysen av veiledningssamtalene. Den første som ble identifisert var såkalt kvantitativ asymmetri.

12.3.3 Kvantitativ asymmetri

Hvem snakker mest i veiledningssamtalen?

En form for dynamisk asymmetri er såkalt *kvantitativ* asymmetri. Kvantitativ asymmetri kan forstås som forskjeller i samtalepartenes del av taletiden i en samtale (for eksempel målt i antall ord eller taletid). Av de ulike formene for

dynamisk asymmetri som presenteres i det følgende er kanskje kvantitativ asymmetri lettest å observere, et poeng som fremheves av Johansson-Hidén:

Den kvantitative pratmängden utgör det mest lättillgängliga och ytligt sett påtagliga tecknet på dominansförhållanden i diskussionen. (Johansson-Hidén 1994:104).

I dagliglivet synes det ikke uvanlig å anta at den som snakker mest dominerer i en samtale. Den samme antakelsen kan gjenfinnes blant lærere og veiledere. Gjennom samtaler med utallige lærere og veiledere har undertegnede stadig hørt uttrykte målsettinger om at flest mulig elever eller veisøkere skal delta aktivt i samtaler, slik at man unngår at enkeltpersoner dominerer for mye. I en undersøkelse av interaksjon i 26 ulike norske klasserom ble det funnet praktiske utslag av en slik interesse for elevaktivitet: Elevenes bidrag til samtalen var gjennomgående fordelt på mange elever (Aukrust 2003a:104). Forskeren hevder videre at: *den flate deltakerstrukturen ... blant annet (var) et resultat av at lærerne var aktive turfordelere og så ut til å legge betydelig vekt på at flest mulig elever skulle bidra* (Aukrust 2003a:104).

Lærere og veilederes interesse for fordelingen av taletid kan forstås på en spesiell bakgrunn: Læringsformer som undervisning og instruksjon har nok tradisjonelt hatt et betydelig monologisk preg, der den erfarne læreren eller instruktøren legger beslag på den største delen av taletiden. Tradisjonell yrkesveiledning har trolig hatt dette preget. De dialogiske ideene som har fått sterkt fotfeste i Norge, spesielt fra 1970-tallet av, kan forstås som en motreaksjon mot en mer autoritær og monologisk tradisjon. Slike ideer gjenfinnes spesielt tydelig innenfor undervisning og faglitteratur om veiledning (jf. kap. 7), der dialogen med en svært verbalt aktiv veisøker ofte fremheves som ideell.

En hyppig brukt norsk foredragsholder i veiledningspedagogikk har igjennom mange år forfektet et spissformulert uttrykk for idealet om at veisøker bør være mer verbalt aktiv enn veileder – i form av den såkalte ”20/80-” eller ”30/70-regelen”. Denne innebærer en påstand om at det kan være fornuftig at veileder forsøker å nærme seg et ideal der vedkommende bare snakker henholdsvis 20 eller

30 % av samtaletiden⁶⁴. Så vidt undertegnede har kjennskap til finnes ikke så direkte anbefalinger i norsk veiledningslitteratur. Like fullt preges faglitteraturen gjennomgående av et ideal om at veilederen skal *aktivisere* veisøker i samtalen, spesielt gjennom å stadig stille seg spørrende og samtidig moderere sin verbale aktivitet og legge tilsvarende stor vekt på å lytte (jf. kap. 7). Dette kan nok også ses i sammenheng med den betydelige innflytelsen Carl R. Rogers har hatt innenfor norsk veiledningspedagogikk, og hans ideal om at klienten bør være den mest verbalt aktive, mens terapeuten opptrer mindre verbalt aktiv, lyttende og tålmodig (jf. kap. 6.6).

Interessen for fordeling av taletid i veiledning og undervisning gjenspeiles også i pedagogisk forskning. For eksempel finnes en rekke studier av fordelingen av taletid i klasseromsinteraksjon. Det kan for eksempel nevnes at flertallet av internasjonale undersøkelser viser at læreren har ordet i rundt 2/3 av tiden i klasserommet (Aukrust 2003a:103), mens det gjennomgående finnes at gutter tar en noe større del av det resterende taletiden enn jentene (Aukrust 2003b:111-112). Det er også gjennomført flere svenske studier av talefordeling i gruppesamtaler (Almlöv 1995, Johansson-Hidén 1994 og Wilhelmson 1998). Wilhelmson finner blant annet i en undersøkelse av gruppesamtaler at samtalepartenes hierarkiske posisjon har sammenheng med vedkommendes andel av taletiden (Wilhelmson 1998:112). Tidligere i avhandlingen er det også referert til flere undersøkelser som fremhever dette aspektet i analyse av veiledningssamtaler (Blumberg og Chusick 1970, Weller 1971, Frankie-Wikberg og Johansson 1981, Skagen 1998, Forsström 2000 og Lindh 2000, jf. kap. 9).

Antakelsen om at den som snakker mest i en samtale dermed dominerer samtalen som helhet kan imidlertid problematiseres. For det første vil det finnes unntak fra

⁶⁴ Forelesninger av Petter Mathisen ved videreutdanningsemner i veiledningspedagogikk ved Universitetet i Tromsø 1999-2007.

en slik antakelse. Linell og Luckmann (1991:11) nevner at en samtaleparts relativt større andel av taletiden til og med kan være uttrykk for vedkommendes maktesløshet. En samtaleparts overdrevne beslag på taletiden kan videre tenkes å redusere muligheten til å påvirke samtaleparten, dersom sistnevnte bygger opp motvilje mot en (monologisk) samtalemåte. For det andre kan andre aspekter ved samtalen være vel så viktige å ta i betraktning for å vurdere hvem som dominerer. Et tydelig eksempel på dette kan gjenfinnes i terapeutiske samtaler, der klienten mer helhetlig sett kan befinne seg i en svært asymmetrisk situasjon, underordnet terapeuten, selv om klienten isolert sett dominerer taletiden. Et enda mer ekstremt eksempel kan være et politiforhør, der en mistenkt *kan* snakke mest, men likevel deltar i en svært asymmetrisk samtale, underordnet avhøreren. Dette betyr ikke at kvantitativ asymmetri er irrelevant som indikator, men at flere indikatorer enn kvantitativ asymmetri må tas i betraktning for å danne et rimelig bilde på (a)symmetri i samtalen. Flere slike alternative indikasjoner på asymmetri i veiledningssamtaler omtales videre i dette kapitlet.

Den kvantitative indikatoren på asymmetri kan altså oppfattes som problematisk. Det at denne indikatoren er såpass enkel å observere og måle innebærer en fare for at andre, vanskeligere observerbare og målbare indikatorer ikke blir tatt i betraktning. Det mest problematiske med fordeling av taletid som indikator på asymmetri er altså ikke indikatoren i seg selv – men at den brukes som en *ensidig* indikator, uten at den avveies i forhold til andre uttrykk for asymmetri. Tidligere i avhandlingen (kap. 9) er noen undersøkelser av veiledningssamtaler problematisert med hensyn til at det legges for ensidig vekt på den kvantitative indikatoren når man omtaler asymmetriske forhold.

I analysen av casene i denne undersøkelsen tallfestes samtalepartenes taletid gjennom det antall linjer de taler (i transkriptene fra samtalene). Dette er en mindre nøyaktig fremgangsmåte enn for eksempel tidtaking eller telling av antall enkeltord kunne være. Tallfesting av antall transkriberte linjer betraktes imidlertid som tilstrekkelig nøyaktig for å indikere tydelige forskjeller i taletid mellom

partene gjennom samtalsløp. Mindre variasjoner anses ikke som nødvendig å måle, ut fra undersøkelsenes formål.

I sammenligningen av samtaler vil ulike fordelinger av taletid (antall linjer i transkript) tilordnes noen grove gradsbetegnelser for kvantitativ asymmetri. Det kan selvsagt diskuteres hvor det er rimelig å sette grensene mellom kategoriene, men det er gjennom undersøkelsen funnet meningsfullt å gjøre dette på følgende måte.

grad av kvantitativ (a)symmetri	en samtalepart har følgende andel av samtaltiden
noenlunde symmetrisk	50-55 %
mildt asymmetrisk	56-65 %
nokså asymmetrisk	66-75 %
sterkt asymmetrisk	76 % eller mer

Figur 12-2: Kategorisering av kvantitativ asymmetri.

En ren kvantitativ oversikt over hvor mye de ulike partene i en samtale snakker kan gi en relevant indikasjon på asymmetri, men dette må derfor selvsagt vurderes i forhold til andre asymmetriske aspekter ved samtalen, som skal belyses utover i kapitlet. Et sentralt aspekt er hvem som styrer innholdet i samtalen, noe den neste indikatoren dreier seg om.

12.3.4 Tematisk asymmetri

Hvem introduserer og vedlikeholder i sterkeste grad temaer og perspektiver på temaer i veiledningssamtalen?

Et viktig aspekt ved asymmetri dreier seg om hvem som i størst grad henholdsvis introduserer og vedlikeholder samtalsinnhold. Vi skal komme tilbake til hva som her konkret forstås som forskjellen på introduksjon og vedlikehold av innhold. I faglitteraturen anvendes ulike betegnelser på denne typen asymmetri – i det minste innholdsmessig dominans (Linell og Gustavsson 1987), tematisk

dominans (Linell, Gustavsson og Juvonen 1988) og semantisk dominans (Linell 1990). I nevnte kilder defineres ikke disse begrepene fra hverandre, og det fremstår uavklart om begrepene skal forstås som synonymer eller om de fanger ulike nyanser. I alle fall synes begrepene tematisk- og innholdsmessig dominans som sidestilt av Linell, Gustavsson og Juvonen (1988:415) og semantisk og tematisk asymmetri synes sidestilt av Linell (1990:158). Riktignok kan semantisk dominans forstås som *dominans gjennom et høyere kunnskaps- eller forståelsesnivå*, som i sin tur påvirker tematisk styring (Johansson-Hidén 1998:73). Dette er et relevant perspektiv, men ville være svært krevende som utgangspunkt for å analysere casene i denne undersøkelsen. Dessuten vurderes den konkrete kjennskapen til den kunnskapen som tilhører konteksten rundt hver enkelt case ikke som tilstrekkelig for en slik analyse.

I denne avhandlingen tas det derfor isteden utgangspunkt i Linells mer avgrensede definisjon av *tematisk asymmetri*⁶⁵. Linell forstår tematisk dominans (asymmetri) som hvem som i størst grad introduserer og vedlikeholder temaer og perspektiver på temaer i samtalen; *Semantic (or topic) dominance would apply if one party predominantly introduced and maintained topics and perspectives on topic* (Linell 1990:158). I samtlige kilder ovenfor som Linell er (med-) forfatter av (1987, 1988, 1991) er denne typen dominans (eller asymmetri) kun helt kort definert, uten utdypninger av hvordan begrepene skal forstås eller anvendes analytisk. Gjennom arbeidet med denne undersøkelsens datamateriale er det med utgangspunkt i Linells definisjon konstruert analytiske kategorier som vil anvendes for å analysere tematisk asymmetri i de ulike samtalene⁶⁶.

⁶⁵ Som tidligere nevnt anvender Linell begrepet dominans isteden for asymmetri.

⁶⁶ Linell har omtalt analyse av tematisk asymmetri nærmere, blant annet i boken *Approaching dialogue* (Linell 1998, kap. 10). Dette ble jeg imidlertid først fullt oppmerksom på ved ferdigstilling av avhandlingen.

Hverdagens uformelle samtaler preges ofte av mange skiftende temaer, med overganger som kan være så smidige og spontane at de ikke enses av samtalepartene (Foppa 1990:178). Overgangene synes ofte ledet av umiddelbare assosiasjoner, ikke planmessig styring (Foppa 1990:178). Veiledningssamtalen kan tenkes å ha likhetstrekk med hverdagens friere samtaler. Som regel kan en imidlertid vente at veiledningssamtaler vil være mer fokuserte og målrettede. Dette innebærer at det som oftest samtales om færre temaer, noen ganger om bare ett overordnet tema. Dette vil i denne avhandlingens analyse kalles en samtales *overordnede* tema(er). Overganger mellom ulike deltemaer og perspektiver *kan* videre være planlagt i en veiledningssamtale. Man kan i alle fall anta at veileder og veisøker vil styre temaer og perspektiver i samtalen ut fra det som overordnet sett forstås som formålet med veiledningen.

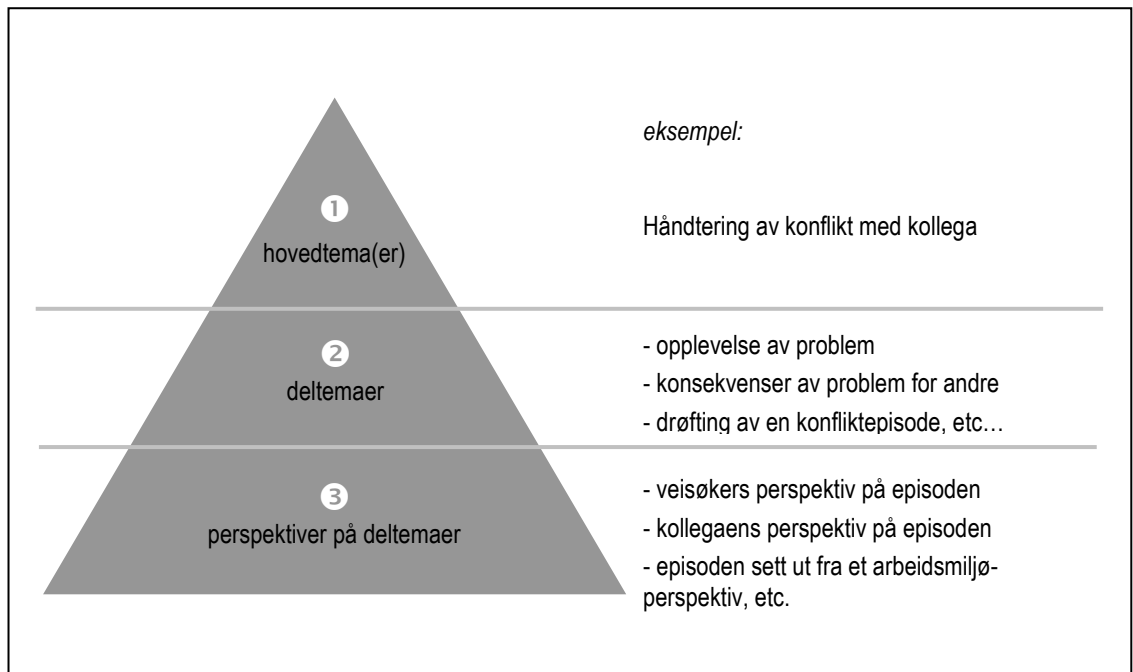
Veileders tematiske styring eller påvirkning kan i større eller mindre grad henge sammen med de institusjonelle rammene som veiledningen finner sted innenfor. Dette innebærer at både veileder og veisøker kan ha ulike grader av tematisk autonomi – det vil si at samtalen i ulik grad kan være åpen for temaer og perspektiver som henholdsvis veileder eller veisøker ønsker å samtale om. I noen sammenhenger kan overordnede (og eventuelt underordnede) temaer være gitt ut fra institusjonelle bestemmelser (for eksempel oppgaveveiledning i et studieforløp). Andre ganger introduserer veilederen temaer som vedkommende mener det er spesielt behov for å snakke med en bestemt veisøker om (for eksempel en kritisk konflikt på en arbeidsplass). I mange sammenhenger har imidlertid veisøkeren betydelig frihet til å selv foreslå eller bestemme temaet for en veiledning (for eksempel når veisøker oppsøker veileder for å få veiledning på et konkret problem i sin arbeids-, studie- eller livssituasjon). Utover disse tilfellene kan man videre tenke seg en rekke blandingsformer, der både institusjonelle rammer, veileder og veisøker styrer hovedtema(ene) i veiledningssamtalen.

Bildet av hvem som i størst grad introduserer og vedlikeholder temaer og perspektiver i samtalen vil gi en viktig indikasjon på graden av asymmetri i samtalen.

Den tematiske styringen kan dessuten ses i sammenheng med tidligere presenterte indikatorer på asymmetri, spesielt formell rolle og posisjon. Undersøkelser av profesjonelle samtaler, som for eksempel politiavhør og rettssaker (Linell 1990), synliggjør det som gjerne kalles den profesjonelles *privilegerte posisjon*. Politietterforskeren, advokaten og legen har underforstått en privilegert rett til å stille spørsmål og fortolke svar (og herunder vurdere hvorvidt svaret er relevant). Adelswärd, Aronsson og Linell (1987) har illustrerende nok registrert det asymmetriske mønster at hele 80 % av samtaleturene som dommere og advokater deltok i ble formulert i form av spørsmål.

Trolig oppfattes ikke en veilederes privilegerte rolle eller posisjon som så sterk som de ovenfor nevnte profesjonsrollene. Det vil etter alt og dømme være langt lettere for en veisøker å avvike fra et slikt mønster i samtale med en veileder enn det eksempelvis vil være for en tiltalt i en rettssak. De institusjonelle rammene rundt veiledningssamtalen vil som oftest gi mer rom for veisøkerens påvirkning. Likevel skulle det overraske om ikke noe av det samme privilegerte mønsteret i forhold til hvem som fortolker og stiller spørsmål og gjennom dette introduserer og vedlikeholder temaer og perspektiver gjenfinnes i veiledningssamtaler. I alle fall synes veiledningslitteraturen generelt å bygge på en forutsetning om at veilederen har denne type privilegert rett til i større eller mindre grad å styre samtalen i kraft av sin veiledningskompetanse. Empiri om veiledningssamtalen, som er referert i avhandlingen (jf. kap. 9) gir i alle fall vage indikasjoner på at denne type privilegert styring gjenfinnes i praksis, selv om forskningen som er funnet bare i begrenset grad fokuserer på tematisk styring. En ting er å anta at veilederes privilegerte rolle eller posisjon vil resultere i styring av temaer og perspektiver i veiledningssamtalen. Noe annet er imidlertid å se hvordan dette faktisk spilles ut gjennom samtalen, slik det skal gjøres i analysen av casene.

Gjennom analysen av samtalene i denne avhandlingen har det vist seg meningsfylt å skille mellom tre nivåer i tematisk styring. Disse kan anskueliggjøres i en hierarkisk modell:



Figur 12-3: Tre nivåer i tematisk styring.

Når begrepet ”styring” anvendes i det følgende, må det ikke nødvendigvis forstås som *bevisst* styring fra en av samtalepartenes side – men derimot at det en samtalepart mer eller mindre bevisst gjør *fungerer* styrende på innholdet i samtalen.

Graden av tematisk asymmetri vurderes altså ut fra hvem som i størst grad styrer henholdsvis a) *hovedtema(ene)* i samtalen, b) effektivt introduserer *deltemaene i samtalen* og c) introduserer og vedlikeholder perspektiver på temaer (jf. figuren ovenfor). Det bør i denne sammenheng nevnes at begrepene tema og perspektiv i noen tilfeller kan være overlappende, når et deltema bare dreier seg om et enkelt perspektiv. I og for seg kan dessuten også perspektiver på temaene betraktes som undertemaer under de enkelte deltemaene, og det kunne til og med være mulig å se samtalen som hierarkiske strukturer av underliggende temaer. Dette gjøres

imidlertid ikke i denne avhandlingen, fordi analysen da ville bli for omfattende og detaljorientert.

Vi skal se nærmere på de tre ulike nivåene av tematisk styring som gjengis i modellen ovenfor.

12.3.4.1 Introduksjon av hovedtema(er)

Samtlige av samtalene i denne undersøkelsen dreier seg om ett eller et fåtall overordnede temaer. Spørsmålet om *hvem* som introduserer hovedtema(ene) kan være komplekst å besvare. For det første kan som nevnt institusjonelle rammer virke mer eller mindre direkte førende på samtalens hovedtema(er). For det andre kan også samtalepartene ha forhandlet om et eller flere temaer forut for samtalen. Der er selvsagt mulighet for at datamaterialet ikke inneholder fyllestgjørende informasjon om slike bakenforliggende forhold. Til tross for dette synes det mulig å svare på hvem som i sterkest grad introduserer hovedtemaet eller hovedtemaene, ut fra selve samtalen og samtaler med veiledere før og etter veiledningen.

Introduksjonen av overordnede temaer må ses i sammenheng med introduksjon av deltemaene i samtalen, som utgjør det andre nivået av tematisk styring i samtalene (jf. modellen foran). Dette nivået skal kommenteres nærmere.

12.3.4.2 Introduksjon av deltemaer

Foruten introduksjonen av et eller flere overordnede tema(er) i samtalen kan det være rimelig å se styringen av *deltemaene* som essensielle for å vurdere graden av tematisk asymmetri. For å kartlegge graden av asymmetri med hensyn til dette er det i det minste rimelig å besvare følgende spørsmål:

- a) *Hvem (re)introduserer deltemaene?*

b) *Hvor sterk grad av styring innebærer introduksjonen av de enkelte deltemaene?*

Når introduksjon av deltemaene i samtalen analyseres vurderes for det første hvorvidt veileder eller veisøker introduserer deltemaene. Dernest vurderes for det andre også hvor sterk styring introduksjonen innebærer. Gjennom arbeidet med samtalen er det funnet meningsfylt å skille mellom tre styrker av styring, avhengig av i hvilken grad introduksjonen bygger på deltemaer samtaleparten har uttrykt interesse for: a) Hvis introduksjonen er tydelig knyttet til et tema samtaleparten har uttrykt tydelig interesse for i løpet av samtalen, kalles dette *mild styring*, b) hvis introduksjonen er utydelig eller bare delvis knyttet til et tema samtaleparten har uttrykt interesse for, regnes dette som *middels sterk styring* og c) hvis introduksjonen ikke er knyttet til et tema samtaleparten har vist tydelig interesse for i løpet av samtalen, omtales dette som *sterk styring*, sett i forhold til samtalepartens uttrykte interesse.

Det tredje nivået av tematisk styring som er funnet i undersøkelsen kalles introduksjon og vedlikehold av perspektiver på deltemaer (jf. modellen ovenfor). Dette nivået kommenteres i det følgende.

12.3.4.3 Introduksjon og vedlikehold av perspektiver på deltemaer

Perspektivene i samtalen må ses i sammenheng med samtalens deltemaer. Når et perspektiv introduseres vil dette samtidig si at dette bidrar til å vedlikeholde det aktuelle deltemaet det snakkes om – hvis ikke omtalen av perspektivet blir såpass omfattende at det danner et eget deltema.

Begrepet *perspektiv* trenger (i motsetning til begrepet tema), en utdypende omtale⁶⁷: Det vi i dag forbinder med begrepet perspektiv har nær forbindelse til teknikker renessansens kunstnere brukte for å representere objekter og hendelser, slik at de tydelig fremstod som sett fra et bestemt ståsted (Graumann 1990:109). Husserl og andre fenomenologer, samt fenomenologiske psykologer har i nyere tid utvidet forståelsen av hvordan all kognitiv erfaring er perspektivbetinget – det vil si at alt vi erfarer innebærer å se visse aspekter, og samtidig mer eller mindre å overse andre aspekter (Graumann 1990:109).

George Herbert Mead viste i sin tid den grunnleggende betydningen av at mennesker lærer å ta andres perspektiv (the role of the other) (Mead 1934, Graumann 1990:110-111). Gjensidig perspektivtaking er grunnleggende for menneskers utvikling av et selv. I sosiale forhold og samfunn er mennesket dessuten kontinuerlig avhengig av evnen til å innta andre perspektiver enn de man vanemessig betrakter sine omgivelser ut fra. Konstruktivistiske læringsteorier fremhever ofte betydningen av perspektiv. Teorien om transformativ læring (Mezirow 1991) er et eksempel på en svært sterk vektlegging av perspektivers betydning, idet perspektivendring sees som en helt grunnleggende prosess i voksnes læring.

Til tross for at mennesker igjennom barndommens lek lærer den grunnleggende kognitive ferdigheten å betrakte verden fra ulike perspektiver, kan det hevdes at mennesker ofte viser begrenset evne og/eller vilje til dette (Graumann 1990:110). Det finnes en alminnelig tendens til at mennesker ser sine omgivelser på vanemessige måter, de *may 'get stuck' within a habitual perspective from which we see 'nothing but' what we are accustomed to seeing* (Graumann 1990:110). En sentral oppgave og utfordring i refleksjonsorientert veiledning ses nettopp som å hjelpe veisøkere til å utvide sin forståelseshorison, gjennom å betrakte en sak fra

⁶⁷ Se for øvrig Graumann (1989) for en grundigere gjennomgang av måten begrepet perspektiv har blitt forstått på innenfor ulike fagtradisjoner.

flere perspektiver, slik at mer vanemessige måter å se verden på kan overskrides. Handal og Lauvås (2000, spesielt 211-214) fremhever for eksempel denne typen perspektivutviding som essensiell i deres veiledningstilnærming. Vektlegging av å utforske en sak gjennom ulike perspektiver gjenfinnes i større eller mindre grad i de fleste veiledningsretninger, selv om få synes så tydelig på dette punktet som Handal og Lauvås.

Når man skal analysere perspektivene i en samtale kan det være rimelig å ta utgangspunkt i skillet mellom å sette og ta et perspektiv (Graumann 1989, 1990 og Kallmeyer og Keim 1996). Kallmeyer og Keim fremstiller forskjellen mellom disse to begrepene på følgende måte:

Perspective setting means that in order to make one's actions comprehensible and to enable others to deal with one's perspective; a speaker has to reveal his/her perspective, at least up to a certain extent. Perspective taking means that recipients have to show how they interpret the manifested perspective, how they relate their own perspective to it, and to what extent they adopt the speaker's perspective, or incorporate it at least partly in their own. Perspective setting implies a claim of social relevance for the manifested perspective, and perspective taking deals with this claim (Kallmeyer og Keim 1996: 286-287).

Skillet mellom det sette og ta et perspektiv er spesielt interessant fordi det har vært hevdet at en innenfor samtaleforskning ofte har antatt at samtalepartene har mer eller mindre lik mulighet, evne og vilje til å ta hverandres perspektiv (Linell og Jönsson 1990:76). En veiledningssamtale mellom en erfaren eldre leder og en ung ansatt under opplæring, uten særlig utdanning eller erfaring, kan eksemplifisere en utpreget asymmetrisk samtale, både med hensyn til muligheten og evnen samtalepartene har til å ta hverandres perspektiv. Det er med andre ord ikke en selvfølge at et perspektiv som søkes introdusert av en samtalepart inntas av den andre samtaleparten. Graumann (1990:111) hevder at samspillet mellom henholdsvis å gi og ta perspektiver i samtaler har vært for lite påaktet som forskningsobjekt. Dette samspillet berøres i analysen av avhandlingens case, ved at det skilles mellom å introdusere og ta perspektiver i veiledningssamtalene. Spørsmålet om hvorvidt en person inntar et aktuelt perspektiv kan besvares med ulik grad av dybde. Kallmeyer og Keims definisjon av å ta et perspektiv, som ble gjengitt

ovenfor, innebærer en betydelig grad av dybde, idet det stilles krav om å uttrykke fortolkning av perspektiv, relasjon til eget perspektiv og i hvilken grad vedkommende inntar eller integrerer perspektivet i deres eget. Dette representerer et meget komplekst utgangspunkt for analyse av samtaler. Denne type kompleks analyse av en veileder eller veisøkers grad av forståelse for ulike perspektiver i samtalen vil være for omfattende innenfor rammene av denne undersøkelsen. Isteden nøyer jeg meg her med å betrakte det å ta et perspektiv som at *en samtalepart i nærliggende tur(er) aktivt uttrykker at vedkommende i vid forstand forholder seg til og snakker ut fra perspektivet som den andre har introdusert*. Det vil si at det snakkes ut fra det introduserte perspektivet, uavhengig av i hvilken **dypere forstand** *grad* perspektivet *i streng forstand* fortolkes, relateres til eget perspektiv og inntas ~~eller~~ *integreres* ~~perspektivet~~. *Herunder* skilles det mellom tre grader av perspektivtaking i vid forstand: henholdsvis *tydelig, utydelig-/delvis-* eller *ingen perspektivtaking*.

De aller fleste av perspektivene på temaer som introduseres i denne undersøkelsens samtaler er mer eller mindre direkte formulert som spørsmål. Analysen av samtalen vil derfor sammenligne i hvilken grad samtalepartene

- h) gjennom spørsmål eller på andre måter (*re-*)introduserer perspektiver i samtalen, og
- i) i hvilken grad samtalepartene stiller spørsmål som fordrer at et perspektiv *oppretholdes* – på et perspektiv som allerede er introdusert og som det snakkes om i foregående tur.

Både perspektivintroduksjon og perspektivoppfølging innebærer at det enten oppfordres til å betrakte et bestemt *aspekt* ved en sak - eller å betrakte en sak fra en bestemt persons *synsvinkel* (eventuelt en gruppes synsvinkel). Det vurderes som nevnt også i hvilken grad samtaleparten inntar det perspektivet som forsøkes introdusert, i påfølgende eller helt nærliggende tur. Dette refererer til Grousmanns nevnte skille mellom å sette og ta et perspektiv. En persons perspektivintroduksjon eller perspektivoppfølging vurderes som sterkere jo tydeligere vedkommendes samtalepart inntar perspektivet som introduseres.

Analysen av perspektivstyring vil i tråd med foregående omtale ta utgangspunkt i følgende analytiske distinksjoner:

type	perspektivintroduksjon	perspektivoppfølgende
definisjon	retter fokus mot å se saken fra a) et annet ståsted eller b) et annet aspekt ved en sak (ift. det man til en hver tid snakkes om)	forfølger et (ev. flere) perspektiv(er) som det til enhver tid snakkes om
funksjon	(re-)introduserer et perspektiv	oppretholder fokus på et perspektiv
varianter av perspektivintroduksjoner og perspektivtaking	<p><i>Introduserende formulering:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ gjennom spørsmålsformulering ▪ gjennom andre formuleringer <p><i>Perspektivtaking:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ tydelig ▪ utydelig/delvis ▪ ingen <p>(avhengig av i hvilken grad samtaleparten inntar introduksjonens fokus)</p>	<p>Perspektivoppfølgende spørsmål som samtaleparten inntar</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ tydelig ▪ utydelig/delvis ▪ eller ikke inntar <p>(avhengig av i hvilken grad samtaleparten inntar spørsmålets fokus)</p>

Figur 12-4: Oversikt over analyse av perspektivstyring.

Dette analyseskjemaet tar altså utgangspunkt i at spørsmålsformuleringer har en særstilling som sterkt perspektivstyrende. Dette er funnet karakteristisk for samtalematerialet i undersøkelsen. Spørsmåls styrende funksjon synes dessuten underbygget i samtaleforskning, noe som det gjennomgående er vist til i denne avhandlingens teoridel (kap. 9-10). Perspektiver settes imidlertid også gjennom andre formuleringer enn spørsmål, noe som også inngår i skjemaet ovenfor.

I det følgende skal vi bevege oss fra tematisk asymmetri til andre viktige aspekter som ble behandlet et stykke ut i arbeidet med avhandlingen: henholdsvis posisjonierende og posisjonell asymmetri.

12.3.5 Henholdsvis posisjonierende og posisjonell asymmetri

Posisjonierende: Hvem posisjonerer mest aktivt og effektivt seg selv og samtaleparten i overordnede/underordnede eller positive/negative taleposisjoner gjennom samtalen?

Posisjonell: Hvem innehar i størst grad overordnede/underordnede eller positive/negative taleposisjoner gjennom samtalen?

Den klassiske sosiologen og antropologen Erving Goffman (1992) gjentok utrettelig det tilsynelatende naive spørsmålet *What is going on here?* Han hevdet at dette var det grunnleggende spørsmålet å stille for å forstå all sosial samhandling. En av Goffmans analytiske tilnæringsmåter for å besvare spørsmålet var bruk av begrepet innramming Goffman (1974). Dette dreier seg om hvem av samtalepartene som eksplisitt eller implisitt rammer inn selve situasjonen, og derved bidrar til å definere *what is going on*. Goffman fremhevet tidlig i sitt forfatterskap at mennesker, når de rammer inn en sosial situasjon de deltar i, samtidig uttrykker sitt selvbylde. Dette poenget kommer spesielt tydelig frem i Goffmans bok *Forms of Talk* (1981), der Goffman lanserer begrepet *footing*. Begrepet refererer nettopp til hvordan deltakerne fremstiller sitt selv i løpet av en samtale, og forsøker å produsere en mer dynamisk og kompleks forståelse for dette enn tradisjonelle rolleanalyser har representert.

Ideen om footing åpner muligheten for en mer avansert og dynamisk forståelse av hvordan talerne i en samtale kan uttale seg med referanse til ulike relevante posisjoner i løpet av en samtale. Vi skal imidlertid ikke her gå inn på Goffmans typologi. For denne undersøkelsens formål peker isteden et sterkt beslektet og senere lansert begrep seg ut som spesielt anvendbart: det Rom Harré og Bronwyn Davis (1990) har kalt *posisjonering*. Posisjonering kan grunnleggende sett forstås på samme måte som *footing*.⁶⁸ Harré foretrekker imidlertid posisjonering som metafor fremfor footing (Harré 2001:697). Posisjonering ville i alle fall kanskje være den beste oversettelsen av begrepet footing til norsk, selv om begrepets doble metaforiske betydning forsvinner: For det første vinner og taper vi fotfeste i

⁶⁸ Begrepet *voice* er også et begrep som brukes på likeartede måter som footing og posisjonering - og med det samme formål om å gripe en dynamisk forståelse av sosial interaksjon (Harré 2001:697).

samtaler (som i en sleip skråning). For det andre taler vi fra og kan endre fotfeste i samtaler (Harré 2001:697). Metaforen posisjon betegner likevel noe av det samme: En persons posisjon i sosiale rom endrer seg alltid til en viss grad. Posisjoner som å sitte eller stå, lene seg på en bestemt måte kan ofte inntas eller forlates uten store anstrengelser. Vi forholder oss på lignende måter i samtaler med andre mennesker: Vi forklarer våre sosiale posisjoner, forsvarer dem og forandrer dem. Videre prøver vi ofte å posisjonere andre, eksempelvis som inkompetente, feilinformerte eller motsatt, som kompetente og kunnskapsrike. Et tydelig eksempel på posisjonering finnes i rettsaker. Gjennom hele rettsaken vil ulike personer fortelle historier som posisjonere den tiltalte i mer eller mindre fordelaktig retning. Noe av det mest dramatiske spørsmålet om posisjonering finnes i rettsaker der forsvareren hevder at en drapsmann var *utilregnelig* i gjerningsøyeblikket. En akseptert posisjonering som utilregnelig vil gjøre at en jury må forstå og dømme gjerningen på en radikalt annerledes måte enn om aktor skulle lykkes i å posisjonere ham som tilregnelig.

Forestillingen om posisjonering stammer fra flere ulike områder (Langenhove og Harré 1999:16). Blant annet har det opprinnelse i markedsføringsterminologi, der det betegner kommunikasjonsstrategier med formål om å plassere et produkt i forhold til konkurrerende produkter i et marked. En beslektet betydning finnes i militær posisjonering i forhold til en fiende i et geografisk område. I løpet av 1980-tallet ble dessuten posisjoneringsbegrepet brukt av kommunikasjonsforskere, opprinnelig i studiet av forskjeller i kvinner og menns kommunikasjonsmåter (Langenhove og Harré 1999:16).

Posisjonering er her å forstå som *a metaphorical concept through reference to which a person's 'moral' and personal attributes as a speaker are compendiously collected* (Langenhove og Harré 1999:17). Skillet mellom moralsk og personlig posisjonering kommenteres senere. Når en person i en samtale antar eller tilskrives slike egenskaper forbindes dette samtidig med *a certain cluster of rights, duties, and obligations with respect to what sorts of things a certain person, in*

that position, can say and do (Harré 2001:697). Denne samlingen av rettigheter eller plikter kan ta form av polariteter med hensyn til karaktertrekk (for eksempel mektig versus maktesløs) og sosiale roller (Langenhove og Harré 1999:17). Mennesker bruker denne type posisjonering for å på en dynamisk måte kunne skape og forstå egen og andres atferd i dagliglivet (Langenhove og Harré 1999:29).

En posisjon må altså forstås i *dynamisk* forstand – og ikke som en statisk betegnelse. I samtalen kan den stadig utfordres, endres, forkastes, utnyttes og utvides. En lærer kan for eksempel i et friminutt småprate uformelt med en gruppe elever i klasserommet om hverdagslige ting, posisjonert som en type voksen venn. Idet skoleklokken ringer og undervisningen starter kan imidlertid læreren signalisere at en mer formell posisjon som lærer inntas, ved å kreve at de samme elevene unnlater å småprate. Videre kan lærerens formelle posisjon bli utfordret av elever som ønsker å sabotere undervisningen, eller som ønsker at læreren skal endre sin måte å lede undervisningen på. Læreren og elevene i eksempelet vil i tråd med posisjoneringstenkningen finne mening i hverandres handlinger gjennom å relatere dem til posisjoner samtalepartene snakker ut fra (for eksempel voksen venn eller lærer). Denne fortolkningsprosessen er ikke uproblematisk. For eksempel kan to samtaleparter knytte samme utsagn til ulike posisjoner (Harré 2001:697). Dessuten kan posisjonering fremstå som mer eller mindre uklar for samtalepartene (Langenhove og Harré 1999:16). I tillegg kan flere ulike typer posisjonering kommuniseres på omtrent samme tid i samtalen (Langenhove og Harré 1999:24).

Begrepet *storyline* er sentralt for å forstå posisjoneringsbegrepet, slik det brukes av Rom Harré med flere (Harré og Davies 1990, Langenhove og Harré 1999). Når vi samtaler med andre avhenger meningen og styrken av hva vi sier av historiene som vi bringer med oss til samtalen. Noen av disse historiene er *personlige*. Det er lett å tenke seg eksempler på ting man sier til venner som avhenger av tidligere hendelser som man har opplevd sammen. I et veiledningsforhold over tid vil det

på samme måte kunne danne seg historier med tilhørende posisjoner, som refereres i samtalene.

En annen viktig type storylines er de *kulturelle*. Dette er historier som er produsert i vår kultur, med ulike karakterer, som har ulike kjennetegn og funksjoner. Disse historiene påvirker oss, selv om vi ikke er det fullt bevisst. Harré og Davies (1990:53) eksemplifiserer kulturelle storylines gjennom historien om en mann og en kvinne som er på reise i en fremmed by. Kvinnen føler seg syk, og de går derfor ut for å finne et apotek. Etter å ha lett i lang tid finner de ut at det ikke er noe apotek i området. Mannen sier da til kvinnen: *Jeg beklager at jeg har dratt deg ut hit, siden du er så syk*. Kvinnen svarer da: *Du drog meg ikke hit – jeg valgte det selv*. I dette eksemplet antar mannen en type omsorgsgiver-pasient storyline. Han prøver å uttrykke sympati og omsorg til kvinnen ved å ta ansvar for situasjonen. På samme tid posisjonerer dette kvinnen som en som ikke har evne til å ta vare på seg selv, en som er i en lavere posisjon enn mannen. I sin respons avslår kvinnen denne posisjonen, og posisjonerer mannen i en slags feministisk storyline, som en dominerende mann som prøver å posisjonere henne som svak og maktesløs. Motsetningen i samtalen består altså i at mannen og kvinnen posisjonerer seg selv og hverandre i ulike storylines.

Posisjoner kan ta mange former i samtaler, for eksempel som rolleparene i historien ovenfor, som andre kjente roller (faktiske eller metaforiske), eller som en kjent karakter i en felles storyline - eller de kan være mye mer kortvarige og involvere skifter i makt, tilgang eller blokkering av tilgang, til visse karakteristiske trekk av påberopt eller ønsket identitet (Harré og Davis 1990:48).

Posisjonene til partene i en samtale er ikke nødvendigvis de samme gjennom en hel samtale. Et eksempel på endret posisjonering i en veiledningssamtale kan være at en veileder *først* i veiledningssamtalen posisjonerer seg som *nøytral lytter*, der en kunnskapsbesittende ekspertposisjon i første omgang ikke uttrykkes. Etter hvert i samtalen endrer imidlertid veilederen uttrykt posisjon til en kunnskapsbesittende *ekspert* eller *rådgiver* som mer aktivt vurderer og gir uttrykk for anbefa-

linger av hva han eller hun mener veisøkeren bør gjøre i sin situasjon. Begge posisjonene kan potensielt både utfordres, forkastes, utnyttes eller søkes utvidet av veisøkeren. En spesiell variant av posisjonering er når en veileder ønsker å unngå å direkte posisjonere seg som *rådgiver*, men likevel har en mer eller mindre klar oppfatning av hva veisøker bør gjøre. Dette kan gi seg utslag i at veilederen søker å gi råd på nøytraliserende måter, som for eksempel gjennom formuleringer som *har du tenkt på å...?* eller *Stein løste et lignende problem ved å ...Tror du dette kan være en aktuell måte å gjøre det på for deg?* Enkelte ganger kan slike formuleringer være såpass nøytralisert at veisøker ikke identifiserer veileders posisjon som rådgiver. Andre ganger identifiserer veisøker veileders utsagn som påberøpelse av en posisjon som rådgiver, til tross for eventuelle forsøk på å nedtone dette ved å ytre rådene i nøytralisert form. Ønsket mange veiledere har om ikke å ta direkte stilling til saken det veiledes om kan ses som beslektet med en spesiell form for posisjonering som gjenfinnes i analyser av profesjonelle yrkesutøvere (for eksempel nyhetsjournalister): såkalt *formalistisk nøytralitet*. Denne type nøytral posisjonering opprettholdes gjennom å fremme utsagn med henvisning til andre kilder enn seg selv (Heritage og Greatbatch 1991). En lignende form for endring av veileders posisjonering anbefales av Handal og Lauvås (2000:193-194), der veilederen (nøytralt) *underordner seg og hjelper den andre til å få til det vedkommende ønsker, til en midtfase da veilederen fremstår som den erfarne, med reflektert forhold til egen praksis, som stiller krav, kritiserer, vurderer atferd osv., (mindre nøytral) og til en avslutningsfase som preges av mer likeverdighet.*

Skiftet mellom posisjonene nøytral lytter og rådgiver - eller underordnet og erfaren praktiker - er altså eksempler på at veilederen kan søke å veksle mellom ulike grader av posisjonell asymmetri i løpet av en veiledningssamtale – fra en posisjon med lavere grad av asymmetri (nøytral lytter) - til en posisjon med høyere grad av asymmetri (rådgiver).

Et sentralt spørsmål i forhold til samtaler der veilederen også er veisøkers formelle leder, er hvorvidt eller i hvilken grad dette gjenfinnes i form av en likeart

posisjonell asymmetri i veiledningssamtalene. Tilsvarende sentralt er det å undersøke hvorvidt samtaler der veileder og veisøker *ikke* har et slikt formelt over- underordningsforhold resulterer i større grad av uttrykt posisjonell symmetri. Man kan anta at det i ulike veiledningssamtaler kan spores ulike uttrykk for posisjonering, som gir indikasjoner på graden av denne type symmetri eller asymmetri i samtalen.

Langenhove og Harré skiller i introduksjonskapitlet til boken *Positioning theory* (1999:20-22) mellom flere ulike typer posisjonering. Noen av disse kan være relevant å redegjøre kort for her. Det mest grunnleggende skillet er distinksjonen mellom *første og andreordens posisjonering*. Førsteordens posisjonering finner sted når samtaleparter plasserer seg selv og andre i posisjoner, som har moralske implikasjoner. La oss forestille oss en veileder som på slutten av en veiledning gir en lærerstudent beskjed om å sette seg inn i en kort pensumartikkel før neste veiledning, som veilederen oppfatter som svært relevant for problematikken som er drøftet i veiledningssamtalen - og for undervisningen studenten senere skal gjennomføre i en skoleklasse. Dette vil representere en moralsk implikasjon om at veileder er i posisjon til å kunne fordre at denne type krav etterleves. Denne ordren kan i sin tur få i det minste to ulike utfall. I et tilfelle kan vi tenke oss at veisøkeren tar denne posisjoneringen for gitt og spør om å få låne veilederens bok for å kopiere den aktuelle artikkelen. I et annet fall kunne derimot veisøkeren irritert uttrykke at hun selv må kunne bestemme når en pensumartikkel skal leses i studieforløpet. I dette tilfellet trer en andreordens posisjonering frem, det vil si ved at veisøker stiller spørsmål ved veilederens førsteordens posisjonering. Andreordens posisjonering er med andre ord en kommentar til førsteordens posisjonering, og kommer til uttrykk når en av partene ikke tar førsteordens posisjonering for gitt. En andreordens posisjonering *occurs in which the first order positioning is questioned and has to be negotiated* (Langenhove og Harré 1999:20).

En annen distinksjon er *selv- versus andreposisjonering*. Når en veileder eller veisøker posisjonerer andre impliserer det samtidig alltid at vedkommende også posisjonerer seg selv. Når veilederen i eksemplet ovenfor uttrykker krav om at veisøkeren må lese artikkelen, innebærer dette selvsagt at både veilederen og veisøkeren posisjoneres i (asymmetriske) posisjoner - og det samme er tilfelle i veisøkerens nevnte andreposisjonering, der veilederens asymmetriske posisjoneringsforsøk utfordres.

Moralsk versus personlig posisjonering representerer et tredje skille. *Moralsk* posisjonering forstås i denne sammenhengen vidt, og innebærer at menneskers handlinger forstås å referere til at vedkommende har en bestemt rolle eller til visse institusjonelle trekk ved sosialt liv, som det igjen er knyttet bestemte moralske rettigheter og plikter til⁶⁹. Veileders posisjonering i eksemplet fra forrige avsnitt kan forstås slik. *Personlig* posisjonering innebærer derimot at en person posisjoneres med referanse til individuelle egenskaper eller særtrekk. Veisøker kan i eksemplet tenkes å besvare veileders ordre eller anmodning ved å si:

Jeg skal prøve å få lest artikkelen, men jeg vet ikke om jeg er i stand til det før neste veiledning - fordi jeg føler meg så uerfaren og trenger så veldig lang tid til de ordinære undervisningsforberedelsene. Jeg tror allerede jeg må ta natten til hjelp for å få forberedt meg nok denne uken.

Gjennom å uttrykke seg slik posisjonerer altså veisøker seg med referanse til sine personlige egenskaper – ikke med referanse til formelle rettigheter og plikter som student.

⁶⁹ Det kan anmerkes at ordet ”moralsk” muligens kan gi feil assosiasjoner. Med moralsk mener Langenhove og Harré å fremheve at dette dreier seg om institusjonaliserte forventninger med moralske implikasjoner (Langenhove og Harré 1999:21-22).

Skillet mellom moralsk og personlig posisjonering må for øvrig ikke forstås for statisk, da begge typer posisjonering gjenfinnes i samhandling mellom mennesker: Langenhove og Harré fremhever dette poenget på følgende måte:

When people are positioned or position themselves, this will always include both a moral and personal positioning. The more a person's actions cannot be made intelligible by reference to roles, the more prominent personal positioning will be (Langenhove og Harré 1999:22).

Et siste poeng som skal fremheves er at posisjonering kan være mer eller mindre *bevisst*. Langenhove og Harré hevder til og med at posisjonering som oftest gjøres lite bevisst: *Most first order positioning will be of a tacit kind: the people involved will not position themselves or others in an intentional or even conscious way* (Langenhove og Harré 1999:22). Førsteordens posisjonering kan imidlertid i noen tilfeller være intensjonell. Dette ville være tilfelle dersom veilederen i eksemplet ovenfor delvis gir veisøkeren ordre om å lese artikkelen, fordi han oppfatter veisøker som lat, useriøs og lite pliktoppfylgende. Han ønsker derfor å sette vedkommende på plass (posisjonelt) ved å gi tydelig beskjed om at studiet krever arbeidsinnsats. I konkrete analyser av samtaler kan det være vanskelig å skille skarpt mellom mer eller mindre bevisst posisjonering, så lenge man ikke har direkte tilgang til samtalepartenes tanker underveis i samtalen. Dette vil derfor ikke utgjøre noe sentralt skille analysen av samtalepartene i denne avhandlingen. Det grunnleggende poenget å fremheve her er likevel at posisjonering ofte kan være preget av vanemessige måter å kommunisere på, og ikke nødvendigvis er uttrykk for noe samtalepartene gjør helt bevisst eller med en klar hensikt.

12.3.5.1 Posisjonering i forhold til samtaleparten eller andre personer

En sentral distinksjon i avhandlingens analyse er mellom henholdsvis posisjonering i forhold til samtaleparten og posisjonering i forhold til andre personer som er involvert i en sak det samtales om (og som ikke deltar i samtalen). En veisøker

kan for eksempel gjennom å inneha overordnede eller positive posisjoner i forhold til andre personer i saken det snakkes om fremstå som posisjonelt sterkere i samtalen, enn om veisøkeren posisjoneres underordnet eller negativt i forhold til disse personene. Ofte berører posisjoneringen i forhold til tredjepersoner indirekte også posisjonene mellom veileder og veisøker, fordi samtlige parter er innbyrdes tilknyttet, for eksempel gjennom samhandlingsrelasjoner innenfor en organisasjon. La oss tenke oss et eksempel der veilederen også er leder for veisøkeren: Dersom veiledningssamtalen eksempelvis omhandler et konfliktfylt forhold til en tredjeperson, kan dette lett føre til at veisøkeren på ulike måter posisjonerer tredjeperson negativt. Selv om veisøkeren ikke dermed direkte posisjonerer veilederen i sine uttalelser, kan det lett innebære forsøk på å posisjonere en eller flere tredjepersoner negativt i motsetning til "oss" i samtalen. Det finnes eksempler som kan forstås slik i undersøkelsen.

12.3.5.2 Forskjellen på posisjoneringsforsøk og posisjoneringsaksept

Posisjonerende asymmetri er tidligere definert som hvem som mest aktivt og effektivt posisjonerer seg selv og samtaleparten i symmetriske/asymmetriske posisjoner gjennom samtalen. Definisjonen impliserer et analytisk skille mellom *aktiv* og *effektiv* posisjonering som må kommenteres – og som tilsvarer skillet mellom (aktive) posisjoneringsforsøk og (effektiv) aksept for forsøket. Hva som kan betraktes som et posisjoneringsforsøk kan i seg selv oppfattes som problematisk å vurdere. Alle trekk som kan oppfattes som posisjoneringsforsøk kan i alle fall ikke behandles i en analyse. Her vil bare det som vurderes som nokså tydelige og gjentakende typer posisjoneringsforsøk behandles.

Det er ikke uten videre gitt at ethvert posisjoneringsforsøk møter aksept i samtalen. I hvilken grad dette er tilfelle kan i seg selv være problematisk å bedømme. Det å forsøke å se hvorvidt posisjoneringsforsøk enten eksplisitt eller implisitt

aksepteres av samtaleparten – eller motsatt motsis eller synes ignorert, vil imidlertid gi indikasjoner på graden av aksept posisjoneringforsøkene møter.

12.3.5.3 Forskjellen mellom posisjonerende og posisjonell asymmetri

I den senere analysen av casene i undersøkelsen skiller det mellom to typer posisjonering, som er funnet i datamaterialet: henholdsvis posisjonerende og posisjonell asymmetri. Så vidt jeg har registrert finnes det ikke et tilsvarende skille i litteraturen om posisjonering som jeg har gjennomgått og refererer til i dette kapitlet. Den første typen, *posisjonerende* asymmetri, forsøker å avbilde hvem som karakteristisk sett posisjonerer - *hvem som mest aktivt og effektivt posisjonerer seg selv og samtaleparten i over-/underordnede- eller negative-/positive- posisjoner gjennom samtalen*. Dette dreier seg altså ikke om hvem som innehar de overordnede eller positive posisjonene i samtalen, men hvem som uttrykker disse posisjonene, som karakteristisk sett gjentar seg i samtalen. Den andre typen asymmetri, *posisjonell* asymmetri, fokuserer derimot på *hvem som i størst grad innehar overordnede eller positive taleposisjoner gjennom samtalen*. For eksempel kan en posisjon som rådgiver rimeligvis bli oppfattet som overordnet en posisjon som mottaker av råd. Tidlig i analysearbeidet ble kun posisjonell asymmetri behandlet. Etter hvert trådte imidlertid også posisjonerende asymmetri frem som en viktig og annen form for asymmetri.

Både posisjonerende- og posisjonell asymmetri kan, hver for seg, hevdes å være sentrale i å besvare spørsmålet om ulikhet eller dominans i en samtale. I utgangspunktet kan man lett anta at det vil være fullstendig overensstemmelse mellom hvem som (mest aktivt og effektivt) uttrykker posisjonering i samtalen – og hvem som innehar overordnede posisjoner. Slik kan det også være i mange veiledningssamtaler – men det trenger ikke å være slik. For eksempel kan en veisøker gjennom å aktivt posisjonere seg som ”inkompetent” eller ”hjelpeløs” i veiledningssamtalen (mer eller mindre bevisst) underordne seg veileders styring og kompe-

tente vurderinger i saken – og isteden skyve ansvaret over på en ”kompetent” eller ”handlekraftig” veileder. Helt frem til siste fase av analysearbeidet ble datamaterialet avgrenset til det verbale (av årsaker som er behandlet i metodekapitel 4). Dette fremstod imidlertid som en noe mangelfull analyse. På grunnlag av informasjon hentet inn gjennom deltakende observasjon og videoopptak, og inspirert av Erving Goffmans arbeid, ble en annen indikasjon på asymmetri etter hvert valgt: Dramaturgisk asymmetri.

12.3.6 Dramaturgisk asymmetri

Hvem av samtalepartene (om noen) fremstår som overordnet, understøttet av samtalens dramaturgiske fasade.

Den type asymmetri som her vil bli kalt dramaturgisk asymmetri er relatert til posisjoneringsbegrepet. Begrepet bygger på et dramaturgisk perspektiv på samhandling. Perspektivet gjenfinnes mest rendyrket i Erving Goffmans tidlige forfatterskap, spesielt i bestselgeren *The presentation of self in everyday life* (1959). Et dramaturgisk perspektiv innebærer å betrakte samfunnet som om det var et teater - der mennesker opptrer i roller på livets scene, med hverandre som publikum. Alle er på samme tid opptredende i forhold til andre som publikum og publikum i forhold til andre som opptredende. Det mest grunnleggende begrepet i denne synsvinkelen er ideen om *situasjonsdefinisjonen* (Barth 1992). Når mennesker møtes i interaksjon trenger man å vite *what is going on?* Vi har behov for å vite hva slags anledning dette er, hvilken sektor av vår personlighet vi skal spille ut og hvilke regler vi skal følge. Selv om mennesker opptrer i tråd med slike situasjonsdefinisjoner, betyr imidlertid ikke dette at de direkte dikterer menneskers opptreden - man bruker heller slike definisjoner som *guider* i hverdagens ansikt-til-ansikt-møter (Goffman 1959/1992 og Barth 1992).

Posisjoneringsbegrepet, som ble omtalt i det foregående, dreier seg nettopp om *hvem* samtalepartene fremstår som i samtalen, basert på hva som sies verbalt i samtalen. Dette kan forstås som et dramaturgisk element. Når ordet dramaturgisk benyttes i det følgende henspeiler det imidlertid på det ikke-verbale, som Goffman kaller *fasade*. Den grunnleggende antakelsen som ligger under Goffmans dramaturgiske perspektiv er at mennesker er opptatt av å kontrollere andres inntrykk av seg selv og den sosiale situasjonen man befinner seg i. Dette gjøres gjennom dramaturgisk opptreden. Goffman definerer en *opptreden* som *all den virksomhet en bestemt deltaker utfolder ved en bestemt anledning og som på en eller annen måte får innvirkning på de andre deltakerne* (1992:22). Når en aktør i en opptreden forsøker å skape eller opprettholde et visst inntrykk, gjør vedkommende *bruk av uttrykksmidler av en fastlagt type (...) bevisst eller ubevisst* (1992:27). Dette betegner Goffman som *fasade*. Han deler fasaden inn i to underkategorier. Den første kategorien er *kulisser*, som står for det mer stedsbundne *scenearrangementet som er ment å skulle uttrykke noe* (1992:29). Møbler og innredning i et rom der det veiledes er eksempler på dette. Den andre kategorien kaller Goffman *personlig fasade*, som *står for alt det andre som uttrykker noe, det vi setter nærmest i sammenheng med den opptredende selv og som vi anser det for naturlig at den opptredende fører med seg overalt* (1992:29). Eksempler på personlig fasade kan være veilederens eller veisøkerens klær, frisyre, utseende, kroppsbevegelser og lignende. Gjennom slike aspekter av fasaden formidler individet mer eller mindre bevisst informasjon om hvem vedkommende er og hva slags situasjon man befinner seg i. Det blir gjennom dette mulig for andre å identifisere, ta stilling til og tilpasse sine handlinger til denne presentasjonen.

I analysen av dramaturgisk asymmetri vil *fasaden* som preger samtalen bli analysert, gjennom fokus på a) fortolkning av *kulissene* rundt samtalen og b) fortolkning av veileder og veisøkers *personlige fasade*. Gjennom denne analysen søkes det svar på hvorvidt og eventuelt i hvilken grad fasaden med rimelighet kan forstås å understøtte asymmetri, slik at en av samtalepartene fremstår som overordnet den andre. Et ekstremt eksempel på sterk dramaturgisk asymmetri kan

være samtalsituasjonen en konge mottok en av sine undersåtter i en tradisjonell europeisk tronsal. Alle elementer i en slik tronsal kunne være nøye uttenkt for å skape et asymmetrisk forhold mellom kongen og den som var innvilget audiens, som for eksempel kongens overdådige trone (som alt og alle i rommet sentreres mot), forhøyede podium, kronen og kongens øvrige bekledning, mimikk og andre forhold som symboliserte overordnethet (og kanskje til og med overmenneskelighet og forbindelse med det guddommelige). I en veiledningssituasjon er nok ikke den dramaturgiske fasaden like umiddelbart enkel å lese, men dette betyr ikke at ikke også denne situasjonen er preget av en dramaturgisk fasade.

Goffman fremhever det poeng at:

... en bestemt sosial fasade har lett for å bli institusjonalisert... den vil få en fasttømret betydning i seg selv... Fasaden blir kollektiv... Når en person påtar seg en fastlagt sosial rolle, vil han som regel oppdage at det også er mer eller mindre fastlagt en spesiell fasade for den (Goffman 1992:31).

Dette kan også være tilfelle i veiledningssamtaler. Dette kunne i noen sammenhenger brukes som argument mot å kalle dramaturgisk asymmetri for en dynamisk type asymmetri. Når dette likevel gjøres her er dette fordi spesielt veilederen og dels også veisøker i de aktuelle samtalene har betydelig grad av mulighet for å velge aspekter av fasaden ved samtalen, for eksempel gjennom valget av rommet samtalen skal gjennomføres i. Goffman vektlegger uansett at kulisser og personlig fasade har mer eller mindre fastlagte betydninger. I dette ligger det en betydelig definisjonskraft. Mennesker skaper ikke sosial mening fra grunnen av - de bruker kollektive meningsstrukturer, som i sin tur legger føringer for menneskelig handling (Goffman 1992:155, Guneriussen 1996:157).

Analysen av fasade i samtalsituasjonen er i en viss forstand problematisk: Analysen representerer en fortolkning, som gjøres av undertegnede. Det kan dessuten være en svakhet at jeg ikke har prøvd ut mine fortolkninger på veileder og veisøker. En slik kritikk kan i grunn ramme store deler av fortolkende samfunnsforskning, og ikke minst Goffman. Miller (1984) kritiserte for eksempel Goffman for å

komme med påstander om aktørens intensjoner, som analysen ikke kan rettferdiggjøre. Han mener den største svakheten ved Goffmans analyse er at den ikke begrenser forestillingen om opptredener (Miller 1984)⁷⁰. Denne kritikken har relevans og søkes i analysen tatt på alvor ved å etterstrebe forsiktighet i entydige fortolkninger av menneskers opptredener, og herunder bruk av fasade for å skape et inntrykk av seg selv og situasjonen. I analysen vektlegges derfor de mest tydelige aspektene ved fasaden rundt samtalen, mens aspekter som anses som mer tvetydige eller problematiske å fortolke ikke behandles. Det praktiske hensynet til å begrense analysens omfang taler også for den samme avgrensningen.

I det følgende vil mikroskopet stilles ytterligere i mikroorientert retning, mot det mest detaljerte turtakingsnivået, gjennom å omtale analyse av såkalt interaksjonell asymmetri.

12.3.7 Interaksjonell asymmetri

Hvem styrer- og unngår i størst grad å bli styrt gjennom initiativer og responser i veiledningssamtalen?

⁷⁰ Goffman har i ettertid selv sett det absurde i en slik vektlegging av opptredener. Han mener at nøkkelen til å utnytte metaforen er å *begrense* definisjonen av "opptreden": I boken "Frame analysis" (1974:124) redefinerer han begrepet slik: A performance, in the restricted sense in which I shall now use the term, is that arrangement which transforms an individual into a stage performer, the latter, in turn, being an object that can be looked at for an engaging behaviour, by persons in an "audience" role (min understrekning).

Begrepet interaksjonell asymmetri kan misforstås. Det kan lett oppfattes som et overordnet begrep, som dekker alle former for dynamisk asymmetri i en samtale(interaksjon). Det er imidlertid ikke denne vide forståelsen av begrepet det refereres til her. Isteden er det en bestemt og mer avgrenset form for interaksjonell asymmetri det er snakk om – den asymmetri som finnes gjennom initiativ-respons-analyse av samtaleinteraksjon.

Interaksjonell asymmetri viser til hvordan samtaledeltakere styrer og unngår å bli styrt gjennom samtaler. Linell og Gustavsson (1987) har gjennom empiriske studier utviklet en spesiell analysetilnærming som søker å fange dette aspektet ved samtaler, såkalt initiativ-respons-analyse. Denne type analyse har i de senere årene har fått betydelig internasjonal oppmerksomhet, og har blitt anvendt i analyse av en bredde ulike typer samtaler – for eksempel veiledningssamtaler (jf. kap. 9.10) eller i Ragnar Rommetveits (1991) analyse av hvordan den interaksjonelle styrken endrer seg i samspillet mellom Nora og hennes ektemann i Ibsens *Et dukkehjem*. Tilnærmingen er imidlertid såpass spesiell og komplisert at den fordrer en nokså grundig presentasjon.

Utgangspunktet for initiativ-respons-analyse (IR-analyse) er forståelsen av at en samtale består av turtakingssekvenser, som gjør at samtalen ligner et kjede av samtaler (Linell 1990). Denne grunnleggende forståelsen bygger spesielt på forskningstradisjonen etnometodologi og herunder spesielt såkalte *samtaleanalyser* (*conversation analyses*), som studerer samtalers sekvensielle organisering (Linell 1990:150)⁷¹. Gjennom slike turtakingsvekslinger bidrar deltakerne i ulik grad med *respons* i forhold til foregående turer (tilknytninger til det som er uttalt)

⁷¹ Linell (1990:159) påpeker imidlertid at til tross for denne likheten mellom IR-analyser og CA-analyser med hensyn til teoretiske antakelser er de metodisk sett ulike, idet CA tenderer mot å avvise kodingsskjemaer og kvantifiseringer av samtalen. Metodisk sett har IR-analyser visse likehtstrekk med forsøk på å utvikle kodingsskjemaer innenfor psykologi og kommunikasjonsforskning (Linell, Gustavsson og Juvonen 1988: 416), selv om IR-analysens teoretiske orientering gjør at de også avviker vesentlig fra disse (loc.cit.).

og *initiativer* (selvstendige bidrag som fører samtalen videre), noe som igjen får konsekvenser for kommende turer i samtalen, og så videre. Dette representerer en grunnleggende forestilling i teorier om samtaler (Linell 1990:150), slik for eksempel John Heritage uttrykker det: *Each social action is a recognizable commentary on, and intervention in, the setting of activity in which it occurs* (Heritage 1987:264⁷²). Et eksempel på dette er såkalt klassisk tilknytning som blant annet Habermas har forfektet (Gustavsson og Linell 1987:11), og som ligger implisitt i Sokrates' dialoger. Den grunnleggende ideen i klassisk tilknytning er at samtlige parter stadig skal tilføre hverandre noe, som ledd i å samarbeide om å oppnå erkjennelse. Samtalesituasjonen i et slikt klassisk tilknytningsmønster kjennetegnes av:

ett samspel där parterna avlöser varandra ved ordet och där varje replik av en part anknyter bakåt till den andra partens senaste replik och dessutom för in något nytt för denne att respondeara på. Varja replik har i denna väv av ömsesidigt iakttagbara produktions- och förståelseprosesser två integrerande funktioner; dels tillför, producerar, talaren nytt innehåll och dels indikerar han hur han förstått motpartens föregående replik och/eller själv avsett (alternativt nu själv förstår) sin egen förra replik (och annat som föregått sen). Sådana repliker med tydliga och direkte anknytningar både bakåt och framåt kommer vi att kalla "klassisk anknutna" (Gustavsson og Linell 1987:11).

Den analytiske enheten det fokuseres på i IR-analyse er *samtaleturen*, det vil si den sammenhengende perioden en person har ordet (Linell og Gustavsson 1987:14). I turene ytrer samtaledeltakerne replikker, altså den eller de ytringer som bidras med i løpet av en tur (Linell og Gustavsson 1987:14). Gjennom å kartlegge de initiativer og responser samtaledeltakerne gir i form av replikker gjennom de ulike turene i løpet av samtalen gis det muligheter for å danne kvantitative mål på *interaksjonell asymmetri* mellom deltakerne.

⁷² Sitert i Linell 1990:150.

12.3.7.1 Turtyper og deres interaksjonelle styrke

Selve analysen bygger på et nokså komplekst kodingssystem, der det skilles mellom 18 ulike turtyper eller kategorier. Hver tur som inngår i analysen plasseres innenfor en av disse kategoriene. Kategoriseringssystemet baseres på kombinasjoner av et lite knippe kjennetegn ved initiativer og responser, symbolisert på følgende måte:

- a) den grunnleggende distinksjonen mellom initiativ og respons, klarest symbolisert ved $>$ eller \wedge vs. $<$
- b) initiativenes styrke og omfang: sterk, det vil si (eksplisitt) oppfordrende eller krevende, vs. svakt interaktivt (påståelig eller ydmyk): $>$ vs \wedge .
- c) responsenes tilstrekkelighet (akseptert) vs. ikke tilstrekkelig eller delvis tilstrekkelig: $<$ vs. $-$.
- d) omfanget av (retroaktive) forbindelser: lokale vs. ikke-lokale (forbindelser med umiddelbart forutgående vs. fjernere turer) : $<$ eller $:$ vs. $''$.
- e) forbindelsenes fokus (retroaktive og lokale): fokusert og ikke-fokusert (forbundet med fokus vs. perifere aspekter ved samtalepartens forutgående tur): $<$ vs. $:$
- f) andre eller selv-forbundet respons (forbinde med samtalepartens foregående tur vs talerens egen foregående tur): $<$ vs. $=$ (og dets underkategori $< =$). (Linell, Gustavsson og Juvonen 1988:417-8)

I veiledningssamtaler forekommer imidlertid også en spesiell type forbindelse som ikke helt rommes av kategoriene ovenfor: Når en av samtalepartene forbinder sitt eget initiativ med egne eller samtalepartens initiativer i tidligere samtaler. For eksempel innleder en veileder i datamaterialet samtalen på følgende måte:

Veileder: Ja, da er vi klar. Line, du har (i forutgående samtale) gitt meg et bilde av hva du ønsker veiledning på. Kan du si noe mer om det?

Dette eksemplet synliggjør at en enkelt samtale ikke bare kan betraktes som en kjede av samtaleturner – men at også ulike samtaler kan forstås som kjeder som i større eller mindre grad henger sammen. Dette kan oppfattes som en spesielt aktuell kategori i alle utviklingsorienterte samtaler, som fokuserer på læring og endringer over tid. Turen ovenfor kan i tråd med dette symboliseres ved symbolet

''' >. Dette innebærer at det i avhandlingens analyse tilføres et ytterligere skille i forhold til kategorisystemet gitt av Linell, og Gustavsson (1987):

- g) forbindelser med samtalepartens fjernere turer i samme samtale vs. forbindelser i tidligere samtale: '' vs. '''' (utvidelse av [d])

For å kunne gripe dette nokså komplekse kategoriseringssystemet kan det være et nyttig utgangspunkt å merke seg at symbolet < innbefatter en *lokal, fokusert og adekvat andre-forbindelse*. Bare når en tur viser klare tegn på å mangle en eller flere av disse egenskapene er den kodet med '', : , - , = (Linell, Gustavsson og Juvonen 1988:418) eller ''', som denne undersøkelsens tilførte skille til Linell, Gustavsson og Juvonens kategoriseringssystem impliserer (se omtale ovenfor).

Ut fra kjennetegnene som er beskrevet ovenfor har Linell og Gustavsson (1987) konstruert et kategorisystem som består av 18 ulike typer samtaleturner. I tillegg er to ytterligere kategorier konstruert på bakgrunn av denne avhandlingens samtalemateriale. Totalt vil analysen av interaksjonell asymmetri derfor bygge på 20 turtyper. Disse presenteres i sin helhet i vedlegg III og kommenteres derfor ikke ytterligere her. For å anskueliggjøre denne typen abstrakte skiller kan imidlertid et eksempel på koding av en samtalesekvens nevnes (Linell og Gustavsson 1987). Forklaringen på kodingen har jeg tilført på høyre side av eksemplet, og en utdypende forklaring på kategoriene kan i tillegg ses i vedlegg III:

DEL IV INDIKASJONER PÅ (A)SYMMETRI

< >	A: Är du kär i mig? . . .	Tur med klare egenskaper av både respons og initiativ, der den retroaktive delen (responsaspektet) blir forbundet med hovedinnholdet i samtalepartens foregående tur, og der den proaktive delen (initierende aspekt) inneholder et sterkt initiativ.
-	B: Ja säger jag ju.	Tur forbundet med, eller i det minste muligens forbundet med, samtalepartens foregående tur og som ikke inneholder initierende egenskaper. Samtaleparten behandler turen som om den IKKE tilfredstiller fordringene av, eller ikke engang som forholdsvis relevant i forhold til, hans eget foregående initiativ.
=>	A: Sådär verkligt riktigt kär?	tur som er forbundet med talerens egen forutgående tur (heller enn samtalepartens tur). Turen er enten kun en repetisjon eller enkel reformulering av talerens videre (sterke) initiativ eller (i tilfelle samtaleparten bare har gitt eller prøvd å gi en minimal respons) en fortsettelse av denne videre turen.
: ^	B: Annars skulle jag väl inte säga det.	Tur med klare egenskaper av både respons og svakt initiativ, der den retroaktive delen er ufokusert forbundet med samtalepartens foregående tur.
<=>	A: Jamen jag menar riktigt riktigt kär.	Tur med klare egenskaper av å være både respons og sterkt initiativ, der den retroaktive delen forbindes med talerens egen foregående tur og klart ignorerer et mellomliggende initiativ av samtaleparten.
< ^	B: (skriker) Jäg älskar dig för helvete.	Tur med klare egenskaper av både respons og initiativ, der den retroaktive delen (responsaspektet) blir forbundet med hovedinnholdet i samtalepartens foregående tur, og der den proaktive delen (initierende aspekt) inneholder et svakt initiativ
:>	A: Varför blir du så där arg igen?	Tur med klare egenskaper av både respons og sterkt initiativ, der den retroaktive delen er ufokusert forbundet med samtalepartens foregående tur. (Linell og Gustavsson 1987:144).

Et viktig aspekt ved kategoriseringen bør bemerkes: kategoriene kan ikke forstås som gjensidig utelukkende i absolutt forstand (Linell og Gustavsson 1987:112). Dette fordi kategoriseringen av konkrete samtaleturner bygger på en *global bedømming av den enskilda replikens status, varvid egenskaper i dess språklige (och paraspråklige) form, dess innehåll och dess funktion i kontexten måsta vägas in*

(Linell og Gustavsson 1987:112). Gustavsson og Linell understreker at mange replikker vil være interaksjonelt mangetydige og at dette innebærer at grensene mellom kategoriene må være noe flytende (Linell og Gustavsson 1987:112). Dette er også tilfelle i analysen av casene i denne undersøkelsen. I enkelte tilfeller kan det være vanskelig å avgjøre hvilken kategori en tur tilhører. Turen er i slike tilfeller plassert under den kategorien den overveiende vurderes å ligge nærmest.

I tillegg til de 18 typene samtaler omtaler Linell, Gustavsson og Juvonen (1988) såkalte ikke-replikker. Disse er av to slag: Den ene typen er *uppbakning* (back-channeling) og den andre er replikkforsøk. Begrepet ikke-replikk kan i en viss forstand oppfattes problematisk - vel og merke sett ut fra denne avhandlingens bredere analysefokus, noe vi skal komme tilbake til senere i teksten, under omtalen av *turstøttende asymmetri*.

De nevnte 20 kategoriene er dessuten plassert på en skala fra 1 til 6, ut fra hvor sterke initiativene og responsene vurderes å være (Linell og Gustavsson 1987:191, supplert med min utvidelse med turene $\text{''}^>$ og ''^{\wedge}). *Initiativene* kategoriseres som mer eller mindre sterk appell til samtaleparten om å svare under gitte betingelser, og *responsene* kategoriseres ut fra hvordan og i hvilken grad de følger samtalepartens initiativ. En slik klassifisering gjør det blant annet mulig å måle styrken på den enkelte deltakerens bidrag i samtalen. I samtalesekvensen som er gjengitt ovenfor har for eksempel person A markert sterkere turstyrke enn person B. Klassifiseringen av styrke for de ulike grunnleggende kategoriene presenteres nedenfor:

		""^				
	"" >	"" ^	"" <			
	": >	: ^	(>			
	: >	< = ^	<)			
	< = >	= >	= ^	- >		
>	^	< >	< ^	<	-	
6	5	4	3	2	1	
Uavhengige og sterkt proaktive turer					Fullstendig avhengige og ikke proaktive i det hele tatt	

Figur 12-5: Klassifisering av turtyper i IR-analyse.

12.3.7.2 IR-profil, IR-indeks og IR-differanse

Linell, Gustavsson og Juvonen (1988) bruker kategoriene og tallfestingen av dem til å danne et mål på interaksjonell styrke i samtaler. Dette gjør de for eksempel ved å oppsummere dyadens *IR-profil*, som gir oversikt over frekvensen av samtalepartenes ulike typer turer. Denne profilen anskueliggjøres godt ved å fremstille den i form av et søylediagram som sammenligner frekvensen av samtalepartenes turer, på skalaen fra 1-6. Dette illustreres i den senere analysen av veiledningssamtalene i datamaterialet. Et annet mål er den enkelte personens *IR-indeks*, som betegner den enkeltes tendens til å kontrollere⁷³ interaksjonen - eller å bli kontrollert. *IR-indeksen* defineres som gjennomsnittsverdien⁷⁴ av samtalepartens tall på

⁷³ Den kontrollen *IR-indeksen* betegner kan være mer eller mindre bevisst eller ubevisst (Linell, Gustavsson og Juvonen 1988).

⁷⁴ Linell, Gustavsson og Juvonen (1988:424) betegner riktig nok dette som *medianverdien* (ikke gjennomsnittsverdien). Medianverdien er imidlertid, i alle fall innenfor vanlig statistisk språkbruk, et annet og grovere mål for sentraltendens i et statistisk materiale enn gjennomsnittsverdien, nemlig den verdien som deler en fordeling i to like deler, når den er ordnet etter stigende verdi (Hellevik 1991:195). Utrekningsmåten hos Linell, Gustavsson og Juvonen (1988:424) viser imidlertid at det er *gjennomsnittsverdien* det etter alt å dømme refereres til. I alle fall ville disse ulike målene for sentraltendens gi små utslag i analyse av såpass lange samtaler som denne

ordinal skalaen (Linell, Gustavsson og Juvonen 1988:424). Forskjellen mellom to samtaleparters IR-indeks, *IR-differansen*, kan igjen ses som et mål på graden av asymmetri i samtalen. Dette vil være det sentrale målet på interaksjonell asymmetri som samtalene i denne undersøkelsen blir sammenlignet etter.

Linell og Gustavsson (1987:246⁷⁵) skiller mellom fire kategorier av samtaler avhengig av intervaller for IR-differanse. I denne undersøkelsen omsettes disse betegnelse med følgende betegnelser, for å bruke samme betegnelser som i andre analyser:

Linell og Gustavssons betegnelse for intervall	intervall IR-differanse	Betegnelse for intervall i denne undersøkelsen
jevnbyrdige samtaler	(0,00-0,50)	noenlunde symmetrisk
styrte samtaler	(0,50-1,00)	mildt asymmetrisk
intervjuer	(1,00-1,50)	nokså sterkt asymmetrisk
forhør	(1,50-2,00)	sterkt asymmetrisk

Figur 12-6: Klassifisering av samtaler ut fra IR-differanse⁷⁶

I kapittel 9.10 gjengis et eksempel på en undersøkelse av samtaler som bygger på den analytiske tilnærmingen det her er redegjort for, og som for øvrig viser et asymmetrisk interaksjonelt mønster (Lindgren 2001).

avhandlingens datamateriale omfatter. Derfor skal ikke dette problematiseres ytterligere her. I analyse av kortere samtaler kan imidlertid disse ulike målene gi betydelige utslag. I alle fall virker det rimelig å anvende målet gjennomsnitt. For det første fordi Linell, Gustavsson og Juvonens (1988) skala fra 1-6 gir data på et forholdstallsnivå, som muliggjør bruk av gjennomsnittsmål – og for det andre fordi gjennomsnitt gir det mest *presise* målet på forskjeller mellom samtalepartene.

⁷⁵ Se for øvrig modell i kapittel 10.3.

⁷⁶ Strengt tatt overlapper Linell og Gustavssons intervaller hverandre, men tallene fremstilles slik her for å unngå desimaler i fremstillingen. I fall en IR-differanse skulle tilsvare grenseverdiene 0,5, 1,0 eller 1,5 kan det være rimelig å tilordne verdien til det øvre intervallet (0,5 vil da for eksempel tilsvare styrte samtaler/mildt asymmetrisk).

Til nå er seks former for dynamisk asymmetri behandlet: kvantitativ-, tematisk-, posisjonierende-, posisjonell-, dramaturgisk og interaksjonell-. Den siste formen som skal behandles kalles her turstøttet asymmetri.

12.3.8 Turstøttet asymmetri

Hvem får i størst grad støttet sine samtaler i veiledningssamtalen?

Det har blitt hevdet at man innen kommunikasjonsforskning har fokusert for lite på lytterens *aktive* rolle i samtalen (Green-Vänttinen 1995:143). I brede deler av veiledningslitteraturen beskrives derimot ulike måter veilederen som aktiv lytter kan fremme samtalskonstruktive formål, gjennom å støtte veisøkers initiativ og taletid, samt å uttrykke at veisøkers utsagn blir hørt, forstått og betraktet som viktige. Dette er nært relatert til det som her kalles turstøtte. Med *turstøttet asymmetri* forstås her forskjeller med hensyn til i hvilken grad samtalepartene får støttet sine samtaler, det vil si mer eller mindre direkte blir oppfordret til å snakke mer.

Gjennom bearbeidingen av samtalematerialet er det funnet to typiske måter som samtalepartene støtter hverandres turer på (og som oppfattes som uttrykk for asymmetrisk turstøtte). Samtaler støttes gjennom henholdsvis

- a) *å ytre verbal støtte*, dvs. gjennom hhv. minimale responser⁷⁷ og speiling (hvem av samtalepartene mottar mest verbal støtte for sine turer?)
- b) *å vise tålmodighet*, ved å *unnlate å avbryte* samt å *tolerere pauser* før og underveis i samtalepartens tur uten å avbryte (hvem av samtalepartene blir minst avbrutt og har mest tolererte pauser?).

⁷⁷ Uttrykket forklares nedenfor.

12.3.8.1 Å ytre verbal støtte: minimal respons og speiling

En utbredt art av støttesignaler er såkalte *minimale responser* (mm, ja, akkurat, ja vel etc.), som i stor grad forstås som at samtaleparten følger interessert med i det som blir sagt – og gjerne vil høre mer om dette. Det brukes en rekke andre relaterte betegnelser på dette kommunikasjonsfenomenet, for eksempel *upbackings*, lyttersignaler (Lindgren 2001:41), tilbakekoblinger eller *feedback* (Green-Vättinen 1995:143). Linell og Gustavsson (1987:61) bemerker at det finnes betydelig begrepsmessig forvirring i bruken av den type ord som er nevnt her. I sin initiativ-respons-analyse behandler dessuten Linell og Gustavsson en del slike signaler som såkalte ”ikke-kategorier”, som ikke anses som fullverdige responser (Linell og Gustavsson 1987:60). Analysefokuset i denne sammenhengen er imidlertid et annet enn i analyse av initiativ-respons. Fokuset her er turstøtte, som både impliserer ytringer som Linell og Gustavsson kaller turkategorier og ikke-kategorier. Som Lindgren (2001, 1999) hevder kan slike støttende signaler ha stor betydning for turtagningen i en samtale. Hun betrakter dem som måter lytteren regulerer turtagningen på. I sin undersøkelse av veilednings- eller utviklingssamtaler (2001, jf. kap. 9.10) finner hun at slike minimale responser som oftest har en støttende funksjon. Minimale responser kan imidlertid også ha andre funksjoner, som påskyndende (gå videre) eller konkurrerende (Jeg vil snakke) Lindgren (1999:145). Det finnes i denne undersøkelsens samtalemateriale eksempler på samtlige av disse funksjonene. I all hovedsak synes imidlertid signaler av den støttende arten å karakterisere materialet, mens øvrige kategorier synes mer perifere. Derfor avgrenses analysen mot å sammenligne i hvilken grad samtalepartene uttrykker signaler av turstøttende art til hverandre⁷⁸.

En annen måte å støtte samtalepartens uttrykk på er gjennom såkalt *speiling* (eller parafrasering som brukes i lignende betydning), som innebærer at (det som blir

⁷⁸ Å ta i betraktning mindre utbredte kategorier ville komplisere analysen i unødvendig stor grad.

oppfattet som) essensielle deler av innholdet i det samtaleparten sier reformuleres av samtaleparten (for eksempel: Du oppfatter altså at dette utgjør kjernen av problemet?). Dette er et element som inngår i alminnelige samtaler, men som ofte brukes bevisst og mer utbredt av både veiledere og terapeuter⁷⁹, og der støtte av talerens tur er en del av formålet. Denne kommunikasjonsmåten knyttes spesielt til Carl R. Rogers klientsentrerte terapi og spesielt hans ideer om aktiv lytting og speiling (Rogers 1977, jf. kap. 6.6), som har hatt enorm innflytelse på veiledningspedagogiske tradisjoner (jf. kap. 7).

12.3.8.2 Å vise tålmodighet: unngå avbrudd og vise pausetoleranse

Den andre hovedformen for turstøtte er det å vise *tålmodighet for samtalepartens tur*. Som uttrykk for dette forstås henholdsvis det å unngå å avbryte samtalepartens tur samt det å vise toleranse for samtalepartens *pauser* gjennom å ikke avbryte. Gjennom studiet av samtalematerialet ble det funnet at avbruddene krever nyansering, idet avbruddene har ulik karakter eller styrke. Av denne grunn skilles det i analysen mellom tre typer avbrudd, ut fra hvor sterkt avbruddet vurderes å være i en gitt sammenheng: For det første *milde avbrudd*, der avbruddet ikke innebærer en markant avskjæring av talerens tur. Et typisk eksempel på dette er når samtalepartene fyller hverandre ut, eller at en samtalepart gir kortere tilføyelser i forhold til sin foregående tur. For det andre finnes *sterke avbrudd*, der avbruddet innebærer en tydelig avskjæring av talerens tur. En tredje type avbrudd er *middels sterke avbrudd*, som er en form mellom milde og sterke avbrudd. Et

⁷⁹ Det kan nevnes at den kanskje mest brukte innføringsboken i veiledning i Norge (Handal og Lauvsås 2000) omtaler speiling som den viktigste samtaleferdigheten i terapi, og såkalt parafrasering som den viktigste i veiledning. Forskjellen mellom speiling og parafrasering består i følge Handal og Lauvsås (2000:239) av nyanser mht. i hvilken grad følelsesaspektet vektlegges. Speiling brukes imidlertid ofte som samlebegrep for det Handal og Lauvsås kaller henholdsvis speiling og parafrasering. For enkelhets skyld brukes speiling som samlebetegnelse i denne avhandlingen).

spesielt uttrykk for tilbøyeligheten til å avbryte samtaleparten er i hvilken grad en samtalepart *tolererer pauser* underveis i talerens tur, uten å avbryte. Dette synes å kunne fungere som en sterk støtte til samtalepartens tur.

Det kan nevnes at man ut fra undersøkelser av klasseromsinteraksjon har hevdet at lengden på elevs svar på lærers spørsmål kan henge direkte sammen med lærers toleranse for pauser før svaret avgis, innen turen og muligheten for å avgi et svar avbrytes (Rowe 1974, Hansen og Simonsen 1997). Carl R. Rogers er for øvrig blant de som har lagt sterk vekt på å tillate pauser i samtaler. Som et ekstremt eksempel kan det nevnes at det i et transkript fra Rogers samtale med den suicidale klienten *Jim*, oppgis at det fant sted en pause på hele 17 minutter, på et ”kritisk øyeblikk” i samtalen⁸⁰ (Brink 1987:29).

I denne undersøkelsen fokuseres det på *verbale* uttrykk. Like fullt vil trolig *nonverbale* uttrykk vanligvis ha stor betydning som støtte for samtalepartens tur. Dette fortjener selvfølgelig oppmerksomhet. Når dette likevel ikke analyseres i denne undersøkelsen er dette for det første fordi dette ville komplisere analysen i svært stor grad. Den andre og viktigste årsaken er imidlertid at de aktuelle videoopptakene gir både varierende og overveiende mangelfulle bilder av samtalepartenes respektive kroppsspråk⁸¹.

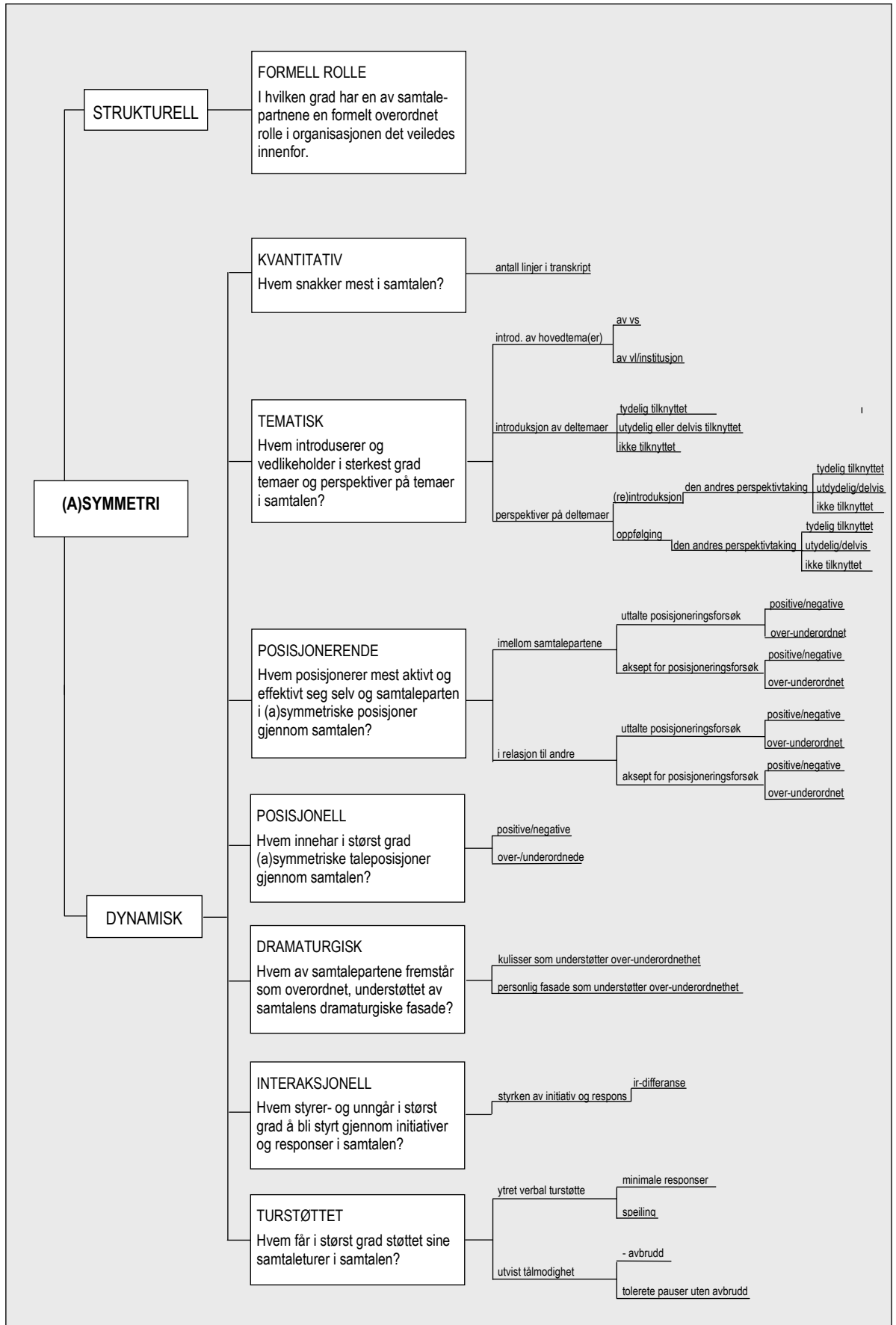
⁸⁰ Pausen kunne fortolkes som et uttrykk for klientens verdi: at Rogers syntes det var verdt å bruke tid på ham til tross for at Rogers hadde informert om at han var for sen til en annen avtale.

⁸¹ En mer komplisert side ved de typene turstøtte som det her fokuseres på er at slik støtte trolig også *kan* innebære en mild måte å styre fokus på i samtalen, gitt at en veileder selektivt støtter innhold i turer eller deler av turer som veileder vurderer som viktigere enn innholdet i andre turer. Veileder kan tenkes å gjøre dette gjennom selektivt å uttrykke støttesignaler, avbryte selektivt og vise selektiv pausetoleranse. Dette er imidlertid et komplisert og subtilt fenomen som kan være problematisk å analysere gyldig og presist. I avhandlingens datamateriale mangler for eksempel grundigere data som dokumenterer veileders intensjoner, strategier og øvrige tenkemåter (spesielt forut for veiledningen), som eventuelt kan settes i forbindelse med denne type seleksjon. Dette gjør at selektiv støtte ikke vies oppmerksomhet i analysen, til tross for at det kan betraktes som et relevant perspektiv på støtten som ytes.

12.3.9 Oppsummering av indikasjoner på asymmetri

I oversikten nedenfor oppsummeres de ulike formene for strukturell- og dynamisk (a)symmetri som er funnet sentrale og mulige å analysere i denne undersøkelsens veiledningssamtaler. Kategoriene henger sammen og overlapper til dels hverandre, men det ses likevel som hensiktsmessig å behandle dem analytisk som selvstendige indikatorer på (a)symmetri. Som tidligere beskrevet er altså analyse-skjemaet utarbeidet etter eksplorerende og stadig etterprøvende analyser av hele samtalematerialet.

KAP 12 INDIKASJONER PÅ (A)SYMMETRI



Figur 12-7: Indikasjoner på asymmetri.

12.3.10 Sammenligning av asymmetri innenfor hver indikator

Når casene i analysen skal sammenlignes gjenstår et problem: Hvordan kan de sammenlignes på en oversiktlig og systematisk måte? En måte å gjøre dette på er ved å registrere graden av asymmetri i tallmessig form på en skala, slik at graden av asymmetri kan presiseres både med hensyn til a) sammenligning av de ulike aspektene av asymmetri i hver enkelt samtale samt b) sammenligning av de ulike samtaleene i undersøkelsen. Denne type tallfesting er uproblematisk når det gjelder kvantitativ asymmetri. For de øvrige vil det imidlertid være problematisk å skulle operere med et høyt presisjonsnivå. Gjennom arbeidet med materialet har jeg imidlertid funnet det meningsfylt å skille mellom tre grader av asymmetri: *mildt, nokså asymmetrisk* og sterkt *asymmetrisk*. En fare ved denne type tallfesting kan være at funn fremstilles som å ha større presisjon enn det er grunnlag for. Skalaen som er valgt her er av denne grunn såpass *grovkornet* at den ikke gir et overdrevent inntrykk av presisjon i materialet, samtidig gir skalaen tilstrekkelige nyanser til å skille mellom ulike grader av asymmetri – for det første mellom ulike typer asymmetri i samme samtale – og for det andre på tvers av samtaler. En viss gradering av asymmetri vil uansett være nødvendig for det komparative formålet ved undersøkelsen.

12.3.11 Sammenligning av samtalenes grad av asymmetri

Det ville i utgangspunktet vært interessant om det var mulig å gi et totalt mål på graden av asymmetri i de ulike samtaleene. Dette er imidlertid ikke funnet rimelig, først og fremst fordi det ikke er mulig å si hvor sterkt de ulike indikatorene skulle vektas i forhold til hverandre. Det er heller ikke grunnlag for å påstå at alle

KAP 12 INDIKASJONER PÅ (A)SYMMETRI

indikatorerne skal telle like mye⁸² i en samlet vurdering. Isteden vil asymmetrien i den enkelte samtalen fremstilles visuelt som en visuell *profil* over graden av symmetri/asymmetri, slik et (konstruert) eksempel nedenfor illustrerer:

type asymmetri	grad av symmetri/asymmetri						
	sterkt asymmetrisk i retning veileder	nokså asymmetrisk i retning veileder	mildt asymmetrisk i retning veileder	noenlunde symmetrisk	mildt asymmetrisk i retning veisøker	nokså asymmetrisk i retning veisøker	sterkt asymmetrisk i retning veisøker
formell rolle		●					
kvantitativ					●		
posisjonierende		●					
posisjonell			●				
tematisk							
interaksjonell		●					
turstøttet							●

Figur12-8: Eksempel på samlet samtaleprofil over graden av (a)symmetri i en veiledningssamtale

Eksemplet ovenfor viser altså en profil som er overveiende asymmetrisk i retning veilederen, men som samtidig viser store variasjoner med hensyn til graden av asymmetri, sett ut fra de ulike indikatorene.

I de følgende kapitlene (13-18) anvendes de ovenfor omtalte indikatorene, som er satt sammen igjennom undersøkelsen, til å analysere asymmetri i seks ulike veiledningssamtaler.

⁸² Dette er forøvrig en feilslutning som tidvis kan sees i kvantitative evalueringsundersøkelser.



13 A: BEDRIFTSANSATT VEILEDER KOLLEGA

13.1 Samtalens kontekst og hovedinnhold

Denne veiledningen blir gjennomført mellom to mannlige kollegaer i en meget stor bedrift. Begge er rundt 30 år gamle. Kollegaene arbeider som rådgivere i en stab med service- og styringsfunksjoner innenfor en stor organisasjon med mange avdelinger. Begge kollegaene har jobbet lenge innenfor samme organisasjon, har avansert fra ”gulvet” og er rekruttert til intern fagutdanning av organisasjonen. Bedriften har en relativt sterk hierarkisk stillingsstruktur, men det aktuelle teamet har internt en noe flatere struktur. Det formelle rolleforholdet mellom veileder og veisøker kan betegnes som *symmetrisk*, da de med hensyn til formelle roller befinner seg på samme hierarkiske nivå.

Bedriften har i løpet av flere år gått gjennom dramatiske endringer, der man har beveget seg fra å ha statlig monopol til å konkurrere fritt med andre aktører. Dette har medført krav om å rasjonalisere driften for å oppnå økonomisk lønnsomhet. Som del av dette har organisasjonen stadig gjennomgått omorganiseringer og dramatiske bemanningskutt. Både veileder og veisøker er på det tidspunktet veiledningen blir gjennomført usikker på hvorvidt de får beholde sine stillinger. Dette er også del av den problemopplevelsen veisøker beskriver i veiledningen. Parallelt med rasjonaliseringsprosessene preges også organisasjonen av et økende sykefravær.

Veileder har veiledningsoppgaver tilknyttet stillingen som rådgiver, og har samlet sett hatt veilederoppgaver i 2-3 år. Veileder og veisøker har ikke noe formelt veilederforhold. De har arbeidet sammen i nærmere ett års tid, og har hatt god kontakt, uten at de har vennskapelig omgang utenfor arbeidsstedet. Veilederen oppgir at de i perioden før veiledningen fant sted har hatt flere uformelle ”veiledningslike” samtaler, der problemer i tilknytning til arbeidssituasjonen har vært diskutert, og der veileder stadig har inntatt en uformell veilederrolle. I forbindelse med en av disse samtaler, der veisøker henvendte seg for å få pratet om en situasjon han opplevde som problematisk, spurte veileder om veisøker kunne tenke seg å snakke om dette i en veiledning som skulle være del av studiet veileder gjennomfører. Veisøker skal først ha uttrykt lett skepsis, men ble interessert i å gjennomføre samtalen, da han fikk nærmere informasjon om hva det hele gikk ut på.

Selve veiledningen ble gjennomført i et møterom i arbeidstiden, der undertegnede var til stede som tilbaketrasket observatør og videooperatør. Samtalen varte i litt over en times tid.

Veisøker gir før samtalen uttrykk for at han ønsker å snakke om konflikten mellom en krevende stilling i en organisasjon preget av belastende omstillingsprosesser – og familieliv og deltidsstudier. Dette følges opp i samtalen. I begynnelsen får veisøkeren snakke nokså åpent om sin opplevelse av problemet. Dette temaet varer nesten $\frac{1}{4}$ av samtalen. Her kommer det spesielt frem at veisøker opplever et betydelig tidspress i jobb som nyansatt i en organisasjon i omstruktureringsprosesser, og at dette presset forsterkes gjennom egen videreutdanning, husbygging og familieliv med barn ved siden av. Veisøkeren opplever det som spesielt problematisk at dette går ut over eget overskudd og samværet med barna. Deretter retter veileder i et kortere tema oppmerksomheten mot hvordan veisøkeren kan endre situasjonen. Det kommer her frem at veisøkeren ønsker å ta mer styring selv og unngå å bli styrt av andre. Veisøker sier også at hans forventninger til seg selv er et større problem enn andres forventninger til ham.

Neste del av samtalen består av et knippe temaer som fokuserer på veisøkerens mestring og læring i fortid og fremtid. Disse temaene varer nær 2/5 av samtalen. Først oppfordrer veilederen veisøkeren til å fortelle om hva han har opplevd å mestre den siste tiden. Her fokuserer særlig veisøker på at å lykkes i egen husbygging har vært en barriere for ham, og noe andre ikke har trodd han ville klare. Veisøkeren snakker tydelig engasjert i dette og temaet varer hele 1/5 av samtalen. Deretter bringer veilederen inn spørsmål om mestring i fremtid. Veisøkeren sier husbyggingen har gjort ham tryggere på at han kan ta på seg oppgaver han i utgangspunktet ikke mestrer fullt ut. Veisøkeren bringer imidlertid snart tilbake perspektivet på mestring i fortid, og snakker blant annet om hvordan han har arbeidet med å mestre fobier som vannskrekk og lignende barrierer. I neste tema bringer veilederen tilbake fremtidsperspektivet på mestring. Her fremhever veisøkeren spesielt betydningen av å planlegge hverdagen. Til sist i denne hoveddelen av samtalen spør veilederen om hvordan veisøkeren kan bruke det han har lært om mestring fremover. Her vektlegger veisøkeren betydningen av å sortere, prioritere og avgrense seg selv.

I et kortere tema forsøker veilederen å bringe inn veisøkerens samboers perspektiv på saken. Veisøker sier han har opplevd foreløpig aksept fra henne for prioritering av tid til jobb. Veisøkeren styrer imidlertid raskt oppmerksomheten mot egen opplevelse av frykt for å miste jobben. Deretter speiler veilederen veisøkerens tidligere opplevelse av å ikke være like god som andre i ulike sammenhenger, og ber veisøkeren fortelle mer om dette. Veisøkeren gir etter hvert uttrykk for at dette er verdt å tenke mer på enn han har gjort, at han muligens tenker for mye på dette, og at han nok stiller strengere krav til seg selv enn andre gjør. Han snakker også om at det er vanskelig å få tilbakemeldinger fra sine barn om dårlig humør, mens veilederen spør om han ikke tror andre foreldre får samme type tilbakemeldinger. Veisøker sier han ikke har tenkt på dette. Dette temaet varer mer enn 1/10 av samtalen. Etter dette spør veilederen hva veisøkeren vil fremover. Veisøkeren nevner en rekke ulike ting, blant annet det å ferdigstille oppgaver, prioritere annerledes, påvirke sin egen måte å jobbe på, involvere andre i sitt arbeid, kunne

avgrense seg og be om en medarbeidersamtale med lederen. Dette tror han vil påvirke hverdagen med familien.

Til slutt avrundes samtalen. Herunder gir veisøkeren spesielt uttrykk for at samtalen har fått ham til å tenke over at han fokuserer for mye på at han aldri skal takle ting dårligere enn andre, at han ikke har tenkt over dette, at han generelt reflekterer for lite over hverdagen og at man har for lite av den type samtaler de har gjennomført. Veilederen styrker og oppmuntrer deretter veisøkeren, ved å fremheve veisøkerens ressurser og mestring. Avslutningsvis drøfter de muligheten for å videreføre denne type samtale.

I det følgende skal vi se nærmere på ulike aspekter av asymmetri i denne samtalen.⁸³

13.2 Kvantitativ asymmetri

Denne samtalen er preget av en tilbakeholden veileder, som lar veisøker ta den klart største delen av samtaletiden⁸⁴. Samlet sett har bare veilederen 22 % av taletiden, mens veisøkeren har hele 78 %. Dette regnes i denne undersøkelsen som en *sterkt asymmetrisk* fordeling av taletiden (jf. kap. 12.3.4). Det finnes betydelige variasjoner gjennom samtalen, men veisøkeren har likevel hoveddelen av samtalletiden i så og si hele samtalen. Det er en viss tendens til at veisøkeren har aller størst del av taletiden i første halvdel av samtalen, mens veilederen er noe mer aktiv i den siste halvdel av samtalen. Dette mønsteret med hensyn til kvantitativ asymmetri synliggjøres mer detaljert i figuren nedenfor, som viser variasjoner i taletid gjennom samtals ulike deltemaer:

⁸³ For å forstå analysen kan det være nødvendig å ha lest kapittel 12.

⁸⁴ Registrert som antall linjer i transkript (jf. kap. 12).

KAP 13 CASE A: BEDRIFTSANSATT VEILEDER KOLLEGA

TEMA	VEILEDER TALER	VEISØKER TALER
<i>VS's problemopplevelse 24 %</i>	21 %	79 %
<i>å endre situasjonen i fremtid 5 %</i>	7 %	93 %
<i>mestring i fortid 20 %</i>	15 %	85 %
<i>mestring i fremtid 4 %</i>	45 %	55 %
<i>mestring i fortid 4 %</i>	100 %	
<i>mestring i fremtid 5 %</i>	31 %	69 %
<i>bruk av læring om problemet 6 %</i>	31 %	69 %
<i>samboers perspektiv på situasjonen 1 %</i>	67 %	33 %
<i>å kunne miste jobben 4 %</i>	8 %	92 %
<i>å ikke være like god som andre 11 %</i>	30 %	70 %
<i>handling fremover 7 %</i>	19 %	81 %
<i>avrunding: metasamtale om veiledningssamtalen, VL styrker VS, veiledning fremover 10 %</i>	37 %	63 %
Samlet	22 %	78 %

Figur 13-1: Fordeling av taletid gjennom samtalens tematiske deler

Vi skal se nærmere på hvordan temaene som vises i figuren styres gjennom samtalen.

13.3 Tematisk asymmetri

Tematisk asymmetri viser altså til hvem som i størst grad introduserer og vedlikeholder i temaer og perspektiver på temaer i veiledningssamtalen. Graden av tematisk asymmetri i denne samtalen vil bli analysert ut fra de samme tre analytiske nivåene som øvrige case: a) hovedtema, b) deltemaer og c) perspektiver på deltemaer. Vi skal først se nærmere på hvem som introduserer hovedtema i samtalen.

13.3.1 Introduksjon av hovedtema

Som tidligere nevnt bygger samtalen på et hovedtema veisøkeren selv har uttrykt at han ønsker å snakke om: konflikten mellom å inneha en ny og krevende stilling – og å håndtere familieliv og deltidsstudier. Samtlige av samtalsens deltemaer er direkte tilknyttet dette hovedtemaet. Det er altså veisøkeren som helt utvetydig (og svært asymmetrisk) introduserer hovedtemaet. Veilederen gjør ingen forsøk på å introdusere andre temaer som ikke er relatert til dette og det synes ikke å ligge noen institusjonelle rammer som styrer innholdet i samtalen, da denne kollegaveiledningssamtalen er kommet i stand på eget initiativ mellom de to samtalepartene. Vi skal i det følgende se nærmere på hvem som (re)introduserer deltemaene i samtalen.

13.3.2 Introduksjon av deltemaer

Samtalen kan, som fremstilt i modellen foran, grovt sett deles inn i 12 deltemaer:

1. VS's problemopplevelse
2. å endre situasjonen i fremtid
3. mestring i fortid
4. mestring i fremtid
5. mestring i fortid
6. mestring i fremtid
7. bruk av læring om problemet
8. samboers perspektiv på situasjonen
9. å kunne miste jobben
10. å ikke være like god som andre
11. handling fremover
12. avrunding: om veiledningssamtalen, VL styrker VS, veiledning fremover

For å analysere graden av asymmetri med hensyn til introduksjonen av deltemaer i samtalen søkes to hovedspørsmål besvart: a) *Hvem introduserer deltemaene?* og b) *Hvor sterk grad av styring innebærer introduksjonen av de enkelte deltemaene?* Er styringen tydelig (mild styring), utydelig eller delvis (middels sterk styring) eller ikke knyttet til et tema samtaleparten har vist tydelig interesse for i løpet av samtalen (sterk styring)? Svarene som er funnet på disse spørsmålene vises i tabellen nedenfor:

DEL V (A) SYMMETRI BAK SEKS DØRER

Introduksjon av deltema		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Introduksjonens tilknytning til tema samtaleparten har uttrykt interesse for	tydelig	VL	VL		VL	VS	VL	VL		VS	VL	VL	VL
	utydelig/delvis			VL					VL				
	ingen												

Tabell 13-1: Styring av samtalens deltemaer, sett ut fra hvem som (re)introduserer og graden av tilknytning til samtalepartens uttrykte interesse.

Allerede i innledningen av samtalen introduserer veileder første deltema på den milde måten som siden kjennetegner samtalen, ved å referere til det veisøkeren selv har ønsket å snakke om, og deretter be veisøkeren åpent om å fortelle om hvordan han opplever problemet. Et eksempel på denne typen milde introduksjon kan nevnes fra et senere tema i samtalen (tema 10):

Eksempel 13-1

VS: ... At man ikke hadde satt der alene og liksom, man hadde taklet det sikkert bedre hvis man har flere rundt seg som man kunne diskutere med og få, er det sånn som jeg tror. [Mm] Er det så galt, eller. [Ja] Man sitter og synser litt for mye alene til tider. (..) ...

VL: Det slår meg det at du snakker om dette med å være, (.) du nevnte det tidligere dette med å være like *god* som broren *din*, på noen felt, da du var yngre, ikke sant. Du følte at du ble neglisjert på en måte. Og du snakker om det å være like god som arbeidskollegaene og du vil være like god, god, som best mulig far for ungene dine. [Ja] Hvordan tanker gjør du deg om akkurat dette med (.) den frykten der eller det fokuset på det?

Her tar veilederen utgangspunkt i en opplevelse som veisøker har berørt flere ganger tidligere i samtalen og introduserer dette som fremhevet tema ved å be veisøkeren fortelle mer om det. Introduksjonen innebærer styring, men den er av mild art fordi den bygger så tydelig på noe av det noe veisøkeren har uttrykt klar interesse for. Dette bekreftes i veisøkerens påfølgende tur:

Eksempel 13-2

VS: Det blir kanskje, når du sier det nå, så høres det egentlig ut som at (.) jeg fokuserer for mye på det, dette med å være best, dette med å levere, dette med å takle så mye. Det slår meg når du sier det ...

Veilederen introduserer 10 av 12 deltemaer og styringen er i så måte asymmetrisk, men den mildnes av at 8 av veilederens 10 introduksjoner er av mild art og at det ikke finnes sterkt styrende introduksjoner i samtalen, bare to av veilederens introduksjoner er middels sterke. Disse to kjennetegnes typisk av at veileder introduserer et tema som er knyttet til veisøkerens uttrykte interesse, men at deltemaet innebærer en såpass ny vinkling at den kan bare oppfattes som delvis tilknyttet, slik som i eksemplet nedenfor, der veilederen ber veisøkeren om å tenke over hva han har lykkes med i det siste.

Eksempel 13-3

VS: ... Det er det ingen tvil om. [Mm] Jeg kan jo ikke skylde på noen andre. (.) Det er meg selv som må sette en stopper for det. [Hm] (...)

VL: Hører at du sier at du selv mener at du må gjøre de forandringene. Hva føler du at, (.) at du har lykkes med i den siste tiden?

Veisøkeren står kun for to introduksjoner av deltemaer. Begge introduksjonene er milde og karakteriseres av fokus på temaer veilederen har uttrykt interesse for. Et eksempel kan nevnes fra den midtre delen av samtalen.

Eksempel 13-4

VL: ... Eh, føler du da at sjansen er stor for at du kan komme til å havne flere ganger i en sånn her såkalt (tippe-) grense, i en periode, der du har veldig mye å gjøre?

VS: Ja, det kan godt hende at man kan havne i det og man erfarer under veis at man, hvordan man skal takle det og hvordan man skal løse det. Så, (.) når du nå nevnte det så, i forhold til dette med mestringsituasjon, jeg har bare for å spore litt av, så var det (.) to ting som jeg har erfart, eller som jeg vet at jeg har hatt reell frykt for (.) da jeg var mindre da og som jeg har satt som mål at det skulle jeg gjennomføre. [Hm] Og vet at, det jeg klarte det. ...

Introduksjonens mildhet understrekes ytterligere av at veisøkeren gjør oppmerksom på og senere nærmest unnskylder at han introduserer noe annen enn det veilederen har snakket om i den foregående turen.

Helhetlig sett kan altså den tematiske styringen av deltemaer forstås som mildt *asymmetrisk* i retning veilederen, og styringen kjennetegnes videre av nærmest fravær av motsetninger mellom samtalepartenes introduksjoner.

13.3.3 Introduksjon og vedlikehold av perspektiver

I løpet av samtalen ble det stilt 57 spørsmål. 52 av disse introduserer eller følger opp et perspektiv. Samtlige av disse sistnevnte spørsmålene formuleres av veilederen. Hele 52 av veilederens 62 turer i samtalen inneholder et slikt spørsmål. Dette er i seg selv en tydelig indikasjon på asymmetrisk styring av perspektiver i samtalen. De typiske turvekslingene i samtalen består av at veilederen stiller et spørsmål, som i sin tur besvares av veisøkeren. Veisøkerens turer er imidlertid mye lengre enn veisøkerens og inneholder ofte flere perspektiver som ikke introduseres gjennom spørsmål, og som ofte ikke følges opp av veilederen. Veisøkeren introduserer faktisk *ingen* perspektiver gjennom spørsmål. De fire spørsmålene han stiller forespør kun veilederen om å klargjøre eller repetere sitt spørsmål.

Vi skal se litt nærmere på noen trekk ved perspektivstyringen i samtalen. Først behandles veilederens perspektivstyring, deretter veisøkerens. Tabellen nedenfor fremstiller tre spørsmål som vedrører perspektivstyring i samtalen: hvem av samtalepartene som i størst grad a) (re)introduserer perspektiver gjennom spørsmål eller andre uttalelser, b) hvem som i størst grad vedlikeholder perspektiver som det allerede snakkes ut fra gjennom å stille oppfølgende spørsmål og c) hvor sterkt de perspektivstyrende uttalelsene fungerer, vurdert ut fra i hvilken grad samtaleparten inntar perspektivet som introduseres eller vedlikeholdes. Dette gjengis for veilederens del i tabellen under⁸⁵:

⁸⁵ De aller fleste spørsmålene i samtalen lot seg kategorisere i oversikten nedenfor. Fem av veisøkers spørsmål lot seg imidlertid ikke plassere innenfor kategoriene (forespørsel om å klargjøre eller repetere spørsmålet). Kategoriene er ikke fullstendig gjensidig utelukkende.

perspektivstyring	perspektiv (re)introduserende			perspektivoppfølgende		
	tydelig	utydelig/ delvis	ingen	tydelig	utydelig/ delvis	ingen
styring gjennom spørsmål	25	3	1	22	1	-
styring gjennom andre uttalelser	-	1	-			
sum	25	4	1	22	1	0

Tabell 13-2: Veileders perspektivintroduksjon og perspektivoppfølging gjennom spørsmål/andre uttalelser samt veisøkers perspektivtaking.

Veilederen har 29 perspektivintroduserende spørsmål og har nær like mange perspektivoppfølgende spørsmål. Den store andelen av oppfølgende spørsmål indikerer at veilederen i stor utstrekning følger veisøkerens uttrykte interesse. De oppfølgende spørsmålene innebærer ofte en repetisjon eller speiling av noe viktig av det veisøkeren har sagt, slik som i følgende eksempel, der veilederen følger opp veisøkerens foregående uttalelser:

Eksempel 13-5

VS: Nå er man liksom ferdig med husbyggingen og *da*, nå må du, nå må du prestere og nå må du levere. ... i forhold til husbygging så var det for å bevise at man kunne. ...

VL: Dette med å bevise ting, (..) hvordan, er det veldig viktig for deg?

...

Veilederens (re)introduksjoner dreier seg i stor utstrekning om veisøkerens opplevelser, beskrivelser eller vurderinger av situasjonen det snakkes om. Gjennom dette bringes mange ulike aspekter av saken til torgs. Mange av introduksjonene retter også oppmerksomheten mot andre personers perspektiver (8 (re)introduksjoner). Noen eksempler på dette kan nevnes:

Eksempel 13-6

VL: Har du mottatt noen signal fra sjefen på jobben om at du ikke leverer så mye som de andre? (..)

...

VL: Har du fått noen tilbakemelding på at du som far gjør en for dårlig jobb? (..)

...

VL: Tror du venninnene til datteren din er opplever fedrene sine sånn, veldig blid bestandig og samarbeidsvillig? ...

Et sentralt trekk ved både (re)introduksjonene og de oppfølgende spørsmålene er at de nokså ofte er tydelig fremtids- og/eller ressursorienterte. De to eksemplene under viser hvordan veilederen på et typisk vis i denne samtalen forsøker å styre perspektivet mot en slags mestringsorientering:

Eksempel 13-7

VL: Hører at du sier at du selv mener at du må gjøre de forandringene. Hva føler du at, (.) at du har lykket med i den siste tiden?

...

VL: Hva var det som fikk deg til å klare det, denne lange perioden med, når husbyggingen stod på som verst og intenst og jobben og familien. Hva var det som fikk deg til å klare det? (.) Hva var det med deg? (..)

Et sentralt strekk ved samtalen er at de aller fleste av veilederens introduksjoner og oppfølgende spørsmål følges tydelig av veisøkeren (47 av 52). Dette kan blant annet henge sammen med at spørsmålene er så klart fundert på veisøkerens uttrykte interesse. I tillegg kan det tenkes å henge sammen med at veilederen i de fleste turene lar veisøkeren få god tid til å snakke ut, før neste spørsmål formuleres.

Vi skal gå over til å belyse veisøkerens perspektivstyring, som har en radikalt annerledes karakter enn veilederens perspektivstyring.

perspektivstyring	perspektiv (re)introduserende			perspektivoppfølgende		
	tydelig	utydelig/ delvis	ingen	tydelig	utydelig/ delvis	ingen
uttrykt perspektivtaking						
styring gjennom spørsmål	0	0	0	0	0	0
styring gjennom andre uttalelser	12	10	24			
sum	12	10	24	0	0	0

Tabell 13-3: Veisøkers perspektivintroduksjon og perspektivoppfølging gjennom spørsmål/andre uttalelser samt veilederens perspektivtaking.

I fullstendig kontrast til veilederens perspektivstyring formulerer veisøkeren faktisk ingen (re)introduserende eller perspektivoppfølgende spørsmål. De intro-

duksjonene veisøkeren står for, formuleres på andre måter. Veisøkeren har hele 46 slike (re)introduksjoner, nær like mange som veilederen stiller gjennom sine spørsmål. Det slående her er imidlertid hvor mye mindre gjennomslag disse perspektivene får. Nær halvparten av disse perspektivintroduksjonene følges faktisk ikke opp av veileder i den påfølgende eller nærliggende tur(er). Den resterende halvdel av (re)introduksjonene fordeler seg mellom henholdsvis tydelig og utydelig/delvis perspektivtaking av veilederen. Sekvensen nedenfor viser hvordan veisøkeren i alle fall bringer inn minst to tydelige perspektiver i sin tur, og der ingen av dem inntas av veileder i nærliggende tur:

Eksempel 13-8

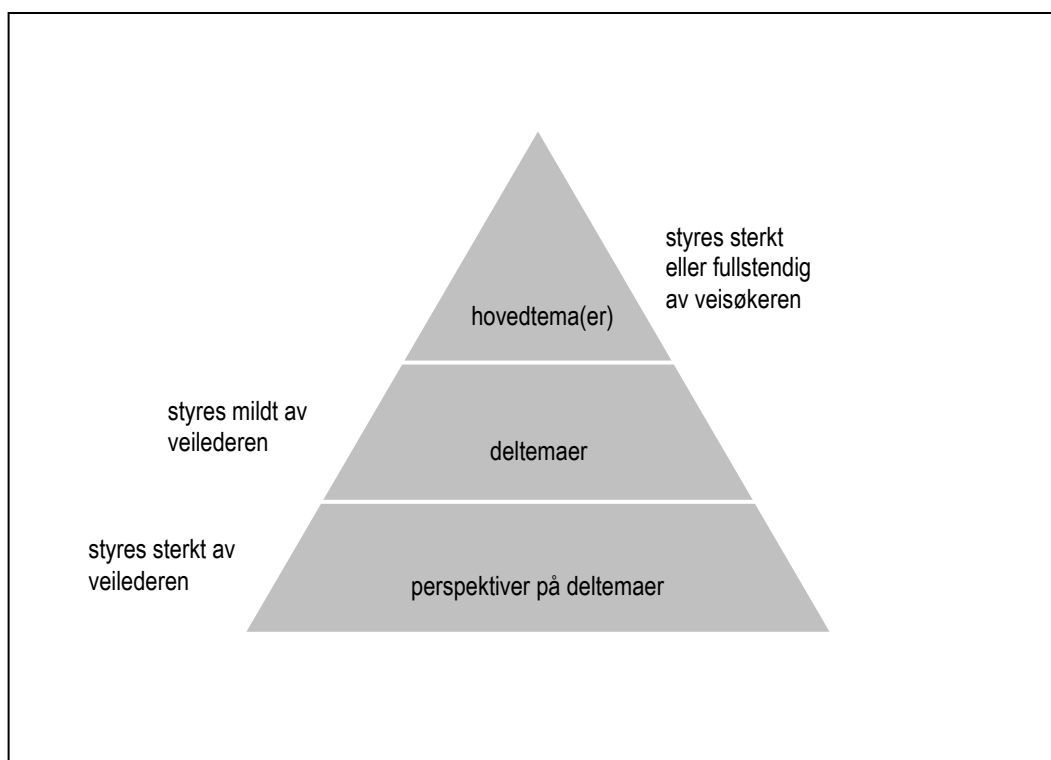
VL: ... Hvilke tanker gjør du deg om (..) om rett og slett den situasjonen du er i nå?

VS: Nei, altså de tankene jeg har gjort meg (.) og som noen gang kommer opp som en kanskje sånn her egentlig litt sånn fleipende, men er jo gjerne at man egentlig skulle ha skiftet jobb [Ja] i håp om at det er bedre og grønnere en annen plass. (KOMPARATIVT PERSPEKTIV) [Mm] Altså det, men samtidig så tror jeg ikke helt på det for arbeidslivet generelt krever, det har jeg inntrykk av at det er ingen plasser der hvor du kan liksom få det sånn som du vil. Det er jo ikke å forvente heller, (.) så. nei men så har man tenkt kanskje at (..) det er det å prioritere rett og bedre i forhold til det man ønsker selv. (.) Kanskje ikke høre så mye på hva andre sier, sånn skal du gjøre nå [Mm] og, nå tenker jeg spesielt i forhold til jobb. Jeg har jo fått signaler i fra min sjef (LEDERENS PERSPEKTIV) da at, det var jo litt sånn positivt at, (.) jobb er ikke alt. [Mm] (..) Den setningen var egentlig veldig grei å få, [Mm] (.) fordi det hjelper liksom litt i forhold til at man kanskje tar den rette prioriteringen neste gang. At hvis man husker det at fra din egen leder så har man fått at [Mm] jobb er ikke alt, så er jo det en sånn, [Mm] positivt å ta med seg. At ikke sjefen er sånn at du mister jobben hvis du ikke er her 100 %.

VL: Jeg opplever du de at hvis du sier at de tre, hva skal jeg si, hovedområdene vi har snakket om, så er det liksom jobbdelen som flyter over og stjeler kanskje litt tid fra de andre tingene som du helst vil la være uforstyrret (..) Eh, føler du at det er nødt til å være sånn?

Samlet sett styres perspektivene i samtalen klart sterkest av veilederen. Det som særlig bidrar til dette er veilederens utstrakte bruk av spørsmål til perspektivstyring og at denne fungerer såpass effektivt. Asymmetrien mildnes noe av at veisøkeren selv bringer inn en rekke perspektiver, som han bruker tid på å reflektere over. Samtidig styrer disse bare i begrenset grad perspektivene som veisøkeren følger opp i påfølgende tur(er).

I det foregående er tematisk asymmetri i samtalen analysert ut fra tre ulike indikatorer: Hvem som styrer samtals hovedtema(er), introduserer samtals deltemaer og styrer perspektivene på temaer. Disse ulike indikatorene spriker betydelig med hensyn til graden av asymmetri. Veisøkeren styrer sterkt selve hovedtemaet i samtalen. Styringen av deltemaer i samtalen vurderes i alle fall som mildt asymmetrisk i retning veilederen, mens introduksjonen og vedlikehold av perspektiver i samtalen vurderes som sterkt asymmetrisk i retning veilederen. Dette vekslende mønsteret illustreres i figuren under. Helhetlig sett kan det derfor være rimelig å betrakte den tematiske styringen i samtalen som overveiende *symmetrisk*.



Figur 13-2: Graden av tematisk asymmetri mellom samtalepartene, sett ut fra tre nivåer av tematisk styring

13.4 Posisjonerende- og posisjonell asymmetri

I den følgende delen skal henholdsvis posisjonerende- og posisjonell asymmetri vurderes. Forskjellen på begrepene posisjonerende og posisjonell asymmetri er redegjort for tidligere. Kort sagt betegner *posisjonerende asymmetri* forskjell med hensyn til *hvem som mest aktivt og effektivt posisjonerer seg selv og samtaleparten i overordnede/underordnede eller positive/negative taleposisjoner gjennom samtalen*. *Posisjonell asymmetri* innebærer derimot forskjell med hensyn til *hvem som i størst grad innehar overordnede/underordnede eller positive/negative taleposisjoner gjennom samtalen* (uavhengig av om vedkommende selv eller samtaleparten har introdusert posisjonen). Vi skal først se hvem som mest aktivt og effektivt posisjonerer seg selv og andre gjennom samtalen, og deretter hvem som helhetlig sett fremstår som posisjonelt overordnede eller mer positive posisjoner gjennom samtalen.

13.4.1 Posisjonerende asymmetri

Denne samtalen er i liten grad preget av motsetninger i posisjonering, med ett viktig unntak som vi skal komme tilbake til. Vi skal først se nærmere på veilederens aksepterte posisjoneringsforsøk og deretter på veisøkerens posisjoneringsforsøk.

Veilederen retter allerede i starten av samtalen oppmerksomhet mot samtalepartenes epistemiske posisjoner i forhold til hverandre (dvs. posisjonering mht. hvilken kunnskap eller erfaring en samtalepart har for å utale seg om en sak), og han avviser en egenposisjonering som epistemisk overordnet veisøkeren:

Eksempel 13-9

VL: Ja (.) ellers så har vi snakket litt på forhånd om dette med hva du trodde denne veiledningen kom til å innebære rett og slett. (.) Da du var litt undrende på hvordan jeg kunne gi deg fasitsvaret på, på situasjonen, (.) men som jeg sa til deg da så prøv-

ver vi å ha en samtale du som veisøker og jeg som veileder ... Ja, vi har jo, jeg vet ikke, kanskje du kan fortelle meg litt om ... problemet. ...

Utover i samtalen posisjonerer veilederen seg i tråd med denne innledende kommentaren i store trekk som en veileder som ikke står i kunnskapsmessig posisjon til å fortelle hva veisøker bør oppfatte eller hvordan han bør handle – men derimot er *underordnet veisøkerens epistemiske posisjon*. Veilederen etterspør derimot veisøkerens egen opplevelse, vurderinger, følelser og mål. De aller fleste turene er formulert som spørsmål, som veisøkeren implisitt forventes å besvare. Veilederen posisjonerer seg gjennom dette også implisitt som den som *styrer* samtalens fremdrift. Veilederen gir aldri uttrykk for å ha bedre epistemisk grunnlag for å vurdere noen forhold enn veisøkeren, eller for å stå i noen posisjon til å gjøre vurderinger på vegne av veisøkeren. Veilederen kommuniserer stadig en holdning om at veisøkeren er den kunnskapsmessig kompetente til å vurdere egen situasjon, noe som for eksempel formidles gjennom typisk åpne formuleringer som: ... *jeg vet ikke, kan du fortelle meg litt om det ...* Veilederen unnlater dessuten overveie-ende å gi uttrykk for hva han selv vet, mener, tror eller tenker etc. (han anvender så og si ikke slike epistemiske verb). De ytterst få gangene han gjør dette er det med ydmykhet, det vil si at formuleringene av spørrende heller enn påståelig karakter.

Isteden stiller veilederen nokså nøytrale spørsmål eller speiler innholdet i det veisøkeren sier tilbake til veisøkeren. Dette kan oppfattes som en type *nøytral selvposisjonering*. Et eksempel på denne type implisitt nøytral selvposisjonering kan nevnes, der veisøker først speiler det veisøkeren har sagt, for deretter å følge dette opp med et åpent spørsmål:

Eksempel 13-10

VL: Eh, Da, hvis jeg har forstått deg rett så har du en jobbsituasjon som gjør at du føler deg presset til å bruke mye tid der og det stresser deg opp. Du får dermed problemer med å bruke tilfredsstillende nok tid på blant annet barna dine. [Ja] Hvilke tanker gjør du deg om (..) om rett og slett den situasjonen du er i nå?

Den første fjerdedelen av samtalen har nokså utvetydelig denne karakteren av nøytral selvposisjonering. Deretter følger en lengre del av samtalen (halvparten av

samtalens varighet) som tidvis er litt mer komplisert å vurdere med hensyn til nøytralitet. Veilederen fortsetter her med å speile og stille spørsmål, med nokså nøytrale formuleringer. Formuleringene inneholder imidlertid implisitt også en viss posisjonering, som kunne kalles konstruktiv posisjonering, i den betydning at de fokuserer på veisøkerens ressurser for å håndtere problematikken. De er nøytrale i den betydning at de er forankret i forhold veisøkeren selv har snakket om, men innebærer samtidig mindre nøytrale posisjoneringsforsøk: Spesielt dreier mange av spørsmålene seg om veisøkeren som ”mestrende” og ”lærende” person, i fortid, nåtid eller fremtid, slik som i formuleringene nedenfor:

Eksempel 13-11

VL: Hører at du sier at du selv mener at du må gjøre de forandringene. Hva føler du at, (.) at du har lykket med i den siste tiden?

...

VL: Hva var det som fikk deg til å klare det, denne lange perioden med, når husbyggingen stod på som verst og intenst og jobben og familien. Hva var det som fikk deg til å klare det? (.) Hva var det med deg? (..)

...

VL: Hvordan kan du bruke denne lærdommen, i og med at du vet at du, det er en konsekvens av dårlig samvittighet? Hvordan kan du bruke den i en senere situasjon? (..)

Denne type konstruktiv posisjoneringen blir etter hvert svært tydelig akseptert av veisøkeren, og mestringsopplevelser blir et sentralt tema i samtalen, som veisøkeren snakker mye om, også når han ikke blir direkte oppfordret til det.

En annen type spørsmål med implisitt konstruktiv posisjonering, som forekommer sjeldnere, er spørsmål som retter oppmerksomheten mot veisøkeren som ansvarlig for egne vurderinger og beslutninger. For eksempel formulerer veilederen ved en anledning spørsmålet *Husbyggingen, (.) var det en selvvalgt situasjon?*

Den konstruktive posisjoneringen er ved nær alle tilfellene i denne fasen indirekte, det vil her si formulert som spørsmål. Bare ved en anledning uttrykker veilederen en helt direkte konstruktiv formulering:

Eksempel 13-12

VL: På *meg* så virker det slik, slik jeg *kjenner deg* og slik som jeg hører deg si i samtalen nå, så virker du som en person som *liker* utfordringer, som kanskje søker etter nye ting å mestre, klare, både i små og store sammenhenger. (.) Og det *er* jo flott.

...

Til tross for denne type konstruktiv posisjonering er også denne delen av samtalen preget av høy grad av epistemisk underordning og nøytralitet i formuleringene, spesielt fordi veilederen overveiende bygger sine uttalelser på det veisøkeren forteller og ikke gjør krav på å kunne vurdere saken bedre enn veisøkeren.

Den siste delen av samtalen er også preget av en nøytral veilederposisjonering, men her finnes likevel enkelte eksempler på mindre nøytral posisjonering, spesielt i det veilederen direkte fremhever sitt syn på veisøkeren som en person med ressurser til å håndtere problematikken:

Eksempel 13-13

VL: Jeg synes *du*, Yngve, har *vist* at du har veldig store *ressurser*. Du har jo klart deg gjennom en periode som har vært veldig *tøff*, med mange baller i luften og følt at du har kommet deg sterkere ut av det på en måte, selv om du har hatt bivirkninger, og konsekvenser av det. Så jeg tror jo, du har jo absolutt, du sier du ikke har vært så *reflektert*, men det høres ut for meg, når vi snakker her at du har egentlig et ganske sånn jordnært forhold til hva du *gjør* og hvordan situasjonen din er. (.)

VS: Jo, jeg, egentlig, er jo *klar* over situasjonen. [Hm] Jeg kjenner den på kroppen, skulle jeg til å si, (.) det *gjør* jeg.

VL: Men du viser også – føler jeg – at du viser tegn til at du egentlig *ser* muligheter for (.) hvordan *konkret* du kan *gjøre* noe annerledes, (.) selv om du er midt oppe i det.

Veisøkeren synes altså så og si uten unntak å akseptere veilederens posisjoneringsforsøk i samtalen. Det eneste unntaket finnes mot slutten av samtalen idet veilederen, etter at veisøkeren har gitt uttrykk for stort utbytte av samtalen, tilbyr seg å følge opp samtalen med veisøkeren senere:

Eksempel 13-14

VS: ... Du sa jo til å begynne med at (.) jeg var litt sånn *skeptisk til* å ta en sånn samtale, men nå handlet det jo mye om meg.

...

jeg kan jo ikke bare *ta*, jeg må jo gi *noe* selv, skjønner du. At det blir, jeg føler i hvert fall at det blir feil, hvis jeg bare skal sitte og ta imot og påvente veiledning og liksom være den som, (.) altså det handler jo om dette med det mellommenneskelige, ikke sant. Man både gir og tar.

Her stiller veisøkeren spørsmål ved den ensidige relasjonen mellom veilederen og veisøkeren, og stiller spørsmål ved om ikke relasjonen bør være mer gjensidig, noe som kan oppfattes som en type posisjonering som venner eller jevnbyrdige kollegaer.

Veilederens stadige bruk av speilende formuleringer inneholder som nevnt posisjonering av veisøkeren. Posisjoneringen av veilederen selv kan imidlertid oppfattes som nøytral, fordi veilederen overveiende fremhever eller tydeliggjør veisøkerens selvposisjonierende utsagn. Et sentralt eksempel er at veilederen flere ganger stiller spørsmål med utgangspunkt i veisøkerens stadige, som oftest negative, sammenligning av seg selv med andre. Nedenfor gjengis to eksempler på dette:

Eksempel 13-15

VL: Dette med å bevise ting, (..) hvordan, er det veldig viktig for deg?

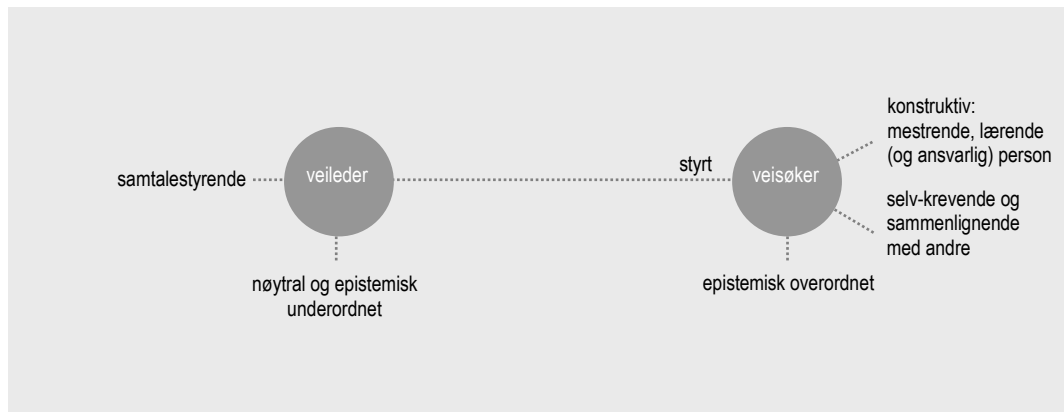
...

VS: Man tror jo, jeg føler i hvert fall det at til tider at *jeg* ikke klarer å levere, men jeg føler at alle andre *rundt* meg leverer, altså, av mine kollegaer ...

VL: Det slår meg det at du snakker om dette med å være, (.) du nevnte det tidligere dette med å være like god som broren din, på noen felt, da du var yngre, ikke sant. Du følte at du ble neglisjert på en måte. Og du snakker om det å være like god som arbeidskollegaene og du vil være like god, god, som best mulig far for ungene dine. [Ja] Hvordan tanker gjør du deg og akkurat dette med (.) den frykten der eller det fokuset på det?

Weisøkeren gir mot slutten av samtalen uttrykk for at han kanskje er for opptatt av denne posisjoneringen, og at han stiller for strenge krav til seg selv.

Forenklet sett kan de grove trekkene i veilederens aksepterte posisjoneringsforsøk fremstilles i følgende figur:



Figur 13-3: Veileders typiske aksepterte posisjoneringforsøk

I det følgende skal vi se nærmere på veisøkerens posisjoneringforsøk. Veisøkerens typiske posisjoneringforsøk er preget av tydelig selvposisjonering samt implisitt og mindre tydelig posisjonering av personer som er del av saken. Posisjoneringen er dessuten bare helt unntaksvis direkte orientert mot veilederen. Et vesentlig trekk ved veisøkerens posisjonering er at han uttaler seg nokså *epistemisk ydmykt*, det vil si at han uttrykker sine påstander om sannhet på en nokså relativ måte, der han ofte også direkte kommenterer at det ikke trenger å være riktig. Et forhold som illustrerer dette er at han bruker ord om hva han selv føler, tenker, opplever og spesielt ofte *tror* heller enn å formulere absolutte påstander om sannhet. Noen sitater kan ytterligere illustrere hans nokså ydmyke epistemiske posisjonering:

Eksempel 13-16

VS: ... Nå vet man jo ikke, det er jo sånn hypotetisk fordi man vet ikke om det kommer en omorganisering eventuelt, altså, det er jo bare noe man tror. (.) ... Man tror jo, jeg føler i hvert fall det at til tider at *jeg* ikke klarer å levere, men jeg føler at alle andre *rundt* meg leverer, altså, av mine kollegaer. Så, det vet jeg jo ikke om det er rett. ... hvis man har flere rundt seg som man kunne diskutere med og få, *er det sånn som jeg tror*. Er det så galt, eller. Man sitter og synser litt for mye alene til tider. ...

Veisøkeren beskriver i samtalen at han opplever kravene i ulike roller som krevende, spesielt som arbeidstaker, far, husbygger og deltidsstudent, og at han ikke klarer å imøtekomme kravene på en tilfredsstillende måte. Ofte uttaler han seg

også generelt om å ikke mestre de dels kryssende forventningene som det innebærer å inneha dette settet av roller. Dette kan mest generelt forstås som en *ikke-mestrende posisjonering*. Veisøkeren gir stadig uttrykk for å takle enkelte forhold dårlig, sier for eksempel at han *arbeider feil*, at han unngår problematiske arbeidsoppgaver, planlegger for dårlig, og at det hele bidrar til at han fremtrer som en dårligere far enn han ønsker å være.

Den ikke-mestrende posisjoneringen ledsages stadig av det som kan kalles en *formildende posisjonering*, der veisøkeren stadig gir forklaringer på den ikke-mestrende posisjoneringen, eller fremhever positive egenskaper ved seg selv som samtidig bidrar til problemet. For eksempel uttrykker veisøkeren stadig et bilde av seg selv som en person med gode intensjoner. Han sier for eksempel at han er pliktoppfyllende, samvittighetsfull og forsøker å gjøre sitt beste i alle roller: *man ønsker jo å gjøre det, holdt på å si, det beste ut av det og liksom alle skal være fornøyd*. Veisøkeren uttaler seg også flere ganger som en selvransakende og ansvarlig person, også for å håndtere problemene han beskriver.

Eksempel 13-17

VS: ... jeg vil jo tro at det er meg det står på. Altså det er jo meg som må bestemme selv. [Mm] Altså jeg kan jo ikke la meg styre av hva andre mener at jeg skal gjøre, skal prioritere jobb for eksempel. ...

man setter seg egentlig selv i situasjonen (.) der man får tidsnød. Det er det ingen tvil om. [Mm] Jeg kan jo ikke skyld på noen andre. (.) Det er meg selv som må sette en stopper for det.

Han forklarer også problematikken med sin posisjon på arbeidsstedet. Spesielt fremhever han stadig at han er uerfaren i jobben, og at han er i en læringsfase:

Eksempel 13-18

VS: .. nå har ikke jeg jobbet så lenge i den stillingen - men effekten blir at man (..) man møter en del sånne problemer som, at man hadde man hatt en slags oversikt, eller hatt en organisering som var mer permanent så hadde man ikke møtt de problemene, slik jeg føler det ...

...

VS: .. så stjeler den oppmerksomhet og den stjeler dette med at jeg klarer ikke å legge den fra meg, jeg klare ikke å skille. Når jeg går fra jobb så henger den med meg. Og det oppleves ikke som behagelig. Den situasjonen har jeg ikke taklet. Jeg har

vært i jobben i 10 måneder, og har kanskje ikke lært meg enda dette med å legge jobb, og si at jobb er jobb og privatliv er privatliv. (.) Det tror jeg nok at jeg må jobbe med i [Mm] forhold til meg selv. (..) Det (.) i erfaring kanskje ...

Han begrunner også problematikken med at han arbeider for individuelt eller ensomt med sine arbeidsoppgaver og at et utrygt ansettelsesforhold skaper problemer.

Eksempel 13-19

VS: Det kan komme både av erfaring og at, men jeg føler kanskje at man er mer utsatt hvis man ikke, altså, hvis man hopper av kan du si og ikke levere så godt som man burde, så er det jeg som, kan du si, ryker neste gang hvis det er en omorganisering. [Mm] Og det er på en måte en slik her (.) som henger litt over deg, og som sier at hvis du ikke er der når vi trenger deg og du leverer, og jobber ekstra, ekstra, så er det – holdt jeg på å si – kroken på døren, eller du får ikke fortsette i.

De to gjengitte sitatene ovenfor synes å henseile på en slags posisjonering som *normal*, i den betydning at ikke-mestring er noe som kan anses normalt for en person i situasjonen som beskrives, og ikke noe som bare skyldes egenskaper ved veisøkeren som person. Veisøkeren gir også mer generelt uttrykk for at mennesker i alminnelighet må regne med det å erfare å ikke mestre:

Eksempel 13-20

VS: .. i de situasjonene der du slår feil, altså hvor du får en dårlig tilbakemelding så er jo det en nedtur. Det er jo sånn man er som menneske. Oppturer og nedturer, det opplever man, (det må man takle).

Et svært gjennomgående trekk ved samtalen kan dessuten fortolkes i samme normal-posisjonierende retning. Veisøkeren bruker svært ofte formen *man*, istedenfor det mer vanlige *jeg*. Veisøkeren bruker faktisk disse formene omtrent like ofte (241 versus 248 ganger). Det kan være rimelig å forstå bruk av ordet *man* som uttrykk for hva som kan være allment eller normalt å tenke eller gjøre. Den utstrakte bruken av ordet *man* kan i denne samtalen forstås som en måte å normalisere egne ikke-mestrende erfaringer: Veisøkeren gjør i sterkere grad bruk av *jeg*-form når han uttaler seg i en mestrende posisjon, mens han bruker mer *man*-form når han uttaler seg i en ikke-mestrende posisjon. Kontrasten mellom de to sitatene nedenfor er i så måte illustrerende:

Eksempel 13-21

VS: det stopper mer opp i forhold til at MAN kjenner at MAN har så mye at MAN ikke skal gripe fatt i problemene. (.) Det blir liksom slik at MAN nesten lar det ligge, skyver det bort fordi der er så pass mye og MAN har oppgaver både i jobb og i skole og sånne ting som egentlig, altså det presser seg frem en slags dato som sier at nå må du være ferdig og, altså, når det datoen kommer så må du liksom stå på 24 timer for å rekke den. [Hmm] (.)

...

VS: JEG hadde påfølgende opplevelse hvor JEG ble dårlig og nærmest besvimte, eller, men nå i dag så går det helt greit. [Mm] Det har, ja, (.) uten at JEG tenker over det så er det kanskje sånn at JEG setter meg et mål også må JEG bevise for meg selv at JEG skal klare [Mm] det. Det handler kanskje om at MAN er redd for å være annerledes enn andre, at MAN ikke skal klare å takle det da.

Som tidligere nevnt møter veilederens posisjonering av veisøkeren som mestrende aksept av veisøkeren i samtalen. Veisøkeren tar utover i samtalen også selv initiativ til å posisjonere seg i en mestrende posisjon. Dette gjelder spesielt når han tar initiativ til å snakke om konkrete mestringsopplevelser som husbygging og håndtering av fobier. Sitatet nedenfor er et eksempel på denne type posisjonering.

Eksempel 13-22

VS: Ja, nei, jeg er faktisk overrasket meg selv på en måte. Jeg tror at jeg har overrasket flere enn meg. (.) Jeg har faktisk fått tilbakemelding om at det var mange som ikke trodde at jeg skulle klare å være med å bygge for eksempel et hus. [Mm] Det var faktisk veldig positivt. Jeg har fått direkte meldinger om at jeg kunne mer enn (ler) [ler], det er faktisk litt sånn komisk. Jeg har jo egentlig ikke hatt troen på det selv at jeg skulle snekre og holde på.

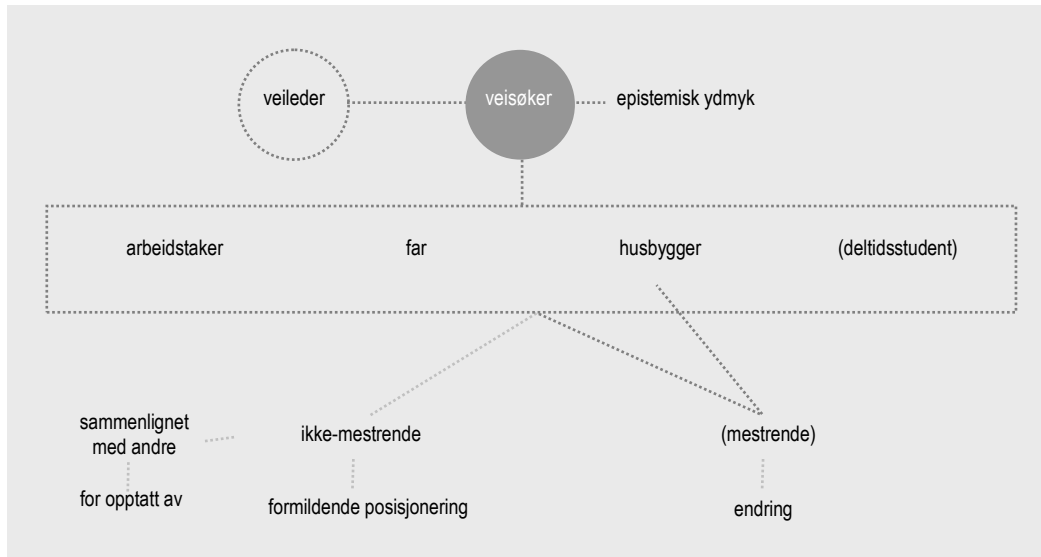
Etter hvert uttaler også veisøkeren at slike mestringsopplevelser, spesielt som husbygger, har gitt han bedre generell selvtillit til å møte fremtidige utfordringer:

Eksempel 13-23

VS: ... situasjonene på en måte har endret seg sånn at man har på en måte blitt litt mer *sikker* på seg selv og gjerne kan *ta* på seg oppgaver som man kanskje ikke mestrer sånn 100 %, selv om jeg nevnte tidligere i forbindelse med jobb at, det er som jeg sier at det går mer på, jeg er jo fortsatt sånn selv om husbyggingen har gått greit så har det vært situasjoner der som jeg har *utsatt* fordi at jeg ikke kunne det 100 %.

Flere steder gjennom samtalen fremhever dessuten veisøkeren at han gjennom stadig læring, allerede har håndtert, eller tror han fremover vil håndtere situasjonen bedre. Spesielt fremhever han at han konkret har blitt flinkere til å prioritere familien.

De mest fremtredende trekkene ved veisøkerens aksepterte posisjonering gjengis i figuren⁸⁶ nedenfor.



Figur 13-4: Veisøkers typiske aksepterte posisjoneringsforsøk.

Samlet sett preges samtalen av at veilederen posisjonerer seg effektivt som en veileder som er ansvarlig for samtalen. Han posisjonerer seg videre som nøytral og epistemisk underordnet veisøkerens kunnskap om egen situasjon, ved at han unngår å fremme egne synspunkter og kontinuerlig bygger på den informasjon som gis av veisøker. Dessuten posisjonerer han veisøker som selv-krevende og opptatt av å sammenligne seg med andre. Som allerede nevnt preges samtalen som helhet av gjensidig aksept for de posisjoner som uttrykkes i samtalen. Det finnes imidlertid et viktig unntak fra dette: veilederens konstruktive posisjonering, da dette indirekte utfordrer veisøkerens ikke-mestrende posisjonering. Veilederens dreining av veisøkerens fokus fra en ikke-mestrende til en mestrende og lærende posisjon, synes viktig i samtalen. Til tross for dette er veisøkeren den som mest

⁸⁶ Plasseringen av posisjonene må forstås som svært tendensiell, og representerer ingen nøyaktig plassering.

aktivt og gjennom direkte og tydelige formuleringer uttrykker posisjoner i samtalen, hovedsakelig egne posisjoner. Han posisjonerer seg selv epistemisk ydmyk, og spesielt i første del av samtalen med overveiende negative ikke-mestrende karaktertrekk, samtidig nedtoner han det negative i dette ved å posisjonere seg selv formildende. Etter hvert overtar veisøkeren veilederens mestringsfokus og posisjonerer seg selv aktivt og uoppfordret som mestrende og lærende. Posisjoneringen i samtalen vurderes samlet sett som *mildt asymmetrisk* i retning veisøkeren.

I det følgende skal vi se nærmere på den posisjonelle asymmetrien i samtalen.

13.4.2 Posisjonell asymmetri

Gjennom å inneha posisjonen som veileder, som styrer samtalen, fremstår veilederen som sterk i samtalen. Veilederens nøytrale og underordnede epistemologiske posisjonering nedtoner imidlertid denne posisjoneringen kraftig. Det finnes en langt større variasjon i veisøkerens posisjonelle styrke enn i veilederens. Dette gjenspeiles gjennom samtalen, i tillegg til å bli posisjonert som epistemisk overordnet av veilederen, veksler veisøkeren stadig mellom å inneha ikke-mestrende, såkalt formildende posisjoner og etter hvert i mestrende posisjoner. Veisøkeren har sterkest posisjon når han inntar posisjonen som mestrende, lærende og epistemisk overordnet veilederen. Hans posisjon som styrt veisøker kan rimeligvis forstås som noe svakere enn veilederen. Veisøkerens posisjonelle styrke preges også sterkt av det betydelige fokuset på ikke-mestring, selv om hans posisjon styrkes noe av hans formildende posisjonering. Samlet sett anses samtalen for å være preget av *mild posisjonell asymmetri* i veileders retning. Hovedtrekkene av posisjonell asymmetri gjengis i figuren nedenfor⁸⁷.

⁸⁷ Plasseringen av posisjonene må forstås som svært tendensiell, og representerer ingen nøyaktig plassering.

	VEILEDERS POSISJONELLE STYRKE	VEISØKERS POSISJONELLE STYRKE
sterkere posisjon ↑	samtalestyrende veileder	Konstruktiv: mestrende og lærende epistemisk overordnet
	nøytral og epistemisk underordnet veileder	epistemisk ydmyk
↓ svakere posisjon		samtalestyrt (for) selvkrevende ikke-mestrende, formildet

Figur 13-5: Samtalepartenes tentative grad av posisjonell styrke.

13.5 Dramaturgisk asymmetri

I henhold til tidligere omtale forstås dramaturgisk asymmetri her som i hvilken grad en av samtalepartene fremstår som overordnet, understøttet av samtals dramaturgiske fasade. Dramaturgisk fasade består av nonverbale uttrykksmidler som brukes, bevisst eller ubevisst, til å uttrykke noe (jf. kap. 12.3.6). Fasade består av to deler: Den første kategorien er *kulisser*, som står for det mer stedsbundne *scenearrangementet som er ment å skulle uttrykke noe* (Goffman 1992:29). Den andre kategorien er personlig fasade, som *står for alt det andre som uttrykker noe, det vi setter nærmest i sammenheng med den opptredende ... og som ... vedkommende tar med seg* (Goffman 1992:29). Dette er utgangspunktet for den følgende analysen.

Denne samtalen foregår på et grupperom i arbeidstiden. Ingen av partene uttrykker seg på måter som skulle tilsi at de har noe eierforhold til rommet. Grupperommet er lyst, virker nokså nytt og fylles av et stort ovalt bord med oval form, som samtalepartene sitter på samme side av, men likevel vendt mot hverandre. For øvrig har rommet lite interiør utover tavle og overhead etc. Rommet synes som kulisse for samtalen å være preget av symmetrisk symbolikk (det ovale bordet) som omkranses av like stoler, som samtalepartene sitter på. Det synes ikke å være forhold ved kulissene, det vil si ved rom eller interiør, som er rimelig å forstå som dramaturgisk asymmetri mellom samtalepartene.

Veilederen og veisøkeren er kledd likeartet, ungdommelig og uformelt i ullplagg og dongeribukser. Det synes ikke å være grunnlag for å forstå noen trekk ved bekleddingen som uttrykk for asymmetri mellom dem. Atmosfæren i samtalen synes avslappet og preget av likeverdighet. Begge sitter oppmerksomt vendt mot hverandre gjennom samtalen, og synes rolig og tålmodig i kroppsspråket. Begge drikker kaffe underveis og smiler med jevne mellomrom til hverandre. Ingen av samtalepartene gestikulerer eller beveger seg i særlig grad, selv om veilederen gestikulerer og beveger seg litt mer enn veisøkeren, og tidvis fikler med en penn han holder i hendene (som han ikke skriver med), uten at det er rimelig å forstå dette som uttrykk for asymmetri. Samtalepartene holder konsekvent øyekontakt med den andre når han snakker, og de uttrykker gjennom dette gjensidig oppmerksomhet mot hverandre.

Det kan ikke helt utelukkes at samtalepartene kan oppfatte forhold ved kulissene eller hverandres personlige fasade som uttrykk for asymmetri. Ut fra observasjonene som er gjort i undersøkelsen finnes det imidlertid ikke rimelig grunnlag for å fortolke slike forhold som uttrykk for asymmetri i samtalen. Samtalen vurderes derfor som overveiende *symmetrisk* med hensyn til dramaturgi.

13.6 Interaksjonell asymmetri

I det følgende skal vi se nærmere på samtalen med utgangspunkt i den type analyse av interaksjonell asymmetri som er redegjort for i kapittel 12. Spørsmålet er her hvem av samtalepartene som styrer- og unngår i størst grad å bli styrt gjennom initiativer og responser i veiledningssamtalen.

13.6.1 IR-profil

I løpet av samtalen har veilederen og veisøkeren 62 turer hver, som kan plasseres i de 20 interaksjonelle turkategoriene som er omtalt tidligere (kap. 12.3.7). Tabellen nedenfor viser IR-profilen, som bygger disse kategoriene. Kategoriene er tilordnet styrke på en ordinalskala fra 1 (svak) – 6 (sterk), i henhold til Gustavsson, Linell og Juvonen 1988.

	6	5				4					3				2		1				
	>	"">	">	:>	<=>	^	""^	""^	:^	<=^	=>	<>	""<	(>	<)	=^	<^	->	<	-	N
V L	1	1	2	5						1	35			3		3	8	3			62
V S											3			1			48	4	6		62

Tabell 13-4: Veileder og veisøkers IR-profil i samtalen.

Den viktigste forskjellen mellom veilederens og veisøkerens turstyrke finnes i veilederens svært utstrakte tur < > (både respons og et sterkt initiativ) – og veisøkerens enda mer utstrakte bruk av den noe svakere turen < ^ (både respons og et svakt initiativ). Et eksempel på dette gjennomgående mønsteret kan gjengis:

Eksempel 13-24

- < > VL: Har du mottatt noen signal fra sjefen på jobben om at du ikke leverer så mye som de andre? (..)
- < ^ VS: Nei, det har jeg ikke. Jeg har ikke fått noe sånn, ikke noe sånn konkrete ting på det, det har jeg ikke. Det er mer det at jeg føler det selv. [Mm] Det går på meg selv altså, det kan man på en måte få et svar på hvis man henvender seg til lederen og spør egentlig, [Mm] (i en samtale,) hva synes du om det, den jobben jeg gjør, [Mm] og den tilbakemeldingen, det er ikke så ofte man har tid til å stoppe opp og at den samtalen, eller man tar seg ikke tid til det.
- < > VL: Kan du ta deg tid?
- < ^ VS: Ja, jeg tror det. Jeg tror faktisk man har godt av det også. [Mm] Det er så synd at man gjør det for sjelden.
- < > VL: Er det noe du vil prioritere nå, i etterkant av (.) <
- < ^ VS: > Det er kanskje, jeg hold på å si etter denne samtalen – så vil jeg kanskje i større grad kanskje prøve å stoppe opp [Mm] og gjøre meg noen tanker om hva jeg leverer og er det bra nok og kanskje ta den samtalen. [Mm] Det er kanskje viktig. Jeg tror, (.) jeg tenker på at man kanskje stiller krav til seg selv som går ut over det som egentlig er forventet [Mm] (...)
- < > VL: Har du fått noen tilbakemelding på at du som far gjør en for dårlig jobb? (..)
- < ^ VS: Nja, jeg har bare fått beskjed om at jeg, altså i perioder så jeg fått høre at jeg er sur. (..)

Hele samtalen er svært preget av en slikt mønster, der samtalepartene veksler på ordet ved å bruke den turtypen som er typisk for hver av dem. Samlet sett er mer enn halvparten av veilederens turer av denne typen (< >), mens så mange som tre fjerdedeler av veisøkerens turer er av den nevnte typen (< ^). Gjennom dette styrer veilederen i sterkere grad samtalen enn veisøkeren, ved å fordre bestemte typer respons fra veisøkeren. Det asymmetriske mønsteret forsterkes noe av at bare veilederen har turer med markant styrke (styrke 5 og 6), selv om heller ikke veilederen har mange av disse. De turene som finnes av denne arten (8) fungerer typisk strukturerende på samtalen, ved at veilederen for eksempel refererer til tidligere initiativer ("> eller ">) samt styrer samtalen ved å ta et sterkt initiativ som er noe ufokusert forbundet med det veisøkeren har sagt (: >).

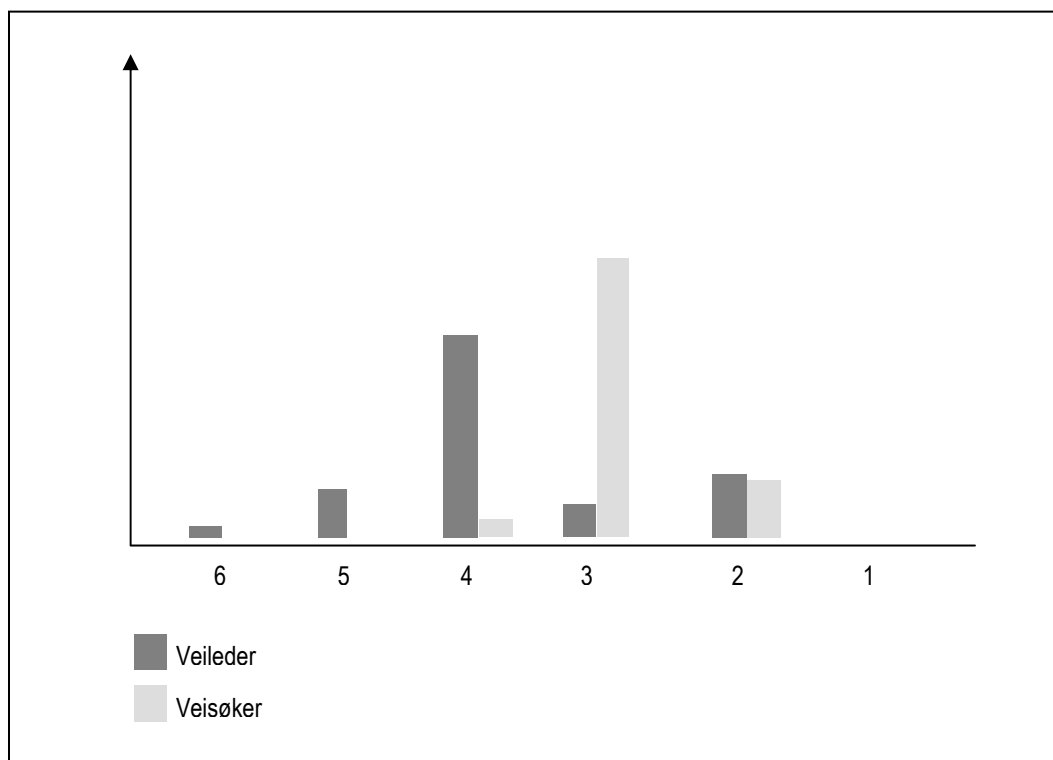
Begge samtalepartene har et vesentlig antall turer av svak styrke (styrke 2). Veisøkers turer av denne art er som oftest speilinger av det veisøkeren har sagt (- >), mens veisøkerens svakeste turer enten er forespørsler om enkle klargjøringer

- >) eller korte svar uten videre initiativ (<). Et eksempel kan nevnes fra en kort del av samtalen, der begge partene har svake turer.

Eksempel 13-25

- > VL: Jeg forstår deg på den måten at du sier at en av konsekvensene er - det er på en måte en slags dårlig samvittighet du har, sånne ting som du skulle ha gjort som du ikke får gjort
- < VS: Ja

Søylediagrammet nedenfor fremstiller den såkalte IR-profilen i samtalen (jf. kap. 12.3.7). Forskjellene med hensyn til interaksjonell asymmetri illustreres her ved å slå sammen de ulike kategoriene ut fra hvilken verdi de tilhører på en skala fra 1-6 (jf. forklaring i kap. 12.3.7), der 6 representerer sterkest interaksjonell styrke og der 1 representerer svakest interaksjonell styrke:



Figur 13-6: IR-profil av samtalepartenes turer på en skala av interaksjonell styrke fra 1-6.

IR-profilen tydeliggjør et mønster som er tydelig asymmetrisk, men ikke radikalt asymmetrisk. Den tydeligste forskjellen ligger i at veilederen typisk har turer med styrken 4, mens veisøkeren vanligvis har styrken 3. Videre er veilederen den som innehar det bredeste spekteret av interaksjonell styrke, styrke 2 til 6, mens veisøkerens turer bare varierer fra styrken 2 til 4.

13.6.2 IR-indeks og IR-differanse

IR-indeksen gir et mål på en samtaleparts tendens til å kontrollere eller bli kontrollert i interaksjonen, og regnes her som gjennomsnittsverdien av en samtaleparts samtaleturner. Veilederens IR-indeks er 3,7, noe som er litt sterkere enn det som tilsvarer midtverdien 3,5 (symmetrisk). Veilederen viser med andre ord ingen radikalt sterk tendens til å kontrollere interaksjonen. Det som skaper asymmetrien er derimot veisøkerens tendens til å bli kontrollert. Veisøkerens IR-indeks er betydelig svakere enn veilederens: 2,9. Forskjellen mellom partenes IR-indeks er kalled IR-differansen. Ved å sammenligne samtalepartenes IR-indeks finner man en IR-differanse på 0,8. Linell og Gustavsson kaller dette en ”styrt samtale” (0,5-1,0), og som ligger mellom en såkalt ”jevnbyrdig samtale” og et ”intervju” (1987:246). Dette regnes i denne undersøkelsen som en samtale preget av *mild interaksjonell asymmetri*, i retning veilederen som sterkeste part.

13.7 Turstøttende asymmetri

Turstøttende asymmetri vil i det følgende bli behandlet med utgangspunkt i to typiske måter som samtalepartene støtter hverandres turer på – henholdsvis

gjennom a) å ytre verbal turstøtte, dvs. gjennom hhv. minimale responser⁸⁸ og speiling (hvem av samtalepartene mottar mest verbal støtte for sine turer?) og b) å utvise tålmodighet, ved å unnlate å avbryte samt å tolerere pauser før og underveis i samtalepartens tur uten å avbryte (hvem av samtalepartene blir minst avbrutt og har mest tolererte pauser?).

13.7.1 Å ytre verbal turstøtte: minimal respons og speiling

Med å ytre verbal turstøtte forstås altså både bruk av minimal responsstøtte samt støttende speilinger. Fokus rettes først mot støtte gitt gjennom *minimal respons*. Tabellen nedenfor viser forskjellen i graden av turstøtte samtalepartene gir hverandre.

	minimal responsstøtte til VL		antall VL turer pr tema	minimal responsstøtte til VS		antall VS turer pr tema	differanse gj.sn. tur
	antall	gj snitt tur		antall	gj snitt tur		
tot	3	0,0	62	134	2,2	62	-2,2

Tabell 13-5: Samtalepartenes turstøttende minimale respons til hverandre.

Oversikten viser et ekstremt asymmetrisk mønster – i det veilederen uttrykker denne type støtte hele 134 ganger i løpet av samtalen, mens veisøker kun uttrykker slik støtte så lite som tre ganger. Om dette regnes i gjennomsnitt for samtalepartenes taleturer (begge har 62 turer) viser det at veileder kun mottar støtte 0,0 ganger pr tur, mens veisøkeren i gjennomsnitt mottar slik støtte 2,2 ganger pr tur. Dette gir med andre ord en så markant differanse som 2,2 per tur. Sitatet nedenfor viser et typisk eksempel på veileders minimale respons, som synes å oppfordre veisøker til å snakke videre. Denne typen støtte gjenfinnes jevnlig gjennom hele

⁸⁸ Begrepet forklares nedenfor.

samtalen, og veisøker har bare helt få (meget korte) turer som ikke støttes på denne måten.

Eksempel 13-26

VS: Nei, altså, det er vel ganske enkelt, tror jeg. Altså. (.) Annerledes enn jeg gjør i dag? Det er som jeg sier, har nevnt at det å si *nei* i forhold en del oppdrag, sannsynligvis. [Mm] Eller ikke si *nei*, sånn bastant, men at man blir enig om (.) andre løsninger enn at man *sitter* alene og jobber med noe. [Mm] At man i større grad prøver å påvirke sin egen måte å jobbe på. At man kanskje ber om at dette her blir involvere flere, [Mm] sånn at man ikke sitter alene. Fordi det oppleves ikke noe godt. Og, (...) eh, jeg tror jo det at jeg på den måten skal klare å håndtere min arbeidssituasjon, eller de oppdragene på jobb, for det påvirker ganske mye i hverdagen og dette med å [Hm] liksom takle resten av dagen. [ja] (.) At man prøver i hvert fall å få, at man *slipper* å ta jobben med seg.

Den andre måten å gi verbal turstøtte på er gjennom støttende *speilinger* av meningsinnholdet til det samtaleparten sier (dvs. at innholdet samtaleparten eller begge parter har uttrykt reformuleres i kortfattet form). Også denne type turstøtte er asymmetrisk fordelt. Veileder gir veisøker slik støtte gjennom hele samtalen, til sammen 21 ganger (eller i rundt hver tredje av veilederens 62 turer) – mens veisøker på sin side kun gir veileder denne type støtte to ganger. Dette gir en ekstrem gjennomsnittlig differanse på 0,4 speilinger pr. tur. Sekvensen nedenfor viser en nokså typisk måte veileder uttrykker speilende turstøtte på.

Eksempel 13-27

VL: Jeg forstår deg på den måten at du sier at en av konsekvensene er - det er på en måte en slags dårlig samvittighet du har, sånne ting som du *skulle* ha gjort som du ikke får gjort?

VS: Ja.

VL: Ikke [()] tilstrekkelig med tid i forhold til hva du har lyst å bruke tid på?

VS: Ja samvittigheten den gnager i forhold til det. Helt klart. (...)

Veilederens speilinger formuleres ofte kun som speilinger, mens de andre ganger etterfølges av et utdypende spørsmål i forhold til det veisøkeren har snakket om. Speilingene synes ikke bare å fungere som umiddelbar turstøtte, men samtidig også som kontroll av at innholdet i det veisøker har sagt er akseptabelt oppfattet. Enkelte ganger er ikke bekreftelsen på speilingens korrekthet langt. Samtidig er det rimelig å forstå turstøtten som turstøttende for kommende turer utover den

umiddelbare korte turen – i og med at speilingen viser at veilederen er interessert og får med seg det veisøkeren snakker om.

13.7.2 Å vise tålmodighet: unngå avbrudd og vise pausetoleranse

Med det å vise tålmodighet med samtalepartens turer forstås altså her det å støtte samtalepartens tur gjennom henholdsvis å unngå å avbryte samt å tolerere pauser i samtalepartens turer uten å avbryte. Vi skal først se på *avbruddene* i samtalen. Denne kollegaveiledningssamtalen er som helhet lite preget av avbrudd, og de som finnes er stort sett milde. Det forekommer elleve avbrudd i samtalen. Veisøkeren avbryter veilederen syv ganger, mens veilederen kun avbryter veisøkeren fire ganger. Dessuten finnes ingen sterke avbrudd i samtalen, som avskjærer samtalepartens tur på noen markant måte. De fleste avbruddene er av mild karakter, mens enkelte er av middels sterk karakter. Fordelingen av ulike typer avbrudd gjengis i oversikten nedenfor.

styrke	VL's avbrudd			VS's avbrudd			differanse gj.sn. tur
	antall	vektet	gj snitt VS tur (av 62)	antall	vektet	gj snitt VL tur (av 62)	
milde (vekt 1)	3	3		5	5		
middels (vekt 2)	1	2		2	4		
sterke (vekt 3)	0	0		0	0		
tot	4	5	0,1	7	9	0,2	-0,1

Tabell 13-6: Veileder og veisøkers avbrudd av hverandres turer.

De milde avbruddene utgjør altså den klart mest utbredte avbruddstypen i samtalen, og er den avbruddstypen både veileder og veisøker i størst grad står for. Vi skal se to eksempler på slike milde avbrudd i samtalesekvensen under.

Eksempel 13-28

VS: Hva jeg har lykket med?

VL: Mm. (.....)

VS: Lykkes med i forhold til?

VL: Ja, la oss si den siste 10 måneders perioden der du både har hatt den nye jobben din og familien din og <

VS: > Jeg har faktisk <

VL: > Er det noe du er stolt over, prioriteringer?

VS: Ja, nei, jeg er faktisk overrasket meg selv på en måte. Jeg tror at jeg har overrasket flere enn meg (...)

I eksemplet avbryter først veisøkeren veilederen. Avbruddet kan imidlertid forstås som svært mildt av to årsaker: Veilederen har klart markert at han ønsker svar på et spørsmål, og dessuten lar veisøkeren seg avbryte når veilederen igjen avbryter for å fullføre sitt innhold. Det påfølgende avbruddet, som gjøres av veilederen kan også forstås som mildt, idet dette kun innebærer en svært kortfattet presisering av spørsmålet før turen igjen overlates til veisøkeren. Eksempelene illustrerer to sentrale kjennetegn ved de milde avbruddene i samtalen. For det første har ofte den som blir avbrutt begynt å markere avslutningen på sin tur (selv om ikke formuleringen er fullendt) - for eksempel gjennom å ha påbegynt formuleringen av et spørsmål eller en speiling. For det andre er de øvrige avbruddene kortfattede presiseringer, som ikke avskjærer samtalepartens taletur på noen markant måte. Uansett hvilket av disse kjennetegnene et avbrudd har synes de i de fleste tilfellene også å være preget av at den som avbryter antar at han forstår hva samtaleparten vil si og at denne uttrykte forståelsen senere synes stilltiende akseptert av den som blir avbrutt, slik som i følgende eksempel.

Eksempel 13-29

VL: (...) du sier at du føler at du er i tidsnød, eller at det blir så mange ting som skjer på en gang at du, forstår deg sånn at du får problem med å få gjennomført ting på en <

VS: > Ja, for det er faktisk litt merkelig for at (.) ting går, (.) altså det stopper mer opp i forhold til at man kjenner at man har så mye at man ikke skal gripe fatt i problemene. (...)

I de enkelttilfellene der det synes som om den som avbryter ikke helt uttaler seg i forhold til det den avbrutte hadde ment å si (vurdert ut fra senere uttalelser) eller hvis dette synes uklart, regnes dette som et middels sterkt avbrudd. Dette skjer imidlertid kun tre ganger i løpet av samtalen. De avbruddene som finnes i samtalen

len synes nokså jevnt fordelt gjennom samtalen løp, og det er vanskelig å se noen klare mønstre i hvor de forekommer.

Ved å ta hensyn til styrken på avbruddene (jf. vekting i foregående tabell) kan man se at veilederen en avbruddsstyrke på 0,1 i snitt per tur, mens veisøkeren har en avbruddsstyrke på 0,2 pr. tur. Dette gir en begrenset differanse på 0,1 pr. tur.

Et annet og sammenhengende uttrykk for turstøtte er i hvilken grad en taler har *tolererte pauser* i sin tur, uten at samtaleparten avbryter turen.⁸⁹ Dette gjengis i tabellen nedenfor.

VL's tolererte pauser		antall VL turer	VS's tolererte pauser		antall VS turer	differanse gj.sn. tur
ant sek	gj snitt tur		Ant sek	gj snitt tur		
21	0,3	62	125,5	2,0	62	- 1,7

Tabell 13-7: Veileder og veisøkers tolererte pauser gjennom samtalen, uten avbrudd.

Som oversikten viser har veisøkeren seks ganger så mye tolerert pausetid uten avbrudd enn veilederen har. Veisøkeren har faktisk så mye som 2 sekunder registrerte pauser per tur, mens veilederen har et tredels sekund i snitt. Dette gir en gjennomsnittlig differanse i tolererte pauser på hele 1,7 sekunder. Dette kan i alle fall ses på bakgrunn av en svært tålmodig veileder, som lar veisøker få snakke ut, til tross for hyppige pauser. Et lite typisk utdrag fra samtalen kan vise dette.

Eksempel 13-30

VL: Tror du venninnene til datteren din er opplever fedrene sine sånn, veldig blid bestandig og samarbeidsvillig?

VS: Nei, det *vet* jeg faktisk ikke. Det har jeg *aldri* gjort meg noen tanker om, fordi altså, det (...) det er vanskelig å si, men, (.) men (.) *ja*, kanskje. Man er forskjellige.

⁸⁹ Pausene er i transkriptet registrert som en prikk i parentes (.) for hver pauseenhet, det vil si en prikk for anslagsvis hvert 0,5 sekund.⁸⁹ Tabellen for pasuetoleranse gir en oversikt over antallet pauseenheter i samtalen, omregnet i sekunder.

(.) Altså, [Mm] det er vanskelig å sammenligne det. (.) Eh, men jeg vet hvert fall det at det er fra sine egne man liksom får, de prøver seg i forhold til, jeg vet jo det at tilbakemelding du får i forhold til mine egne barn, at i hvert fall hun som er seks år hun datteren min, (..) hun oppfører seg når hun er utenfor husets fire vegger

Weisøkeren har jevnlig tolererte pauser gjennom hele samtalen, men det finnes en tendens til at pausene opptrer hyppigere i første halvdel av samtalen. For veilederen finnes ingen slik tendens.

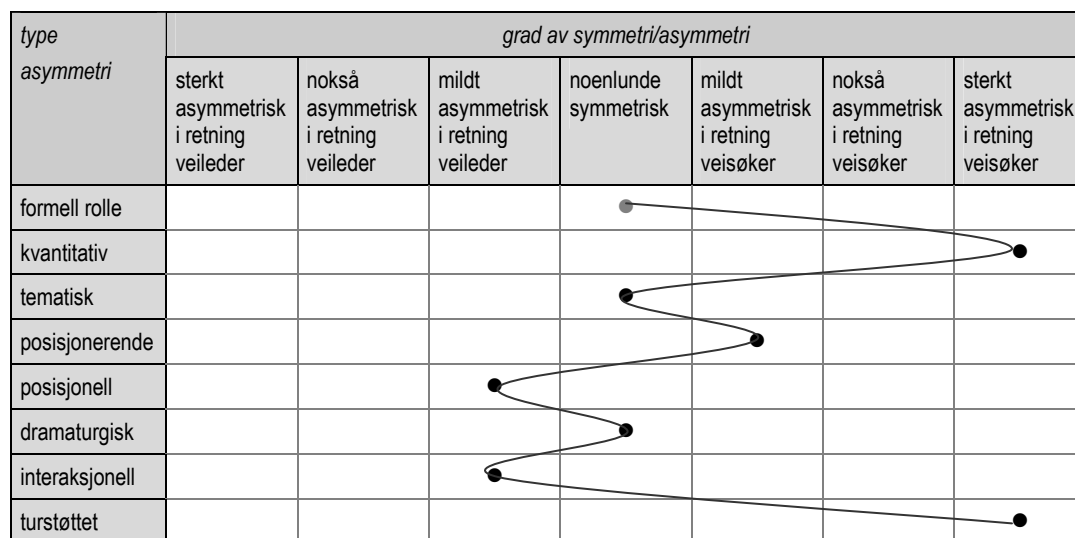
Samlet sett viser fordelingen av både minimale responser, speilinger og tolererte pauser et sterkt asymmetrisk mønster (forskjellen i minimale responser og tolererte pauser er dessuten heller ekstrem). Den mildere forskjellen i tendensen til å avbryte kan anses å mildne asymmetrien noe, men også denne er asymmetrisk i retning veisøkeren som sterkeste part. Helhetlig vurdert ansees derfor turstøtten i samtalen som *sterkt asymmetrisk* fordelt.

Vi skal til slutt se på det samlede inntrykket av asymmetri i samtalen.

13.8 Hovedtrekk

Denne samtalen gjennomføres av to kollegaer på samme hierarkiske nivå i organisasjonen. Den formelle rollerelasjonen er med andre ord å betrakte som symmetrisk. Dessuten er begge partene på samme alder og har omtrent samme utdanningsnivå. Det kunne kanskje derfor være rimelig å forvente en samtale preget av symmetri. Samtaleprofilen under oppsummerer indikatorene på asymmetri i samtalen. Denne avtegner imidlertid et svært varierende bilde, alt etter hvilken indikator man ser på.

DEL V (A)SYMMETRI BAK SEKS DØRER



Figur 13-8: Profil over graden av ulike former for (a)symmetri i samtalen

Bare to av de dynamiske indikatorene viser et symmetrisk bilde av samtalen (tematisk og dramaturgisk), mens øvrige indikatorer fordeler seg i begge retninger: veilederen fremstår som noe sterkere ut fra de to indikatorene posisjonell- og interaksjonell asymmetri – mens veisøker på den annen side fremstår som svært sterk sett ut fra kvantitativ- og turstøttet asymmetri, samt mildt asymmetrisk med hensyn til posisjonierende asymmetri. Samlet sett tegner profilen et visst tyngdepunkt mot asymmetri i retning veisøkeren som sterkest. Et klart funn i samtalen er imidlertid hvor kompleks vurderingen av asymmetri i samtalen er, i og med at graden av asymmetri kan variere mye alt etter hvilken indikator man betrakter saken ut fra.

14 B: LÆRER VEILEDER KOLLEGA

14.1 Samtalens kontekst og hovedinnhold

Denne samtalen er en kollegaveiledning mellom to kvinnelige lærere på en middels stor skole. Veisøkeren er rundt 50 år gammel, mens veilederen er i underkant av 10 år yngre. Begge har arbeidet rundt 15 år på skolen de nå er tilsatt ved, og har stillinger på samme hierarkiske nivå, som lærere ved skolen. Den formelle rollerelasjonen kan i så måte sies å være *symmetrisk*. Veilederen har hatt veiledererfaring i tilsvarende periode, og anslår å gjennomføre 1-2 timer veiledningssamtaler med elever i løpet av en gjennomsnittlig uke. Veisøkeren har en veilederutdanning og har lignende veiledererfaring som den veilederen har.

Det gjennomføres bare i begrenset grad kollegaveiledning ved skolen. Veilederen og veisøkeren har imidlertid i lengre tid brukt hverandre jevnlig som uformelle samtalepartener for å drøfte jobbrelaterte problemer. Veileder fremhever at de har et nært kollegaforhold. Skolen har et middels stort elevtall, men er i følge veilederen underdimensjonert bygningsmessig sett. Elevtallet er rundt tredoblet i forhold til den opprinnelige dimensjoneringen, uten at bygningsmassen er bygd ut i særlig grad. Dette mener hun setter begrensninger for veiledningsvirksomheten ved skolen.

Skolen har over lengre tid deltatt svært aktivt i pedagogisk utviklingsarbeid, og veilederen fremhever at de har vært igjennom en stor pedagogisk omstillingspro-

sess (i ”progressiv” retning), spesielt med hensyn til undervisning og struktur i skoledagen. Hun fremhever også at det er en viss frustrasjon i forhold til dette i personalet og uttaler at vi ”føler at vi ikke henger helt med”, og sier mange i denne sammenheng opplever behov for veiledning. Betydelige utfordringer i forhold til de økende sosiale problemene som elever møter skolen med bidrar til det samme.

Veisøker har på forhånd ønsket å snakke om hvordan hun skal forholde seg til andre kollegaer i saker som har med klassen å gjøre. Hun opplever det som problematisk når andre lærere klager på elevene i klassen hun er klassestyrer for. Hun føler at deres problem blir overført til henne for at hun skal løse det. Veilederen har spurt veisøkeren om hun kunne bruke denne samtalen som del av sitt videreutdanningsemne, og har fått aksept for dette.

Den rundt 25 minutter lange kollegaveiledningssamtalen ble gjennomført i et nokså lite og nedslitt grupperom på skolen, der undertegnede var til stede som tilbaketrukket observatør og ansvarlig for videoopptak.

Veileder åpner umiddelbart med å overlate ordet til veisøkeren, som beskriver problemet. Hun opplever det som problematisk å få stadige negative tilbakemeldinger fra andre lærere på elevene hun er klassestyrer for. Hun forteller at hun opplever dette dobbelt. På den ene siden tenker hun at det er faglæreren som har et problem, på den annen side tenker hun at det kan være hennes feil at hun ikke har arbeidet slik hun skulle med klassen. Veilederen vil etter hvert ha en avklaring av om hun ønsker veiledning på hvordan hun skal forholde seg til de andre lærerne eller hvordan hun selv skal jobbe med å takle tilbakemeldingene. Veisøker gjentar at hun er ”dobbelt” i forhold til problemet, men etter at veileder insisterer på en avgrensning bekrefter hun at hun ønsker veiledning på hvordan hun skal forholde seg til lærerne, og at hun oppfatter at hun takler dette veldig dårlig.

Etter denne innledende beskrivelsen og avklaringen, som varer nær 1/5 av samtalen, retter veilederen oppmerksomheten mot andre læreres opplevelse av proble-

met og hennes tanker rundt dette. Veisøker forteller at de ofte reagerer på klassen i ett, ikke på enkeltelever, og at det er vanskeligere å ha et totimers fag enn å være klassestyrer med mange timer, som hun selv er. Hun forteller også at av lærerne hun omtaler er de fleste faglærerne, men ikke alle. Veilederen spør deretter hva veisøkeren tror de aktuelle lærerne ønsker å oppnå når de klager. Her uttrykker hun usikkerhet. Hun føler på den ene siden at det er at hun som klassestyrer skal ordne opp, men på den annen side åpner hun for at dette ikke trenger å være tilfelle – men at hun møter dem med bakgrunn i sin antakelse om at de vil overføre problemet til henne. Hun forteller også at hun opplever at klasselærerne i for stor utstrekning fokuserer på problemene.

Etter dette følger et tema i samtalen som varer nær 1/3 av samtaletiden. Her snakkes det om å ta opp problemet med lærerne. Veisøkeren forteller at hun ikke har tatt opp sin opplevelse av dette direkte med dem det gjelder. På spørsmål fra veileder om hva som ville skje om hun tar dette opp på et møte sier hun imidlertid at hun tror det ville bli imøtekommet. Det snakkes i noen grad om hvilke konsekvenser dette kunne ha, uten at det nevnes noen negative følger. Videre forteller veisøker at hun til nå har formidlet sin opplevelse av problemet til andre lærere enn de som er direkte involvert, og konkluderer med at dette ikke er noen god situasjon og at hun ønsker å endre dette.

I en svært kort sekvens samtales det etter spørsmål fra veileder om hvorvidt andre har vært involvert i saken. Dette har ikke vært tilfelle og veisøker bringer raskt fokus tilbake til problembeskrivelse av et dårlig fungerende lærerråd (møter). Sistnevnte tema varer vel 1/10 av samtalen. Veisøkeren sier spesielt at hun gruer seg til møtene, kanskje fordi de består av stadige negative repetisjoner uten at det kommer noe mer ut av det. Dessuten etterlyser hun grundigere gjennomtenkning av hensikten med rådet og om det fungerer etter hensikten.

I siste del av samtalen dreies innholdet mot et løsningsfokus, som varer nesten 1/3 av samtalen. Veilederen innleder med å spørre om hvilken sammenheng veisøkeren vil ta opp problemet, og nevner i samme åndedrag klasselærerrådet. Veisøker

trekker deretter straks frem fellesmøtene på skolen. Veilederen utfordrer imidlertid veisøkeren til å ta dette direkte opp med de lærerne dette gjelder mest. Veisøker gir deretter uttrykk for at hun i dette øyeblikk ser at dette er mest aktuelt for tre personer. Veileder inviterer deretter veisøker til å snakke om hvordan dette kan gjøres uten å såre, og konkluderer hovedsakelig med at dette kan gjøres ved å fortelle åpent hva som er hennes hensikt med dette og at hun selv opplever å ha et problem med dette. Veisøkeren sier dette kan bidra til en bekreftelse av at de har et felles problem som må løses sammen. Veilederen synes deretter å avrunde temaet ved å si at hun vil høre hva som skjer på neste klasselærerråd. Veisøker fortsetter imidlertid med å si at hun vil ta det opp nå med de lærerne det gjelder, over en kopp kaffe. Veileder ber henne begrunne hvorfor hun ikke vil kalle inn til et møte, og veisøkeren svarer at dette skyldes inflasjon i møter på skolen, og at et uformelt treff vil være lettere å få til. Til slutt avrundes samtalen helt kort.

Vi skal i det følgende se nærmere på ulike aspekter av symmetri eller asymmetri i samtalen.⁹⁰

14.2 Kvantitativ asymmetri

Samlet sett har veilederen 41 % av taletiden⁹¹, mens veisøkeren har den klart største delen av taletiden (59 %). Dette regnes i denne undersøkelsen som *mildt asymmetrisk* i retning veisøker (jf. kap. 12.3.3). Det finnes en tendens til at veilederen snakker noe mindre i den første tredjedelen av samtalen, mens hun tar oppunder 50 % av talerommet i de resterende 2/3 av samtalen. I denne siste delen

⁹⁰ For å forstå analysen kan det være nødvendig å ha lest kap. 12.

⁹¹ Registrert som antall linjer i transkript (jf. kap. 12).

griper veilederen mer aktivt inn og utfordrer veisøker, spesielt i forhold til løsning av problemet.

Følgende modell viser fordelingen av taletid i løpet av samtals hovedtemaer.

DEL V (A)SYMMETRI BAK SEKS DØRER

Tema	Veileder taler	Visøker taler
problembeskrivelse og avklaring: klager på klasse, dårlig fungerende lærerråd, andre læreres problem eller veisøkers 18 %	26 %	74 %
andre læreres opplevelse av problemet 11 %	37 %	63 %
å ta opp problemet med lærerne: reaksjon, direkte eller bak rygg, virkning av 29 %	46 %	54 %
involvering av andre 2 %	60 %	40 %
problembeskrivelse: dårlig fungerende lærerråd 11 %	41 %	59 %
løsningsfokus: ta opp problemet med de det gjelder mest 29 %	47 %	53 %
avrunding 1 %	50 %	50 %
Samlet	41 %	59 %

Figur 14-1: Fordeling av taletid gjennom samtals tematiske deler.

14.3 Tematisk asymmetri

Tematisk asymmetri blir som i øvrige case analysert ut fra tre ulike nivåer a) hovedtema, b) deltemaer og c) perspektiver på deltemaer. Disse tre nivåene vil bli behandlet i nevnte rekkefølge.

14.3.1 Introduksjon av hovedtema

Veisøkeren har som nevnt på forhånd formidlet hva hun ønsker å ta opp i samtalen: hvordan hun skal forholde seg til lærere som klager på klassen hun er styrer for. Dette representerer også det gjennomgående overordnede temaet i samtalen. Det overordnede temaet kan slik sett sies å styres sterkt av veisøker. Usikkerhetsmomentet i vurderingen av dette er en tidlig og litt uklar sekvens i samtalen der veisøkeren muligens gir uttrykk for å ville problematisere både egen opplevelse av problemet og hvordan hun håndterer de aktuelle lærerne – mens veilederen insisterer på at veisøkeren må avgrense seg. Deler av sekvensen gjengis nedenfor.

Eksempel 14-1

VL: Så du ønsker veiledning på hvordan du skal *forholde* deg til lærerne eller ønsker du veiledning på hvordan du skal jobbe med deg *selv* for å takle det du føler når lærerne klager på klassen din?

VS: Ja, jeg ser jo at det er faktisk litt (.) det, problemet er jo mitt, at jeg takler det, altså at jeg reagerer på to måter: det ene er med sinne og frustrert og det andre handler om meg selv. [Ja, mm] ... det er jo *jeg* som stenger av.

...

VL: Jeg må bare ha en avklaring på hva du egentlig ønsker veiledning på, hvordan *du* skal forholde deg til disse lærerne eller, er det du.

VS: Ja, det er det. Jeg skal *møte* disse lærerne som kommer og *sier* dette her, enten de slenger i korridoren eller på klasselærer- (), hvordan skal jeg takle det slik at det blir noe bedre ...

Til tross for noe uklarhet gir veisøkeren i alle fall et klart svar på avgrensningen, dette er dessuten i tråd med hva hun synes å ha uttrykt ønske om før samtalen, og det alternative temaet er uansett nært relatert til hovedtemaet. Derfor tillegges ikke det alternative temaet vekt i vurderingen av tematisk asymmetri. Det kan

imidlertid være grunn til å tolke sekvensen slik at veisøker tar initiativ til å snakke mer om sin personlige opplevelse av problemet – og herunder snakke om hvem sitt problem dette er - i tilknytning til selve håndteringen av lærerne, mens veileder krever en avgrensning. Under noen tvil ses styringen av det overordnede temaet som sterkt asymmetrisk i retning veisøker.

Samtalens hovedtema gjenspeiles i (re)introduksjonene av deltemaene i samtalen.

14.3.2 Introduksjon av deltemaer

Hovedinnholdet i samtalen kan som tidligere nevnt gjengis som følgende syv deltemaer:

1. Problembeskrivelse og avklaring: klager på klasse, dårlig fungerende lærerråd, andre læreres problem eller veisøkers
2. Andre læreres opplevelse av problemet
3. Å ta opp problemet med lærerne: reaksjon, direkte eller bak rygg, virkning av
4. Involvering av andre
5. Problembeskrivelse: dårlig fungerende lærerråd
6. Løsningsfokus: ta opp problemet med dem det gjelder mest
7. Avrunding

Hvem av samtalepartene som introduserer disse deltemaene og hvordan dette gjøres gir en indikasjon på den tematiske styringen i samtalen. To spørsmål vil i det følgende bli besvart: a) *Hvem introduserer deltemaene?* b) *Hvor sterk grad av styring innebærer introduksjonen av de enkelte deltemaene?* Er styringen tydelig (mild styring), utydelig eller delvis (middels sterk styring) eller ikke knyttet til et tema samtaleparten har vist tydelig interesse for i løpet av samtalen (sterk styring)?

I tabellen nedenfor gis det oversikt over hvem som styrer introduksjonen av de ulike deltemaene i samtalen og med hvilken styrke introduksjonene gjøres.

introduksjon av deltema		1	2	3	4	5	6	7
Introduksjonens tilknytning til tema samtaleparten har uttrykt interesse for	tydelig	VS	VL	VL	VL	VS	VL	VL
	utydelig/delvis							
	ingen							

Tabell 14-1: Styring av samtals deltemaer, sett ut fra hvem som (re)introduserer og graden av tilknytning til samtalepartens uttrykte interesse.

Et hovedtrekk ved den tematiske styringen i samtalen er at veilederen introduserer langt flere deltemaer enn veisøker – idet veilederen introduserer 5, mens veisøkeren bare introduserer 2. Veilederen står gjennom dette for en betydelig styring av deltemaene i samtalen. Det aller mest slående trekket ved samtalen er imidlertid at det kun finnes milde introduksjoner av deltemaer, introduksjoner som altså er knyttet til temaer samtaleparten har uttrykt tydelig interesse for tidligere. Dette gjør at det asymmetriske bildet mildnes betraktelig. (Re)introduksjonen av deltemaer gjøres typisk som en ”naturlig” oppfølging av innholdet samtalepartene har snakket om i samtalen, slik som når veilederen i turen nedenfor starter introduksjonen av deltemaet ”Andre læreres opplevelse av problemet”.

Eksempel 14-2

VL: Og det du har sagt nå, det du synes er vanskeligst i forhold til det, er når de tar det opp på møter, strukturerte situasjoner, [Ja] men du føler ikke det samme når dere møter i gangen, da blir det mer sånn uformelt. [Ja] Ja, hva er det konkret de sier om klassen, om elevene?

Til nå er graden av tematisk asymmetri belyst med hensyn til hvem som for det første introduserer henholdsvis hovedtemaet i samtalen og for det andre effektivt introduserer deltemaene i samtalen. Til sist skal vi se på et siste forhold: hvem som introduserer og vedlikeholder perspektivene det fokuseres på i samtalen.

14.3.3 Introduksjon og vedlikehold av perspektiver

Det ble til sammen stilt 40 spørsmål i denne samtalen. Det kan merkes at kun et av disse ble stilt av veisøkeren. Dette kan i seg selv sees som en tydelig indikasjon på sterk asymmetrisk perspektivstyring i samtalen. Den typiske turtakingen i samtalen består i at veilederen enten (re)introduserer eller opprettholder et perspektiv gjennom å stille et spørsmål, mens veilederen som oftest følger styringen samtidig som hun også selv til en viss grad introduserer noen perspektiver, vel og merke gjennom andre formuleringer enn spørsmål.

Vi skal se nærmere på de respektive samtalepartenes bidrag til styring av perspektiv i samtalen. La oss først se på veilederen, deretter veisøkeren. Et bilde av den kontinuerlige perspektivstyringen i en samtale kan dannes ved å søke å besvare hvem av samtalepartene som i størst grad a) (re)introduserer perspektiver gjennom spørsmål eller andre uttalelser, b) vedlikeholder perspektiver som det allerede snakkes ut fra gjennom å stille oppfølgende spørsmål og c) hvor sterkt de perspektivstyrende uttalelsene fungerer, vurdert ut fra i hvilken grad samtaleparten inntar perspektivet som introduseres eller vedlikeholdes. Dette gjengis for veilederens del i tabellen under⁹²:

⁹² De aller fleste spørsmålene i samtalen lot seg kategorisere i oversikten nedenfor. Fire av veisøkers spørsmål lot seg imidlertid ikke plassere innenfor kategoriene (forespørsel om å klargjøre eller repetere spørsmålet). Kategoriene er ikke fullstendig gjensidig utelukkende.

perspektivstyring	perspektiv (re)introduserende			perspektivoppfølgende		
	tydelig	utydelig/ delvis	ingen	tydelig	utydelig/ delvis	ingen
uttrykt perspektivtaking						
styring gjennom spørsmål	20	3	-	14	2	-
styring gjennom andre uttalelser	-	-	1			
sum	20	3	1	14	2	0

Tabell 14-2: Veileders perspektivintroduksjon og perspektivoppfølging gjennom spørsmål/andre uttalelser samt veisøkers perspektivtaking.

Som vi kan se av oversikten bidrar veilederen med en rekke introduksjoner og oppfølgende spørsmål gjennom denne forholdsvis korte samtalen (til sammen 39 ganger). Et karakteristisk trekk er at nesten alle av de mange (re)introduksjonene av perspektiver (20) blir tydelig inntatt av veisøkeren, mens bare tre blir utydelig eller delvis fulgt. Et typisk eksempel kan vises:

Eksempel 14-3

VL: Du sier at det er kollegaer, altså *lærere* klassen har. Gjelder dette alle, eller bare noen, eller? (OMFANGSPERSPEKTIV)

VS: Jeg synes det er, veldig ofte så er det kanskje de fleste, fleste (.) faglærerne sier det, og så samtykker de fleste. [Ja]

Eksempel 14-4

VL: Men når de forteller om klassen, hva tror du at de ønsker, (INTENSJONSPERSPEKTIV) tror du at de ønsker å få *hjelp* i fra deg eller at du skal komme med løsningen når de tar opp slike problemer knyttet til elever og klassen?

VS: Jeg føler det slik at hvis jeg skal ordne opp (.) at det er *jeg* som skal ordne opp, ...

Her introduserer altså veileder to perspektiver som på typisk vis blir tydelig inntatt av veisøkeren. Den samme effektive styringen av perspektiv viser seg med hensyn til veilederens perspektivoppfølgende spørsmål - i det hele 14 av 16 slike spørsmål inntas tydelig av veisøkeren, slik som i eksemplet nedenfor.

Eksempel 14-5

VL: ... hvordan de vil reagere hvis du sa det? (....)

VS: Jeg tror de ville ha imøtekommet det (..)

VL: Hva tenker du imøtekommet? (OPPFØLGENDE)

VS: Nei fordi at, (.) ikke sant, (.) for slik som det nå har vært så har jeg sagt at *jeg* mestrer det og på en måte så blir det de som får en ekkel følelse at de ikke mestrer det. Men [Mm] hvis jeg kunne mer imøtekommet dem så tror jeg at det kunne vært <

VL: > Kan du si litt om hva du tenker, når du sier *imøtekommende*, at du (syter med dem, eller *samtikker* med dem, eller hva du? (.) (OPPFØLGENDE)

Bare ved ett tilfelle gjør veilederen forsøk på å styre perspektivet ved en annen formulering enn spørsmål – og denne introduksjonen av perspektiv er den eneste som ikke veisøkeren inntar i noen grad.

Oversikten over veisøkerens perspektivstyring viser et helt annet bilde enn veilederens styring. For det første bidrar veisøkeren med mindre enn halvparten så mange forsøk på styring som veilederen (17 versus 40). For det andre er ingen av disse formulert som spørsmål – og for det tredje har perspektiv (re) introduksjonene som veisøkeren formulerer svært varierende gjennomslag i samtalen, i motsetning til veilederens. Veisøkerens (re) introduksjoner blir faktisk vel så ofte ikke inntatt som de blir tydelig inntatt av veilederen i det påfølgende, og like ofte blir slike introduksjoner bare delvis eller utydelig inntatt.

perspektivstyring	perspektiv (re)introduksjon			perspektivoppfølgende		
	tydelig	utydelig/delvis	ingen	tydelig	utydelig/delvis	ingen
uttrykt perspektivtaking						
styring gjennom spørsmål	-	-	-	-	-	-
styring gjennom andre uttalelser	5	6	6			
sum	5	6	6	0	0	0

Tabell 14-3: Veisøkers perspektivintroduksjon og perspektivoppfølging gjennom spørsmål/andre uttalelser samt veilederens perspektivtaking.

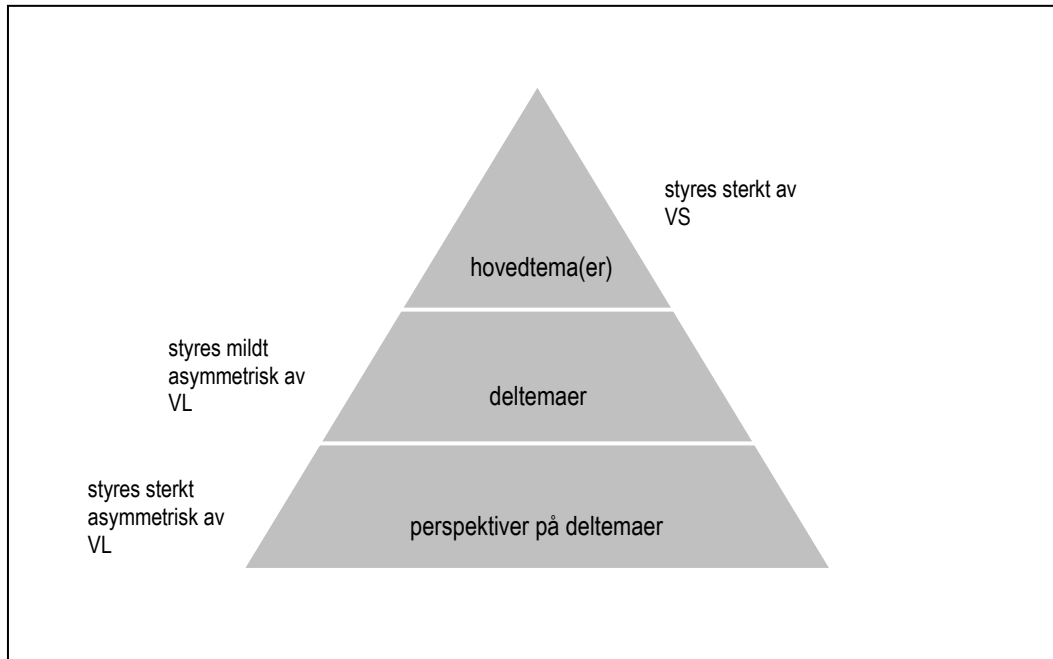
Nedenfor vises et eksempel på en nokså typisk sekvens der veisøker introduserer flere perspektiver som enten bare delvis eller ikke i det hele tatt blir inntatt av veilederen i nærliggende turer, mens veilederen på sin side introduserer et perspektiv langt mer effektivt.

Eksempel 14-6

- VS: Veldig ofte så går det på at de tar hele klassen i ett (KOLLEKTIVT VS. INDIVIDUELT PERSPEKTIV), ikke sant. [Ja] Det er ikke enkelt elever, de kan for eksempel si at det er så mye uro, [Mm] det tar så lang tid før de kommer i gang (.) Eh [Mm] (..) De har en atferd som ikke, som gjør at det blir vanskelig for de lærerne å være der. [Mm] Jeg kan på en måte kjenne igjen enkelte, [Mm] men ikke hele klassen. [Mm] Det blir en hel klasse. [Mm]
- VL: Men hva tror du *er* problemet deres (LÆRERES PROBLEMOPPLEVELSE). Du sa at du trodde de lærerne har et problem, hva konkret tror du det problemet kan være?
- VS: Det er ofte de som har to timers fag. Sånn at de skal på en måte, jeg har jo klassen veldig mye [Ja] så jeg kan jo ha et mye større slingringsmoment tenker jeg, at jeg kanskje ikke ser så mye, ikke sant, [Mm] at jeg på en måte er mer overbærende (KOMPARATIVT PERSPEKTIV). De kommer inn og har to timer og stresser litt. (.) [Mm] Og så (..) kan det være det at de ikke ser det, [Mm] de føler at de ikke takler det, (.) de er for snar [Ja] kanskje med å (kanskje være irritert) eller kjefte, og så vet jeg jo at [Mm] hvis du tar en hel klasse så *reagerer* en hel klasse, [Mm] hvis du ikke tar enkeltelevene. (KOLLEKTIVT VS INDIVIDUELT PERSPEKTIV) [Mm]

Veisøkerens perspektiv på læreres oppfatning av elevene som kollektiv versus enkeltindivider, som introduseres to ganger i denne sekvensen inntas ikke av veilederen. Det komparative perspektivet inntas kun utydelig videre i samtalen. Mens perspektivet i veilederens spørsmål inntas tydelig allerede i den umiddelbart påfølgende turen.

Vi har altså sett nærmere på tre nivåer av tematisk asymmetri i denne kollegaveiledningssamtalen. Veisøkeren styrer i sterk grad hovedtemaet i samtalen – mens veilederen på sin side styrer deltemaene mildt og perspektivene på deltemaene i sterk grad. Samlet sett finnes det rimelig å vurdere den tematiske styringen i samtalen som *overveiende symmetrisk*. Disse hovedtrekkene oppsummeres i figuren nedenfor.



Figur 14-2: Graden av tematisk asymmetri mellom samtalepartene, sett ut fra tre nivåer av tematisk styring

14.4 Posisjonerende- og posisjonell asymmetri

I den følgende delen skal henholdsvis posisjonerende og posisjonell asymmetri vurderes. Forskjellen på begrepene posisjonerende og posisjonell asymmetri er redegjort for tidligere. Kort sagt betegner *posisjonerende asymmetri* forskjell med hensyn til *hvem som mest aktivt og effektivt posisjonerer seg selv og samtaleparten i overordnede/underordnede eller positive/negative taleposisjoner gjennom samtalen*. *Posisjonell asymmetri* innebærer derimot forskjell med hensyn til *hvem som i størst grad innehar overordnede/underordnede eller positive/negative taleposisjoner gjennom samtalen* (uavhengig av om vedkommende selv eller samtaleparten har introdusert posisjonen). Vi skal først se hvem som mest aktivt og effektivt posisjonerer seg selv og andre gjennom samtalen, og deretter hvem

som helhetlig sett fremstår som posisjonelt overordnede eller i mer positive posisjoner gjennom samtalen.

14.4.1 Posisjonerende asymmetri

Samtalen preges av fravær av uttalte motsetninger mht. posisjonering, og begge parter synes å møte uttrykt eller stilltiende aksept for posisjonene de formidler. Vi skal først se nærmere på mønstrene i veisøkerens aksepterte posisjoneringsforsøk, og deretter vendes fokuset mot veisøkerens uttrykk for posisjonering.

Veilederen posisjonerer seg tidlig i samtalen som "veileder" med "veisøker" i relatert rolle. Dette gjøres tydeligst gjennom følgende metaspørsmål om fokus i samtalen:

Eksempel 14-7

VL: Så du ønsker veiledning på hvordan du skal *forholde* deg til lærerne eller ønsker du veiledning på hvordan du skal jobbe med deg *selv* for å takle det du føler når lærerne klager på klassen din?

Og like etter:

Eksempel 14-8

VL: Jeg må bare ha en avklaring på hva du egentlig ønsker veiledning på, hvordan *du* skal forholde deg til disse lærerne eller, er det det du –

Veilederen stiller seg gjennom disse og lignende formuleringer i posisjon til å kunne kreve avgrensning og struktur i samtalen, som veileder. Herunder markeres det at dette ikke er en hvilken som helst samtale, men en "veiledningssamtale" - med tilhørende roller som (samtalestyrende) *veileder og veisøker*. Denne posisjonen etterfølges da også videre i samtalen, gjennom at veilederen tar klart ansvar for *styring* av samtalsstruktur og forløp, spesielt gjennom sine spørsmål. Posisjoneringen veilederen formulerer gjennom sine spørsmål og speilinger av det veisøkeren uttrykker preges imidlertid karakteristisk av *nøytral* selvposisjonering i

forhold til saken og impliserte personer. Veilederen unnlater i høy grad å gi tydelige uttrykk for egne meninger og vurderinger. I den grad spørsmål og speilinger inneholder tydelig posisjonering er disse som regel å betrakte som nøytrale, i det de bygger på posisjoner veisøkeren allerede har uttalt. Et eksempel kan nevnes: Et sentralt spørsmål med hensyn til posisjonering i samtalen er *hvem som eier problemet* – veisøkeren eller lærere som klager på klassen hun er klassestyrer for. Her har veisøkeren gitt uttrykk for begge deler og veilederen påpeker denne motsetningen ved å speile dette tilbake til veisøkeren:

Eksempel 14-9

VL: Men *du* synes at det blir *ditt* problem når de andre lærerne klager på klassen [Ja] og du føler at *de* har et problem?

Lignende typer nøytral speiling av veisøkerens uttalte posisjoneringer finnes også flere andre steder i samtalen.

Det finnes et par unntak fra veilederens karakteristiske nøytrale posisjonering i samtalen. Spesielt uttrykker veilederen enkelte ganger at problemet er *felles* mellom veisøkeren og øvrige lærere, noe som synes rimelig å forstå som veilederens synspunkt:

Eksempel 14-10

VL: Nei, for ett mål med det *her* er å jo at man i felleskap skal kunne løse problemene, [Ja] men som du har følt det, så føler du at alle legger problemene sine på deg og at du skal løse de?

...

VL: Det du sier med utgangspunkt i hva du føler, det kunne jo vært et veldig bra utgangspunkt for en slik samtale ... du kan heller ta opp hva kan vi kan gjøre i felleskap for å møte, finne en løsning på problemet. ... det er et veldig stort problem for deg at de kommer og forteller deg hele tiden og du føler at du må løse deres problem. Hvis du starter en slik samtale med dem, hva tror du skjer hos dem da, (.) tror du de blir støtt da, eller såret?

VS: Nei, tvert imot. [Nei] Jeg tror de får en bekreftelse på at, [Ja] ikke bekreftelse, men at vi har et felles problem [Vi har et felles problem, ja] og hvordan kan vi løse det sammen. [Mm] (..)

Som sitatet illustrerer møter veilederen uttrykt aksept for posisjoneringen av partene som innehavere av et felles problem (til tross for at veisøkeren ikke har uttrykt dette klart tidligere i samtalen). Et annet unntak fra den typisk nøytrale posisjoneringen finnes når veilederen indirekte inntar en posisjon som en slags indirekte og *forsiktig rådgiver*. Dette skjer litt ut i samtalen når samtalen dreies mot et løsningsfokus. Veilederen posisjonerer seg på følgende måte når det, sett ut fra samtalens helhet, synes rimelig å forstå at veilederen mener det er viktig å ta opp saken med lærerne:

Eksempel 14-11

VL: Har du gjort noe med dette her før, har du snakket om det med lærerne?

VS: Nei, det er ofte, det kan hende at jeg bare *inni* meg ...

...

VL: ... har du noen tanker om å gå direkte til de personene som klager, og snakke mer direkte til de?

Spørsmålet om hva som kunne skje dersom saken ble tatt opp med aktuelle lærere blir nokså utførlig drøftet i samtalen, herunder reflekteres det over noe som kan kalles *hypotetisk posisjonering* med hensyn til lærernes egenskaper, og veilederen stiller seg her igjen nøytralt spørrende. For eksempel gjennom følgende formuleringer:

Eksempel 14-12

VL: Men hva tror du vil skje hvis du tok det opp på et møte (.) og si hva du føler når de klager på elevene og kanskje ikke har noe strategi for hvordan de selv vil møte elevene, hva tror du, hvordan de vil reagere hvis du sa det? (...)

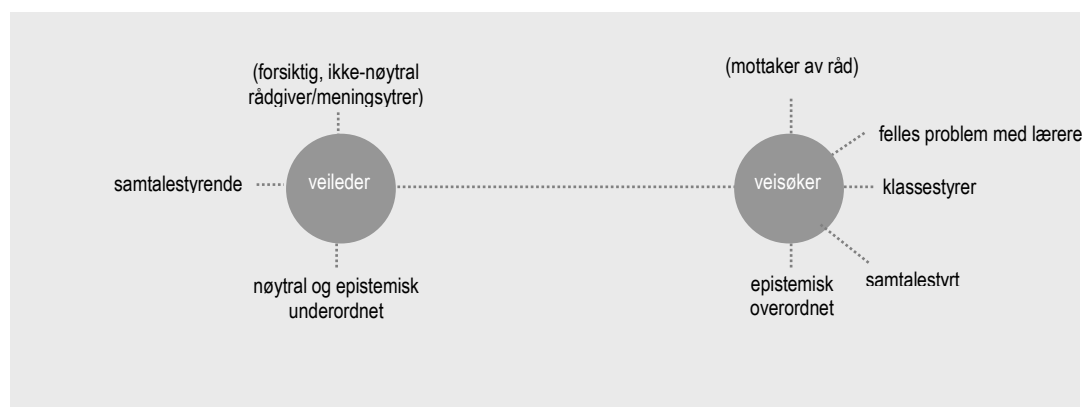
VS: Jeg tror de ville ha imøtekommet det (..)

VL: Hva tenker du imøtekommet?

I eksemplet speiler først veilederen veisøkerens tidligere posisjonering av lærerne (klagere med manglende strategi). Deretter oppfordrer veilederen nøytralt veisøkeren til å posisjonere de andre lærerne hypotetisk (hvordan de vil reagere gitt at ...). Når veisøkeren deretter posisjonerer dem som imøtekommende ber veilederen igjen nøytralt om en utypning av hvordan denne posisjoneringen skal forstås.

Veilederen kan videre forstås å posisjonere seg som *epistemisk underordnet*⁹³ veisøkeren i størstedelen av samtalen, til tross for at hun ikke kommenterer dette direkte. Veilederens spørsmål og utbredte speilinger innebærer imidlertid implisitt en posisjonering av at det er veisøkerens kunnskap og erfaringer som er verdt å bringe frem i samtalen – ikke veilederens. Veilederen fremhever heller ikke at hun er i kunnskapsmessig posisjon til å vurdere eller handle bedre enn veisøkeren. Isteden formuleres posisjonelle utsagn ofte som speilinger av det veisøkeren selv har sagt tidligere i samtalen.

Hovedtrekkene i veilederens typisk aksepterte posisjoneringsforsøk kan fremstilles i følgende figur:



Figur 14-3: Veilederens typiske aksepterte posisjoneringsforsøk

Veilederen møter nokså entydig aksept for sine posisjonelle uttrykk i samtalen. Hovedinntrykket er uansett at veisøkeren har en langt mer aktiv og tydelig måte å uttrykke posisjoner på enn veilederen. Vi skal nå se nærmere på veisøkerens typiske aksepterte posisjoneringsforsøk.

⁹³ Med epistemisk posisjonering mene *posisjonering mht. hvilken kunnskap eller erfaring en samtalepart har for å utale seg om en sak.*

I starten av samtalen posisjonerer veisøkeren faglærerne i klassen hun er styrer for som *klagere*, og hun formidler hvordan disse lærerne igjen omtaler (og med dette også posisjonerer) klassen når de klager til henne, som en *problemklasse*:

Eksempel 14-13

VS: ... Så er det veldig ofte at andre faglærere sier til meg at du har en forferdelig klasse, de har for mye *uro* i klassen, de følger ikke *reglementet*, du har en *pyton* klasse. Det har jeg hørt med visse slike mellomrom. [Mm] De klager til andre lærere. [Mm] (.) () Uformelt i gangen så kan man jo på en måte liksom skvære det litt, ikke sant og bare gå forbi, men det er på klasselærerrådet, du sitter og blir fortalt at jeg gruer meg til å gå i klassen din ...

Veisøkeren hevder at lærerne som uttrykker slike beskrivelser (eller posisjoneringsringer) er for unyanserte, spesielt ved at lærerne uttaler seg om hele klassen, mens hun bare kjenner igjen inntrykket av enkeltelever. Videre posisjonerer veisøkeren de klagende lærerne negativt som *problemfokusede* og at de opplever å ikke takle elevene:

Eksempel 14-14

VS: Jeg tror egentlig så er det mest fokusert på problemene, [på problemene] det er veldig sjelden at det er hva som er bra med klassen - ofte er det hva som er bra med enkeltelevne, [Mm] (.) så (..) det blir ofte en sånn jammerdal, (ler) det kan bli [Ja] mer eller mindre. (.)

Veisøkeren nevner blant annet at det at lærerne har få timer i klassen, at de stresser og at de *tar hele klassen* istedenfor enkeltelever, kan forklare hvorfor de opplever å ikke takle klassen (ikke-mestrende-posisjonering):

Eksempel 14-15

VS: Det er ofte de som har to timers fag. Sånn at de skal på en måte, jeg har jo klassen veldig mye [Ja] så jeg kan jo ha et mye større slingringsmoment tenker jeg, at jeg kanskje ikke ser så mye, ikke sant, [Mm] at jeg på en måte er mer overbærende. De kommer inn og har to timer og stresser litt. (.) [Mm] Og så (..) kan det være det at de ikke ser det, [Mm] de føler at de ikke takler det, (.) de er for snar [Ja] kanskje med å (kanskje være irritert) eller kjefte, og så vet jeg jo at [Mm] hvis du tar en hel klasse så reagerer en hel klasse, [Mm] hvis du ikke tar enkeltelevne. [Mm]

Etter hvert kommer det frem at posisjoneringen ikke gjelder alle lærerne, men de fleste – og spesielt tre lærere, som hun oppfatter som nære og mangeårige kollegaer.

Etter spørsmål fra veilederen posisjonerer veisøkeren lærernes intensjoner med å klage til henne. Hun formidler at hun føler at de overfører ansvaret for å løse problemet til henne. Samtidig posisjonerer hun seg selv som *epistemisk ydmyk* ved å også stille spørsmål om hvorvidt dette er riktig forstått av henne. Denne posisjoneringen går igjen igjennom hele samtalen (vel og merke vekslende med en mindre ydmyk posisjonering som kompetent lærer). Posisjonen som epistemisk ydmyk uttrykkes for eksempel på følgende måte:

Eksempel 14-16

- VL: Men når de forteller om klassen, hva tror du at de ønsker, tror du at de ønsker å få hjelp i fra deg eller at du skal komme med løsningen når de tar opp slike problemer knyttet til elever og klassen?
- VS: Jeg føler det slik at hvis jeg skal ordne opp (.) at det er jeg som skal ordne opp, jeg som skal gjøre sånn at de [Mm] (.) <
- VL: > Siden du er klassestyrer?
- VS: Ja, at de på en måte bare plasserer det hos meg. Men samtidig så har jeg den andre følelsen at det er ikke det de vil, men at jeg møter dem med det. (..)

Posisjonering av *eierskapet til problemet* berøres flere andre steder i samtalen, der veisøkeren også ydmykt setter spørsmål ved hvem sitt problem dette er:

Eksempel 14-17

- VS: Det ene er det at jeg rett og slett tenker det at den andre læreren har et problem, [Mm] at det er ditt problem. Og det andre er at jeg faktisk ofte tenker det at jeg som ikke har jobbet med klassen slik at de følger reglementet, er det min feil, (.) ser jeg ikke det? [Mm] Ja, er jeg for tolerant? [Mm] Handler det om meg? [Mm] Og begge de delene er jo (.) På det siste klasselærerrådet gikk jeg derfra og var sint, da tenkte jeg det at det er den læreren som har et problem, det er den faglæreren som har et problem. [Mm] (.)
- ... av og til så tenker jeg at det er de andre lærerne som har problem, på den andre siden kan jeg tenke det at er det faktisk ikke jeg som ser det. Jeg takler jo veldig dårlig [Mm] dette ...
- ... Nei, jeg bruker ofte å si det at det er ikke mitt problem, og da er det det samme som at jeg sier at, (.) jeg kan tenke med at den andre må føle at jeg ikke har et problem ...

Veisøkeren posisjonerer seg selv aktivt gjennom samtalen. Det mest karakteristiske ved denne selvposisjoneringen er at den er mer *selvransakende* enn selvrettferdiggjørende. Som det har fremkommet foran posisjonerer veisøkeren seg positivt som en mer *mestrende* lærer i den aktuelle skoleklassen, i kontrast til de

klagende lærerne. Dette fremkommer stort sett implisitt i negativ posisjonering av lærerne i kontrast til veisøkeren selv, men stedvis også mer eksplisitt: ... *for slik som det nå har vært så har jeg sagt at jeg mestrer det og på en måte så blir det de som får en ekkel følelse at de ikke mestrer det.* Veisøkeren fokuserer imidlertid i større grad *selvkritisk og epistemisk ydmykt*, på flere måter. Hun stiller for eksempel spørsmål ved om hun er for tolerant i forhold til klassen og ved om hun kanskje ikke ser forhold som de andre lærerne ser. Mest selvransakende er hun imidlertid i forhold til egen mangel på mestring av å møte klagende kollegaer:

Eksempel 14-18

VS: ... møtene blir jo lite fruktbar med det at vi på en måte sitter og det er jo ikke noen kommunikasjon, og det er jo jeg som stenger av. Jeg møter jo ikke de andre faglærerne. [Mm, ja] (.)

... Jeg takler jo veldig dårlig [Mm] dette med denne ...

... Og dette har vart i mange år, det er et mønster hos meg, [Mm] altså. [Mm] Jeg takler det dårlig.

Hun setter også sin egen posisjon i motsetning til en annen lærer som har taklet denne type klager på en mer imøtekommende måte:

Eksempel 14-19

VS: Nei, jeg bruker ofte å si det at det er ikke mitt problem, og da er det det samme som at jeg sier at, (.) jeg kan tenke med at den andre må føle at jeg ikke har et problem, [Mm] men (.)[Hva] det blir ikke, det er ikke, den fungerer ikke [Mm] den måten jeg på en måte takler, siste møte jeg så vi hadde, så imøtekom en faglærer som et eksempel på hvordan det kan gjøres [Ja] og så tenkte jeg at (.) det gjør ikke jeg.

Videre posisjonerer veisøkeren seg spesielt mot slutten av samtalen konstruktivt som en som aktivt ønsker å endre situasjonen (endringsvillig posisjonering). Hun kritiserer aller mest seg selv for ikke å ha tatt opp problemet med dem det gjelder og at hun isteden har formidlet sin problemopplevelse til utenforstående lærere.

Eksempel 14-20

VS: Nei, men det har virket som en dårlig løsning at jeg etter klasselærerråd har fått (..) kanskje snakket til noen, på en måte, litt illojalt å snakke til andre om det [Mm] (..)

... Det er lite kollegialt at jeg egentlig ikke har tatt det opp der det er (.) [Mm] ()

... (sist så var jeg så rasende) og satt og lirte av meg til en annen kollega (hvordan jeg hadde opplevd det) [Ja] Mm. (...)

Hun tar flere andre steder kraftig avstand fra måten hun har håndtert situasjonen på og sier at hun ønsker å endre handlemåte:

Eksempel 14-21

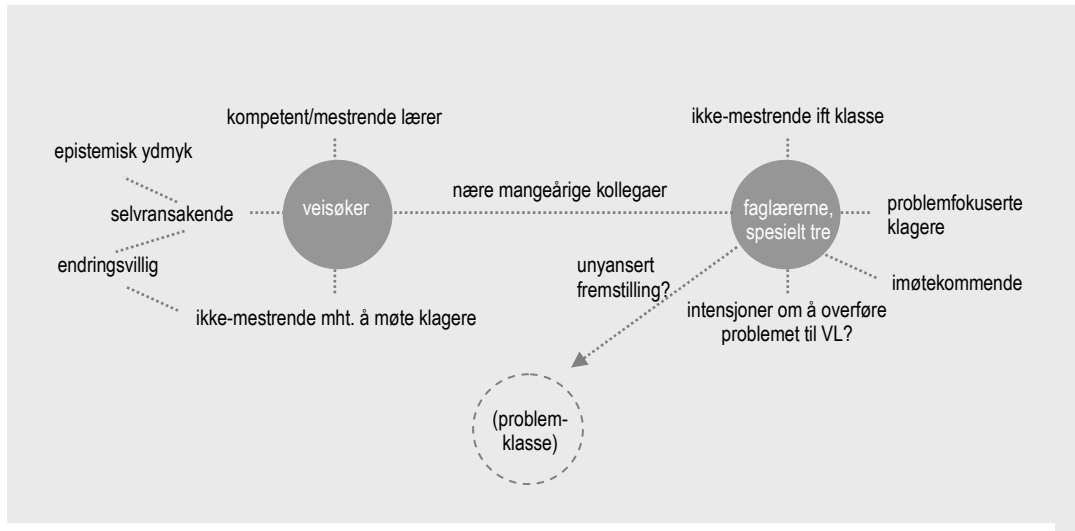
VS: ... Jeg skal møte disse lærerne som kommer og sier dette her, enten de slenger i korridoren eller på klasselærer- (), hvordan skal jeg takle det slik at det blir noe bedre [Ja] (ut av det), ikke slik som nå. [Ja] ...

... Nei, det er ikke noe, det vet jeg jo. [Mm] Det er jo innlysende at det [Ja] er en dårlig situasjon. [Ja] man håper at den man sier det til holder stilt og lar bli med det, for i øyeblikket er det, [Ja] (..) det er jo ikke slik jeg ønsker å være, [Nei] det er ikke det. (.)

... Jeg kan jo si det her [Ja] med at jeg går og snakker til andre, ikke sant. [Ja] Slik har jeg løst det før, men har ikke lyst til å løse det slik nå. [Ja] Slik har jeg ikke lyst til å gjøre det mer. [Ja] (.)

I sammenheng med dette posisjonerer lærerne, etter veileders spørsmål, *hypotetisk* – gjennom hvordan veisøkeren tror de ville reagert dersom hun tar opp problemet direkte med dem. Veisøkeren vektlegger i denne sammenheng at dette dreier seg om mangeårige nære kollegaer, som kjenner hverandre godt – og at hun tror de ville være *imøtekommende* om hun fortalte dem om sin problemopplevelse.

Veisøkerens typiske aksepterte posisjoneringsforsøk kan oppsummeres i følgende figur:



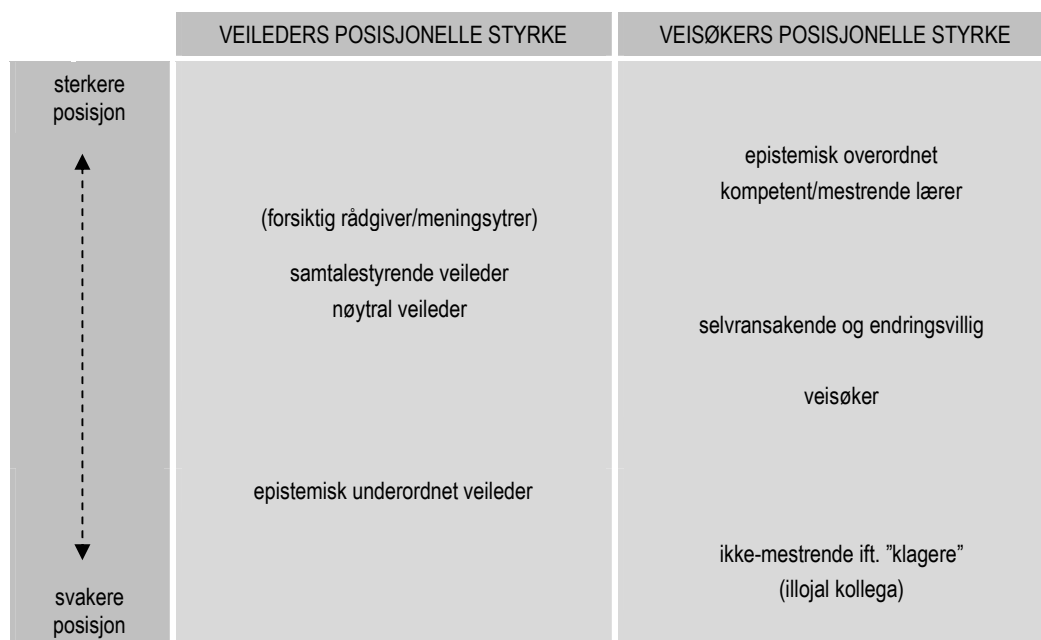
Figur 14-4: Veisøkers typiske aksepterte posisjoneringforsøk

Samlet sett preges altså samtalen av gjensidig aksept av posisjonelle utsagn. Veisøkeren er imidlertid mer tydelig, aktiv og omfangsrik i sin posisjonering. Størstedelen av tydelige posisjonelle utsagn i samtalen ytres av veisøkeren. Den posisjonierende asymmetrien i samtalen kan derfor i alle fall sies å være *mildt asymmetrisk* i retning veisøkeren.

14.4.2 Posisjonell asymmetri

Hvem innehar de mest positive eller mest overordnede posisjonene i samtalen? Samtalepartenes mest typiske posisjoner søkes sammenfattet i figuren under⁹⁴:

⁹⁴ Plasseringen av posisjonene må forstås som svært tendensiell, og representerer ingen nøyaktig plassering.



Figur 14-5: Samtalepartenes tentative grad av posisjonell styrke

Veilederens mest fremtredende posisjon er som *nøytral*, *samtalestyrende* og *epistemisk underordnet veileder*. En mindre nøytral posisjon som *rådgiver* eller *meningsytrende* kan forstås som sterkere, men denne type posisjon er lite utbredt i samtalen. Veisøkerens posisjonelle styrke er langt mer kompleks å danne et samlet bilde av. Det finnes en rekke ulike posisjoner med sterkt varierende styrke. Sterkest fremstår hun som en *epistemisk overordnet* veilederen og som en kompetent og mestrende lærer, dels fremstilt i kontrast til de klagende timelærernes manglende mestring av den aktuelle klassen. Svakest posisjoneres hun som *illojal kollega* (selv om denne ikke er så omfangsrik). Veisøkeren posisjoneres spesielt svakt som den som *ikke mestrer* å imøtekomme de klagende lærerne. Denne posisjoneringen er svært omfangsrik. Dette kan imidlertid sies å mildnes gjennom at veisøkeren samtidig posisjoneres som *veisøker* og som konstruktiv – gjennom å fremstå som *selvransakende og endringsvillig*. Posisjonen som veisøker kan plasseres som en middels sterk posisjonering. Samlet sett kan den posisjonelle

asymmetrien i samtalen sees som *mildt asymmetrisk* i retning veilederen som sterkeste part.

14.5 Dramaturgisk asymmetri

Dramaturgisk asymmetri forstås her som i hvilken grad en av samtalepartene fremstår som overordnet, understøttet av samtals dramaturgiske fasade. Dramaturgisk fasade består av nonverbale uttrykksmidler brukes, bevisst eller ubevisst, til å uttrykke noe (jf. tidligere omtale av Goffmans dramaturgiske perspektiv (kap. 12.3.6). Fasade består av to deler: Den første kategorien er *kulisser*, som står for det mer stedsbundne *scenearrangementet som er ment å skulle uttrykke noe* (Goffman 1992:29). Den andre kategorien er personlig fasade, som *står for alt det andre som uttrykker noe, det vi setter nærmest i sammenheng med den opptredende ... og som ... vedkommende tar med seg* (Goffman 1992:29). Dette er utgangspunktet for den følgende analysen.

Kollegaene gjennomfører samtalen i et nokså trangt grupperom på skolen. Rommet er noe nedslitt, lyst og enkelt møblert med stoler, et firkantig bord, skap og tavle. Utover dette finnes så og si ingen gjenstander. Ingen av samtalepartene har private eiendeler i rommet, og ingen av dem synes å ha noe spesielt eierforhold til rommet heller. Dette er i alle fall et rom som i det daglige er åpent for bruk av både lærere og elever.

Veilederen og veisøkeren sitter vendt mot hverandre med hjørnet av bordet mellom seg. Det er ikke rimelig å se kulissene rundt samtalen som uttrykk for asymmetri mellom samtalepartene, heller symmetri.

Begge samtalepartene er uformelt kledd – veisøkeren i strikket overdel og veilederen i bomullsgenser og lett jakke. Begge samtalepartene sitter litt på skrå vendt mot hverandre på likeartet måte, selv om veilederen sitter nærmest bordet, der et

A4 ark ligger (som veisøkeren i liten grad ofrer oppmerksomhet), og hviler den ene albuen på bordet. Veilederen sitter med føttene i lett kors mens veisøkeren sitter med rette ben.

Begge partene gestikulerer med hendene når de snakker, mens de sitter rolig og oppmerksom når de lytter til samtaleparten. Veisøkeren har muligens et noe mer markant kroppsspråk enn veilederen. Begge understreker mye av det de sier med hånd- og armbevegelser, men veisøkeren gjør dette noe sterkere markert, mens veilederen er noe mer forsiktig og mykere i bevegelsene. Dessuten bruker veisøkeren hodet til å markere med, noe veilederen i liten grad gjør. Begge holder mer eller mindre kontinuerlig blikkontakt med hverandre gjennom samtalen, bortsett fra enkelte korte blikk bort mens de snakker til den andre.

Samlet sett finnes ikke grunnlag for å si at samtalen preges av noen tydelig form for dramaturgisk asymmetri. Derimot finnes det altså flere indikasjoner på at kulissene og den personlig fasaden kan forstås som noenlunde symmetrisk. Veilederens måte å innta bordet med albuen og sitt papir, samt veisøkerens noe mer markante kroppsspråk kan muligens fortolkes i en mildt asymmetrisk retning – men dette kan i alle fall sies å oppveie hverandre, slik at samtalen uansett kan anses som overveiende preget av dramaturgisk *symmetri*.

14.6 Interaksjonell asymmetri

I det følgende skal vi se nærmere på samtalen med utgangspunkt i den type analyse av interaksjonell asymmetri som er redegjort for i kapittel 12.3.7. Spørsmålet er her hvem av samtalepartene som styrer- og i størst grad unngår å bli styrt gjennom initiativer og responser i veiledningssamtalen.

14.6.1 IR-profil

Gjennom denne samtalen har hver av samtalepartene 48 turer. Disse er plassert i de 20 interaksjonelle turkategoriene som er fremstilt tidligere (kap. 12.3.7). Tabellen nedenfor viser IR-profilen, som bygger på disse kategoriene. Kategoriene er tilordnet styrke på en ordinalskala fra 1 (svak) – 6 (sterk), i henhold til Gustavsson, Linell og Juvonen 1988.

	6	5					4					3				2		1			
	>	"">	">	:>	<=>	^	""^	""^	:^	<=^	=>	<>	""<	(> <)	=^	<^	->	<	-	N	
V L		1		4	1						1	24		1			3	11	1		48
V S				1			1	1			1	1					29	1	11	1	48

Tabell 14-4: Veileder og veisøkers IR-profil i samtalen.

Den mest åpenbare forskjellen mellom veileder og veisøkers vanligste turer finnes mellom veilederens typiske < > (både respons og et sterkt initiativ) og veisøkerens noe svakere tur < ^ (både respons og et svakt initiativ). Veileder og veisøker har sine respektive karakteristiske turer i hele 3 av 5 turer. Et utdrag fra samtalen illustrerer dette asymmetriske mønsteret:

Eksempel 14-22

- <> VL: I hvilket fora kunne du tenke deg å ta det, på selve klasselærerrådet, dette her med å kommunisere om hvordan vi har disse møtene? (.)
- <^ VS: Det kan jo tas opp i, vi har jo disse såkalte samarbeidsmøtene, fellesmøtene på skolen [Ja] der kunne man ha tatt opp slike ting. (.) Hvis det blir tid til det, [Ja] har vi mulighet til å komme med våres [Ja] om det er noe som kanskje kan gjelde hele skolen, (det vet jeg jo ikke). [Ja] Jeg har jo ikke spurt. [Ja] (.)
- <> VL: Men da blir det et slikt felles fora, jeg vet ikke, gjør du deg noen tanker om at de lærerne – for du sier at det er ikke alle som klager på elevene til deg – har jeg forstått deg rett da?
- < VS: Ja, det er ikke alle.
- <> VL: Nei det er ikke alle, men tror du at de lærerne vil ta dette til seg, og tolke det slik at det gjelder meg selv også, den måten jeg er på i klasselærerrådet, eller har du noen tanker om å gå direkte til de personene som plage, og snakke mer direkte til de?
- <^ VS: Når du sier det, så ser jeg at der, (...) jeg tenker bare på siste møte, så tar tre stykker i hodet, jeg kunne egentlig ha gått og snakke med dem, fordi jeg kjenner dem veldig godt, bare si det, hvordan jeg opplevde det.

Det kan nevnes at veilederen i en midtre del av samtalen har så mange som 15 turer i strekk av denne typen (< >). Gjennom det typiske mønsteret som er gjengitt ovenfor styrer veilederens initiativ samtalen. I sitatet ovenfor finnes også veisøkerens tur < (respons uten initiativ). Denne svake kategorien omfatter vel 1/5 av veisøkerens turer. Imidlertid har også veilederen en tilsvarende utbredt svak turtype: -> (svært svakt initiativ underordnet samtalepartens foregående tur). Denne turtypen finnes når veilederen speiler innholdet av det veisøkeren har sagt og/eller etterspør en enkel klargjøring, slik som i sitatet nedenfor:

Eksempel 14-23

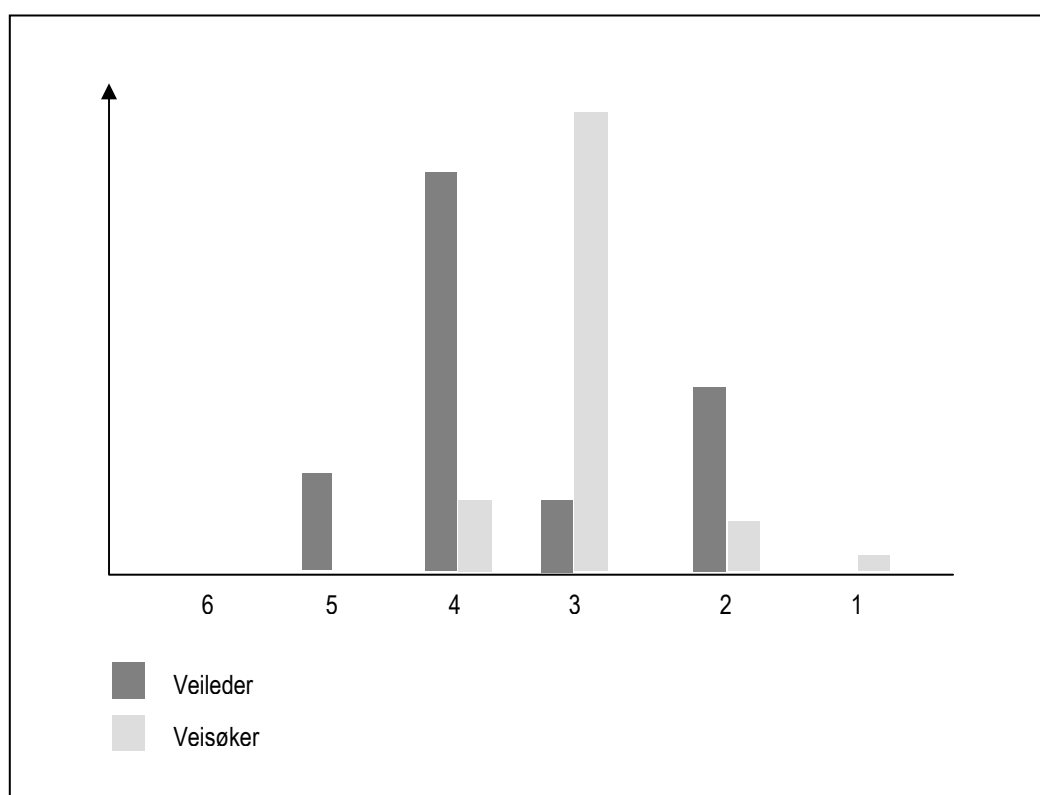
- > VL: Du sier det har du bare tenkt, du har ikke uttalt det?

Den eneste virkelig sterke turen veilederen har en viss utbredelse er turen : > (ufokusert respons og initiativ), som likevel bare finnes fire ganger. Denne dreier seg som oftest om metakommunikative spørsmål til samtalens struktur og fokus, slik som i følgende uttalelse:

Eksempel 14-24

:> VL: Jeg må bare ha en avklaring på hva du egentlig ønsker veiledning på, hvordan du skal forholde deg til disse lærerne eller, er det det du <

Forskjellene i fordelingen av mer eller mindre sterke turtyper kan tydeliggjøres ved å slå sammen de ulike kategoriene ut fra hvilken verdi de tilhører på en skala fra 1-6 (jf. kap. 12.3.7), der 6 representerer sterkest interaksjonell styrke og der 1 representerer svakest interaksjonell styrke:



Figur 14-6: IR-profil av samtalepartenes turer på en skala av interaksjonell styrke fra 1-6.

Vi kan se at turene fordeler seg på de fire midterste verdiene, mens de ekstreme svake og sterke turene nær sagt ikke finnes. Veilederens turer fordeler seg på styrke 2-5, med absolutt tyngdepunkt på styrke 4 og tildels på styrke 2. Veisøkerens styrke fordeler seg stort sett på styrke 2-4, med et absolutt tyngdepunkt på styrke 3.

14.6.2 IR-indeks og IR-differanse

IR-indeksen gir et mål på en samtaleparts tendens til å kontrollere eller bli kontrollert i interaksjonen, og regnes her som gjennomsnittsverdien av en samtaleparts samtaleturner. Veilederens IR-indeks er 3,5, noe som tilsvarer midtverdien 3,5 (symmetrisk). Veilederen viser med dette ingen spesielt sterk tendens til å kontrollere interaksjonen. Det som skaper asymmetrien er derimot veisøkerens tendens til å bli kontrollert. Veisøkerens IR-indeks er betydelig svakere enn veilederens: 2,4. Ved å sammenligne samtalepartenes IR-indeks finner man en IR-differanse på 1,1. Dette ligger i det nedre intervallet av det Linell og Gustavsson kaller et "intervju" (1,0-1,5), som ligger mellom en såkalt "styrt samtale" og et "forhør" (1987:246). Dette regnes i denne undersøkelsen som en samtale preget av *nokså sterk* interaksjonell asymmetri i retning veilederen som sterkeste part.

Vi skal gå over til å betrakte et siste aspekt av asymmetri i samtalen: turstøttende asymmetri.

14.7 Turstøttende asymmetri

Turstøttende asymmetri vil i det følgende bli behandlet med utgangspunkt i to typiske måter som samtalepartene støtter hverandres turer på – henholdsvis gjennom a) *å ytre verbal turstøtte*, dvs. gjennom hhv. minimale responser⁹⁵ og speiling (hvem av samtalepartene mottar mest verbal støtte for sine turer?) og b) *å utvise tålmodighet*, ved å unnlate å avbryte samt å tolerere pauser før og underveis i samtalepartens tur uten å avbryte (hvem av samtalepartene blir minst avbrutt og har mest tolererte pauser?).

⁹⁵ Begrepet forklares nedenfor.

14.7.1 Å ytre verbal turstøtte: minimal respons og speiling

Med det å ytre turstøtte forstås her konkret det å ytre støtte til samtalepartens turer gjennom henholdsvis minimal respons og speiling. Vi skal se nærmere på fordelingen av denne type støtte, først *minimal respons*. Oversikten nedenfor synliggjør fordelingen av minimal responsstøtte i samtalen

	minimal responsstøtte til VL		minimal responsstøtte til VS		differanse gj.sn. tur
	antall	gj snitt tur (av 48)	antall	gj snitt tur (av 48)	
tot	18	0,4	101	2,1	-1,7

Tabell 14-5: Samtalepartenes turstøttende minimale respons til hverandre i løpet av samtalen

Veilederen ytrer radikalt mer av slik turstøtte enn veisøkeren. Veisøkeren mottar i gjennomsnitt 2,1 slike turstøttende uttrykk gjennom samtalen, mens veilederen bare mottar denne type støtte 0,4 ganger per tur. Veisøkeren mottar altså fem ganger så mye støtte per tur. Et utdrag av samtalen viser veilederens typisk hyppige måte å gi minimal responsstøtte på.

Eksempel 14-25

VS: Det er ofte de som har to timers fag. Sånn at de skal på en måte, jeg har jo klassen veldig mye [Ja] så jeg kan jo ha et mye større slingringsmoment tenker jeg, at jeg kanskje ikke ser så mye, ikke sant, [Mm] at jeg på en måte er mer overbærende. De kommer inn og har to timer og stresser litt. (.) [Mm] Og så (..) kan det være det at de ikke ser det, [Mm] de føler at de ikke takler det, (.) de er for snar [Ja] kanskje med å (kanskje være irritert) eller kjefte, og så vet jeg jo at [Mm] hvis du tar en hel klasse så *reagerer* en hel klasse, [Mm] hvis du ikke tar enkeltelevne. [Mm]

Gjennom dette kan man rimeligvis si at veilederen oppfordrer til å snakke mer. I alle fall snakker veisøkeren forholdsvis mye mer enn veilederen i samtalen (jf. omtalen av kvantitativ asymmetri). Den større mengden av støtte som veisøkeren mottar kan sees i sammenheng med at veisøkeren har lengre varighet på sine taleturer. Som eksemplet nedenfor illustrerer er imidlertid også den typiske forskjellen i støtte svært stor også i turvekslinger der veilederen snakker mest:

Eksempel 14-26

VL: Ta utgangspunkt i at du også føler det problemet, [Ja] like mye som de føler at det er problem med å ikke takle elevene, det fraværet og de lever ikke inn oppgaver når de skal, [Ja] det er uro i klassen. Altså, det har jo sikkert også du følt på, og du føler også at det er et veldig stort problem for deg at de kommer og forteller deg hele tiden og du føler at du må løse deres problem. Hvis du starter en slik samtale med dem, hva tror du skjer hos de da, (.) tror du de blir støtt da, eller såret?

VS: Nei, tvert imot. [Nei] Jeg tror de får en bekreftelse på at, [Ja] ikke bekreftelse, men at vi har et felles problem [Vi har et felles problem, ja] og hvordan kan vi løse det sammen. [Mm] (..)

Det asymmetriske mønsteret gjenfinnes i hele samtalens løp. Veisøkerens mer spredte støtte varierer noe frem og tilbake gjennom samtalen, mens veileders støtte er svært stabil gjennom samtalen. Det eneste tydelige avviket er at veileder gir enda mer støtte helt i starten av samtalen, da veisøkeren beskriver sitt problem.

Veilederen *speiler* jevnlig det veisøker har sagt i samtalen, på måter som kan oppfattes støttende for veisøkers tur, ved at veisøker oppfordres til å snakke videre. Et tydelig eksempel kan nevnes:

Eksempel 14-27

VL: Du synes det er et problem for deg?

VS: *Ja*, det er et problem for meg at jeg (sist så var jeg så rasende) og satt og lirte av meg til en annen kollega (hvordan jeg hadde opplevd det) [Ja] Mm. (...)

Gjennom lignende formuleringer oppfordres veisøkeren til å snakke videre om forhold som hun har snakket om i foregående tur. Eksempler av den type som nevnes ovenfor representerer en tydelig type speiling, og som tydelig oppfordrer veisøkeren til å snakke mer. Enkelte formuleringer er ikke like entydige, selv om de forstås som støttende. Dette skyldes at selve speilingen uttrykkes sammen med andre formuleringer som ikke støtter på samme måte, slik som i følgende eksempel:

Eksempel 14-28

VL: Nei, for ett mål med det *her* er å jo at man i felleskap skal kunne løse problemene, [Ja] men som du har følt det, så føler du at alle legger problemene sine på deg og at du skal løse de?

Like fullt er det rimelig å se speilingen som støttende for veisøkerens senere tur(er). Uansett er fordelingen av støtte gjennom speiling svært asymmetrisk, i og med at veisøkeren ikke ytrer denne type støtte til veilederen en eneste gang gjennom samtalen. Veilederen uttrykker derimot turstøttende speilinger så ofte som 17 ganger i løpet av denne korte samtalen, hvorav rundt fem av disse er noe mindre tydelige enn øvrige. Dette gir en såpass ekstrem differanse som 0,4 flere speilinger pr. tur. Dette innebærer altså at veilederen speiler veisøkeren i mer enn hver tredje tur. Veilederens støttende speilinger er stort sett jevnt fordelt gjennom samtalen. Det eneste klare unntaket er at veilederen ikke speiler i løpet av samtalsens siste femtedel. En mulig fortolkning kan være at veilederen forbereder en avslutning av samtalen.

14.7.2 Å vise tålmodighet: unngå avbrudd og vise pausetoleranse

Med det å vise tålmodighet med samtalepartens turer forstås altså her det å støtte samtalepartens tur gjennom henholdsvis å unngå å avbryte samt å tolerere pauser i samtalepartens turer uten å avbryte. Vi skal først se på *avbruddene* i samtalen. I denne samtalen er avbrudd lite karakteristisk. Veilederen avbryter riktignok veisøkeren ved enkelte anledninger. Dette skjer imidlertid bare tre ganger – og samtlige av disse avbruddene er svært milde i karakter. Flere særtrekk bidrar til dette: Når veilederen avbryter er dette kun i form av en kort formulering, som etterspør presisering av noe av det veisøkeren har sagt. I et av avbruddene formuleres det til og med også en speiling. I samtlige av avbruddene oppfordres også veisøkeren til å snakke videre etter avbruddet, uten at temaet veisøkeren har snakket om avskjæres. Turvekslingen under viser et slikt mildt avbrudd:

Eksempel 14-29

VS: ... slik som det nå har vært så har jeg sagt at *jeg* mestrer det og på en måte så blir det de som får en ekkel følelse at de ikke mestrer det. Men [Mm] hvis jeg kunne mer imøtekommet dem så tror jeg at det kunne vært <

DEL V (A)SYMMETRI BAK SEKS DØRER

VL: > Kan du si litt om hva du tenker, når du sier *imøtekommende*, at du (syter med dem, eller *samtykker* med dem, eller hva du? (.)

VS: Jeg kan fortelle hva det gjør med *meg* når de sier det.

For ordens skyld gjengis tabellen under, på linje med analysen i øvrige case, selv om avbrudd er såpass lite utbredt i samtalen.

styrke	VL's avbrudd			VS's avbrudd			differanse gj.sn. tur
	antall	vektet	gj snitt VS tur (av 48)	antall	vektet	gj snitt VL tur (av 48)	
milde (vekt 1)	3	3	0,1	0	0	0	0,1
middels (vekt 2)	0	0		0	0		
sterke (vekt 3)	0	0		0	0		
tot	3	3	0,1	0	0	0	0,1

Tabell 14-6: Veileder og veisøkers avbrudd av hverandres turer.

Pausetoleransen betegner den grad en taler har *tolererte pauser* i sin tur, uten at samtaleparten avbryter turen⁹⁶. Gjennom denne samtalen har veisøkeren mer enn fem ganger så mye tolerert pausetid pr. tur som veilederen. Dette synliggjøres i oversikten nedenfor:

VL's tolererte pauser		antall VL turer	VS's tolererte pauser		antall VS turer	differanse gj.sn. tur
ant sek	gj snitt tur		Ant sek	gj snitt tur		
8,5	0,2	48	50,5	1,1	48	- 0,9

Tabell 14-7: Veileder og veisøkers tolererte pauser gjennom samtalen, uten avbrudd.

Veisøkerens pauser er i hovedsak nokså korte og finnes jevnlig gjennom hele samtalen. Sitatet nedenfor er karakteristisk for samtalen som helhet.

⁹⁶ Pausene er i transkriptet registrert som en prikk i parentes (.) for hver pauseenhet, det vil si en prikk for anslagsvis hvert 0,5 sekund.⁹⁶ Tabellen for pasuetoleranse gir en oversikt over antallet pauseenheter i samtalen, omregnet i sekunder.

Eksempel 14-30

VS: Det blir liksom også sånn her at du er så nære kollegaer og så er du da, (.) kanskje redd for å såre [Mm, er det noen] Kanskje for å såre, kanskje for ikke å bli møtt og kanskje (.) Det er ikke så vanlig (.) Det er ikke vanlig at jeg gjør det.

I en del av samtalen har veisøkeren imidlertid rundt dobbelt så mye tolererte pauser som i øvrige deler. I denne delen av samtalen blir veisøkeren oppfordret til å ta opp saken med de aktuelle lærerne. Det kan virke som veisøkeren her har mer behov for å tenke seg om. Fortolkningen understøttes av veisøkeren selv ved en anledning:

Eksempel 14-31

VS: Jeg vet ikke om jeg klarer å tenke så langt fremover, jeg klare ikke å se for meg klasesituasjonen, nei møtet (....) Jeg tror at hvis jeg sa til kollegaene mine at (.) eh, hvis jeg sier at du klager på klassen og sier det her, ikke sant ...

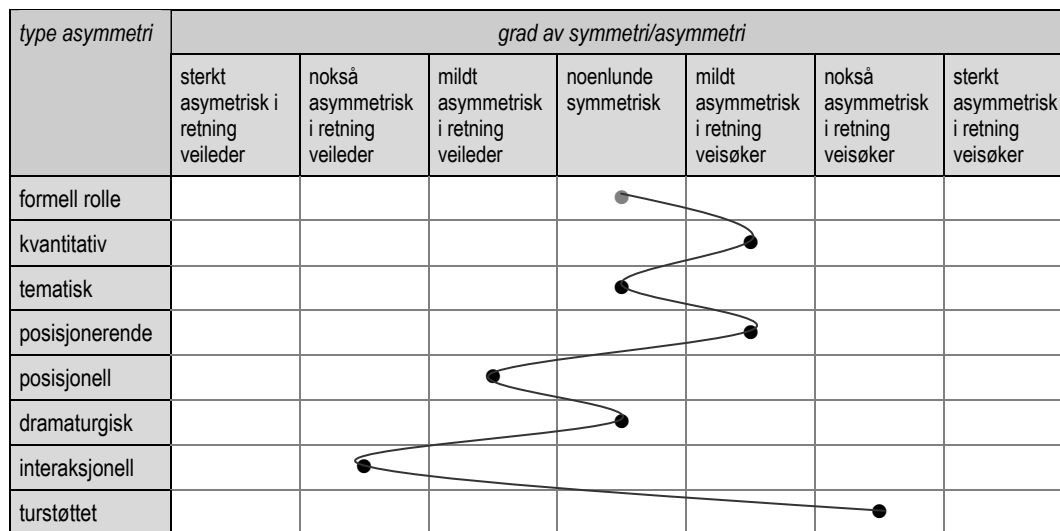
Her kommenterer altså veisøkeren selv at hun har problem med å svare. Etter at veilederen har vist toleranse for en såpass lang pause som anslagsvis to sekunder svarer likevel veisøkeren i en lengre formulering.

Veilederens langt færre tolererte pauser er typisk helt korte og finnes gjennom hele samtalen. Sett under ett er imidlertid mengden av tolererte pauser svært asymmetrisk fordelt mellom samtalepartene

Samlet sett mottar veisøkeren svært utstrakt støtte gjennom turstøttende minimal respons, turstøttende speiling og pausetoleranse. Det karakteristiske fraværet av avbrudd og de få milde avbruddene som veilederen står for dreier riktignok inntrykket i noe mer symmetrisk retning. Den sterkt asymmetriske fordelingen av de øvrige typene støtte gjør imidlertid at fordelingen av turstøtte vurderes som *nokså sterkt asymmetrisk* i retning veisøkeren som sterkeste part.

14.8 Hovedtrekk

Noe av det mest slående i analysen av asymmetri i denne samtalen er hvor ulikt bildet av asymmetri fortøner seg avhengig av hvilken indikator som anvendes. Hver av samtalepartene fremstår som sterkest på henholdsvis to og tre indikatorer, mens to av indikatorene viser et noenlunde symmetrisk bilde. Veilederen er sterkest sett ut fra en posisjonell- (mildt asymmetrisk) og spesielt interaksjonell indikator (nokså sterkt asymmetrisk). Veilederen er på sin side sterkest sett ut fra en kvantitativ-, posisjonerende- og turstøttet indikator. Alle disse indikerer en nokså asymmetrisk samtale. Bare to av de dynamiske indikatorene, den tematiske og den dramaturgiske, indikerer isolert sett en symmetrisk samtale, slik en kunne forvente ut fra den formelle rollesymmetrien mellom samtalepartene. Det samlede bildet av indikatorer danner likevel en nokså symmetrisk profil, selv om veisøker står sterkere på noen flere indikatorer, slik figuren nedenfor viser:



Figur 14-8: Profil over graden av ulike former for (a)symmetri i samtalen

15 C: ORGANISASJONSLEDER VEILEDER AVDELINGSLEDER

15.1 Samtalens kontekst og hovedinnhold

Den følgende veiledningssamtalen ble gjennomført av en leder (veileder) i en større organisasjonsenhet i næringslivet og en avdelingsleder (veisøker) for en mindre avdeling innenfor organisasjonsenheten. Både veileder og veisøker er menn. Veilederen var i 50-årene, mens veisøker var i 30-årene.

Organisasjonens markedssituasjon er preget av sterk konkurranse. Dette har bidratt til at organisasjonen gjennom de senere år har vært gjenstand for nokså dramatiske rasjonaliseringsprosesser, i form av bemanningsreduksjoner, omorganiseringer og relokaliseringer. Problemet som det samtales om i veiledningssamtalen har en viss sammenheng med dette.

Veileder har flere års høyere profesjonsrettet utdanning, mens veisøkeren har en mer kortvarig fagutdanning. Veileder har rundt fire års erfaring som veileder i nåværende organisasjon, blant annet i forhold til den aktuelle veisøkeren, men har før dette opparbeidet seg nærmere 11 års veiledningsrelatert erfaring i andre organisasjoner. Veilederen anslår selv normalt å veilede 1-2 timer pr. uke. Veisøkeren har rundt 12 års erfaring i organisasjonen.

Veiledningsrelasjonen er i utgangspunktet preget av en *nokså sterk* formell rolleasymmetri - i en organisasjon som for øvrig er relativt sterkt hierarkisk organisert, og der mange av organisasjonens ansatte har et lavt utdanningsnivå.

Veiledningen har i utgangspunktet kommet i stand etter ønske fra veisøker om å ta opp en personalkonflikt han synes det er vanskelig å håndtere. Den vel timelange veiledningen ble gjennomført på et romslig møterom ved lederens kontorlokaler, med undertegnede som tilbaketrasket observatør og kameraoperatør.

Samtalen starter med en kort sekvens, der veileder snakker om innholdet i og formålet med samtalen, med referanse til veisøkers uttrykte problem. Deretter løper en hoveddel av samtalen, der problemet beskrives, utvides og avklares. Først beskriver og presiserer veisøker en konflikt mellom fast ansatte og innleid arbeidskraft, som har pågått over lengre tid. Personer som er leid inn som arbeidskraft hevdes å oppleve seg dårlig behandlet og fast ansatte hevder at de innleide gjør en dårlig jobb, og opplever trolig samtidig sine arbeidsplasser truet. Etter hvert avdekkes veisøkers forhold til en av de fast ansatte med en sterk uformell posisjon som spesielt problematisk.

Etter dette utforsker samtalepartene hypoteser om den ovenfor nevnte mannens perspektiv på saken og hvordan vedkommende ville reagert om han hadde hørt veisøkerens problembeskrivelse i samtalen. Deretter beskrives og utvides problemet ytterligere, spesielt ved at ytterligere en person beskrives som del av problemet. Så følger en kort sekvens der det fokuseres på veisøkers opplevelse av konflikt, spesielt i forhold til den fast ansatte mannen veisøkeren beskriver som et hovedproblem.

En kort del av samtalen dreier seg deretter om hvordan problemet kan håndteres, samtidig som problemets omfang i organisasjonen berøres. Deretter følger en lengre del av samtalen, som har fokus på løsning av problemet og samtidig beskrivelse av problemet. Her er hovedfokus rettet mot den ansatte som veisøkeren opplever som problematisk og det drøftes samtaler med ulike impliserte som

måte å gå frem i konflikthåndteringen. Det avtales at det først skal gjennomføres individuelle samtaler og deretter gruppesamtaler. Til sist følger en kort avslutningssekvens der det metakommuniseres om samtalen, og der veisøker gir positiv beskrivelse av utbyttet med samtalen.

I det følgende skal vi se nærmere på de ulike sidene av asymmetri i samtalen⁹⁷.

15.2 Kvantitativ asymmetri

Samlet sett snakker veileder og veisøker omtrent like mye i denne samtalen, selv om veisøker samlet sett har en noe større del av samtaletiden⁹⁸ (54 % i forhold til veilederens 46 %). Veilederen snakker noe mer sammenlignet med flere av andre veilederne i undersøkelsen, men fordelingen av taletid er imidlertid ikke ulik det andre caset der veilederen er leder for veisøker (case A). Fordelingen av taletid regnes i denne undersøkelsen som overveiende *symmetrisk* (jf. kap. 12.3.3).

Det er få store variasjoner i taletid gjennom samtalen. Tre hovedvariasjoner kan likevel ses. I samtalsens første del (tema 1, som utgjør 5 % av samtalen) besitter veileder nesten hele taletiden (95 %), noe som har sammenheng med at denne delen i hovedsak har informerende eller monologisk form. I den påfølgende hoveddelen av samtalen, som utgjør mer enn halvparten av samtalen, har veilederen vel 40 % av taletiden. I siste del av samtalen blir imidlertid veilederen noe mer verbalt aktiv, og har her rundt 50 % av taletiden. Forskjellen i taletid mellom midtdelen og siste del kan ses i sammenheng med at det i midtdelen fokuseres noe mer på beskrivelse av problemet, mens siste del har større fokus på håndtering av

⁹⁷ For å forstå analysen kan det være nødvendig å ha lest kap. 12.

⁹⁸ Registrert som antall linjer i transkript (jf. kap. 12).

problemet. Veilederen er noe mer aktiv i forhold til løsningsfokus enn i forhold til problembeskrivelsene, mens veisøkeren viser den motsatte tendensen.

Variasjonene i taletid gjennom de ulike hovedtemaene i samtalen kan fremstilles i følgende figur:

Tema	Veileder taler	Visøker taler
innledning: VL informerer om konteksten rundt samtalen 5 %	95 %	5 %
problembeskrivelse: personalkonflikt, relasjoner og bakgrunn 41 %	40 %	60 %
hypoteser om konfliktpersons perspektiv og reaksjon 6 %	50 %	50 %
problembeskrivelse 8 %	43 %	57 %
VS's opplevelse av konflikt og relasjon til konfliktperson 3 %	46 %	54 %
ønsket konflikthåndtering/problemomfang i øvrig organ. 4 %	44 %	56 %
løsningsfokus og sammenhengende problembeskrivelse 28 %	48 %	52 %
metasamtale om den gjennomførte veiledningen 5 %	50 %	50 %
Samlet	46 %	54 %

Figur 15-1: Fordeling av taletid gjennom samtals tematiske deler.

15.3 Tematisk asymmetri

I det følgende analyseres tematisk asymmetri ut fra tre ulike nivåer a) overordnet tema, b) deltemaer og c) perspektiver på temaer (jf. omtale i kap. 12.3.4).

15.3.1 Introduksjon av overordnet tema

Veisøkeren har forut for samtalen uttrykt ønske om å få veiledning på hvordan han skal håndtere en aktuell personalkonflikt mellom fast ansatte og innleid arbeidskraft. Tidlig i samtalen bekrefter da også veileder at dette er utgangspunktet for samtalen:

Eksempel 15-1

VL: Vi hadde jo oss en samtale for en stund siden om problemstillingen din (...) så det er utgangspunktet for veiledningen (...) prøve gjennom veiledningen å komme frem til (...) en løsning på de problemer som du har.

Dette utgjør hovedtemaet i samtalen, som følges opp gjennom hele samtalen, gjennom beskrivelser, opplevelser, analyser og samtale om løsningsalternativer. I tillegg bidrar veileder spesielt til å introdusere en annen relatert konfliktrelasjon – mellom en fast ansatt med stor uformell innflytelse og veisøkeren. Denne relasjonen henger imidlertid nært sammen med veisøkers uttrykte hovedproblematikk, og veisøker gir under samtalen veileder bekreftelse på at hans egen relasjon til den aktuelle mannen er relevant for saken.

Det tydelige fokuset som i samtalen rettes mot veisøkers uttrykte problematikk må ses i sammenheng med veilederens måte å styre deltemaene i samtalen, som vi skal se nærmere på i det følgende.

15.3.2 Introduksjon av deltemaer

Som tidligere nevnt kan denne samtalen inndeles i følgende åtte hovedtemaer:

1. Innledning: VL informerer om konteksten rundt samtalen
2. Problembeskrivelse: personalkonflikt, relasjoner og bakgrunn
3. Hypoteser om konfliktpersons perspektiv og reaksjon
4. Problembeskrivelse
5. VS's opplevelse av konflikt og relasjon til konfliktperson
6. Ønsket konflikthåndtering og problemets omfang i øvrig organisasjon
7. Løsningsfokus og sammenhengende problembeskrivelse
8. Metasamtale om den gjennomførte veiledningssamtalen

For å besvare hvem av samtalepartene som styrer introduksjonen av deltemaer vil det i det følgende søkes svar på følgende to spørsmål: For det første a) *Hvem styrer introduksjonen av temaene?* Og for det andre b) *Hvor sterk er styringen av de enkelte temaene?* Med dette menes om styringen er tett (svak styring), uklart eller delvis (middels styring) eller ikke knyttet til et tema samtaleparten har vist tydelig interesse for i løpet av samtalen (sterk styring).

I tabellen nedenfor er styringen av deltemaene i samtalen kategorisert i forhold til de nevnte spørsmålene:

introduksjon av deltema		tema 1	tema 2	tema 3	tema 4	tema 5	tema 6	tema 7	tema 8
Introduksjonens tilknytning til tema samtaleparten har uttrykt interesse for	tett	VL	VL	VL	VL	VL	VL	VL	
	utydelig/delvis								VL
	ingen								

Tabell 15-1: Styring av samtals deltemaer, sett ut fra hvem som (re)introduserer og graden av tilknytning til samtalepartens uttrykte interesse.

Som oversikten viser dominerer veileder fullstendig styringen av deltemaene. Dette er en samtale der veileder kontinuerlig i samtalen styrer deltemaene gjennom sine introduksjoner. Samtlige styringer av deltemaer gjøres tydelig av veilederen. Samtidig mildnes denne ensidige styringen av at så å si alle styringene

samtidig har nær sammenheng med temaer veisøkeren har vist tydelig interesse for (unntaket er den avsluttende sekvensen der veileder runder av samtalen). Et typisk eksempel på denne type styring kan nevnes. Samtalepartene har snakket om temaet ”hypoteser om konfliktpersons perspektiv og reaksjon”, før veileder avbryter et samtaletema og skifter deltema på følgende måte:

Eksempel 15-2

VL: Nå har vi holdt på i 20 minutter cirka, hvordan føler du at dette er i forhold til problemstillingen din? Hvor langt er vi kommet etter din mening? (.....)

Etter denne spørsmålsstillingen endres temaet til å handle om å utdype problemstillingen (temaet ”problembeskrivelse”). Denne type styring finnes ved alle tilfeller av skifte av samtalens deltemaer.

Vi har til nå vurdert graden av tematisk asymmetri, sett ut fra hvem som i sterkest grad styrer a) det overordnede temaet i samtalen og b) effektivt introduserer deltemaene i samtalen. Til sist skal tematisk asymmetri vurderes med hensyn til en tredje variabel: hvem som styrer c) perspektivene på de overordnede temaene som forekommer i samtalen.

15.3.3 Styring av perspektiver

Perspektivene på temaene i denne samtalen styres overveiende gjennom spørsmål. Samtalen preges av svært tett spørsmålsstilling. I løpet av samtalen stilles det faktisk så mye som 117 spørsmål. Veileder dominerer i ekstremt sterk grad spørsmålsstillingene. Hele 115 av spørsmålene er formulert av ham, mens bare to spørsmål stilles av veisøker. Den typiske turen i samtalen består følgelig av at veileder stiller spørsmål og veisøker svarer. Veilederen unngår bare å stille spørsmål i 9 av sine totalt 124 turer, mens nær samtlige av veisøkers 123 turer innebærer svar på veileders spørsmål. Perspektivet styres også på andre måter enn gjennom spørsmål. Det er imidlertid kun veisøker som styrer på denne måten.

Dessuten skjer dette nokså sjelden og som oftest med langt svakere gjennomslag i samtalen, sammenlignet med styring gjennom spørsmålsstilling.

Vi skal i det følgende se nærmere på hvordan perspektiver i samtalen styres, først veilederens styring, deretter veisøkerens. Det skilles i denne sammenheng mellom hvem av samtalepartene som i størst grad a) (re)introduserer perspektiver gjennom spørsmål eller andre uttalelser, b) vedlikeholder perspektiver som det allerede snakkes ut fra gjennom å stille oppfølgende spørsmål og c) hvor sterkt de perspektivstyrende uttalelsene fungerer, vurdert ut fra i hvilken grad samtaleparten inntar perspektivet som introduseres eller vedlikeholdes. Dette gjengis for veilederens del i tabellen under:

perspektivstyring	Perspektivintroduserende			perspektivoppfølgende		
	tydelig	utydelig/delvis	ingen	tydelig	utydelig/delvis	ingen
styring gjennom spørsmål	33	5	-	73	2	-
styring gjennom andre uttalelser	-	-	-			
samlet	33	5	0	0	0	0

Tabell 15-2: Veileders perspektivintroduksjon og perspektivoppfølging gjennom spørsmål/andre uttalelser samt veisøkers perspektivtaking.

Et slående trekk ved oversikten er at veilederen stadig, og særlig et stykke utover i samtalen, stadig (re)introduserer perspektiver gjennom sine spørsmål, samlet 38 ganger. Veilederen introduserer faktisk ikke perspektiver på andre måter enn gjennom å formulere spørsmål. De fleste spørsmålene fokuserer på et aspekt ved et tema, mens to av spørsmålene introduserer perspektivet til den personen veisøkeren beskriver som problematisk. Et iøynefallende trekk i samtalen er at hoveddelen av de perspektivintroduserende spørsmålene frem mot vel halvdelen av samtalen dreier seg om å avdekke faktiske forhold, opplevelse, og årsaksforhold. I den siste halvparten av samtalen er denne type introduksjoner i hovedsak fokusert på løsning av problemet, slik som i følgende eksempel:

Eksempel 15-3

VL: ... Hvis du skulle følge det sporet at det er (han) med sin funksjon (...) som er problemet her (...) hvilken løsning ser du for deg?

Veilederens introduksjoner følges tydelig av veisøkeren. Veisøkeren unngår aldri helt å følge veilederens introduseringer av perspektiv, selv om fem av svarene på denne type spørsmål kan forstås som uklare eller delvise. For minst to av disse spørsmålenes del kan dette ha sammenheng med at det virker som om veisøker ikke helt forstår veilederens spørsmål.

Veileder styrer videre samtalen med å følge opp perspektivene i spørsmålsform. Hele 75 ganger stiller veilederen perspektivoppfølgende spørsmål. Det kan gjenfinnes tre hovedtyper av oppfølgende spørsmål. En svært vanlig måte denne veilederen stiller oppfølgende spørsmål på er gjennom presiserende spørsmål, som stilles 22 ganger, som oftest i lukket form. Gjennom dette stiller veilederen strenge krav til klarhet og konsistens i det veisøker sier. Veileder stiller imidlertid også utvidende spørsmål (der veisøker blir bedt om å utdype et perspektiv eller en sak). Den aller vanligste måten veilederen følger opp perspektiver på er imidlertid gjennom speilende spørsmål, der veileder gjengir et hovedinnhold av det veisøker har snakket om (34 ganger). Dette bidrar til at spørsmålene er forankret i det veisøker snakker om og er opptatt av (overordnet tema), og det bidrar trolig til klarhet og felles forståelse om hva det snakkes om i samtalen. Samtidig sikrer de speilende spørsmålene veilederen kontroll over samtaleløpet – spesielt i kombinasjon med presiserende spørsmål. Gjennom å kontinuerlig bruke disse spørsmålsformene uttrykker veilederen implisitt et sterkt krav til klarhet og konsistens i det veisøker sier. Dette forsterkes av at mange av spørsmålene er formulert slik at de fordrer et klart ja eller nei, eller etterspør ”fakta” (m.a.o. lukkede spørsmål). Eksemplet illustrerer nokså typisk hvordan veileder følger opp et perspektiv på en nokså disiplinert måte (hvilke personer er del av konflikten):

Eksempel 15-4

VS: ...jeg tror jo at han Daniel kunne ha stukket litt opp under. [ok] (.)

VL: Så da har vi egentlig to som kunne ha vært med å stukket under dette. Er det riktig det?

VS: Ja!

VL: Eller er det riktig oppfattet?

VS: Ja, det er riktig oppfattet.

VL: Og han er ikke en del av dem?

VS: Nei. (...)

VL: Kan du si mer om hvorfor du tror han Daniel er en del av dette her? (.)

VS: Jeg opplever det slik at ...

Først stiller veilederen to (eventuelt tre) speilende spørsmål og deretter ber veileder veisøkeren om å presisere sin begrunnelse for hvorfor en omtalt person anses som del av konflikten.

Veilederens perspektivoppfølgende spørsmål følges i enda sterkere grad av veisøker, sammenlignet med de perspektivintroduserende spørsmålene. Hele 73 av 75 spørsmål følges tydelig av veisøkeren, mens bare i to tilfeller er svaret noe uklart eller delvis tilknyttet svaret.

Veisøkers styring av perspektiver i samtalen er langt svakere enn veileders. Dette kommer til uttrykk på flere måter som det gis et overblikk over i tabellen under.

perspektivstyring	perspektiv (re)introduserende			perspektivoppfølgende		
	tydelig	utydelig/delvis	ingen	tydelig	utydelig/delvis	ingen
styring gjennom spørsmål		1	-	-	1	-
styring gjennom andre uttalelser	8	6	9			
sum	8	7	9	0	1	0

Tabell 15-3: Veisøkers perspektivintroduksjon og perspektivoppfølging gjennom spørsmål/andre uttalelser samt veileders perspektivtaking.

Den sterke asymmetrien i samtalen illustreres for det første av at veisøker formulerer perspektivstyrende ytringer mindre enn fem ganger så ofte som veilederen (henholdsvis 25 og 113). Enda mer sentralt er det imidlertid å merke seg den sterke forskjellen med hensyn til i hvilken grad partene anvender spørsmål i sin

styring. Samtlige av veileders styringer har spørsmålsform, som innebærer en svært sterk fordring om å følge perspektivet – mens veisøker på sin side kun stiller to spørsmål i løpet av samtalen. Dessuten har spørsmålene så og si likt innhold og er stilt rett etter hverandre, slik at det strengt tatt kan forstås slik at veisøker bare stiller ett enkelt perspektivintroduserende spørsmål. Spørsmålet blir bare delvis inntatt av veileders svar, men følges ikke videre opp i samtalen, i det veileder gjennom sitt neste spørsmål styrer fokus mot et løsningsperspektiv:

Eksempel 15-5

- VS: ...Men som jeg sa, at han skal liksom overprøve alt som organisasjonen bestemmer. [Ja] Skal man godta dette?
- VL: Det har jeg oppfattet <
- VS: > skal vi godta at en mann kan sitte på en slik måte, [Ja] når andre holder på å arbeide seg i hjel. (..)
- VL: Det er vel det du ikke godtar, ved at du har brakt problemet på banen, og prøver å analysere det. [Ja] Da blir jo mitt spørsmål: Hvilke løsninger ser du for deg på problemet, hvordan skulle du ønske at vi kunne jobbe for å fremskaffe løsninger?

Veisøkers introduksjoner av perspektiver kommer isteden frem gjennom svar på veileders spørsmål, for eksempel som kommentarer, meningsytringer eller påstander. Den svakere graden av styring dette representerer kan illustreres godt gjennom at ytringene like ofte *ikke* blir fulgt opp som at de blir tett fulgt opp, mens litt under en tredjedel av ytringene blir uklart eller bare delvis fulgt opp. Et nokså typisk eksempel på sekvenser der veisøker introduserer et perspektiv som ikke følges opp videre kan gjengis:

Eksempel 15-6

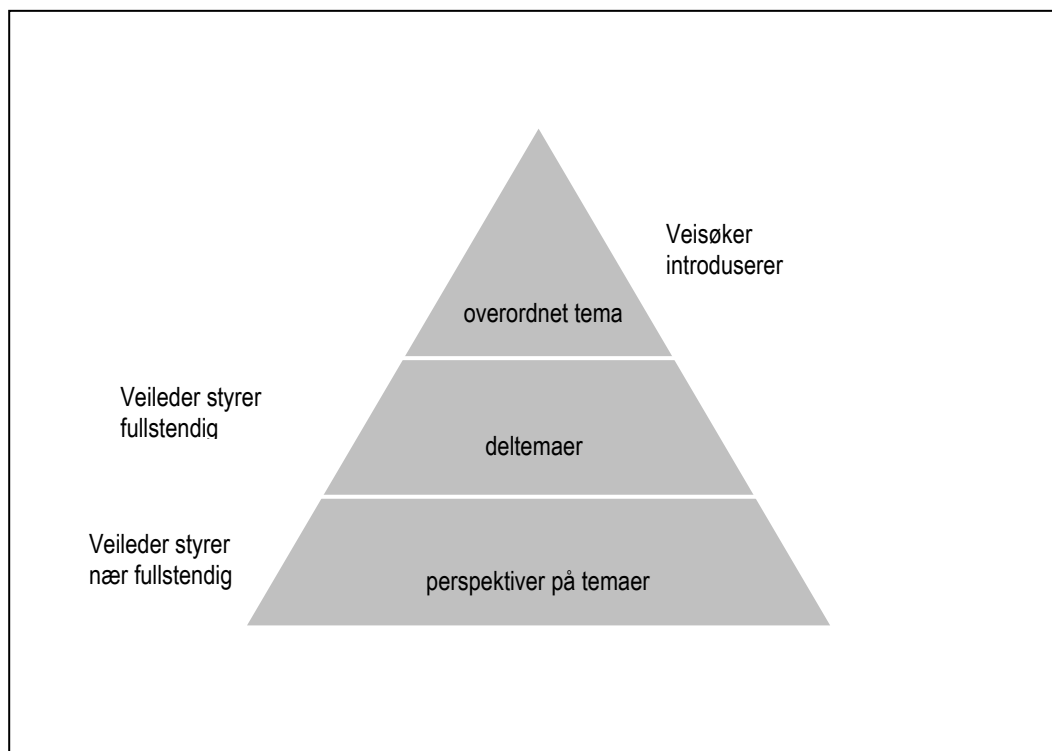
- VS: Jeg tror som sagt at det vil være mellom innleide og egen arbeidskraft, [Mm] så tror jeg han er en av de som () oppunder, stikker opp under der ute, [Ja] slik at miljøet blir som det er blitt. For det er jo noe man opplever som arbeidsleder. [Ja]
- VL: Det er et spor vi selvsagt kan gå videre på. Kan det være andre som er med å etablere eller vedlikeholder den konflikten?
- VS: (..) Det kan være det ja. ...

Det korte sitatet illustrerer forskjellen i den perspektivstyrende styrke et spørsmål har i forhold til en mindre fordrende meningsytring. Til tross for at veileder

kommenterer at veisøkers påstand (og samtidig perspektiv) om at den aktuelle personen påvirker arbeidsmiljøet negativt, kan følges opp, styrer veileder likevel oppmerksomheten mot et annet aspekt ved saken, som siden forfølges i den videre samtalen.

Selv om veileder på en svært disiplinerende måte styrer perspektivet i samtalen gjennom sine spørsmål, må man imidlertid også ha øye for at veileder i svært sterk grad bygger direkte på det veisøker uttaler og har uttrykt ønske om hjelp til (overordnet tema). Ingen av veilederens perspektivstyrende spørsmål kan sees løst fra det overordnede temaet i samtalen.

Vi har altså belyst tre nivåer av tematisk styring i samtalen, henholdsvis overordnet tema, deltemaer og perspektiver på temaer. Samlet sett står veilederen for den sterkeste tematiske styringen i samtalen, gjennom den ekstremt sterke styringen av deltemaer og perspektiver på temaer i samtalen. Asymmetrien mildnes imidlertid av at veilederes sterke styring er så tydelig forankret i veisøkers uttrykte problemstilling (overordnet tema). Dette kan oppsummeres i følgende modell, som altså illustrerer en *mildt asymmetrisk samtale*, i retning veileder som den sterkeste part:



Figur 15-2: Graden av tematisk asymmetri mellom samtalepartene, sett ut fra tre nivåer av tematisk styring

15.4 Posisjonerende og posisjonell asymmetri

I den følgende delen skal henholdsvis posisjonerende og posisjonell asymmetri vurderes. Forskjellen på begrepene posisjonerende og posisjonell asymmetri er redegjort for tidligere. Kort sagt betegner *posisjonerende asymmetri* forskjell med hensyn til *hvem som mest aktivt og effektivt posisjonerer seg selv og samtaleparten i overordnede/underordnede eller positive/negative taleposisjoner gjennom samtalen*. *Posisjonell asymmetri* innebærer derimot forskjell med hensyn til *hvem som i størst grad innehar overordnede/underordnede eller positive/negative taleposisjoner gjennom samtalen* (uavhengig av om vedkommende selv eller samtaleparten har introdusert posisjonen). Vi skal først se hvem som mest aktivt

og effektivt posisjonerer seg selv og andre gjennom samtalen, og deretter hvem som helhetlig sett fremstår som posisjonelt overordnede eller mer positive posisjoner gjennom samtalen.

15.4.1 Posisjonerende asymmetri

Denne samtalen preges til en viss grad av motstridende posisjonering. Vi skal først se på veilederens typiske posisjoneringsforsøk, deretter veisøkerens.

Tidlig rammer veilederen inn hva som overordnet sett skal skje i samtalen, blant annet gjennom følgende formulering:

Eksempel 15-7

VL: ... så skal jeg prøve gjennom veiledningen å komme frem til, at du blir kjent med, får en løsning på de problemer som du har. Da tenker jeg å legge det opp slik at vi prøver å lokalisere hva som er problemområdene og sorterer ut da og eventuelt prioritere og om vi i felleskap kan komme fram til hva du vil jobbe med. Det er lik-som tanken i dette [Ja]. (.) Og ut i fra det, eller i den prosessen kommer jeg til å bruke en del () og del spørsmålsstillinger.

Gjennom denne type uttalelser rammer samtidig veileder inn posisjonene mellom en veileder og en veisøker, der veileder er den som *styrer* samtalen gjennom sine spørsmål og veisøker er den som svarer. Utover i samtalen bekreftes denne type posisjonering gjennom at veileder så å si kontinuerlig stiller spørsmål som implisitt forventes besvart av veisøkeren.

Veilederens typiske posisjoneringsforsøk kan videre sees som likeartet med det som i kapittel 12.3.5 har blitt omtalt som *formalistisk nøytralitet*. Denne type nøytral posisjonering opprettholdes gjennom å fremme utsagn med henvisning til andre kilder enn seg selv (Heritage og Greatbatch 1991). Det kan være rimelig å forstå den type spørsmålsstilling og speiling som finnes i samtalen som en lignende form for nøytral posisjonering. De aller fleste av veilederens utsagn kan forstås som en slags nøytral veilederposisjonering. Veilederen unnlater gjennom hele samtalen å gi eksplisitt uttrykk for egne vurderinger og meninger. Isteden

formulerer han spørsmål og oppfordrer veisøker til å trekke egne konklusjoner og finne egne løsninger. I sine spørsmål bygger også veilederen gjennomgående på veisøkers uttrykk og meninger, ikke sine egne, selv om veisøkeren også utfordres sterkt til å vurdere egne utsagn kritisk. Spørsmålene synes også preget av ønske om åpen utforskning, som blant annet gjenspeiles i at veileder stiller spørsmål som oppfordrer til å vurdere hypoteser heller enn å gi absolutte svar. To av veileders spørsmål illustrerer hvordan veilederen typisk bygger på veisøkers uttalelser, og gjennom dette posisjonerer seg selv som nøytral i forhold til saken og de impliserte.

Eksempel 15-8

VL: Hvordan skulle du ønske at du skulle ta den konflikten? (...) Hvis det er rett at det er en konflikt, og det er jo en beskrivelse du gir. (.....)

...

VL: Ok, nå som vi nå har fått kartlagt det som du mener er konfliktområdene mellom de ansatte, med ham i spissen, kan du da prøve å beskrive litt om hva denne konflikten går ut på. Forsøke å sette ord på den.

Kun ved en anledning bryter veileder med denne type nøytralitetsorienterte posisjonering, når han i en kortere del av samtalen implisitt posisjonerer seg som rådgiver:

Eksempel 15-9

VL: Vi har prøvd oss på å se på måter å løse dette på. (..) Vi har prøvd oss på et par hypoteser, om hvordan han vil reagere. Har du vært inne på tanken om å sette deg ned med ham og ha noen minutter med ham og konkretisere den følelsen og de tankene som du har? (...)

VS: Har ikke (...) Nei, jeg har ikke det. Jeg har snakket med ham mange ganger om problemene, men nå blir det mer slik (.) nå går i gjennom mange problemer kanskje () ett og ett med ham over tid [Mm] (...)

VL: Du har ikke vært innom tanken om å ha et *møte* med ham, er det det du sier? (.)

VS: Jo, jeg har jo hatt flere møter med ham <

VL: > Men <

VS: > Men har ikke gått gjennom alt det som vi prater om *nå*. (.)

VL: Kunne det ha vært en måte?

VS: Det kunne godt ha vært en ide, ja. (..)

VL: En ide. Kunne det være *andre* ideer? (.....)

Samtidig som veileder posisjonerer seg som rådgiver mykes denne posisjonen opp med den avsluttende uttalelsen ovenfor, der veisøker også oppfordres til å vurdere andre fremgangsmåter.

Veilederens nøytrale orientering innebærer også at han i liten grad forsøker å posisjonere partene i konflikten (som vi senere skal se motstår han også aktivt veisøkers forsøk på å posisjonere lederen som ikke-nøytral part i konflikten). På et punkt gjør imidlertid veileder et slikt posisjoneringsforsøk. Tidlig i samtalen uttaler veisøker seg noe distansert og til dels nøytralt om konflikten. Etter hvert utfordrer imidlertid veilederen veisøkerens avstand til konflikten og stiller spørsmål ved om ikke veileder har en sentral posisjon i konflikten:

Eksempel 15-10

VL: Men du beskriver en situasjon her som (.) gjør at – slik jeg oppfatter det - at de ikke tror på det du sier?

VS: Ja, (.) slik virker det.

VL: Er *du* da en del av konflikten? (...)

VS: Nei, ja, så lenge det er *mitt* ansvar, jeg valser midt oppe i det, det gjør jeg jo. Men jeg prøver jo å roe ned gemyttene. (.)

Veileder vinner etter hvert gjennomslag for denne posisjoneringen. Dette er spesielt tydelig etter følgende sekvens, vel midtveis i samtalen:

Eksempel 15-11

VL: Hva gjør det med *deg*, at du står mitt oppi denne konflikten som leder?

VS: (..) Nei, etter hvert så har man jo lært seg at noe må prelle av. (.) Eh, det er klart at det tar jo tid alt (.) altså, jeg så jo helst at jeg var foruten. (..)

VL: For det jeg opplever. Altså, jeg skal teste et lite resonnement, [Ja] bare for å se om det er rett da. Jeg opplever at vi er i ferd med å si det er kanskje en vel så mye konflikt mellom *deg* og Kurt, som det er mellom leid og innleid arbeidskraft.

VS: Nei, det vil jeg ikke si er rett.

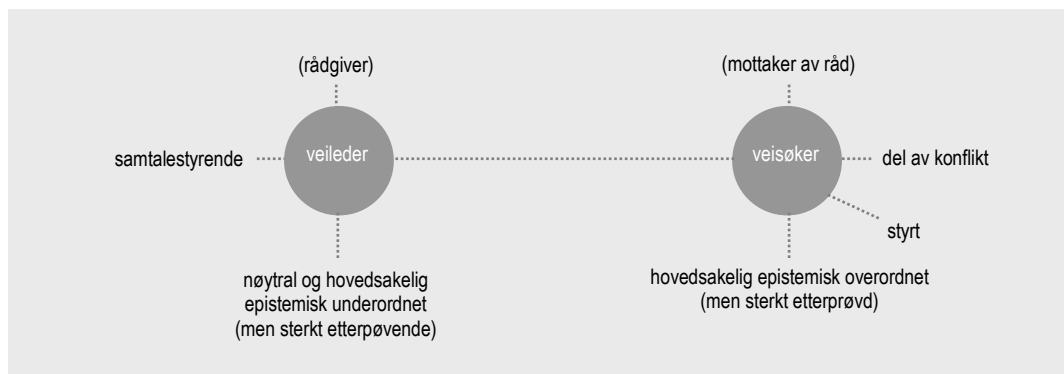
VL: Det er ikke rett å si. Nei, ok (...) Har han tillit til *deg*? (.)

VS: Ja, det tror jeg. [ok] (..)

VL: Men likevel opplever du at han *agerer* slik som han gjør?

VS: Ja, det er ovenfor (..) (innleide). [Ja] Det er klart, det er jeg som må ta opp problemene med dem, [Ja] og da blir det jo automatisk at jeg havner i en konflikt, [Ja] og det må jeg jo ta. (..)

I store deler av samtalen kan man tolke at veilederen samtidig med å posisjonere seg nøytralt posisjonerer veisøkeren som *epistemisk overordnet*⁹⁹. Det er veisøkerens erfaringer som bringes til torgs, og som veilederen i hovedsak bygger på i sine spørsmål. Veilederen unnlater i hovedsak å anvende epistemiske verb for egen del (for eksempel hva han vet, tror, mener, antar etc.), mens han derimot formulerer spørsmål der veisøker blir bedt å svare ut fra slike verb. Dette kan muligens problematiseres noe i og med at veilederen i svært sterk grad etterprøver veisøkerens oppfatninger gjennom sine spørsmål. I noen av de delene av samtalen der utfordringene er sterke kan de forstås som en oppmykning av veisøkerens epistemiske overordning. Dette gjelder spesielt i forhold til det som tidligere er omtalt om veilederens utfordring av hvorvidt veisøkeren er del av konflikten. Veilederens typiske og hovedsakelig aksepterte posisjoneringsforsøk kan oppsummeres i form av figuren nedenfor:



Figur 15-3: Veileders typiske hovedsakelig aksepterte posisjoneringsforsøk

Veisøkeren utfordrer bare i begrenset grad veilederens posisjonering *i selve samtalen*. Veilederens posisjoneringsforsøk får her sterkt gjennomslag. Veisøke-

⁹⁹ Med epistemisk posisjonering forstås posisjonering mht. hvilken kunnskap eller erfaring en samtalepart har for å utale seg om en sak.

rens tydelige posisjoneringsforsøk er i hovedsak orientert mot *saken* det samtales om og personene som er del av denne. Her finnes en viss motsetning i posisjonering mellom veileders nøytrale selvposisjonering og veisøkerens forsøk på å posisjonere ham ikke-nøytralt. Dette skal vi komme tilbake til.

Innledningsvis posisjonerer veisøkeren seg på en relativt nøytral måte, ved at den aktuelle konflikten og dens parter omtales med en viss distanse. Etter hvert posisjoneres imidlertid en person i konflikten som særlig årsak til konflikten. Så og si alle tydelige posisjoneringsforsøk posisjonerer denne personen negativt i forhold til veisøkeren selv og andre ansatte i organisasjonen.

Eksempel 15-12

VL: Hva har du *opplevd* med ham? (...)

VS: *Veldig* mye.

VL: Kan du gi *noen* eksempler? Eller, *vil* du gi noen eksempler?

VS: Nei, jeg har jo tatt noen eksempler nå, og det (...). Eksempler har vi jo i fleng, sånn sett. (...) En gang - det kan jeg jo si (..) ... Da ble han skikkelig (.) Han beskyldte meg for at jeg ikke hadde kommet ut med informasjon til ham, han kastet på røret. Jeg ringte ham opp, og sa at jeg likte ikke måten han gikk frem på. Han ble rett og slett så ufin at det var rent utrivelig (.) og liksom han skulle ta dette videre og jeg skulle liksom (.) å true jobben min. Jeg visste at jeg hadde mitt på det tørre. ... Han husket det rett og slett ikke, (.) så fikk jeg vel skylden for det. [Mm] (..)

Den aktuelle personen posisjoneres gjennom samtalen moralsk ufordelaktig, for eksempel gjennom å operere med fordekte motiver, å være destruktiv, misbruke sin makt, uttale seg uten å ha tilstrekkelig kjennskap til saker og ikke lære av feil. Denne typen posisjonering styrkes gjennom utsagn som støtter inntrykket av at veisøker vet hva han snakker om (epistemisk overordnet veileder) – for eksempel utsagn av arten *jeg kjenner ham veldig godt* eller *jeg har jobbet med ham i mange år*. Dessuten styrker veisøkeren sin posisjonering gjennom å fremheve andre ansattes utsagn, som støtte for at den ufordelaktige posisjoneringen er berettiget.

Ved å se nærmere på veisøkerens posisjoneringsforsøk får en øye for at posisjoneringen av impliserte i konflikten, særlig den fast ansatte han opplever mest prob-

lematisk, kan forstås som orientert mot to forhold: produktivitet og arbeidsmiljø – og ofte omtales de samtidig. Sitatet nedenfor illustrerer det første forholdet:

Eksempel 15-13

VS: ... *han* er en av de som () oppunder, stikker opp under der ute, [Ja] slik at miljøet blir som det er blitt. For det er jo noe man opplever som arbeidsleder. [Ja] ...Eivind har jo sagt i ettertid at han sluttet mye på grunn av Kurt [Ja] (..) Det sier jo litt mer om han som person kanskje. (..) ...to stykker sluttet her, fordi de følte seg mobbet, (.) ... de folkene ble raske her, og de begrunnet det med at det var ikke værende på grunn av egne ansatte. (..)

Et sentralt strekk ved veisøkers posisjoneringsforsøk er at den aktuelle mannen posisjoneres i motsetning til både organisasjonen som helhet, og implisitt både veisøker og veileder – ofte gjennom den inkluderende betegnelsen ”vi”:

Eksempel 15-14

VS: Han overprøver alt [Ja] som VI som organisasjon prøver å sette ut i livet. .. føltes det veldig *håpløst* [Ja] fordi VI alle jobbet i 110 hele tiden, og så liksom kom bare HAN () hele tiden (.) prøvde HAN å stikke kjepper i hjulene for alt MAN prøvde på. ... så synes jeg nå det at den rollen har alt for mye makt i forhold til ORGANISASJONEN (..) Hvis DE misbruker makten sin, det vet jeg jo ikke. [Mm] Men som jeg sa, at HAN skal liksom overprøve *alt* som ORGANISASJONEN bestemmer.

Veisøkeren anvender stadig billedlige uttrykk for hvordan den aktuelle mannen står i motsetning til de som arbeider konstruktivt i tråd med organisasjonens formål. For eksempel anvendes det nevnte uttrykket å *stikke kjepper i hjulene* og lignende uttrykk ofte. Tidvis tas langt sterkere metaforisk posisjonering i bruk:

Eksempel 15-15

VS: ...Jo mer tid han har, jo mer djevleskap dukker det opp [Ja] (.) føler jeg. ... skal vi godta at en mann kan sitte på en slik måte, [Ja] når andre holder på å arbeide seg i hjel?

Veisøkers posisjonering av seg selv og veilederen er som nevnt langt mindre tydelig og eksplisitt enn posisjoneringen i forhold til personene i konflikten. Vi har imidlertid sett at veisøkers posisjonering av *vi* eller *organisasjonen* kan fortolkes som forsøk på å inkludere organisasjonslederen. Slik sett kan veisøker forstås å posisjonere organisasjonslederen i en *ikke-nøytral* posisjon, i et motset-

ningsforhold til mannen som oppleves problematisk. Enkelte steder blir et slikt posisjoneringsforsøk spesielt tydelig:

Eksempel 15-16

VS: ... Det er som jeg sier han skal overprøve alt [Mm] som organisasjonen setter ut i verk, og da blir det ikke bare mitt problem å løse, da må jeg ha med hele organisasjonen med meg. [Ja] (.)

Sitatet kan fortolkes som et forsøk på å påkalle organisasjonslederens ikke-nøytralitet, selv om posisjoneringsforsøket fremdeles ikke er så direkte formulert. I følgende sitat, der det samtales om hvordan konflikten kan håndteres gjennom samtaler med de impliserte, er det i alle fall ikke urimelig å tolke at veisøker forsøker å posisjonere organisasjonslederen som en mindre nøytral part i konflikten:

Eksempel 15-17

VL: Er det noen andre du vil trekke med deg?

VS: Ja, det eneste hvis du var med.

VL: Du vil trekke med meg i det, ok. Ønsker du det?

VS: Ja, jeg ønsker det. [Mm] (...)

VL: Ja, det får jeg tenke på (..) Hvordan vil du gå frem for å få til disse møtene, kan du si litt om det? (.....)

Til tross for sine vage forsøk på å posisjonere veilederen som ikke-nøytral får dette lite gjennomslag i samtalen. Veileders uttalelse om at *det får jeg tenke på* illustrerer godt at veilederen synes tilbakeholdende med å oppgi sin nøytrale posisjon. Det samme illustreres i det tidligere nevnte sitatet, der veisøkeren stiller sine eneste spørsmål i samtalen, som implisitt kan forstås som et forsøk på å søke ikke-nøytral støtte fra organisasjonslederen (... *skal vi godta at en mann kan sitte på en slik måte, når andre holder på å arbeide seg i hjel?*). Veilederen viser aksept for veisøkers måte å se saken på, men gir ikke noe eksplisitt svar på spørsmålene. Isteden styrer veileder oppmerksomheten mot hvordan konflikten kan løses.

Eksempel 15-18

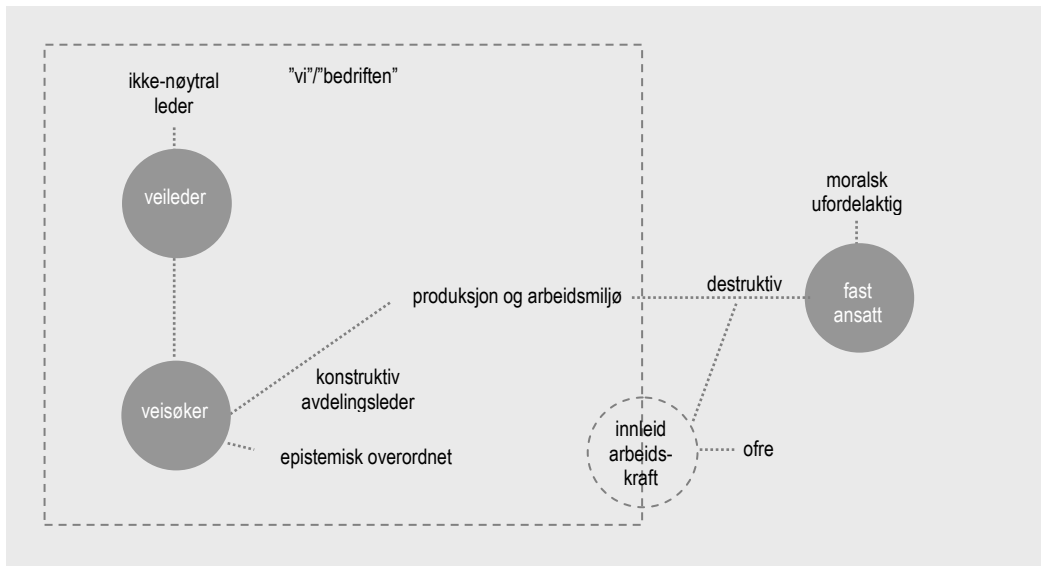
VS: ... så synes jeg nå det at den rollen har alt for mye makt i forhold til organisasjonen (..) Hvis de misbruker makten sin, det vet jeg jo ikke. [Mm] Men som jeg sa, at han skal liksom overprøve *alt* som organisasjonen bestemmer. [Ja] Skal man *godta dette?*

VL: Det har jeg oppfattet <

VS: > skal vi godta at en mann kan sitte på en slik måte, [Ja] når andre holder på å arbeide seg i hjel. (..)

VL: Det er vel det du ikke *godtar*, ved at du har brakt problemet på *banen*, og prøver å analysere det. [Ja] Da blir jo mitt spørsmål: Hvilke løsninger ser du for deg på problemet, hvordan skulle du ønske at vi kunne jobbe for å fremskaffe løsninger?

Veisøkerens delvis aksepterte posisjoneringsforsøk kan forenklet sett fremstilles slik:



Figur 15-4: Veisøkers typiske delvis aksepterte posisjoneringsforsøk.

Samtalen preges sett under ett av en viss motstrid mellom samtalepartenes posisjoneringsforsøk – ikke i selve samtalesituasjonen – men posisjoner samtalepartene har i forhold til selve saken. Vi kan se antydninger av en viss spenning mellom den nøytrale veilederrollen og veisøkers implisitte påkalling av organisasjonslederens ikke-nøytrale posisjon i forhold til konflikten, som ikke møter tydelig aksept av veilederen. I tillegg utfordrer veilederen veisøkerens tilbakeholdenhet mot å se seg selv som del av konflikten, og får gjennomslag for dette.

Samlet sett uttrykker veilederen i sterkest grad akseptert posisjonering i samtalen, spesielt gjennom den tydelige posisjoneringen av seg selv som nøytral, samtalestyrende og i en viss forstand epistemisk underordnet veisøkerens uttrykte opplevelse.

Veisøkeren på sin side innordner seg stort sett posisjoneringen i selve samtalen, men forsøker likevel stadig, om enn stort sett vagt og forsiktig, å posisjonere organisasjonslederen på sin side i konflikten, i motsetning til den ansatte han opplever som problematisk – selv om han ikke får organisasjonslederen til å posisjonere seg på samme måte. Veisøkeren møter i alle fall en slags stilltiende eller nøytral aksept for sin negative posisjonering av den aktuelle personen som destruktiv - og seg selv og organisasjonen som konstruktiv, vel og merke i den betydning at veilederen ikke motsier den og bygger videre på den i samtalen.

Samlet sett kan den posisjonerende asymmetrien betegnes som *nokså sterk* i retning veileder som den sterkeste part.

15.4.2 Posisjonell asymmetri

Fremstillingen av de posisjonene samtalepartene besitter i forhold til hverandre i samtalen danner et klart asymmetrisk bilde. Figuren nedenfor representerer hovedtrekkene av asymmetriske posisjoner¹⁰⁰.

¹⁰⁰ Plasseringen av posisjonene må forstås som svært tendensiell, og representerer ingen nøyaktig posisjon.

	VEILEDERS POSISJONELLE STYRKE	VEISØKERS POSISJONELLE STYRKE
sterkere posisjon	(ikke-nøytral organisasjonsleder) (rådgiver)	hovedsakelig epistemisk overordnet (men sterkt epistemisk etterprøvd)
	samtalestyrende veileder	(konstruktiv arbeidsleder)
	nøytral og hovedsakelig epistemisk underordnet veileder (men sterkt epistemisk etterprøvende)	(part i konflikt)
svakere posisjon		samtalestyrt veisøker (mottaker av råd)

Figur 15-5: Samtalepartenes tentative grad av posisjonell styrke.

Veilederen innehar tydelig sterkere posisjoner i samtalen enn veisøker, idet de fleste av hans posisjoner kan forstås som overordnet veisøkeren. Dette gjelder spesielt den karakteristiske posisjoneringen som samtalestyrende veileder. Mindre utbredte posisjoneringer som ikke-nøytral organisasjonsleder og rådgiver bidrar ytterligere til å styrke det asymmetriske bildet. Unntaket i veilederens posisjoner er at han posisjoneres som epistemisk underordnet veisøkeren, men den sterke og krevende epistemiske etterprøvingen av det veisøker forteller kan forstås å dempe denne underordningen. I tillegg til å fremstå som epistemisk overordnet posisjoneres veisøkeren dels sterkt som en konstruktiv arbeidsleder, som handler i tråd med organisasjonens interesser, og som står i kontrast til den destruktive rollen konfliktpersonen beskrives å ha. Denne posisjonen er uansett underordnet rollen som organisasjonsleder. Posisjonen som samtalestyrt veisøker og mottaker av råd er de

svakeste posisjonene veisøkeren innehar. Helhetlig sett kan det være rimelig å betrakte den posisjonelle asymmetrien som *nokså sterk* i retning veilederen.

15.5 Dramaturgisk asymmetri

Dramaturgisk asymmetri forstås her som i hvilken grad en av samtalepartene fremstår som overordnet, understøttet av samtalens dramaturgiske fasade. Dramaturgisk fasade består av nonverbale uttrykksmidler brukes, bevisst eller ubevisst, til å uttrykke noe (jf. tidligere omtale av Goffmans dramaturgiske perspektiv i kap. 12.3.6). Fasade består av to deler: Den første kategorien er *kulisser*, som står for det mer stedsbundne *scenearrangementet som er ment å skulle uttrykke noe* (Goffman 1992:29). Den andre kategorien er personlig fasade, som *står for alt det andre som uttrykker noe, det vi setter nærmest i sammenheng med den opptredende ... og som ... vedkommende tar med seg* (Goffman 1992:29). Dette er utgangspunktet for den følgende analysen.

Veilederen har valgt et møterom for samtalen som ligger like ved hans lederkontor, der også andre administrativt ansatte arbeider. Veisøkeren holder til vanlig til i en annen bygning. Dette kan i så måte sees som veilederens område eller kulisse. Møterommet er velholdt, romslig, innredet med tradisjonelt møteromsinventar. Samtalepartene sitter symmetrisk plassert ved et avrundet møtebord med samme type stoler i samme høyde. Rommet er lyst og bordet omkretses av store vindusflater.

Lederen er kledd i et uformelt antrekk, med pen stripe kortermet skjorte og uformelle bukser. Veisøkeren er kledd i et grovere og lett tilsmusset antrekk og t-skjorte, antakeligvis tilpasset mer fysisk arbeid på hans avdeling. Det kan være rimelig å se lederens antrekk som et typisk for en leders kontorarbeidsdag og avdelingslederens antrekk som praktisk tilpasset mer fysisk og smussete arbeid. Det vil nok ikke være en overfortolkning å se denne forskjellen i personlig fasade

i forbindelse med et noe asymmetrisk forhold mellom fysisk arbeid og ledelses- og kontorarbeid på denne arbeidsplassen. Veilederen er en godt voksen muskuløs mann med maskuline ansiktstrekk som fremtrer rolig og behersket. Jeg fortolker hans fremtoning som preget av seriøsitet og ”naturlig autoritet”. Veisøkeren er en mindre og noe yngre mann. Veilederen og veisøkeren sitter oppmerksomt vendt mot hverandre gjennom hele samtalen. Veilederen sitter rolig og oppmerksom med albue på bordet, fikler tidvis på en penn og fingrer på en måte som enkelte ganger kan oppfattes litt rastløs og noterer stadig engasjert når veisøkeren forteller. Han ser stadig ettertenksom og alvorlig ut og hviler noen ganger hånden mot kinnet. Veisøkeren sitter litt tilbaketrukket fra bordplaten med ben og tidvis armer i kryss og i noe skiftende posisjoner. Han beveger noen ganger såpass mye på seg at han kan virke litt usikker. Veilederen ser tidvis nokså mye ned på kladdeboken han noterer i. Det virker som om han kartlegger problemet. Ved en anledning ser han også ned på papiret og uttaler dette direkte: *når vi nå har fått kartlagt...* Når han oppsummerer forhold som det har vært snakket om og fremhever poenger ser og/eller peker han ofte på papirer, eller henleder oppmerksomheten mot det på andre måter. En gang understreker til og med noe som er skrevet der mens han snakker om det. Han viser aldri hva han har skrevet til veisøkeren, men formidler det muntlig. Veilederens notater kan oppfattes som et asymmetrisk aspekt ved veilederens fasade – som uttrykk for hvem som leder samtalen - i og med at veisøkeren viser disse såpass stor oppmerksomhet gjennom samtalen, at det bare er han selv som noterer, har oversikt over og henviser til notatene i samtalen. Veilederen har også en klokke liggende på pulten som han ved en anledning tar opp, der på og kommenterer hvor mye tid de har brukt, noe som kan oppfattes som et dramaturgisk uttrykk for hvem som har kontroll over tiden. Veisøkeren har ingen slike dramaturgiske gjenstander som han henviser til i løpet av samtalen.

Samlet sett finnes det dramaturgiske elementer som kan sees som uttrykk for symmetri: i alle fall måten samtalepartene sitter gjensidig og oppmerksomt vendt mot hverandre på like stoler. Det er imidlertid flere elementer som kan fortolkes i en mer asymmetrisk retning: spesielt eierforholdet til rommet, ulike klær, kropps-

lig maskulinitet, og spesielt veilederens utstrakte bruk av notater som uttrykk for ledelse av samtalen. Det kan derfor helhetlig sett være rimelig å bedømme den dramaturgiske asymmetrien i samtalen som *nokså sterk* i retning veilederen.

15.6 Interaksjonell asymmetri

I det følgende skal vi se nærmere på samtalen med utgangspunkt i den type analyse av interaksjonell asymmetri som er redegjort for i kapittel 12.3.7. Spørsmålet er her hvem av samtalepartene som styrer- og unngår i størst grad å bli styrt gjennom initiativer og responser i veiledningssamtalen.

15.6.1 IR-profil

Tabellen nedenfor synliggjør den såkalte IR-profilen (jf. omtale i kap. 12.3.7), som bygger på de 20 omtalte turkategoriene, med tilordnet styrke på en ordinalskaala fra 1 (svak) til 6 (sterk).

	6		5				4						3				2		1		
	>	"">	">	:>	<=>	^	""^	""^	:^	<=^	=>	<>	""<	(>	<)	=^	<^	->	<	-	N
V L	2	1	13	1			1				5	69		2			2	24	3	1	124
V S	1			3		1					1	1				1	57	3	50	4	123

Tabell 15-4: Veileder og veisøkers IR-profil i samtalen.

Et slående trekk er at VL og veisøker anvender svært ulike turtyper. Veilederens typiske tur illustreres med symbolet < > (både respons og et sterkt initiativ). Godt og vel halvparten av veilederens turer er av denne typen, som både innebærer sterk tilknytning til veisøkers utsagn og samtidig inneholder sterke initiativ. Veilederens turer preges også av andre sterke turtyper, spesielt turen "" > (tur med både respons og sterkt initiativ, der responsen er forbundet tidligere tur), som

illustrerer hvor sterkt veileder styrer interaksjonen med veisøker. Rundt en av ti turer er av denne arten. Styrken på veilederens initiativ nedtones spesielt av at turen -> (respons med svært svakt initiativ underordnet samtalepartens tur) brukes svært ofte. I slike turer ber ofte veilederen veisøker om å klargjøre eller spiller innholdet i veisøkers foregående tur(er), som oppfordring til å fortelle mer.

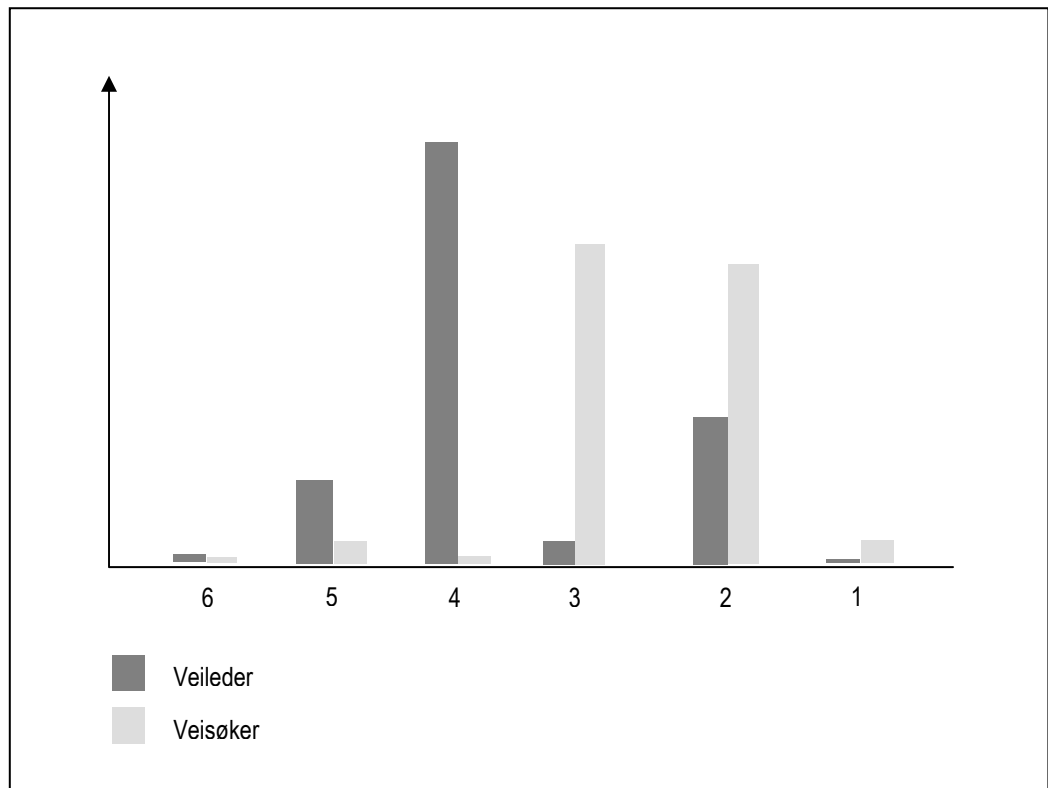
Veisøkers typiske turer innebærer langt svakere initiativer. Dette illustreres for det første gjennom at rundt halvparten av turene er av typen < ^, som inneholder respons og svakt initiativ. For det andre vises det spesielt sterkt gjennom at hele 50 turer er av kategorien <, som inneholder respons men ikke initiativ.

Sekvensen nedenfor viser på en typisk måte hvordan veileder har det førende initiativet i samtalen, men at veilederen samtidig kontinuerlig knytter sine uttalelser tett an til veisøkers utsagn. Veisøker knytter tett an til veisøkers initiativer, men uttrykker i sine turer svake eller ingen initiativ.

Eksempel 15-19

- <> VL: Har *han* foretatt seg noe i forhold til denne konflikten? (.)
- < ^ VS: Ja, det er klart han er jo den som føler det nærmest på kroppen. (.) Han får antageligvis hele tiden stikkere i fra dem.
- > VL: Du sier: ”*antageligvis får*”? (.)
- < VS: Ja, han får.
- <> VL: Er det noe *du* har sett, eller har du fått det beskrevet?
- < VS: Har fått det fra arbeidsleder, ja. (..)
- <> VL: Kan du gi et eksempel på slike stikkere? (....)
- < ^ VS: () (..) Nei, (..) det er jo blant annet dette med ...

Det asymmetriske initiativ-respons-mønsteret i samtalen kan illustreres ytterligere gjennom å slå sammen de ulike kategoriene ut fra hvilken verdi de tilhører på en skala fra 1-6 (jevnfør tidligere forklaring), der 6 representerer sterkest interaksjonell styrke og der 1 representerer svakest interaksjonell styrke:



Figur 15-6: IR-profil av samtalepartenes turer på en skala av interaksjonell styrke fra 1-6.

Figuren viser et svært asymmetrisk mønster, der veisøkers typiske turstyrke er 4 (i hovedsak turtype < >), med en betydelig del av turer med styrken 5 (hovedsakelig turen > >) og 2 (hovedsakelig turen < ->). Veisøkers typiske styrke er derimot henholdsvis 3 (så å si bare turen < ^) og 2 (nesten bare turen < <). Figuren illustrerer dessuten at de ekstreme verdiene 1 og 6 brukes svært lite av begge parter, noe som bidrar til at det asymmetriske mønsteret i samtalen ikke blir sterkere.

15.6.2 IR-indeks og IR-differanse

IR-indeksen betegner som tidligere nevnt samtalepartens tendens til å kontrollere interaksjonen – eller å bli kontrollert i interaksjonen (jf. kap. 12.3.7). Veilederens IR-indeks (gjennomsnittet av turenes verdi) er 3,7, altså bare litt sterkere enn den symmetriske midtverdien 3,5. Veisøkerens IR-indeks er vesentlig lavere: 2,6. Dette gir en IR-differanse på 1,1, noe som gjør at samtalen i henhold til Linell og Gustavssons kategorier (1987:246) kan kalles intervju (1,0-1,5), selv om det ligger nært kategorien styrt samtale (0,5-1,0). I denne undersøkelsen betegnes et slikt styrkeforhold som *nokså sterkt* asymmetrisk – i retning veilederen som sterkeste part.

Det kan spores en dels betydelig variasjon i IR-differansen gjennom samtalen, men i alle deler av samtalen fremstår veilederen som sterkest.

Vi skal videre vurdere asymmetrien ut fra den siste indikatoren som behandles: turstøttende asymmetri.

15.7 Turstøttende asymmetri

Turstøttende asymmetri vil i det følgende bli behandlet med utgangspunkt i to typiske måter som samtalepartene støtter hverandres turer på – henholdsvis gjennom a) *å ytre verbal turstøtte*, dvs. gjennom hhv. minimale responser¹⁰¹ og speiling (hvem av samtalepartene mottar mest verbal støtte for sine turer?) og b) *å utvise tålmodighet*, ved å unnlate å avbryte samt å tolerere pauser før og underveis i samtalepartens tur uten å avbryte (hvem av samtalepartene blir minst avbrutt og

¹⁰¹ Begrepet forklares nedenfor.

har mest tolererte pauser?). Dette er utgangspunktet for den følgende analysen av samtalen.

15.7.1 Å ytre verbal turstøtte: minimal respons og speiling

Med å ytre verbal turstøtte forstås altså både bruk av minimal responsstøtte samt støttende speilinger. Fokus rettes først mot støtte gitt gjennom *minimal respons*. Samtalen under ett preges for det første av moderat forekomst av minimale responser. For det andre kjennetegnes den ved at veisøkeren mottar turstøtte i form av minimale responser mer enn dobbelt så ofte som veilederen mottar denne typen støtte (en differanse på 0,3 responser pr. tur). Veisøkeren mottar i gjennomsnitt slik støtte i annenhver av sine turer (0,5 ganger pr tur), mens veilederen i gjennomsnitt mottar denne typen turstøtte i hver femte tur (0,2 ganger pr tur). Dette fremstilles i tabellen under.

	minimal responsstøtte til VL		antall VL turer pr tema	minimal responsstøtte til VS		antall VS turer pr tema	differanse gj.sn. tur
	antall	gj snitt tur		antall	gj snitt tur		
tot	25	0,2	124	67	0,5	123	-0,3

Tabell 15-5: Samtalepartenes turstøttende minimale respons til hverandre i samtalen.

Følgende sitat illustrerer nokså typisk veilederens minimale responser i veisøkerens turer:

Eksempel 15-20

VS: ... Kanskje litt dumt å si det slik, men slik *føler* jeg det. [Ok] (..) I forkant av sesongen da vi hold på å forhandle frem disse avtalene her, så (..) følte det veldig *håpløst* [Ja] fordi vi alle jobbet i 110 hele tiden, og så ...

Samtalepartene viser bare begrensede variasjoner i uttrykk for denne type støtte i samtaleløpet. Helhetlig sett ytres minimal responsstøtte nokså jevnt av begge parter gjennom samtalen.

Veileder *speiler* relativt ofte meningsinnholdet av veisøkers uttalelser på en måte som kan oppfattes turstøttende. Totalt gjør veileder dette 30 ganger gjennom samtalen. Veisøkeren speiler i motsetning til dette ikke en eneste gang i løpet av samtalen. Dette gir en differanse på hele 0,3 speilinger pr. tur. Gjennomsnittlig speiler veileder turstøttende i rundt hver fjerde av veisøkerens taleturer, på lignende måter som i sitatet under, der veileder støtter veisøkerens turer gjennom å speile turstøttende to ganger:

Eksempel 15-21

VL: Så problemstillingen er ikke ny. Det er noe du har opplevd, er det det du sier?

VS: Ja, jeg har opplevd det gjennom mange år. [Ja, ok] (.....)

VL: Så da, og du sier det er konflikt, og det er hovedproblemet? (.)

VS: Ja, jeg har jo mange samtaler med den innleide ... (.) som, han føler det i hvert fall som en konflikt (..) de blir ikke ...

Veilederen speiler nokså jevnt gjennom samtalen, bortsett fra i to kortere deltemaer som ikke inneholder speiling (3 og 8).

15.7.2 Å vise tålmodighet: unngå avbrudd og vise pausetoleranse

Med det å vise tålmodighet med samtalepartens turer forstås altså her det å støtte samtalepartens tur gjennom henholdsvis å unngå å avbryte samt å tolerere pauser i samtalepartens turer uten å avbryte. Vi skal først se på *avbruddene* i samtalen. Samtalen er under ett preget av få avbrutte turer (kun 8). Bare hver 30. tur i samtalen avbrytes. Dessuten finnes ingen sterke avbrudd. De få avbruddene som likevel finnes fordeler seg likt mellom milde og middels sterke avbrudd. Veilederen avbryter bare to ganger, mens veisøkeren avbryter veileder seks ganger. I tillegg er begge veilederens avbrytelser av mild art. Flertallet av veisøkerens

avbrytelser er av middels sterk karakter, og er preget av noe ufokuserte innskytelser, slik som i følgende eksempel:

Eksempel 15-22

VL: Du sier du har arbeidet sammen med ham <

VS: > For å si det sånn, så tror jeg at han er en sånn som () litt opp under der ute, til de to andre.

VL: Når du sier: "tror", hva er det som får deg til å uttrykke deg slik?

De milde avbrytelsene i samtalen er stort sett preget av at spørsmålet forutsettes forstått før det er ferdig formulert, eller at samtaleparten kort supplerer sin forutgående tur. Tabellen nedenfor gir en samlet oversikt over de få avbruddene som finnes.

styrke	VL's avbrudd			VS's avbrudd			differanse gj.sn. tur
	antall	vektet	gj snitt VS tur (av 123)	antall	vektet	gj snitt VL tur (av 124)	
milde (vekt 1)	2	2		2	2		
middels (vekt 2)	0	0		4	8		
sterke (vekt 3)	0	0		0	0		
tot	2	2	0,0	6	10	0,1	-0,1

Tabell 15-6: Veileder og veisøkers avbrudd av hverandres turer.

Ved å vekte styrken av avbruddene fra 1-3, og dele dem på antallet av samtalepartens turer, finnes et mål for en parts avbruddstyrke. Veilederens avbruddstyrke er avrundet så liten som 0,0 pr tur, mens veisøkeren viser en noe sterkere men likevel begrenset avbruddstyrke, 0,1. Ved å sammenligne disse tallene finner vi en differanse i avbruddstyrke på begrensede 0,1 i retning av at veisøkeren fremstår som sterkest.

Det kan nevnes at de avbruddene som finnes er konsentrert til begrensede deler av samtalen (deltema 2 og 7). Dette har muligens sammenheng med at disse delene av samtalen synes preget av spesielt sterkt engasjement fra veisøkerens side.

En annen indikasjon på turstøtte er hvorvidt eller i hvilken grad en samtaleparts pauser tolereres gjennom at vedkommendes taletur ikke avbrytes. Tabellen nedenfor gir oversikt over samtalepartenes *tolererte pauser* gjennom de ulike temaene i samtalen¹⁰².

	VL's tolererte pauser		antall VL turer	VS's tolererte pauser		antall VS turer	differanse gj.sn. tur
	ant sek	gj snitt tur		Ant sek	gj snitt tur		
tot	128,5	1,0	124	141	1,1	123	- 0,1

Tabell 15-7: Veileder og veisøkers tolererte pauser gjennom samtalen, uten avbrudd.

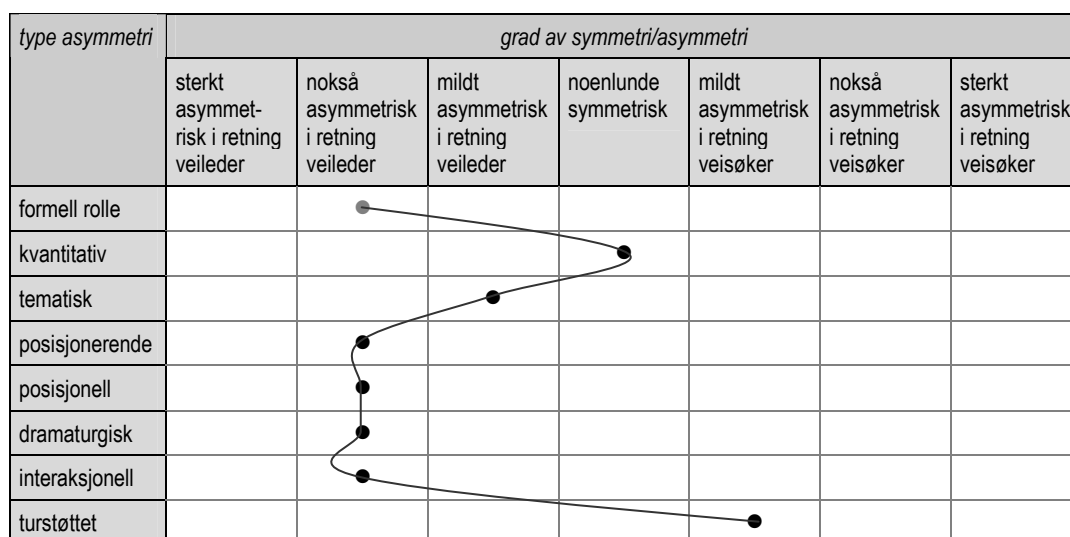
Denne samtalen er preget av høy grad av gjensidig pausetoleranse. Begge samtalepartene har i gjennomsnitt noe over ett sekund registrert pause pr. tur, uten at turen avbrytes. Dette er også tilfelle ved nokså lange pauser (den lengste varer eksempelvis anslagsvis vel 8 sekunder). Samtalen under ett er det svært liten differanse i mengden tolererte pauser samtalepartene har, selv om veisøkeren har noe mer tolererte pauser (0,1 sek. mer pr. tur). Veilederen har den jevneste forekomsten av tolererte pauser, mens veisøkerens mengde av pauser varierer mer gjennom samtalen.

Samlet sett gir veilederen veisøkeren noe mer turstøtte i form av minimale responser og gir sterk turstøtte gjennom sin helt ensidige støtte gjennom speiling. I samme asymmetriske retning bidrar det at veisøkeren fremstår litt sterkere med hensyn til avbrudd enn veilederen, selv om avbruddene er lite karakteristisk for samtalen som helhet. Det eneste trekket som mildner det sterkt asymmetriske bildet er at veilederen og veisøkeren har nokså lik mengde tolererte pauser gjennom samtalen. På bakgrunn av dette kan det være rimelig å anse turstøtten i samtalen som *mildt asymmetrisk* fordelt i retning veisøkeren som sterkeste part.

¹⁰² Pausene er i transkriptet registrert som en prikk i parentes (.) for hver pauseenhet, det vil si en prikk for anslagsvis hvert 0,5 sekund.¹⁰² Tabellen for pausetoleranse gir en oversikt over antallet pauseenheter i samtalen, omregnet i sekunder.

15.8 Hovedtrekk

Profilen nedenfor tegner et samlet bilde av asymmetrien i samtalen. Fire av de dynamiske indikatorene på asymmetri (posisjonerende, posisjonell, dramaturgisk og interaksjonell) indikerer en asymmetri man kunne forvente sett i forhold til den nokså sterke formelle rolleasymmetrien. De øvrige indikatorene modifierer imidlertid dette bildet. Dette gjelder i begrenset grad den tematiske asymmetrien, som er mild i retning veilederen som sterkeste part. Den kvantitative asymmetrien er dessuten overveiende symmetrisk, mens den eneste indikatoren som lar veisøkeren fremstå som sterkest er turstøttet asymmetri.



Figur 15-8: Profil over graden av ulike former for (a)symmetri i samtalen

16 D: AVDELINGSLEDER VEILEDER UNDERORDNET

16.1 Samtalens kontekst og hovedinnhold

Denne veiledningen foregår i en mindre tjenesteytende offentlig avdeling innen helsesektoren, i en norsk by. Et sentralt trekk ved organisasjonens daglige liv er at etterspørselen etter tjenester er større enn de begrensede ressursene avdelingen har mulighet til å fordele, og avdelingen møter derfor kontinuerlig et sterkt ytre press om tildeleing av ressurser fra brukere og andre aktører. Et annet trekk som preger virksomheten sterkt er at organisasjonen stadig er inne i en langvarig omorganiseringsprosess, som gjør at arbeidsbetingelsene er preget av midlertidighet og utrygghet med hensyn til forventninger, krav og ansettelse, som i følge veilederen påvirker de ansatte negativt. Avdelingens virksomhet er avhengig av og impliserer stadig samarbeid med en rekke institusjoner, profesjoner og aktører.

Veileder og veisøker er til vanlig leder og underordnet innenfor den samme avdelingen, som er teamorganisert og slik sett innebærer en forholdsvis begrenset grad av hierarkisk organisering. Veileder og veisøker har en jevnlig veiledningsrelasjon og har daglig hyppig kontakt med hverandre, spesielt idet de arbeider sammen i en liten avdeling. Både veileder og veisøker er kvinner i 40-årene og har høyere profesjonsutdanning. Veileder har to års erfaring som veileder, begge årene innenfor den aktuelle avdelingen. Hun har erfaring både med gruppeveiledning av teamet og individuell veiledning av ansatte.

I og med veileders lederposisjon innebærer denne relasjonen en *nokså sterk formell rolleasymmetri*. Asymmetrien mildnes imidlertid av avdelingens begrensede størrelse, profesjonsbaserte teamorganisering og til dels flate ledelsesstruktur. De ansatte har blant annet mulighet til å ta opp saker i teamet, der aktuelle saker drøftes og beslutninger tildels kan tas. Dessuten er veisøker stedfortreder i lederens fravær.

Veisøker har denne gang på forhånd meldt behov for veiledning. Hun opplever problemer i forhold til sterke forventninger til henne i hennes stilling samt at andre personer blander seg inn i og styrer saker hun har ansvar for på arbeidsplassen. Veiledningen gjennomføres på et pauserom på arbeidsplassen, med undertegnede til stede som observatør og videooperatør. Nedenfor gjøres det kort rede for hovedtrekk ved innholdet gjennom samtalen.

Den vel tre kvarter lange samtalen starter med at veileder ber veisøker si noe mer om det hun har bedt om veiledning på. Veisøker forteller at hun opplever forventningspress på arbeidsstedet og nevner herunder tre områder som hun opplever som spesielt problematisk: a) forventninger fra andre ansatte i forhold til omprioritering av saker b) forventninger om deltakelse på mange aktiviteter på arbeidsstedet og c) forventninger til henne fra leder når hun i en kort periode skal vikariere for lederen. Av disse dominerer område a) i størst grad samtalen, mens også c) får betydelig oppmerksomhet. Område b) berøres imidlertid også i løpet av samtalen.

Etter en innledende del prioriterer veisøkeren område a) (forventninger i forhold til omprioritering av saker) som fokus. Veisøker forteller om sin opplevelse av forventningene. Deretter rettes oppmerksomheten mot hvordan veisøker kan møte forventningene. Her etterspør veisøker veileders syn på dette og får etter hvert svar på spørsmålet.

Samtalen dreier seg videre om hvordan veisøker opplever forventningspresset og forsøk på å håndtere dette. Veisøker opplever blant annet vansker med å håndtere misnøye og opplever å ikke bli respektert av de som presser hennes prioriteringer.

Denne delen av samtalen munner ut i at veisøker skal ta opp problemet i teamet hun arbeider sammen med.

Neste del av samtalen dreier seg om veisøkers kommende stedfortredende som leder, herunder om opplæring, veisøkers bekymringer i forhold til hennes stedfortredende, praktiske forhold, spørsmål om beslutninger og prioriteringer i rollen hun vikarierer i og veisøkers ansvar i forhold til teamet.

Deretter rettes oppmerksomheten igjen på temaet forventningspress. Herunder samtales det om å avvise og sette grenser for seg selv. Veisøker etterspør veileders råd og får etter hvert svar på dette.

Mot slutten av samtalen oppsummeres innholdet i samtalen relativt detaljert av veileder og samtalen avrundes deretter.

I det følgende skal vi kort se nærmere på spørsmålet om asymmetri i samtalen, ved å fokusere på de ulike formene for asymmetri som er omtalt tidligere i avhandlingen¹⁰³.

16.2 Kvantitativ asymmetri

I denne veiledningssamtalen er taletiden¹⁰⁴ relativt likt fordelt mellom veileder og veisøker, selv om veileder totalt sett snakker noe mer enn veisøker (henholdsvis 54 % og 46 %). Talefordelingen regnes i denne undersøkelsen som noenlunde *symmetrisk* (jf. kap. 12.3.3), til tross for at veileder snakker i en noe større del av tiden enn flere av de andre samtalene i undersøkelsen.

¹⁰³ For å forstå analysen kan det være nødvendig å ha lest kapittel 12.

¹⁰⁴ Registrert som antall linjer i transkript (jf. kap. 12.3.3).

En sentral tendens i samtalen er at veileder i samtalsløp gradvis snakker mer og mer. Helt i begynnelsen av samtalen snakker veileder i rundt en tredjedel av samtaltiden, men denne øker gradvis til rundt halvparten av tiden midtveis i samtalen og mot slutten øker veilederens taletid til rundt to tredjedeler og tidvis enda større del av tiden. En mulig forklaring kan være at veileder og veisøker synes å ha noe ulike siktemål i samtalen. Veileder synes relativt hyppig å forsøke å få veisøker til å være den som aktivt reflekterer over problemstillingene i samtalen (noe som bekreftes i veilederens målsetting, som er formulert i vedkommendes skriftlige veiledningsgrunnlag, som er levert undertegnede før veiledningen). Veisøker fokuserer imidlertid flere ganger i løpet av samtalen på veilederens synspunkter, vurderinger og råd. Dette fokuset får noe større plass etter hvert som samtalen skrider frem. Dette henger også sammen med at de delene av samtalen der veileder taler mest også er de delene av samtalen der det fokuseres på hva veisøker kan eller bør gjøre for å håndtere sin situasjon. Veisøkerens etterspørsel etter veilederens synspunkter, vurderinger og råd er nettopp rettet mot hvordan situasjonen skal håndteres. Aller størst del av samtaltiden har veilederen i siste del av veiledningen (som tilsvarer 11 % av samtalslengde), der veileder bruker svært lang tid til å oppsummere det samtalen har dreid seg om, og å gjøre avtaler med veisøker om det som skal skje fremover. I denne delen har veileder hele 90 % av taletiden.

Fordelingen av taletid sett i forhold til omfanget av de overordnede temaene som behandles i samtalen fremstilles i figuren nedenfor.

KAP 16: CASE D: AVDELINGSLEDER VEILEDER UNDERORDNET

TEMA	VEILEDER TALER	VEISØKER TALER
<i>problembeskrivelse: forventningspress 7 %</i>	26 %	74 %
<i>valg av problemfokus: prioriteringer 3 %</i>	42 %	58 %
<i>hvordan møte forventningspress 7 %</i>	58 %	42 %
<i>forventningspress fra andre enn leder 35 %</i>	47 %	53 %
<i>stedfortredende som leder 10 %</i>	49 %	51 %
<i>forventningspress: spesielt endring 26 %</i>	60 %	40 %
<i>oppsummering og avtaler fremover 11 %</i>	90 %	10 %
<i>avrunding 3 %</i>	46 %	54 %
samlet	54 %	46 %

Figur 16-1: Fordeling av taletid gjennom samtalens tematiske deler

16.3 Tematisk asymmetri

Som tidligere nevnt vil tematisk asymmetri bli analysert ut fra tre ulike nivåer a) overordnet tema, b) deltemaer og c) perspektiver på temaer. Dette gjøres i det følgende.

16.3.1 Introduksjon av overordnet tema

Et svært karakteristisk trekk ved samtalen er at veisøkers uttrykte problemopplevelse danner de(t) overordnede tema(ene). Veisøker beskriver innledningsvis sine problemer i forhold til *forventningspress i det daglige arbeidet*, og dette grunnleggende temaet forfølges gjennom hele samtalen. Det eneste tydelige avviket fra dette hovedtemaet er en sekvens i samtalen, der det beslektede temaet *forventninger til et korttidsstedfortredende* som leder bringes på bane – men også dette har utgangspunkt i VS's uttrykte interesse.

En faktor som trolig bidrar sterkt til veisøkers styrke, med hensyn til å introdusere de overordnede temaene i samtalen, er at veilederen direkte uttaler at veisøkerens problemopplevelse skal være fokus. Veisøkers styrke til å introdusere de overordnede temaene i samtalen må sees i sammenheng med veilederens måte å styre deltemaer og perspektiver på temaer i samtalen, noe som gjøres i det følgende.

16.3.2 Introduksjon av deltemaer

Utover disse overordnede temaene kan samtalen, som tidligere nevnt, deles inn i åtte deltemaer, som har ulik varighet.

1. Problembeskrivelse
2. Prioritering av fokus
3. Hvordan møte forventningspress

4. Forventningspress fra andre enn leder
5. Stedfortredende som leder
6. Forventningspress
7. Oppsummering og avtaler fremover
8. Avrunding

Det er rimelig å se styringen av disse deltemaene som essensielle for å vurdere graden av tematisk asymmetri. For å kartlegge graden av asymmetri med hensyn til dette er det i det minste rimelig å besvare a) *Hvem styrer introduksjonen av temaene?* og b) *Hvor sterk er styringen av de enkelte temaene?* Er styringen tett (svak styring), uklart eller delvis (middels styring) eller ikke knyttet til et tema samtaleparten har vist tydelig interesse for i løpet av samtalen (sterk styring)?

I tabellen under er styringen av de åtte deltemaene i samtalen kategorisert i forhold til variablene som er nevnt ovenfor:

introduksjon av deltema		tema 1	tema 2	tema 3	tema 4	tema 5	tema 6	tema 7	tema 8
Introduksjonens tilknytning til tema samtaleparten har uttrykt interesse for	tett	VL	VL	VL	VL		VL		VL/VS
	utydelig/delvis					VS		VL/VS	
	ingen								

Tabell 16-1: Styring av samtalens deltemaer, sett ut fra hvem som (re)introduserer og graden av tilknytning til samtalepartens uttrykte interesse.

Ved å studere oversikten finner man ved første øyekast at veileder styrer introduksjonen av de fleste hovedtemaene – nærmere bestemt fem av åtte hovedtemaer. To av åtte synes styrt av begge, det vil si at det er vanskelig å avgjøre hvorvidt det er veileder eller veisøker som styrer mest. Kun ett tema er direkte styrt av veisøker. En skulle i utgangspunktet tro at dette er uttrykk for et svært asymmetrisk mønster. Ved nærmere ettersyn ser man imidlertid at styringen har en relativt mild karakter, som i betydelig grad nedtoner inntrykket av asymmetri. Dette kommer i figuren ovenfor til uttrykk gjennom at veileders styring ved alle tilfeller er tett

tilknyttet veisøkers uttrykte interesse i samtalen (noe som er synonymt med de overordnede temaene). Veileder bygger som oftest relativt direkte på det veisøker har sagt tidligere i samtalen. Et eksempel på dette er når veileder reintroduserer tema 4 (Forventningspress fra andre enn leder), ved å spørre veisøker *Kan vi gå litt tilbake til dette forventningspresset?* Hvoretter temaet videre drøftes. Et sentralt kjennetegn ved veileders styring er i tråd med dette at vedkommende uttrykker åpenhet og interesse for at veisøker overordnet sett skal styre innholdet i samtalen, slik eksemplet nedenfor viser, når veileder styrer mot samtaletemaet *valg av problemfokus* (tema 2).

Eksempel 16-1

VL: Ja, det var mye, [Ja kanskje ()] mye oppe i dette, forventninger. Er det noe oppe i dette som du opplever, eller liksom mer vanskelig å forholde seg til enn andre ting for det var mange forventninger [Mm] i det du sa?

Den samme uttrykte åpenheten og interessen for at veisøker skal styre de overordnede temaene i samtalen bekreftes når veisøker unntaksvis introduserer et deltema, helt eller delvis. Dette eksemplifiseres ved introduksjonen av tema 5, som siteres nedenfor, der veileder inviterer veisøkeren til å styre tema:

Eksempel 16-2

VL: Ja, det høres jo kjempe bra ut at dere diskuterer det i morgen, [Ja, mm] og kanskje bli samlet på hva dere vil ta opp i veiledning med Erlend på torsdag. [Ja] Ja, mm, Veldig bra! [Ja] mm (...) Andre ting? (...)

VS: Ja, jeg tenker på det at jeg skal kanskje ha litt samtale med deg om det som skal skje mens du er borte og få litt opplæring og slike ting.

Ovenfor er graden av tematisk asymmetri vurdert, med hensyn til hvem som i størst grad styrer henholdsvis a) de overordnede temaene i samtalen og b) effektivt introduserer deltemaene i samtalen. Nå skal et tredje nivå av tematisk asymmetri kort kommenteres: c) perspektiver på temaer.

16.3.3 Styring av perspektiver

Det ble til sammen stilt 107 spørsmål i løpet av samtalen. Veileder stilte 95, mens veisøker stilte 12. Den store forskjellen i mengden stilte spørsmål er i seg selv en sterk indikasjon på at veileder i størst grad introduserer og vedlikeholder perspektiver på temaer i samtalen. De aller fleste av veilederens turer er formulert som spørsmål (95 av 126 turer) og de aller fleste av veisøkers turer er svar på veilederens spørsmål. Perspektiver (re)introduseres også på andre måter enn gjennom spørsmål, men denne typen introduksjonsforsøk har en langt mindre styrende kraft enn spørsmålsformuleringer. I det følgende skal vi se litt nærmere på perspektivstyringen i samtalen, først veilederens styring, deretter veisøkerens. Et bilde av den kontinuerlige perspektivstyringen i en samtale kan dannes ved å søke å besvare hvem av samtalepartene som i størst grad a) (re)introduserer perspektiver gjennom spørsmål eller andre uttalelser, b) vedlikeholder perspektiver som det allerede snakkes ut fra gjennom å stille oppfølgende spørsmål og c) hvor sterkt de perspektivstyrende uttalelsene fungerer, vurdert ut fra i hvilken grad samtaleparten inntar perspektivet som introduseres eller vedlikeholdes. Dette gjengis for veilederens del i tabellen under:

DEL V (A)SYMMETRI BAK SEKS DØRER

perspektivstyring	perspektiv (re)introduksjon			perspektivoppfølgende		
	tydelig	utydelig/delvis	ingen	tydelig	utydelig/delvis	ingen
styring gjennom spørsmål ¹⁰⁵	24	1	1	60	3	2
styring gjennom andre uttalelser	1	2	-			
sum	25	3	1	60	3	2

Tabell 16-2: Veileders perspektivintroduksjon og perspektivoppfølging gjennom spørsmål/andre uttalelser samt veisøkers perspektivtaking.

Veileder forsøker med jevne mellomrom å introdusere nye perspektiver eller reintrodusere tidligere berørte perspektiver på en sak. Totalt gjøres dette 29 ganger i løpet av samtalen. De fleste av disse perspektivintroduksjonene fokuserer enten på veisøkers opplevelse av saken eller på hva veisøker selv kan gjøre med den aktuelle situasjonen. Et typisk eksempel kan nevnes, der perspektivet styres mot VS følelsesmessige opplevelse av den aktuelle situasjonen:

Eksempel 16-3

VS: ... de prøver å presse sine saker frem (.) til tross at de vet at vi har ganske mye og at vi har lange ventelister og [Mm] (.).

VL: Hva gjør det med deg?

Nye perspektiver introduseres kun helt unntaksvis på andre måter enn gjennom perspektivintroduserende spørsmål. Kun ett av disse spørsmålene impliserer oppfordring om å se en sak fra en annen persons ståsted, de øvrige oppfordrer veisøker til å se ulike aspekter ved et samtaletema.

Så og så samtlige av veileders perspektivintroduksjoner, i form av spørsmål, inntas tydelig av veisøker (hele 25 av 28), noe som altså indikerer at introduksjonene fungerer "effektivt". Veisøker svarer imidlertid ofte temmelig kortfattet på disse perspektivinitiativene, selv om mange av dem er relativt åpne og reflek-

¹⁰⁵ Fire spørsmål er vanskelig å kategorisere pga. noe ufullstendige formuleringer og dårlig lydopptak.

sjonsorienterte. Dette kan bidra til å forklare at veileder i såpass stor grad stiller perspektivoppfølgende spørsmål gjennom samtalen (65). Dette gjør veilederen som oftest gjennom å formulere henholdsvis presiserende, utvidende og speilende spørsmål, som alle opprettholder fokus på et bestemt perspektiv. Sitatet under viser en serie av tre slike oppfølgende spørsmål i forhold til perspektivet ”andres respektløshet i forhold til avgjørelser”, der veileder etter først å ha reintrodusert perspektivet stiller to presiserende spørsmål og deretter formulerer et speilende spørsmål på bakgrunn av det veisøker tidligere har sagt:

Eksempel 16-4

VS: ... Ja, hele tjenesten sine avgjørelser (.....)

VL: Sånn for eksempel? (...)

VS: Ja, for eksempel når det er tatt opp med deg, (.) ... og slike ting, at du har avist en del, at (.) de må vente på utredning fra oss, så kommer de til meg og ber meg ta det opp.

VL: Hva sier du konkret da? Hva sier du?

VS: Jeg sier at de, vi kan ta imot henvisning og så tar vi det opp på teammøtet.

VL: Og så opplever du at det ikke blir respektert?

VS: Ja, det er misnøye med det. ...

På samme måte som ved veileders perspektivintroduserende spørsmål inntas også veilederens perspektivoppfølgende spørsmål tydelig av veisøker. Hele 60 av 65 oppfølgende spørsmål møtes på denne måten av veisøkeren.

Mønsteret i veisøkers spørsmålsstilling er svært annerledes enn veileders mønster, noe tabellen nedenfor gir oversikt over:

DEL V (A) SYMMETRI BAK SEKS DØRER

perspektivstyring	perspektiv (re)introduserende			perspektivoppfølgende		
	tydelig	utydelig/delvis	ingen	tydelig	utydelig/delvis	ingen
gjennom spørsmål	6	-	-	6	-	-
gjennom andre uttalelser	12	14	2			
sum	18	14	2	6	0	0

Tabell 16-3: Veisøkers perspektivintroduksjon og perspektivoppfølging gjennom spørsmål/andre uttalelser samt veileders perspektivtaking.

Veisøker stiller kun seks ganger i løpet av samtalen spørsmål som introduserer perspektiver i samtalen, og stiller like få perspektivoppfølgende spørsmål. De aller fleste av disse spørsmålene (10 av 12) er dessuten direkte forespørsler om hva veileder mener om bestemte forhold, slik som følgende spørsmål eksemplifiserer

Eksempel 16-5

VS: Nei, altså det er ikke mot deg som person, men jeg mener når det kommer slike akuttsaker, om jeg da, at det er riktig at jeg (.) kan avise det og ta det med tilbake til teamet på fredagsmøtene?

Samtlige av veisøkers perspektivintroduserende og perspektivoppfølgende spørsmål inntas tydelig av veileder.

Ved å sammenligne veileder og veisøkers henholdsvis introduserende og oppfølgende spørsmål finnes altså et asymmetrisk mønster, der veileder gjennom spørsmålsstilling introduserer og opprettholder perspektiver nær *åtte* ganger så ofte som veisøker. Veisøkeren (re)introduserer likevel mange temaer, men uten å formulere dem som spørsmål. Samlet sett (re)introduserer faktisk veisøkeren flere temaer enn veilederen (34 versus 28). Det er imidlertid to sentrale forskjeller på introduksjonsforsøkene. Den ene forskjellen er allerede nevnt: Veilederen introduserer typisk perspektiv gjennom å stille spørsmål, mens veisøker gjør dette uten spørsmålsformulering. Den andre forskjellen er trolig en konsekvens av den første: Veileders perspektivintroduksjoner følges i all hovedsak opp av veisøker, mens veisøkerens introduksjoner ikke har den samme styrende kraft, i det nær halvparten bare følges uklart eller delvis opp. Dette illustrerer trolig forskjellen i

styrende kraft mellom introduksjoner gjort henholdsvis gjennom eller uten spørsmål (De få av veisøkers introduksjoner som gjøres med spørsmål følges faktisk tydelig av veileder). Sitatet under er et nokså typisk eksempel på hvordan en perspektivintroduksjon (*støtte på å avvise*) som gjøres uten spørsmålsformulering bare får uklart eller delvis gjennomslag videre i samtalen, gjennom at veilederen i alle fall delvis styrer utenom perspektivet:

Eksempel 16-6

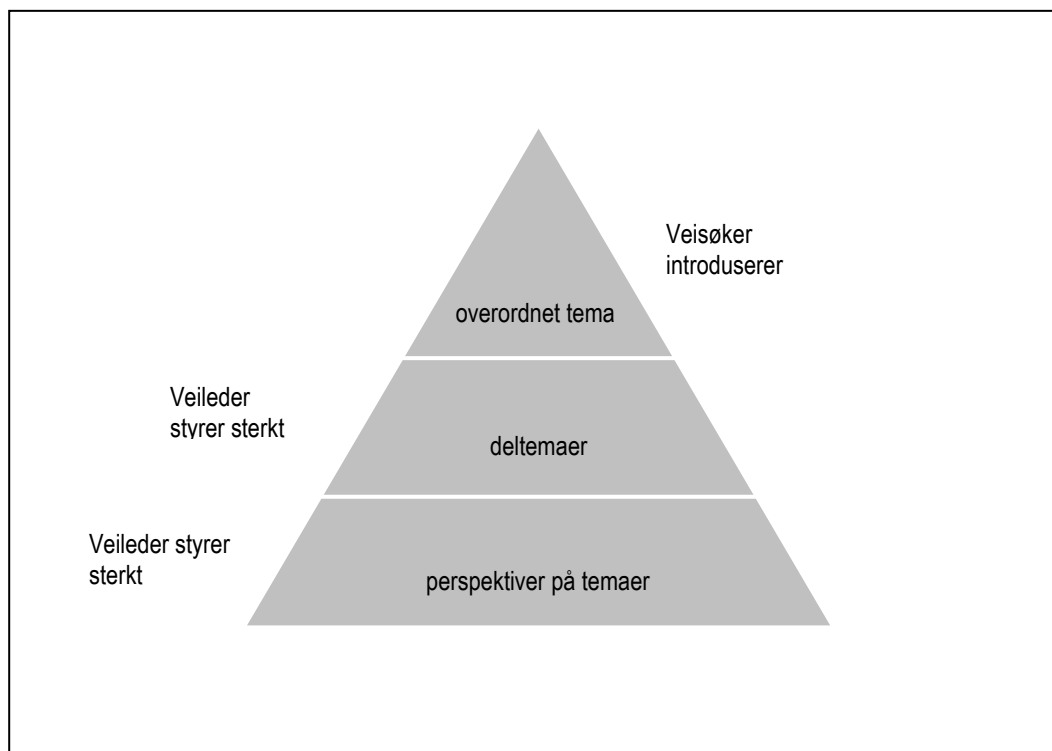
VL: Er det greit for deg å avise det?

VS: Ja, men jeg er litt ute etter støtte på at jeg kan avise det. [Ja, mm] (.)

VL: Kan du si litt om hvordan, konkret, hva du gjør når du aviser?

Samlet sett har veilederen den sterkeste tematiske styringen i samtalen. Graden av tematisk asymmetrien varierer imidlertid, alt etter hvilket nivå man ser på. Deltemaene i samtalen er hovedsakelig styrt av veileder, men samtidig på en måte som ivaretar veisøkers uttrykte overordnede interesse (overordnet tema). Det nederste nivået, perspektiver på temaer, styres i sterk grad av veileder, men også her på en måte som ivaretar det overordnede temaet (øverste nivå). Samtalen betraktes som styrt av veileder, men i og med at veisøker introduserer de overordnede temaene anses den tematiske *asymmetrien som mild*.

Asymmetrien i tematisk styring lar seg illustrere i følgende oppsummerende figur:



Figur 16-2: Graden av tematisk asymmetri mellom samtalepartene, sett ut fra tre nivåer av tematisk styring

16.4 Posisjonerende og posisjonell asymmetri

I den følgende delen skal henholdsvis posisjonerende og posisjonell asymmetri vurderes. Forskjellen på begrepene posisjonerende og posisjonell asymmetri er redegjort for tidligere. Kort sagt betegner *posisjonerende asymmetri* forskjell med hensyn til *hvem som mest aktivt og effektivt posisjonerer seg selv og samtaleparten i overordnede/underordnede eller positive/negative taleposisjoner gjennom samtalen*. *Posisjonell asymmetri* innebærer derimot forskjell med hensyn til *hvem som i størst grad innehar overordnede/underordnede eller positive/negative taleposisjoner gjennom samtalen* (uavhengig av om vedkommende selv eller samtaleparten har introdusert posisjonen). Vi skal først se hvem som mest aktivt

og effektivt posisjonerer seg selv og andre gjennom samtalen, og deretter hvem som helhetlig sett fremstår som posisjonelt overordnede eller mer positive posisjoner gjennom samtalen. Posisjonerende og posisjonell asymmetri i en samtale trenger ikke å være helt sammenfallende, noe vi skal se et eksempel på i dette caset.

16.4.1 Posisjonerende asymmetri

Denne samtalen preges i utstrakt grad av *motstridende posisjonering* – av en slags dragkamp mellom samtalepartene om hvilke posisjoner som skal innehas. Vi skal først avbilde samtalepartenes typiske posisjoneringsforsøk, og deretter se hvordan dette tidvis får uttrykk i en slags posisjonell dragkamp.

Veisøkeren uttrykker seg ofte på måter som kan forstås som *epistemisk overordning* av veisøkeren i forhold til seg selv, det vil si at det er veisøkeren som stilles i posisjon til å reflektere på bakgrunn av egen kunnskap og erfaring samt til å komme frem til egne løsninger. Dette kommer for eksempel til uttrykk ved at veilederen tidvis rammer inn samtalen som en åpen veiledningssituasjon der veisøkers opplevelse og refleksjon skal stå i fokus, gjennom uttalelser som: *du har gitt meg et bilde av hva du ønsker veiledning på. Kan du si noe mer om det?* Tydeligst posisjonerer imidlertid veilederen veisøkeren som epistemisk overordnet gjennom veilederens jevnlig refleksjonsorienterte spørsmål og speilinger av viktige forhold veisøker har snakket om. Disse bidragene etterspør veilederens selvstendige refleksjon, spesielt i form av beskrivelse av opplevelse og handlemåter, presiseringer og respons på speilinger, samt spørsmål som ber veisøker selv tenke over alternative handlemåter. Samtidig med denne overordnede posisjoneringen av veisøker posisjonerer veilederen seg selv, som ansvarlig for samtalens *styring*. Dette gjøres implisitt gjennom veilederens ensidige spørsmålsstilling gjennom hele samtalen, der veisøkeren stilles i posisjon til å svare og

gjennom dette også bli styrt av veilederens spørsmål. Et eksempel på en sekvens med denne type implisitt posisjonering av veileder og veisøker kan nevnes:

Eksempel 16-7

- VL: Hvordan opplever du det presset? Kan du si sånn konkret slik, hva?
 VS: Jeg synes det er litt dumt altså ...
 VL: Du brukte ordet: ”respektløs”, [Mm] da du sa hva du vil ha veiledning [Mm, ja] om i dag. Betyr det at du ikke opplever at dine avgjørelser blir respektert?
 VS: Mine og teamet sine avgjørelser, ja.
 VL: Dine og teamet sine <
 VS: > Ja, hele tjenesten sine avgjørelser (.....)
 VL: Slik som for eksempel? (...)
 VS: Ja, for eksempel når det er tatt opp med deg, (.) ...
 VL: Hva sier du konkret da? Hva sier du?
 VS: Jeg sier at de, vi kan ta imot henvisning og så tar vi det opp på teammøtet.
 VL: Og så opplever du at det ikke blir respektert?

Posisjoneringen ovenfor er kjennetegnet av *nøytralitet*, det vil si ingen direkte uttrykk for egne meninger og stor vekt på speiling av veisøkerens uttrykte opplevelse og vurderinger. Veilederen uttrykte imidlertid også mindre nøytrale posisjoner, som omtales i det følgende. Et trekk ved veilederens posisjonering er at veileder kan forstås å stadig posisjonere veisøker som en som *bør være ansvarlig* for egne handlinger (Underforstått kan det tolkes som om hun antyder at dette ikke helt er tilfelle), gjennom å stadig stille spørsmål som underforstått oppfordrer veisøkeren til å tenke over hva *hun selv* kan gjøre for å håndtere situasjonen, samt gjennom andre uttalelser som oppfordrer veisøker til å stole på sin egen vurderings- og beslutningsevne. Et eksempel på dette finner vi i en sekvens av samtalen der samtalepartene snakker om en ferieperiode der veisøker skal vikariere som leder. I sekvensen oppfordrer veilederen stadig veisøker til å innta en ansvarlig posisjon og stole på egne vurderinger:

Eksempel 16-8

- VS: *Nei*, nå tenker jeg på hva vi kan gå inn i eller ikke, eller hva som bør vente av saker. (...) ...<
 VL: > I den perioden er *du* leder [Ja, mm] (..) Og hvem er det da som avgjør det? (..)

VS: Nei, jeg tenker du kommer tilbake som leder [(ler)] (ler) og skal jeg ikke ha brukt opp hele budsjettet til den tid.

VL: Men, tenker du at, [ler] (ler) at du skal bruke opp hele budsjettet mens jeg forsvinner? (.)

VS: Nei da, men det har jo vært en del ting, en del prinsipielle avgjørelser som det har vært litt (..) <

VL: > Nei, det er, når jeg er på ferie, så er det du som er konstituert, som er leder, [Mm] og de avgjørelsene som blir tatt mens jeg er på ferie har jo jeg ingen innflytelse på. [Nei, ok] og selvfølgelig ikke mens jeg er på ferie og heller ikke *etterpå* [Mm]. De avgjørelsene som blir tatt de *blir* tatt. [Mm] (.)

VS: Ikke av meg alene, men av teamet sammen, at vi kan ta (.)

VL: Ja, men du har den avgjørende myndighet *ovenfor teamet* dersom teamet ikke blir *enig* om *hva* som er viktig [Ja, mm] prioritere, så er det *du* som sitter på det, det ansvaret

En lignende type ansvarliggjørende posisjonering kan fortolkes som oppfordring om å ta ansvar for egne følelser i forhold til problemet, slik som i følgende eksempel:

Eksempel 16-9

VL: Betyr det at du har forventninger til deg selv om at du *må* være tilstede fordi at de andre *forventer* at du skal være tilstede?

VS: Ja, det er vel det det betyr, ja. [Mm] (.)

VL: Hvordan kan du på en måte slippe det? (.) Er det noen måter du kan slippe det, fordi hvem er det sine forventninger det handler om?

VS: Mm, det er ikke mine, det er jo de andre sine forventninger, det er jo ikke mine forventninger (...)

VL: Ja, *må* du ta de forventningene, som ikke er dine forventninger?

Posisjoneringene ovenfor representerer veisøkerens mest typiske posisjoneringsforsøk, som veilederen synes å gi uoppfordret uttrykk for. Det finnes imidlertid andre typer posisjonering i samtalen som veileder i utgangspunktet synes tilbakeholden med å gå inn i: mindre nøytrale posisjoneringer som *formell leder* og *epistemisk overordnet*. Det er veisøkeren som klart mest aktivt posisjonerer i denne ikke-nøytrale retningen. Når veilederen likevel er del steder i samtalen taler ut fra disse posisjonene gjør hun det imidlertid såpass tydelig og med såpass varighet at det også kan forstås som veilederens posisjoneringsforsøk. Sitatene

nedenfor berører både formell- (taler som leder) og epistemisk (taler som mer kunnskapsrik, erfaren eller mestrende med å håndtere utfordringene) overordning:

Eksempel 16-10

VL: ... De forventningene jeg har til deg er at du skal ha det bra på *jobben*, det er, og det handler jo om å skjerme seg og å avgrense ting, (.) for vi kan jo ikke gjøre mer enn vi klare å gjøre i løpet av en, av en arbeidsdag.

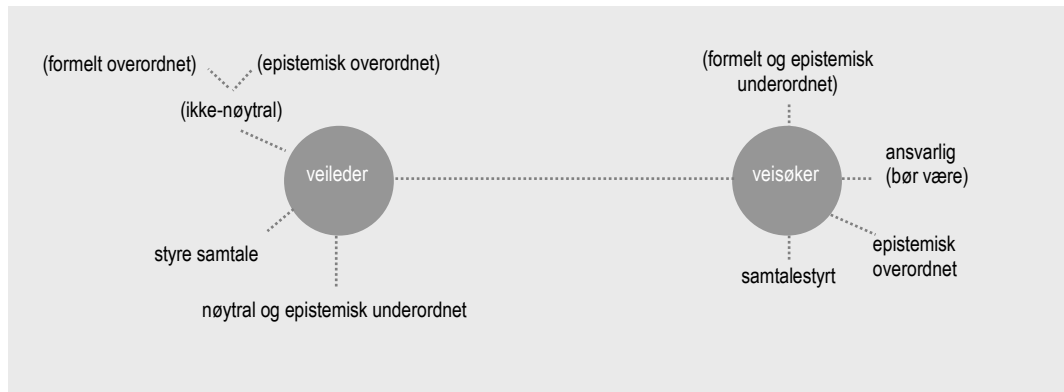
...

Men det som er viktig er at du opplever at (..) eh, du setter, eller at du gjør det du makter innenfor din arbeidsdag *her*, [Mm] og at de grensene som du *må sette*, de grensene er det bare du som vet av, det er bare du som kjenner de grensene, [Ja] og på tilsvarende måte må jeg sette *grenser* for hva jeg makter [Mm] i forhold til min hverdag *her*. [Mm, ok] (.) Men det er klart, det er tøft å stå i, (.) i det forventningspresset. [Ja, mm] (.)

...

... dette med å være *tydelig* og *stå i det*. [Mm] Når du har *avist* en, en (.) hvis vi skal knytte dette til med raskest mulig (behandling), [Mm] det er på en måte det som, det er det vi [Mm] snakker om, [Ja] det er der du [Mm] opplever [Mm] at det største presset ligger. [Mm] Og så når avgjørelsen er tatt på at jeg må gjøre mine prioriteringer og det vil ta så og så lang tid, så, så, jeg vet ikke om (.) Jeg har forsøkt å bruke dette med *tydelighet* som grensesetting, det er, [Mm] det er, og beklager at det er slik. Vet ikke om det kan være et råd for deg, å være tydelig på den grensen [Mm] og så beklage at det er ventetid og det må bare være slik.

Hovedtrekkene i veilederens typiske *delvis* aksepterte posisjoneringsforsøk lar seg forenklet sett uttrykke i følgende figur:



Figur 16-3: Veileders typiske delvis aksepterte posisjoneringsforsøk

Vi skal nå se nærmere på veisøkerens posisjonering, som står i betydelig motsetning til veilederens posisjonering. Et sentralt strekk ved samtalen er at veisøkeren

gjennomgående i samtalen posisjonerer seg som et slags *offer* for ytre press eller andres forventninger, noe følgende sitat illustrerer:

Eksempel 16-11

VS: Ja, det som kanskje er det vanskeligste å forholde seg til, er det presset, at de prøver å *presse* sine saker frem (.) til tross at de vet at vi har ganske mye og at vi har lange ventelister og [Mm] (.)

VL: Hva gjør det med *deg*?

VS: Jeg blir *sliten* og oppgitt, jeg blir tappet for krefter. [Mm] (.)

VL: Hva gjør du når du blir sliten? (..)

VS: ... det er heller mer hva jeg ikke gjør. [Mm] Det går ut over fritiden min, det gjør det, i og med at jeg bruker hele fritiden min til å bygge meg opp igjen, eller prøve å bygge meg opp igjen. (..)

I tillegg til denne gjentatte posisjeringen posisjonerer veisøkeren seg stadig som *epistemisk usikker*, ved at hun kontinuerlig gir uttrykk for sterk tvil i forhold til egne vurderinger og isteden søker å hvile seg på veilederens vurderinger, slik som i følgende sitater:

Eksempel 16-12

VS: ... jeg er usikker på om (.) i forhold til om det er riktig det jeg gjør da. Eller om jeg får støtte. ... prøver jo i den grad du er tilgjengelig, til å ta det opp med *deg* (.) ... er det er riktig at jeg (.) kan avise det og ta det med tilbake til teamet ... etter hvert så skal jo du reise bort, og da har jeg ingen å rådføre meg med.

Parallelt med denne usikre selvposisjeringen påkaller hun svært aktivt og direkte veilederens støtte, råd og anvisninger. Denne typen posisjonering har både karakter av *epistemisk overordning* av (vei)lederen (lederen vet best og mestrer utfordringene i arbeidet) samt *(vei)lederens formelle overordning* (lederen bestemmer). Nedenfor nevnes først et eksempel på det førstnevnte aspektet, epistemisk overordning:

Eksempel 16-13

VL: Da er du ute etter å få <

VS: > litt innspill.

VL: Innspill

VS: Ja, litt sånn, ja (.)

VL: Hva ønsker du at jeg skal si da [ler] (ler)

VS: Nei (.) Spørsmål: har du noe innspill? Eller har du noe råd å komme med, eller?
(...)

VL: Om jeg har noen råd å komme med?

VS: Hvordan har du klart å takle det, for eksempel? (...)

En del av veisøkers epistemiske underordning er hennes stadige fokus på egen manglende *mestring*, som ofte settes i kontrast til veilederens mestrende posisjon, slik som ved følgende tilfelle:

Eksempel 16-14

VS: Jeg har, opplever det litt at du klarer å takle det presset, på en måte, du har klart å takle det. ... de vet vel at de ikke kommer noen vei med å henvise seg til deg, fordi du har klart å avise ting, så presser de meg isteden (.)

Posisjoneringen av veileder synes også å ha klar referanse til veilederens formelt overordnede rolle, ved at hun etterspør veilederens forventninger, godkjenning, handling og ansvar:

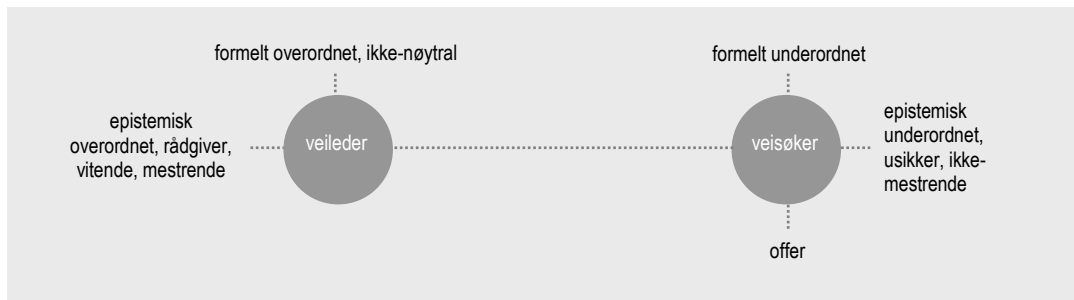
Eksempel 16-15

VS: ... *Jeg* er vel ute etter din godkjenning på å kunne avvise etter hva jeg føler er riktig, selv. (..)

VL: Er du ute etter at jeg skal godkjenne <

VS: < Ikke godkjenne, men altså, at (..) ikke godkjenne da, men (...) At jeg selv får føle på at vi kan sette grenser, (.) eller at man skal gå utover. ... da lurte jeg på om lik-som det forventes at jeg skal avvise ting (.) sette grenser for meg selv (.) [Mm] (.)

Hovedtrekkene i veisøkerens *delvis* aksepterte posisjoneringsforsøk kan fremstilles i følgende figur:



Figur 16-4: Veisøkerens typiske delvis aksepterte posisjoneringsforsøk

De typiske posisjoneringsforsøkene som er skissert i de to figurene i det foregående kan relateres til mer generelle posisjonelle relasjoner, som henholdsvis *underordnet-leder* og *veisøker-veileder*. Posisjoneringsforsøkene kan altså relateres til to rollerelasjoner som står i en viss motsetning til hverandre. Veisøkeren legger mest vekt på å posisjonere seg selv som en formelt- samt epistemisk underordnet, som fordrer støtte, råd og anvisninger fra en leder, mens veilederen på sin side mer typisk forsøker å posisjonere seg som en nøytral og epistemisk underordnet veileder, som styrer samtalen og fremmer veisøkerens refleksjon.

Disse motstridende posisjoneringsforsøkene resulterer i det som kan kalles et *motstridende vekselspill* i posisjonering, der ingen av partenes posisjoneringsforsøk dominerer fullstendig. Sekvensen nedenfor, som dreier seg om veisøkers opplevelse av å bli utsatt for press, eksemplifiserer et slikt vekselspill:

Eksempel 16-16

- 1 VL: Hvordan møter du det?
- 2 VS: Jeg prøver, jeg aviser det, men det føler jeg ikke er særlig populært.
- 3 VL: Er det greit for deg å avise det?
- 4 VS: Ja, men jeg er litt ute etter støtte på at jeg kan avise det. [Ja, mm] (.)
- 5 VL: Kan du si litt om hvordan, konkret, hva du gjør når du aviser?
(Veisøker forteller om dette og veileder får etter spørsmål bekreftelse på at veisøker er usikker på om dette er akseptabelt)
- 6 VL: Det er jo en ramme i dette som handler om at vi som er i tjenesten er ansvarlig for å [Ja] gjøre prioriteringer, [Mm] det er jo også opp i det. [Ja] (..)
- 7 VS: Jeg mener nå at hvis vi skal vi gjøre et unntak så får vi ta det opp i teamet om vi skal prioritere det, fremfor at jeg skal ta en avgjørelse der og da.

8 VL: Men <

9 VS: > Det viser jeg også til, at jeg må ta det opp med teamet først, før jeg kan gi de et svar. (.)

10 VL: Ja, fordi det er der [Ja] avgjørelsene [Mm] blir tatt. [Mm, ja] (.) Men du sier du aviser og at du henviser til ventetid og du henviser til dine prioriteringer [Mm] Altså (.) opplever du da at ikke at det er greit nok? (..)

På bakgrunn av samtalen som helhet kan sitatet fortolkes på følgende måte: I første del av sekvensen ovenfor (tur 1-3) posisjonerer veileder seg implisitt som nøytral veileder og epistemisk underordnet, gjennom å stille spørsmål som oppfordrer til refleksjon og ansvarliggjøring. Deretter (tur 4) uttrykker veisøker seg på en måte som kan oppfattes som endring i posisjonering fra nøytral veileder til ikke-nøytral leder, ved å etterspørre støtte på at en handlemåte blir vurdert som riktig. I neste replikk avviser veilederen foreløpig den ikke-nøytrale lederposisjonen og opprettholder sin nøytrale posisjon ved ikke å besvare spørsmålet og isteden spørre hva veisøker konkret gjør når hun avviser. Etter en replikkveksling der veisøkeren har konkretisert sin avvisningsmåte og veisøker har stilt et spørsmål og gjennom svaret har fått bekreftet VS' usikkerhet i forhold til dette, uttrykker veilederen implisitt aksept for lederposisjonen ved å ytre et bestemt synspunkt (*man er nødt til å ta ansvar for prioriteringer*). Deretter posisjonerer veilederen seg igjen tydeligere som veileder (tur 10), ved å igjen stille spørsmål til veisøker om hvorvidt hun ikke ut fra en slik ramme opplever det greit å avvise. Etter denne sekvensen fortsetter veileder med å ansvarliggjøre veisøker, ved å oppfordre til egne vurderinger av hva som er riktig å gjøre i hennes arbeidssituasjon.

Samtalen preges som helhet av lignende dragkamper. Veisøkeren viser en viss aksept for veilederens posisjoneringsforsøk (nøytrale posisjoner), men svarer ofte noe knapt og utfordrer stadig med en alternativ posisjonering som leder-underordnet samt epistemisk overordnet veilederen. Veilederen viser på sin side tidvis en viss aksept for veisøkers posisjonering, gjennom å gi svar og tilbakemelding på veisøkers etterspørsel etter svar fra en epistemisk overordnet og ikke-nøytral

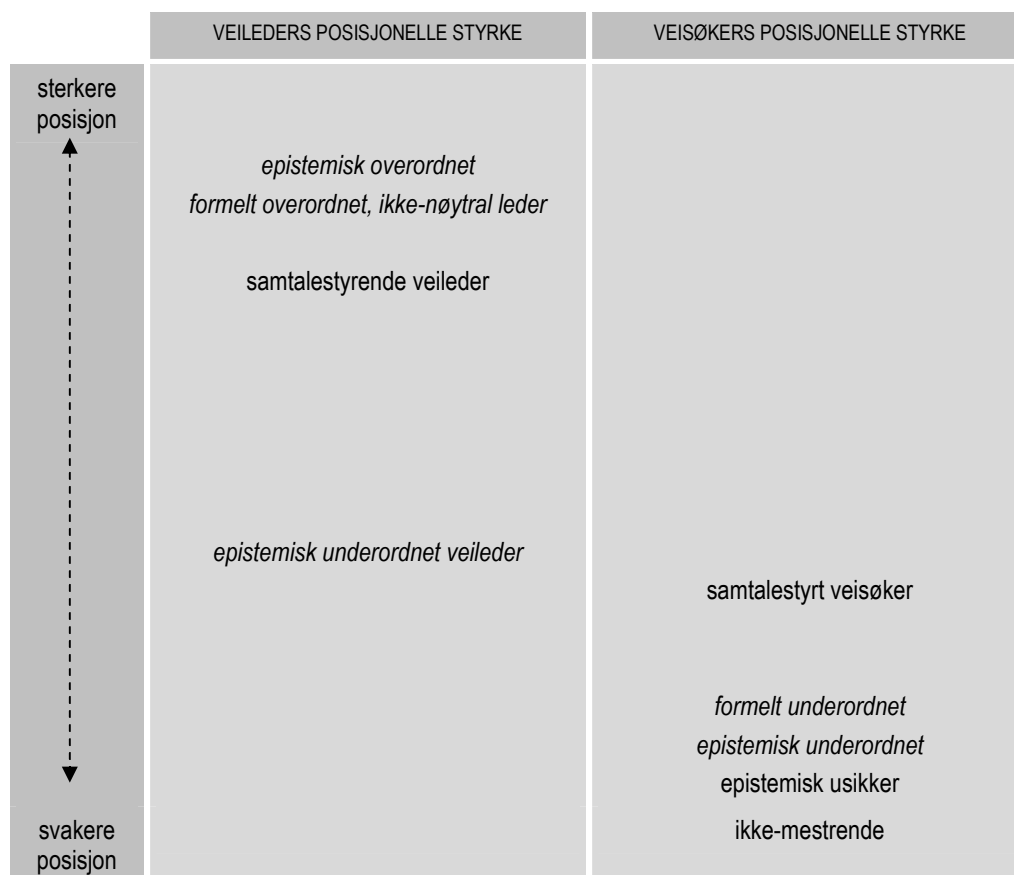
leder. Ofte synes imidlertid veileder å ville holde på en nøytral og epistemisk underordnet veilederposisjon og i alle fall utsette inntakelsen av en ikke-nøytral lederposisjon. Dette gjør veileder typisk ved å stille spørsmål og speile isteden for å umiddelbart besvare anmodninger om anvisninger og råd.

Som helhet preges samtalen av at lederens posisjoneringsforsøk mot posisjonene veileder-veisøker har noe sterkere gjennomslag enn leder-underordnet-posisjoneringen. Veisøkers implisitte forsøk på å posisjonere veileder som leder preger imidlertid også samtalen såpass sterkt at den posisjonerende asymmetrien i samtalen kan anses som *mildt asymmetrisk* i retning veilederen.

16.4.2 Posisjonell asymmetri

Den stadige dragkampen med hensyn til posisjonering som er beskrevet foran innebærer at de mest utbredte posisjoneringene i samtalen bare ansees som delvis akseptert - i og med at både veilederen og veisøkeren stadig delvis avviste hverandres posisjoneringsforsøk. Denne delvise avvisningen synes imidlertid å være nokså gjensidig. Sett under ett synes som nevnt posisjoneringen i rolleparet *veileder-veisøker* noe mer utbredt enn posisjoneringen *leder-underordnet*. Veileder-veisøker posisjoneringen er i seg selv asymmetrisk, idet veileder har en privilegert posisjon som den som i hovedsak styrer samtalen, spesielt gjennom sine spørsmål. Posisjoneringen har imidlertid også mer symmetriske trekk i det veisøker ofte (og i alle fall i dette tilfellet) stilles i posisjon til å styre det overordnede temaet i samtalen og at veisøker i større grad fremstår som selvstendig reflekterende (epistemisk overordnet) – og der veileder unngår å gi råd eller anvisninger. Veisøkerens nokså hyppige alternative posisjoneringsforsøk i rolleparet *leder-underordnet* preger imidlertid også samtalen. Dette innebærer en enda sterkere posisjonell asymmetri, i det veileder forlater en mer nøytral veilederposisjon og gir direkte uttrykk for sine meninger, gir råd gir direkte anvisninger på hva som anses som riktig. Dette asymmetriske bildet forsterkes ytterligere av den

fremtredende epistemiske posisjoneringen av veisøker som sterkt underordnet veilederens kunnskap og mestring. Dette bidrar til at det samlet sett synes rimelig å vurdere den posisjonelle asymmetrien som *nokså sterkt asymmetrisk* i retning veilederen som sterkeste part. Graden av posisjonell asymmetri fremstilles i figuren nedenfor¹⁰⁶.



Figur 16-5: Samtalepartenes tentative grad av posisjonell styrke

Det er verdt å merke seg at det finnes en betydelig forskjell i graden av henholdsvis posisjonierende og posisjonell asymmetri i denne samtalen, og at det er veisø-

¹⁰⁶ Plasseringen av posisjonene må forstås som svært tendensiell, og representerer ingen nøyaktig plassering.

keren selv som gir de sterkeste bidragene til asymmetrisk posisjonering av seg selv i forhold til veilederen.

Vi skal videre danne et bilde av dramaturgisk asymmetri i samtalen.

16.5 Dramaturgisk asymmetri

Dramaturgisk asymmetri forstås her som i hvilken grad en av samtalepartene fremstår som overordnet, understøttet av samtalens dramaturgiske fasade. Dramaturgisk fasade består av nonverbale uttrykksmidler som brukes, bevisst eller ubevisst, til å uttrykke noe (jf. tidligere omtale av Goffmans dramaturgiske perspektiv i kap. 12.3.6). Fasade består av to deler: Den første kategorien er *kulisser*, som står for det mer stedsbundne *scenearrangementet som er ment å skulle uttrykke noe* (Goffman 1992:29). Den andre kategorien er personlig fasade, som *står for alt det andre som uttrykker noe, det vi setter nærmest i sammenheng med den opptredende ... og som ... vedkommende tar med seg* (Goffman 1992:29). Dette er utgangspunktet for den følgende analysen.

Samtalen foregår på et møterom nært tilstøtende begge samtaleparters kontor. Dette er et rom begge anvender jevnlig. Ingen av partene synes i så måte å ha et spesielt eierforhold til rommet, unntatt at veileders lederrolle på avdelingen i seg selv kan innebære at lokalene på arbeidsplassen fortolkes som lederens revir og bibringer assosiasjoner mot leder-underordnet-relasjonen mellom samtalepartene. Møterommet er relativt lite, er malt i lyse farger og har et tradisjonelt møterom-sinteriør. Samtalepartene sitter plassert litt på skrå mot hverandre, på hver side at et bord, der de sitter på stoler med samme høyde. Gjennom hele samtalen sitter de oppmerksomt vendt mot hverandre, med hver sin kaffekopp på bordet.

Veilederen og veisøkeren er kledd i likeartede uformelle klær, det vil si gensere i henholdsvis ull og bomull samt dongeribukser. Både veilederen og veisøkeren

sitter rolig og konsentrert gjennom hele samtalen og samtalepartene holder mer eller mindre kontinuerlig gjensidig blikkontakt og nikker stadig gjensidig til hverandre. Tidvis smiler partene til hverandre, dette synes særlig å skje gjensidig når noe mer utfordrende temaer og potensiell kritikk berøres. Jeg tolker dette som avvæpnende. Både veilederen og veisøkeren gestikulerer noe med hendene for å understreke poenger i løpet av samtalen, veilederen gjør dette noe mer og litt mer bestemt enn veisøkeren, som kan oppfattes som litt mer forsiktig eller usikker i kroppsspråket.

Samlet sett er samtalen preget av mange symmetriske trekk, i både forhold til interiør, måten samtalepartene sitter i forhold til hverandre og viser oppmerksomhet til hverandre. Veilederens revir som leder på avdelingen og noe sterkere kroppsspråk gjør imidlertid at samtalen i dramaturgisk forstand kan oppfattes som *mildt asymmetrisk* i veilederens retning.

16.6 Interaksjonell asymmetri

I det følgende skal vi se nærmere på samtalen med utgangspunkt i den type analyse av interaksjonell asymmetri som er redegjort for i kapittel 12.3.7. Spørsmålet er her hvem av samtalepartene som styrer- og unngår i størst grad å bli styrt gjennom initiativer og responser i veiledningssamtalen.

16.6.1 IR-profil

I løpet av samtalen har veisøker og veileder 126 turer hver (totalt 252 turer). Den såkalte IR-profilen til henholdsvis veileder og veisøker (jf. tidligere omtale i kap. 12.3.7) fremstilles i tabellen nedenfor, som bygger på de 18 turkategoriene i IR-analysen (Gustavsson, Linell og Juvonen 1988), og i tillegg min utvidelse med to

kategorier. Turtypene er tilordnet en styrke på en ordinalskala fra 1(svak) – 6 (sterk).

	6	5					4					3				2		1	N		
	>	"">	">	:>	<=>	^	""^	""^	:^	<=^	=>	<>	""<	(>	<)	=^	<^	->		<	-
V L		4	15			1					14	60		3	1		10	13	6		126
V S	1			2							2	17				3	54	2	44	2	126

Tabell 16-4: Veileder og veisøkers IR-profil i samtalen

Ut fra tabellen kan en lese noen sentrale og interessante trekk. For det første har både veileder og veisøker en typisk tur de anvender svært ofte. Veileder bruker turen < > (både respons og et sterkt initiativ) i nesten halvparten av tilfellene, mens veisøker bruker turen < ^ (både respons og et svakt initiativ) nesten like ofte. Ved nærmere analyse av transkriptet kan en se at disse turene svært ofte henger sammen med hverandre. Dette vil si at veileders tur < > typisk følges opp av veisøkers tur < ^ osv. Dette typiske turparet indikerer i seg selv den interaksjonelle asymmetrien i samtalen godt: Veilederen har typisk de sterkeste initiativene i samtalen. Veisøker tar også initiativer, men de er typisk svakere enn veilederens. Et eksempel på en slik turtakingssekvens kan nevnes:

Eksempel 16-17

- < ^ VS: Ja, det som kanskje er det vanskeligste å forholde seg til, er det presset, at de prøver å *presse* sine saker frem (.) til tross at de vet at vi har ganske mye og at vi har lange ventelister og [Mm] (.)
- < > VL: Hva gjør det med *deg*?
- < VS: Jeg blir *sliten* og oppgitt, jeg blir tappet for krefter. [Mm] (.)
- < > VL: Hva gjør du når du blir sliten? (..)
- < ^ VS: Hva jeg gjør når jeg blir sliten? Jeg, det er heller mer jeg ikke gjør. [Mm] Det går ut over fritiden min, det gjør det, i og med at jeg bruker hele fritiden min til å bygge meg opp igjen, eller prøve å bygge meg opp igjen. (..)

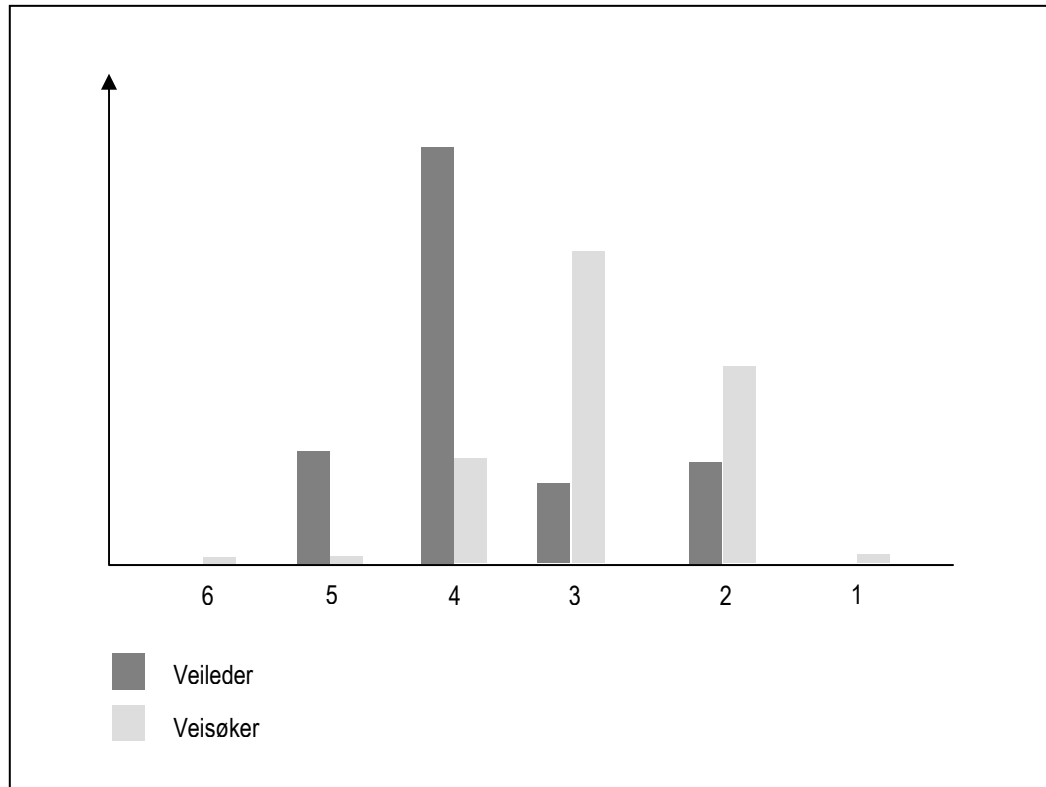
Et trekk som illustrerer den interaksjonelle asymmetrien ytterligere er at veileder totalt sett har få turer som inneholder svake initiativer (kategorier som inneholder \wedge), mens nær halvparten av VS turer inneholder denne type turer. Det samme trekket ses i at mer enn en tredjedel av veisøkers turer er $<$ (altså ren respons uten initiativ), mens veileder har svært få slike turer.

Ut over dette er den mest markante forskjellen i IR-profilene til henholdsvis veileder og veisøker at veileder stadig binder sammen sine initiativ med forutgående turer i samtalen, enten dette er med referanse til tidligere turer i samtalen (''>), egen forutgående tur (=>) eller tidligere samtale (''>). Dette indikerer i seg selv at veileder har større grad av kontroll over sammenhengen i samtalen enn veisøker. Spesielt er turen => mer fremtredende i denne samtalen enn i noen andre samtaler. Rundt en av ti veilederens turer er av en slik art, som er forbundet med veilederens forutgående tur heller en veisøkers tur og typisk innebærer at veilederen etter alt og dømme ikke aksepterer veisøkers forutgående tur som helt adekvat:

Eksempel 16-18

- > VL: jeg har i hvert fall oppfattet at, (.) Det du har sagt er det at (.) Forventningspresset fra (brukerne) og fra (andre) er på en måte ok, og greit å forholde seg til. [ja] har jeg oppfattet det rett?
- VS: ja, det er jo det som er jobben vår. Altså det er jo det (.) <
- = > VL: > men jeg har oppfattet at du har sagt at du opplever at (brukere) og familie-medlemmer forholder seg til ventetiden, [ja] at det går greit.

Forskjeller med hensyn til interaksjonell asymmetri kan videre illustreres ved å slå sammen de ulike kategoriene ut fra hvilken verdi de tilhører på en skala fra 1-6 (jf. kap. 12.3.7), der 6 representerer sterkest interaksjonell styrke og der 1 representerer svakest interaksjonell styrke. Vi får da følgende fordeling:



Figur 16-6: IR-profil av samtalepartenes turer på en skala av interaksjonell styrke fra 1-6.

Vi kan overordnet sett se at bare veisøkeren har turer som inneholder hele spekteret av interaksjonell styrke, mens veilederens turer fordeles på de midtre gradene av interaksjonell styrke (2-5).

Selv om dette er en samtale preget av interaksjonell asymmetri kan en merke seg at veileder unnlater å bruke rene initiativer (>), som kan kjennetegne svært asymmetriske samtaler. Isteden bygger veileder konsekvent på det veisøker eller tildels vedkommende selv har sagt tidligere i samtalen. Typisk for veilederens turer er styrken 4 (som oftest i form av turkategori <>), mens øvrige turer er relativt jevnt fordelt mellom ulike grader av interaksjonell styrke (5, 3 og 2). Den interaksjonelle styrken på veisøkers turer er typisk 3 (oftest i form av turen < ^), mens styrke 2 også forekommer hyppig (som oftest i form av turen <). De fleste av veisøkers øvrige turer er av styrke 4 (som regel i form av turen <>).

16.6.2 IR-indeks og IR-differanse

Samlet sett er IR-indeksen for veileder på 3,7, altså noe sterkere enn midtverdien 3,5 (symmetrisk). Veisøkers IR-indeks er imidlertid betydelig lavere enn dette, 2,8. Dette vil si at det i denne samtalen er en IR-differanse på 0,9, noe som indikerer en betydelig asymmetri, der veileder viser vesentlig mer interaksjonell styrke enn veisøker. IR-differansen ligger innenfor intervallet av det Linell og Gustavsson (1987:246¹⁰⁷) kaller styrte samtaler (0,5-1,0). I denne undersøkelsen betegnes dette som *mildt asymmetrisk*, selv om samtalen ligger nær intervallet for det Linell og Gustavsson betegner som intervjuer (1,0-1,5) eller her nokså asymmetriske samtaler. Dette er med andre ord å regne som en sterkt styrt samtale.

Det kan anmerkes at den interaksjonelle asymmetrien ikke er en konstant størrelse i samtalen, men varierer betydelig gjennom samtalen. For eksempel finnes en kortere del av samtalen der veisøkeren fremstår sterkest. I denne delen byttes rollene så og si om og veisøkeren fremstår som den spørrende og fordrende og veilederen som den svarende part. I denne delen har veilederen hoveddelen av sine < turer (kun respons).

16.7 Turstøttende asymmetri

Det er i undersøkelsens samtaler funnet to typiske måter som samtalepartene støtter hverandres turer på – henholdsvis gjennom a) *å ytre verbal turstøtte*, dvs. gjennom hhv. minimale responser¹⁰⁸ og speiling (hvem av samtalepartene mottar mest verbal støtte for sine turer?) og b) *å utvise tålmodighet*, ved å unnlate å avbryte samt å tolerere pauser før og underveis i samtalepartens tur uten å avbryte

¹⁰⁷ Se for øvrig modell i kapittel 10.3.

¹⁰⁸ Begrepet forklares nedenfor.

(hvem av samtalepartene blir minst avbrutt og har mest tolererte pauser?). Med dette fokuset som utgangspunkt analyseres turstøtten i det følgende:

16.7.1 Å ytre verbal turstøtte: minimal respons og speiling

Med å ytre verbal turstøtte forstås altså både bruk av minimal responsstøtte samt støttende speilinger. Fokus rettes først mot støtte gitt gjennom *minimal respons*. Støtte i form av minimale responser ytres relativt hyppig av begge parter gjennom samtalen. Sitatet under illustrerer en typisk sekvens der begge parter gir hverandre hyppig turstøtte.

Eksempel 16-19

VS: Og stadig vekk på møter og, (.) ja hvis vi ikke kunne delta på morgenmøtene så blir det vel nevnt også. [Mm] (...) At vi er lite tilgjengelig [Mm] (...)

VL: Ja, (.) men er det, (.) det er jo *tøft* å stå i et slikt spenningsfelt, [Mm] (.) *beintøft*, [Ja], fordi det er så mange [Mm] som skal ha [Mm] tak i deg, ha tak i oss – tjenes-ten (.) [Ja] Hva må til tror du, for at du skal klare å stå i det spenningsfeltet? (.)

Tabellen nedenfor viser imidlertid en tydelig forskjell i hvilken grad henholdsvis veileder og veisøker gir denne type minimal responsstøtte til hverandre.

	minimal responsstøtte til VL		antall VL turer pr tema	minimal responsstøtte til VS		antall VS turer	differanse gj.sn. tur
	antall	gj snitt tur		antall	gj snitt tur		
tot	0	1,0	0	0	0,5	0	0,5

Tabell 16-5: Partenes turstøttende minimale respons til hverandre i samtalen.

Tabellen viser en tydelig asymmetrisk fordeling av minimal respons. Veisøker gir veileder dobbelt så mye av denne typen støtte som veileder gir veisøker. I gjennomsnitt ytrer veisøkeren én minimal respons pr. tur, mens veilederen på sin side ytrer slik støtte i annenhver av veisøkerens turer (0,5 i differanse pr. tur).

Det kan også nevnes at mønsteret med hensyn til asymmetri varierer betydelig gjennom samtalen. Samtalen kan deles inn i to hoveddeler ut fra graden av asym-

metri i minimal responsstøtte. I første del av samtalen gir veileder betydelig mer støtte til veisøker enn veisøker gir til veileder, selv asymmetrien veksler noe. I den andre delen av samtalen er preget av betydelig motsatt asymmetri, der veileder stabilt mottar mer minimal responsstøtte enn veisøker. Samlet sett varierer den støtten veileder gir veisøker minst. Det er interessant å merke seg at veisøkers støtte til veileder varierer langt mer. Graden av støtte veisøker gir veileder samvarierer særlig sterkt av den posisjonen veileder inntar (jf. analyse av posisjonell asymmetri). Veisøker gir mest støtte der veileder opptrer som tydeligst som posisjonelt overordnet (epistemisk eller formelt). Et eksempel på veisøkerens hyppige støtte når veilederen uttaler seg som posisjonelt overordnet (som leder) ses i følgende sitat:

Eksempel 16-20

VL: Jeg tenker det betyr at oss som team (.) [Ja] *fortsetter* egentlig med det vi har *for-søkt*, og dette med gjøre det vi klarer å gjøre [Mm] og har en best mulig faglig profil over det [Mm] vi gjør ut fra våre prioriteringer. [Ja] (.) Høres det sånn greit ut?

Den andre typen turstøttende ord samtalepartene uttrykker til hverandre er såkalt *speiling* av meningsinnhold. Dette vil si at innholdet i det samtaleparten har sagt reformuleres i kortfattet form. Nedenfor siteres et eksempel på veilederens speiling:

Eksempel 16-21

VL: Så du er usikker om du kan gjøre den avgrensningen?

VS: Ja, og det er jo fagpersoner som tilrår, at de skal inn fort og de sitter jo med en kompetanse på det, og de mener vel kanskje at de har bedre kompetanse enn det vi har, men likevel så synes jeg ...

I sitatet ovenfor har speilingen trolig i det minste som funksjon at veileder uttrykker interesse, dokumenterer at hun følger med i det veisøker har sagt og oppfordrer veisøker til å fortsette med å fortelle. I dette tilfellet resulterer dette i at veisøker tar opp sin egen tråd fra foregående tur og utdyper det hun opplever som problematisk. I tillegg til funksjonene som er nevnt har også speilingen som funksjon at veileder får kontrollert hvorvidt hennes fortolkning av det veisøker sier er riktig. Det kan merkes at denne kontrollerende funksjonen enkelte ganger

synes vel så tydelig som umiddelbar turstøtte, når veisøker enkelte ganger bare gir korte bekreftelser på veilederens fortolkninger av hva hun har sagt. Dette kan likevel oppfattes som støttende for veisøkers senere turer i samtalen, i det speilingene dokumenterer at veilederen er interessert og får med seg det veisøkeren uttrykker.

I samtalen finnes en nokså sterk asymmetri i fordelingen av speilinger. I alt uttrykkes 34 speilinger gjennom samtalen (jf. analyse av tematisk asymmetri). Samtlige av speilingene er formulert som spørsmål. Veisøker speiler bare en gang, mens veileder speiler hele 33 ganger i løpet av samtalen (Fordelt på hver av samtalepartenes turer gir dette en differanse på såpass my som 0,3 speilinger pr. tur).

Forekomsten av speilinger varierer en del gjennom samtalen. Det kan ses en tydelig tendens til at veileder speiler minst i de deltemaene der vedkommende posisjonerer seg tydeligst som formelt og epistemisk overordnet – og mest når posisjoneringen som veileder er tydeligst.

16.7.2 Å vise tålmodighet: unngå avbrudd og vise pausetoleranse

Med det å vise tålmodighet med samtalepartens turer forstås altså her det å støtte samtalepartens tur gjennom henholdsvis å unngå å avbryte samt å tolerere pauser i samtalepartens turer uten å avbryte. Vi skal først se på *avbruddene* i samtalen. Det finnes 25 avbrudd gjennom denne samtalen, dette vil si at såpass mye som rundt hver tidende tur blir avbrutt. Dette inntrykket nedtones imidlertid av at 15 av disse avbruddene vurderes å være av *mild* karakter, dvs. som ikke innebærer noen markant avskjæring av samtalepartens tur. Bare ett av avbruddene er av sterk karakter, de resterende 10 av middels sterk art. De fleste avbruddene finnes i den midtre delen av samtalen, mens første og siste del av samtalen er blottet for avbrudd. Nedenfor vises en oversikt over avbruddene i samtalen:

DEL V (A) SYMMETRI BAK SEKS DØRER

styrke	VL's avbrudd			VS's avbrudd			differanse gj.sn. tur
	antall	vektet	gj snitt VS tur (av 123)	antall	vektet	gj snitt VL tur (av 124)	
milde (vekt 1)	2	2		13	13		
middels (vekt 2)	4	8		5	10		
sterke (vekt 3)	1	3		0	0		
tot	7	13	0,1	18	23	0,2	- 0,1

Tabell 16-6: Veileder og veisøkers avbrudd av hverandres turer.

Veisøkeren viser sterkest tilbøyelighet til å avbryte. Hele 18 av 25 avbrudd er veisøkerens. De aller fleste av disse er imidlertid av mild karakter (13). Veilederen har nesten like mange middels sterke avbrudd som veisøkeren og veilederen er den eneste som har et sterkt avbrudd.

Ved å vekte styrken av avbruddene fra 1-3, og dele dem på antallet av samtalepartens turer, finnes et mål for en parts avbruddsstyrke. Veilederens avbruddsstyrke er 0,1 pr tur, mens veisøkeren viser en noe sterkere avbruddsstyrke, 0,2 pr veileders tur. Ved å sammenligne disse tallene finner vi en moderat differanse i avbruddsstyrke på 0,1 i retning av at veisøkeren fremstår som sterkest.

Når en ser nærmere på situasjonene der henholdsvis veileder og veisøker avbryter finner man vesentlige forskjeller. Et sentralt kjennetegn ved de aller fleste av veilederens avbrudd er at veilederen på ulike måter utfordrer veisøker, slik som i det middels sterke avbruddet nedenfor.

Eksempel 16-22

VS: ... Jeg tenker på at etter hvert så skal jo du reise bort, og da har jeg ingen å rådføre meg med.

VL: Du har *teamet*!

VS: Ja, det har jeg jo selvfølgelig, men <

VL: > Ja har du noen tanker om de forventnings, det forventningspresset du opplever nå, har du tanker om at det vil bli *forsterket* nå når [når du er borte] Når jeg er borte?

Et annet sted i samtalen finnes en likeartet situasjon

Eksempel 16-23

VS: Nei, nå tenker jeg på hva vi kan gå inn i eller ikke, eller hva som bør vente av saker. (...) I forholdt til opphold og sånt, (..) av lengre varighet, om vi har (.) <

VL: > I den perioden er du leder [Ja, mm] (..) Og hvem er det da som avgjør det? (..)

Når veisøker avbryter har imidlertid dette som oftest en annen karakter. To fellestrekk kjennetegner de aller fleste avbruddene. Det ene er at veisøker synes, heller utålmodig, å forutsette forståelse for et spørsmål som ikke er formulert ferdig, slik at det besvares før veileder har uttalt hele spørsmålet. Hvorvidt forståelsen er korrekt, kan imidlertid flere steder stå som et åpent spørsmål, vurdert ut fra turene før og etter avbruddet. Et eksempel på denne karakteren ved veisøkers avbrudd siteres nedenfor.

Eksempel 16-24

VL: Vil du klare det? (.)

VS: Ja, det må jeg, vil vel klare det, sikkert (.) (men det er ikke enkelt) (....)

VL: Men det gjør noe med din <

VS: > Det gjør jo noe med arbeidsdagen (...) Ja (..)

Det andre fellestrekket ved veisøkers avbrudd er at hun i mange tilfeller avbryter ved å fortsette med å fortelle om innholdet i sin foregående tur og mer eller mindre ignorere veileders tur eller forsøk på tur, slik som i følgende milde avbrudd:

Eksempel 16-25

VL: Det betyr at du ikke lar deg pådytte andre sine forventninger?

VS: Mm.

VL: Hvordan <

VS: > Jeg ønsker ikke å bli pådyttet andres forventninger. [Nei] Nei.

Pausetoleransen betegner den grad en taler har pauser før og underveis i sin tur, som tolereres av samtaleparten, uten at turen avbrytes. Pausene er i transkriptene registrert som en prikk i parentes (.) for hver pauseenhet, det vil si en prikk for

anslagsvis hvert 0,5 sekund.¹⁰⁹ Tabellen under gir en oversikt over antallet pauseenheter i samtalen, omregnet i sekunder:

	VL's tolererte pauser		antall VL turer pr tema	VS's tolererte pauser		antall VS turer pr tema	differanse gj.sn. tur
	ant sek	gj snitt tur		Ant sek	gj snitt tur		
tot	0	0,4	0	0	0,9	0	-0,5

Tabell 16-7: Veileder og veisøkers tolererte pauser gjennom samtalen.

Hovedtrekket ved samtalen er at veisøkeren samlet sett har mer tolerert pausetid enn veilederen (et gjennomsnitt på hhv. 0,9 og 0,4 sekunder per tur). Dette gir en nokså markant pausetoleranse på 0,5 pr. tur. Veileder viser med andre ord betydelig aksept for å la veisøker beholde sin taletur, til tross for at veisøker har hyppige småpauser. Denne typen toleranse vises på en typisk måte i eksemplet under:

Eksempel 16-26

VS: Nei, det er jo å ta det opp med deg sånn utenom, men (.) og det gjør jeg kanskje av og til når [Mm] (..) jeg nå føler at jeg må gjøre det. [Mm, ja] (...) Jeg tenker på at etter hvert så skal jo du reise bort, og da har jeg ingen å rådføre meg med.

Veisøker har i størstedelen av samtalen en betydelig hyppighet av pauser som veileder viser toleranse for. Veileders hyppighet av tolererte pauser er liten i starten av samtalen, der veileder lar veisøker få størstedelen av samtalen. Forekomsten øker jevnt utover i samtalen, men når aldri mer enn halvparten av den hyppighet veisøker har på det meste. Forskjellen mellom partenes mengde tolererte pauser varierer altså gjennom samtalen, men det er så og si hele tiden veisøker som mottar mest av denne typen støtte.

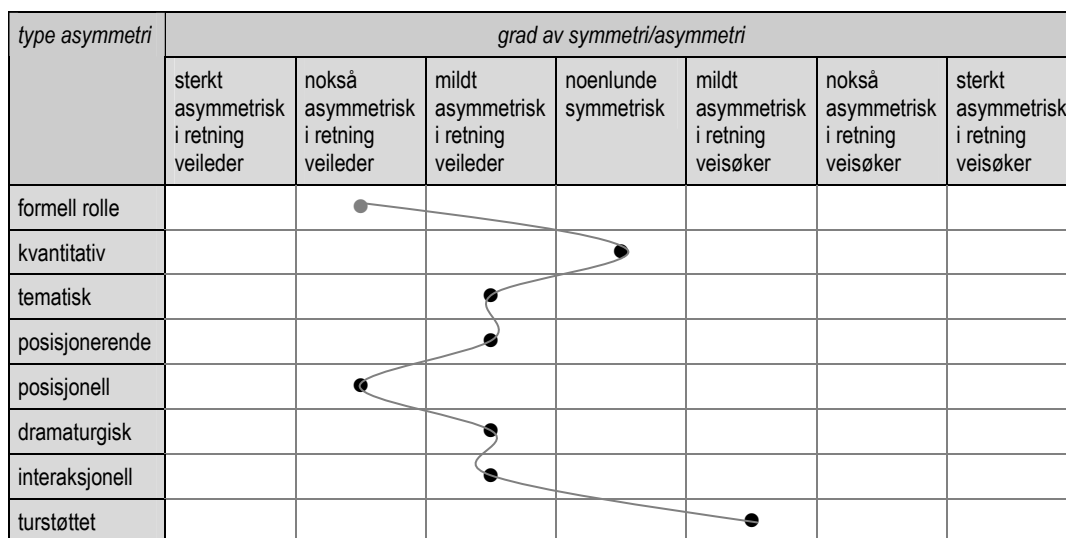
¹⁰⁹ Dette representerer ikke et nøyaktig mål, men et anslag gjort av den som skrev transkriptet, og kontrollert og korrigert av undertegnede ved gjennomhøring av opptaket.

Samlet sett mottar veilederen dobbelt så mye støtte gjennom minimal respons som veisøker. Dette er for øvrig den eneste samtalen i undersøkelsen der veilederen fremstår sterkest med hensyn til støtte gjennom minimal respons. Denne skyldes delvis at veilederen ytrer et noe begrenset antall minimale responser, men i størst grad av veisøkeren mer aktivt ytrer minimal respons enn andre veisøkere. Andre turstøttende forhold gir imidlertid et motsatt asymmetrisk bilde der veisøkeren fremstår som mest støttet: Veisøkeren fremstår som litt sterkere hva angår avbruddsstyrke, enda noe sterkere med hensyn til tolererte pauser og svært sterkt støttet av veileders ensidige speiling. Helhetlig vurdert kan det derfor være rimelig å anse turstøtten i samtalen som *mildt asymmetrisk* i retning veisøkeren som sterkeste part.

16.8 Hovedtrekk

Indikatorene på dynamisk asymmetri tegner en samlet profil som er typisk mildt asymmetrisk i retning veilederen som sterkeste part, i og med at fire av de syv indikatorene er mildt asymmetrisk. Bare en av indikatorene (posisjonell) svarer til forventningene man kunne ha ut fra den nokså sterke rolleasymmetrien mellom partene, som avdelingsleder og underordnet. De øvrige to indikatorene trekker i mer symmetrisk retning: Fordelingen av taletid er noenlunde symmetrisk og den eneste indikatoren der veisøkeren fremstår som sterkest er med hensyn til turstøtte (mildt asymmetrisk).

DEL V (A)SYMMETRI BAK SEKS DØRER



Figur 16-8: Profil over graden av ulike former for (a)symmetri i samtalen

17 E: OPPLÆRINGSANSVARLIG VEILEDER LÆRLING

17.1 Samtalens kontekst og hovedinnhold

I denne samtalen veileder en kvinne i 50-årene en rundt 20 år gammel mann. Han er lærling innenfor kontorlag i en stor organisasjon med en nokså tradisjonell hierarkisk organisasjonsstruktur. Organisasjonen er i likhet med lignende organisasjoner preget av økende krav fra omgivelsene og betydelige omstrukturingsprosesser. Veilederen er overordnet faglig ansvarlig for lærlingens faglige oppfølging, herunder også lærlingens fire instruktører. Veisøkeren var på det aktuelle tidspunktet samtalen fant sted i starten av sitt andre år som lærling i organisasjonen. I løpet av det første året har han hatt praksis innenfor fire ulike fagområder, på ulike avdelinger i organisasjonen. I dette andre året skal han arbeide med bare ett fagfelt.

Veilederen skal i utgangspunktet gjennomføre én samtale med lærlingen hvert halvår av lærlingperioden. I praksis er det imidlertid i tillegg gjennomført hyppigere samtaler (rundt hver 3. måned). Disse tilleggssamtalene har imidlertid vært noe løsere i form enn selve veiledningssamtalene. Ut over dette snakkes veilederen og lærlingen nesten hver dag i bygget de begge arbeider innenfor. Disse samtalene dreier seg ofte om hverdagslige forhold på og utenfor arbeidsstedet. Veilederen beskriver forholdet til veisøkeren som åpent og tillitsfullt.

Veilederen har svært mange års administrativ praksis og har en kortere høyskoleutdanning i saksbehandling. I løpet av de fire siste årene har hun hatt veiledningsoppgaver i organisasjonen. Hun oppgir selv at hun veileder anslagsvis to timer i løpet av en normal arbeidsuke. Veisøkeren har gjennomført to år med kontoradministrativ videregående skolegang. Han har ikke arbeidspraksis av denne art utover det han har fått i løpet av lærlingperioden.

Denne obligatoriske samtalen skal i følge læreplanen inneholde tilbakemeldinger fra veileder, instruktører og kollegaer. Tilbakemeldingene skal si ham hvordan han ligger an i forhold til læreplanen. Lærlingen har en arbeidsbok som skal fylles ut og oppdateres i hver fagmodul. Lærlingen har (i likhet med alle andre lærlinger veileder har veiledet) problemer med å fylle ut arbeidsboken. Før samtalen har veilederen og veisøkeren blitt enig om at dette også skal være et utgangspunkt for samtalen og veilederen skriver at hun gjennom dette ønsker å lette lærlingens arbeid med boken.

Den nærmere halvannen time lange samtalen ble gjennomført i et nokså romslig og hyggelig innredet møterom på arbeidsstedet med undertegnede til stede som observatør og videooperatør.

Samtalen har overordnet sett to grunnleggende utgangspunkter. I den første fjerdedelen av samtalen danner tilbakemeldinger fra instruktører, kollegaer og veileder utgangspunkt for temaene det samtales om. I de resterende tre fjerdedelene av samtalen er arbeidsboken tilknyttet læreplanen utgangspunkt for samtaletemaene.

Ved starten av samtalen fastslår veilederen en dagsorden som er i tråd med de to utgangspunktene som ble beskrevet foran. Umiddelbart dreier veilederen samtalen mot lærlingens praksis i en bestemt avdeling. Dette temaet varer i mer enn en tidendedel av samtalen. Oppfølgingen av lærlingen på avdelingen drøftes: Veilederen beklager at instruktøren ikke har fulgt ham godt nok opp, veisøkeren informerer om god oppfølging fra andre, og fremfører synspunkter på hvem som best

kunne fulgt ham opp og det drøftes hvorvidt lengden på praksisen er tilstrekkelig. Veisøkeren får gode tilbakemeldinger fra lederen på avdelingen og instruktøren. Han får kun bemerket et minus: at han kunne spurt oftere om hjelp. Dette aksepterer han ikke helt og han hevder at han spør når han er usikker.

Deretter dreies samtaletema mot praksis ved en annen avdeling. Her får veisøkeren veldig gode tilbakemeldinger. Veisøkeren fremhever imidlertid at ansatte oppfatter ham som såpass flink at han ikke får den oppfølgingen han skal ha. Veilederen ber deretter veisøkeren om å beskrive hvordan det oppleves å skifte arbeidssted så ofte. Veisøkeren beskriver dette som strevsomt, men fremhever også fordelene med hensyn til egen læring. Veilederen tar så fatt i veisøkerens beskrivelse av den første måneden som ekstra problematisk. De snakker om veisøkerens forslag om å lage en sjekkliste som hjelp den første tiden. Lærlingen inviteres og sier ja til å delta i å utarbeide en slik liste.

Veilederen gir en generell positiv tilbakemelding til veisøkeren og fremhever videre at han har fungert godt sosialt i kollegiet. Det snakkes også noe mer om dette. Så oppsummerer veilederen noen sentrale forhold i samtalen – spesielt veisøkerens tilbakemeldinger om hva som kan forbedres ved opplærings situasjonen.

De påfølgende temaene i samtalen har utgangspunkt i arbeidsboken og lærlingens læring i forhold til dette. Det snakkes kort generelt om dette. Deretter følger ett lengre tema om tekniske og elektroniske hjelpemidler, herunder et datasystem. Deretter snakker de om kunnskap om ulike dokumenttyper. Behandlingen av de ulike temaene preges av kontroll av hva veisøkeren har vært igjennom. Samtidig oppfordrer veilederen veisøkeren til å reflektere og det fremkommer behov for styrket opplæring på et område. Det neste temaet med utgangspunkt i arbeidsboken er *kommunikasjon, service og kundebehandling*. Temmelig raskt dreies imidlertid fokus mot begrepet *samarbeidsrutiner*, som veisøkeren uttrykker vansker med å forstå. Veisøkeren retter i forlengelsen av dette problemet mer generell kritikk mot arbeidsboken og veilederen oppfordrer ham til å utdype dette.

Det hevdes spesielt at læreplanen/læreboken er for generell. Etter dette bringer veilederen inn forholdet mellom hva veisøkeren har lært på skolen og i sin læringpraksis, og veisøkeren hevder blant annet at det kunne være bedre med praksis før skolegang.

De neste temaene i samtalen er kommunikasjon samt administrasjon og saksbehandling. Veisøkeren blir her bedt om å beskrive hva han har vært igjennom i forhold til arbeidsboken. Blant annet snakkes det om serviceinnstilling og kundebehandling. Lærlingens læring sees også i forhold til en kommende fagprøve. Veisøkeren vender så igjen tilbake til begrepet ”rutiner”, som han ikke forstår. Det snakkes i en lengre sekvens om dette, uten at veisøkeren gir uttrykk for å forstå begrepet. Problemet tones ned ved at veilederen forsikrer veisøkeren om at fagprøven ikke vil bestå i å fylle ut denne type arbeidsbok. Det snakkes også om andre generelle forhold knyttet til lærlingens læring ut fra læreplanen. Veisøkeren gir igjen uttrykk for kritikk i forhold til oppfølgingen, spesielt på en bestemt avdeling.

Samtalens lengste tema (nær 1/8) dreier seg om veisøkerens læring av økonomi og at dette har vært problematisk både på økonomiavdelingen og på skolen. Veisøkeren uttrykker en viss kritikk mot tilretteleggingen på økonomiavdelingen. Han nevner blant annet at han ikke har fått noen *større økonomisk forståelse* etter praksisen.

Etter dette følger en fase av samtalen der seks kortere temaer knyttet til arbeidsboken og lærlingens læring forekommer: veisøkers (manglende) praksis med å arrangere møter, at veisøker skal ”overta” veileders jobb i en periode, veisøkerens foretrukne arbeidsoppgaver: saksbehandling, (manglende) opplæring i reiseregninger, nok en gang veisøkers interesse for saksbehandling og deretter at veisøkeren skal ”overta” en annen ansatts jobb en periode. I disse temaene fokuseres det i stor utstrekning på hva veisøkeren har vært igjennom, og i noen grad hva han har forstått. Veilederen legger vekt på å støtte veisøkeren og fremhever at han viser

større forståelse enn har selv uttrykker. Problematiske sider ved opplæringen berøres, behov for videre oppfølging på noen områder synliggjøres og veisøkeren gis rom til å uttrykke egen interesse og motivasjon på ulike områder.

Mot slutten av samtalen fremheves veisøkerens gode datakunnskaper og veilederen nevner muligheter for å anvende dette mer aktivt. Til slutt oppsummerer veilederen hovedtrekk ved samtalen og avtalefester spesielt det som skal følges opp videre.

Dette er en samtale preget av *sterk grad av formell rolleasymmetri*, mellom en opplæringsansvarlig og en nokså fersk lærling. En kan i utgangspunktet vente at svært høy grad av asymmetri ville prege en veiledningssamtale mellom to slike parter. Vi skal i det følgende se nærmere på hvorvidt dette er tilfelle ved å analysere asymmetri ut fra de ulike formene for asymmetri som tidligere er behandlet¹¹⁰.

17.2 Kvantitativ asymmetri

Samlet sett snakker veisøkeren mest i denne samtalen¹¹¹. Veisøkeren snakker i 59 % av samtalen, mens veilederen legger beslag på 41 % av tiden. Dette regnes i denne undersøkelsen som *mildt asymmetrisk* (jf. kap. 12.3.3). Det finnes betydelige variasjoner gjennom hele samtalen. Det finnes en viss tendens til at veisøker snakker mest når han utdyper kritikk og problemer i forbindelse med egen opplæring, mens veilederen snakker aller mest når hun oppsummerer og forklarer. Figuren nedenfor illustrerer variasjonene i fordelingen av taletid gjennom samtalsens ulike temaer.

¹¹⁰ For å forstå analysen kan det være nødvendig å ha lest kapittel 12.

¹¹¹ Registrert som antall linjer i transkript (jf. kap. 12.3.3).

DEL V (A)SYMMETRI BAK SEKS DØRER

Tema	Veileder taler	Visøker taler
1. (VLs dagsorden/) praksis på kundeavd 11 %	36 %	64 %
2. praksis på personalavdeling 3 %	50 %	50 %
3. å stadig bytte avd 5 %	19 %	81 %
4. å lage sjekklister 1. md 4 %	44 %	56 %
5. sosial deltakelse 3 %	45 %	55 %
6. VLs oppsummering 2 %	85 %	15 %
7. Introd. VSs læring ift. arbeidsboken 1 %	67 %	33 %
8. tekniske og elektroniske hjelpemidler 8 %	39 %	61 %
9. dokumenttyper 3 %	50 %	50 %
10. kommunikasjon, service og kundebehandling 1 %	71 %	29 %
11. samarbeidsrutiner 3 %	39 %	61 %
12. Kritikk av arbeidsbok 3 %	33 %	67 %
13. skoleteori og yrkespraksis 6 %	41 %	59 %
14. kommunikasjon 6 %	40 %	60 %
15. administrasjon og saksbehandling 4 %	43 %	57 %
16. forståelse av begrepet rutine 4 %	53 %	47 %
17. læring ift. plan 3 %	26 %	74 %
18. læring av økonomi 12 %	37 %	63 %
19. ansvar for møter personalavd 3 %	41 %	59 %
20. overta VLs jobb 2 %	40 %	60 %
21. foretrukne arbeidsoppaver: saksbehandling 2 %	36 %	64 %
22. onnlærings reiserevaner 2 %	23 %	77 %
23. interesse for saksbehandling 2 %	31 %	69 %
24. overta Gunnhilds innb 2 %	19 %	81 %
25. anvendelse av VS's datakunnskaper 2 %	40 %	60 %
26. oppsummering 4 %	77 %	23 %
Samlet	41 %	59 %

Figur 17-1: Fordeling av taletid gjennom samtalens tematiske deler.

Vi skal gå videre til å se hvem som styrer temaene det snakkes om i samtalen.

17.3 Tematisk asymmetri

Tematisk asymmetri vil i likhet med øvrige case bli analysert ut fra tre ulike nivåer: hvem som styrer a) hovedtema(er), b) deltemaer og c) perspektiver på deltemaer.

17.3.1 Introduksjon av hovedtema

Denne veiledningssamtalen dreier seg overordnet sett om et svært vidt hovedtema: lærlingens læring. Temaet er i utgangspunktet fastlagt innenfor den gjeldende lærlingordningen i organisasjonen. Her er det også bestemt at halvårssamtalen skal ta utgangspunkt i tilbakemeldingene fra veilederen, instruktører og andre kollegaer. Tilbakemeldingene skal dreie seg om hvordan lærlingen ligger an i forhold til læreplanen. På forhånd av samtalen har også veilederen og veisøkeren blitt enige om å ta utgangspunkt i arbeidsboken. Med dette som grunnlag setter veilederen dagsorden på følgende måte ved starten av samtalen:

Eksempel 17-1

VL: Det som jeg har tenkt, Ivar, er at vi før vi begynner å gå gjennom arbeidsboken, så skal du få de tilbakemeldingene som jeg har fått på deg. Og, også litt om hva jeg har observert underveis.

Denne dagsordenen blir fulgt gjennom samtalen. Alle deltemaene i samtalen dreier seg om lærlingens læring, med tilbakemeldinger og arbeidsboken som utgangspunkter for samtalen.

Selv om veisøkeren i følge veilederen har vært med på å bestemme at de skal snakke med utgangspunkt i arbeidsboken er hovedtemaet for samtalen fastsatt av den institusjonaliserte lærlingordningen, og veilederen styrer hovedtemaet ut fra

dette. Styringen av hovedtema vurderes derfor som sterkt asymmetrisk i retning veilederen (godt på vei på vegne av organisasjonen).

Videre skal vi se nærmere på styringen av de ulike deltemaene gjennom samtalen.

17.3.2 Introduksjon av deltemaer

Samtalen består som nevnt av hele 26 deltemaer, som gjengis nedenfor:

1. (VLs dagsorden/) praksis på kundeavdelingen
2. praksis på personalavdeling
3. å stadig bytte avd.
4. å lage sjekklister 1. md
5. sosial deltakelse
6. VLs oppsummering
7. introduksjon. VSs læring ift. arbeidsboken
8. tekniske og elektroniske hjelpemidler
9. dokumenttyper
10. kommunikasjon, service og kundebehandling
11. samarbeidsrutiner
12. kritikk av arbeidsbok
13. skoleteori og yrkespraksis
14. kommunikasjon
15. administrasjon og saksbehandling
16. forståelse av begrepet rutine
17. læring ift. plan
18. læring av økonomi
19. ansvar for møter personalavd.

- 20. overta VLs jobb
- 21. foretrukne arbeidsoppgaver: saksbehandling
- 22. opplæring reiseregning
- 23. interesse for saksbehandling
- 24. overta Gunnhilds jobb
- 25. anvendelse av VS's datakunnskaper
- 26. oppsummering

For å danne et bilde av hvem som styrer disse deltemaene søkes to spørsmål besvart: For det første a) hvem introduserer deltemaene, og dernest b) Hvor sterk grad av styring innebærer introduksjonen av de enkelte deltemaene? Er styringen tydelig (mild styring), utydelig eller delvis (middels sterk styring) eller ikke knyttet til et tema samtaleparten har vist tydelig interesse for i løpet av samtalen (sterk styring)? Tabellen nedenfor danner oversikt over dette i forhold til hvert av de ulike deltemaene i samtalen.

introduksjon av deltema		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26		
Introduksjonens tilknytning til tema samtaleparten har uttrykt interesse for	tydelig				V	L	V	L																		V	V	V	L
	utydelig/delvis			V	L								V	S	V	L			V	V	V	L			V	V	S		
	ingen	V	V	L	L		V	L	V	L	V	L	V	L	V	L					V	V	L	L				V	L

Tabell 17-1: Styring av samtals deltemaer, sett ut fra hvem som (re) introduserer og graden av tilknytning til samtalepartens uttrykte interesse.

Introduksjonene av deltemaer viser et sterkt asymmetrisk mønster: For det første står veilederen for mer enn tre fjerdedeler av introduksjonene til deltemaer. I første halvdel av samtalen introduserer faktisk veilederen alle deltemaene. For det andre har hele 13 av veilederens introduksjoner ingen tydelig tilknytning til forhold veisøkeren har uttrykt interesse for tidligere i samtalen. To eksempler skal

trekkes frem. Disse viser et gjennomgående særtrekk ved veilederens introduksjoner: Hun bruker stadig det tidlige uttalte utgangspunktet om at samtalen skal ta utgangspunkt i henholdsvis tilbakemeldinger og arbeidsboken til å styre innholdet i samtalen:

Eksempel 17-2

VL: Jeg synes du har fått en veldig god tilbakemelding fra henne. (.) Og så har du, vi skal komme tilbake til dette med (kundeavdelingen), når vi går gjennom arbeidsboken slik at (.) du har en tilbakemelding fra personal også, mm (.) der du har jobbet med tilsettingssaker og personalsaker [mm]. Så sier hun noe om at det blir minimalt med lønn, ”men dette skal han få komme mer inn på dette året nå når han er inne i verdiskapningsåret. (.) Det gjelder reise og reise(regulativ). Han har klart deg veldig bra i de tre månedene, selv om det nok var en litt hektisk periode. Han er omgjengelig, lett å like, setter seg fort inn i oppgaver og jobber godt”. I det hele tatt *bare* positivt. (..)

VS: Det som er rimelig greit det jeg har fått av tilbakemelding [ja]. (..) [ja]Det er positivt [ja]. (.)

VL: Hold frem som du stevner er det det de sier? Skal vi nå, Ivar, skifte litt tema, (..) og så går vi på arbeidsboken din?

VS: Ja.

VL: Har du varm kaffe, noe du noe å putte i munnen, når vi nå <

VS: > Jeg kan <

VL: > Ja, det kan være en grei måte å, når vi nå går over til den (...)

Det siste eksemplet illustrerer ikke bare sterk styring av deltema – det innebærer også endring av utgangspunkt for veilederens styring – fra å referere til tilbakemeldinger – til å referere til arbeidsboken.

Samtlige av veisøkerens introduksjoner finnes i siste halvdel av samtalen. Her introduserer veisøkeren godt og vel en tredjedel av deltemaene. Ingen av disse innebærer imidlertid sterk styring. To av dem er milde, mens de øvrige fire er middels sterke, ved at de bare anses som delvis tilknyttet et tema veilederen har uttrykt interesse for. Sitatet nedenfor er et eksempel på sistnevnte type introduksjon.

Eksempel 17-3

VL: Kan du da plassere det i forhold til (.) de arbeidsoppgavene du nettopp nevnte?

VS: På visse arbeidsoppgaver [ja nettopp jah]. (...)

VL: Klarer du å se at det er egentlig det de spør etter? (ler) (..)

VS: Jeg synes ikke denne boken er så veldig bra (.) [nei] (..)

VL: Hva er det egentlig som *ikke* er bra (..) slik du ser det?

VS: Neida, altså (..) eh, altså (.) jeg fører ikke på hver gang jeg lærer noe nytt [nei], (.) og ikke (.) jeg har ikke signaturer (.) av noen [nei] av instruktørene mine (.) [nei] (.) () lært blir jo (..) blir veldig tungvint (.) da (.) [mm] (.) Det som står der (.) altså det (.) det skal jo være veldig slik (.) generelt, at det ikke skal være tilpasset hver bedrift [nei nei] (.) Det er jo kanskje der problemet ligger (.) [ja] (.)

Her introduserer altså veisøkeren temaet *kritikk av arbeidsboken*, som bare delvis er tilknyttet det veilederen har snakket om i det foregående. Nær alle av veisøkerens introduksjoner innebærer faktisk kritisk fokus på deler av opplæringen og da spesielt kritikk av arbeidsboken eller læreplanen.

Veilederen introduserer altså en viss del av temaene. Dette utgjør imidlertid en såpass markant mindre mengde introduksjoner enn veilederen – og introduksjonene veisøkeren har er så markant mildere karakter enn veilederens – at styringen av deltemaer likevel anses som sterkt asymmetrisk i retning veilederen.

Graden av tematisk asymmetri er til nå vurdert ut fra hvem som styrer hovedtema og deltemaer i samtalen. I det videre skal vi se på det siste nivået av tematisk styring: hvem som styrer perspektivene på deltemaene.

17.3.3 Introduksjon og vedlikehold av perspektiver

I løpet av samtalen ble det stilt 90 spørsmål. Hele 80 av disse ble stilt av veilederen, mens de resterende 10 ble ytret av veisøkeren. Dette er i seg selv en svært sterk indikasjon på asymmetrisk styring av innholdet i samtalen. Det asymmetriske inntrykket styrkes ytterligere ved at samtlige av veilederens 80 spørsmål (re)introduserer eller følger opp et perspektiv, mens bare 3 av veisøkerens 10 spørsmål har en slik styrende funksjon. Hoveddelen av veisøkerens spørsmål er oppfordringer til veilederen om enkle oppklaringer eller repetisjoner av noe veilederen har sagt i forutgående tur. Den typiske turvekslingen i samtalen består i

at veilederen stiller spørsmål og veisøkeren svarer. Perspektiver introduseres også hyppig gjennom andre formuleringer enn gjennom spørsmål, spesielt gjelder dette hoveddelen av veisøkerens introduksjoner. Disse perspektivintroduksjonene fungerer imidlertid langt mindre styrende for innholdet i samtalen.

Vi skal i det følgende se nærmere på hvordan perspektiver styres i samtalen. Først ser vi på veilederens- og deretter på veisøkerens perspektivstyrende uttalelser. Dette gjøres med utgangspunkt i følgende spørsmål - hvem av samtalepartene som i størst grad: a) (re)introduserer perspektiver gjennom spørsmål eller andre uttalelser, b) vedlikeholder perspektiver som det allerede snakkes ut fra gjennom å stille oppfølgende spørsmål og c) hvor sterkt de perspektivstyrende uttalelsene fungerer, vurdert ut fra i hvilken grad samtaleparten inntar perspektivet som introduseres eller vedlikeholdes. Dette gjengis for veilederens del i tabellen under:

perspektiv- styring	perspektiv (re)introduserende			perspektivoppfølgende		
	tydelig	utydelig/ delvis	ingen	tydelig	utydelig/ delvis	ingen
uttrykt perspektiv- taking						
styring gjennom spørsmål	30	9	2	34	4	1
styring gjennom andre uttalelser	16	6	8			
sum	46	15	10	34	4	1

Tabell 17-2: Veileders perspektivintroduksjon og perspektivoppfølging gjennom spørsmål/andre uttalelser samt veileders perspektivtaking.

Hoveddelen av de perspektiver veilederen introduserer gjør hun i form av spørsmål. Disse styrer typisk perspektivet effektivt, gjennom at veisøkeren som regel inntar perspektivet som introduseres på en tydelig måte. Eksemplet nedenfor viser en sekvens der dette er tilfelle, der veilederen introduserer et hypotetisk perspektiv på veisøkerens opplæring.

Eksempel 17-4

VS: ...det ble litt (.) litt kort tid [ja] og veldig mye å [ja mm] sette seg inn i. (.) Spesielt i sommer [mm] da det var veldig hektisk [mm] (.) og alle hadde ikke like god tid til å (.) svare på spørsmål og i det hele tatt [mm] så (.)

VL: Men (.) men hvis opplæringen hadde vært (.) slik som du kanskje hadde ønsket det, (.) er fortsatt tre måneder for kort tid?

VS: Det vet jeg jo ikke [nei] (.) Altså (.) hvis du ser på det så skal jo de tre månedene i utgangspunktet være kundebehandling.

Denne type introduksjon etterfulgt av tydelig perspektivtaking gjelder for 30 av de spørsmålene veileder stiller – mens bare to slike (re)introduksjoner gjøres uten at veisøkeren i noen grad tar perspektivet. I de resterende 9 tilfellene inntar veisøkeren perspektivet bare delvis eller på en utydelig måte.

Veilederen introduserer også perspektiver gjennom andre uttalelser enn gjennom spørsmål, men dette skjer noe sjeldnere enn gjennom spørsmål. Veilederen står for 30 slike introduksjoner i samtalen, men de fungerer langt mindre tematisk styrende enn spørsmålene. Så mye som over halvparten av perspektivene som (re)introduseres slik følges utydelig/delvis (6) eller ikke i det hele tatt (8) av veisøkeren, slik som i eksemplet nedenfor, der veilederen introduserer et konstruktivt perspektiv på kritikken veisøkeren gir uttrykk for:

Eksempel 17-5

VL: ... Det som (.) Jeg synes det er veldig bra å få de tilbakemeldingene [mm] fordi vi skal jo forsøke å legge til rette så bra som mulig og (.) for dere som lærlinger og hvis vi ikke får de tilbakemeldingene så har vi ikke mulighet til det. (..) En annen sak er jo det at (.) slik vi er plassert her, og, og, og med at jeg forsøker å ha kontakt og følge dere opp hele veien, så har jeg jo en egen observasjon både av deg som lærling og (instruktørene), (.) og men jeg kjenner jo det ikke på kroppen, [mm] det gjør du. ...

Veisøkeren inntar ikke dette perspektivet på noen tydelig måte i nært påfølgende turer.

Veilederen anvender aktivt spørsmål som bidrar til å *oppretholde* perspektiver som det snakkes om. Hun stiller denne type spørsmål nesten like ofte som hun stiller spørsmål som introduserer temaer. Rundt halvparten av de oppfølgende spørsmålene inneholder speilinger av det veisøkeren har sagt i det foregående, slik

som i følgende spørsmål: ... *jeg oppfatter det slik som at dette er er noe du synes, at du kanskje kunne ha mer om?* Andre typiske spørsmål som bidrar til å opprettholde perspektivet det snakkes ut fra er spørsmål som etterspør utvidelser eller presiseringer av det veisøkeren har sagt i nært foregående tur(er), slik som i følgende typiske eksempel:

Eksempel 17-6

VS: ...det er jo litt synd også å flytte etter tre måneder [ja] når man virkelig liker den avdelingen som man er på [mm]. (..) Men (..) det er jo i alle fall nødvendig, slik som vi [mm] her [mm]. det er jo ikke alle som får vært med på det. (.) Jeg vet ikke (.) om man blir tilpassningsdyktig eller noe sånt, det er (.) mulig. (..)

VL: Hva tenker du om å bli tilpassningsdyktig?

VS: Ja, at du glir fort inn i miljøene som du kommer i (.) [ja] (.) [mm] (..) Så møter du jo mange mennesker. (.) Men det er jo for så vidt greit for å være på en avdeling så vil du (.) det ta ganske lang tid før du blir kjent med hele bedriften

Perspektivene som veilederen introduserer og følger opp er som regel orientert mot ulike aspekter av sakene det snakkes om. De fleste introduksjonene som er orientert mot en persons ståsted dreier seg om veisøkerens ståsted. Unntaket er uttalelser i begynnelsen av samtalen relatert til måten kollegaer og instruktører har vurdert veisøkerens praksis.

Vi har nå sett på veilederens perspektivintroduksjoner og perspektivoppfølgende spørsmål. Nedenfor ser vi på måten veisøkeren styrer perspektivet på. Som vi kan se står veisøkerens perspektivstyrende bidrag i sterk kontrast til veilederens.

perspektivstyring	perspektiv (re)introduksjon			perspektivoppfølgende		
	tydelig	utydelig/delvis	ingen	tydelig	utydelig/delvis	ingen
uttrykt perspektivtaking						
styring gjennom spørsmål	3	-	-	-	1	-
styring gjennom andre uttalelser	18	9	18			
sum	21	9	18	0	1	0

Tabell 17-3: Veisøkers perspektivintroduksjon og perspektivoppfølging gjennom spørsmål/andre uttalelser samt veileders perspektivtaking.

Veisøkeren stiller som nevnt bare fire perspektivstyrende spørsmål. Veisøkerens perspektivstyrende uttalelser gjøres i hovedsak uten spørsmålsformuleringer. Det finnes 45 uttalelser av denne type i samtalen. Typisk gjenspeiler dette seg da også i at veisøkerens perspektivstyrende uttalelser får langt mindre effektivt gjennomslag sammenlignet med veilederens uttalelser. Veisøkerens perspektivintroduksjoner blir like ofte *ikke* inntatt av veilederen (18) som det er tilfelle at veilederen tydelig inntar perspektivet (18). Mange av veisøkerens perspektivstyrende uttalelser inntas også bare delvis eller uklart av veilederen (9). I eksemplet nedenfor, der det snakkes om lærlingens læring av økonomi, introduserer veisøkeren et sted to perspektiver på lærlingens problemer: for det første manglende økonomisk forståelse – og for det andre at arbeidsoppgavene i lærling-praksisen ikke var hensiktsmessige. Ingen av dem følges tydelig av veilederen i nært påfølgende turer.

Eksempel 17-7

VS: Ja, nei, jeg tror ikke jeg lært så veldig mye [nei] (.) for å si det sånn [nei]. (..) Tror nok ikke det (...)

VL: Eh d <

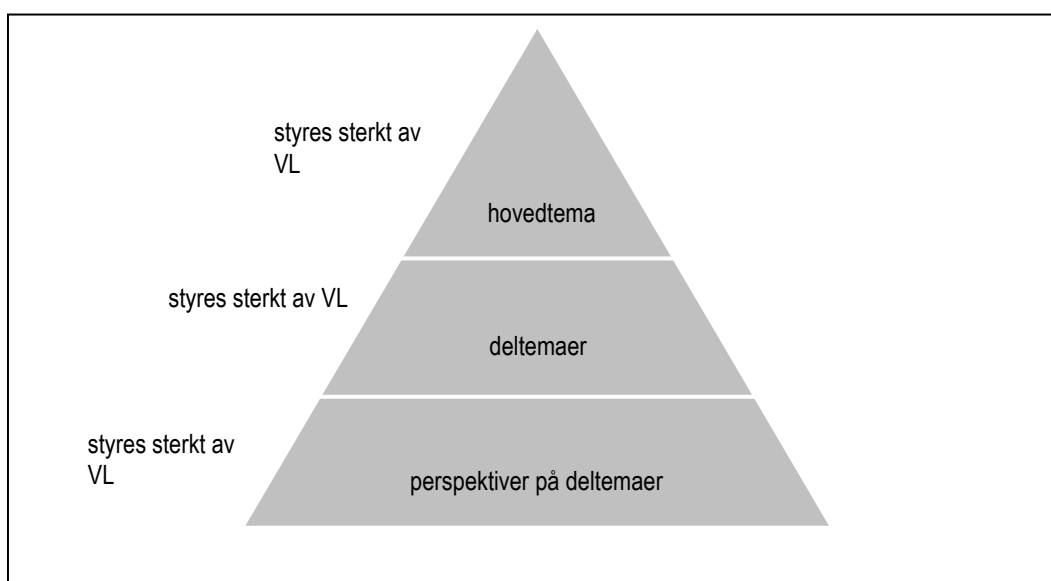
VS: > Nå har ikke jeg et hode for økonomi heller da [nei], men jeg fikk nok ikke de arbeidsoppgavene som gjorde at jeg ville lære meg. () [nei], (...) men, eh (..)

VL: Hvordan passer det du hadde inne på økonomi da med de lærebøkene du hadde på skolen? (..)

Samlet sett tegner det seg et sterkt asymmetrisk bilde med hensyn til hvem som introduserer og opprettholder perspektiver i samtalen. Veilederen har både mer enn dobbelt så mange styrende uttalelser enn veisøkeren (110 mot 48). I tillegg fungerer de *langt* mer styrende, vurdert ut fra i hvilken grad samtaleparten inntar

perspektivet. Dette kan sees i sammenheng med at hoveddelen av veilederens styrende uttalelser formuleres som spørsmål.

Vi har nå dannet et bilde av den tematiske styringen i samtalen, sett ut fra tre nivåer eller indikatorer: hovedtema, deltemaer og perspektiver på deltemaer. Samtlige av disse indikatorene viser et *sterkt asymmetrisk* mønster. Veileder styrer altså temaene samtalen handler om i sterk grad. Dette sammenfattes i følgende figur:



Figur 17-2: Graden av tematisk asymmetri mellom samtalepartene, sett ut fra tre nivåer av tematisk styring

I det følgende skal vi se nærmere på andre former for asymmetri i samtalen: henholdsvis posisjonerende og posisjonell asymmetri.

17.4 Posisjonerende og posisjonell asymmetri

I den følgende delen skal henholdsvis posisjonerende og posisjonell asymmetri vurderes. Forskjellen på begrepene posisjonerende og posisjonell asymmetri er

redegjort for tidligere. Kort sagt betegner *posisjonierende asymmetri* forskjell med hensyn til *hvem som mest aktivt og effektivt posisjonerer seg selv og samtaleparten i overordnede/underordnede eller positive/negative taleposisjoner gjennom samtalen*. *Posisjonell asymmetri* innebærer derimot forskjell med hensyn til *hvem som i størst grad innehar overordnede/underordnede eller positive/negative taleposisjoner gjennom samtalen* (uavhengig av om vedkommende selv eller samtaleparten har introdusert posisjonen). Vi skal først se hvem som mest aktivt og effektivt posisjonerer seg selv og andre gjennom samtalen, og deretter hvem som helhetlig sett fremstår som posisjonelt overordnede eller mer positive posisjoner gjennom samtalen.

17.4.1 Posisjonerende asymmetri

Posisjoneringen i samtalen er i all hovedsak preget av gjensidig aksept for de posisjoneringene som uttales. Det finnes unntak, men disse vurderes som perifere samtalen sett under ett. Vi skal først se på hovedtrekkene ved veilederens typiske aksepterte posisjoneringsforsøk. Deretter rettes oppmerksomheten mot veisøkerens uttalelser av samme art.

Veilederen i denne samtalen posisjonerer ofte seg selv i en *nøytral* veilederposisjon¹¹², i den betydning at hun bare i begrenset grad gir direkte uttrykk for hva hun selv tror, mener eller vurderer – men isteden refererer til veisøkerens og andre personers uttalelser. Hun posisjonerer seg stadig implisitt som den som *styrer* samtalsløp – og formidler typisk andres vurderinger av veisøkeren og oppfordrer veisøkeren til å selv vurdere og reflektere over egen læring eller kompetanse.

¹¹² Med posisjonell nøytralitet forstås det å unngå å gi direkte uttrykk for egne meninger og vurderinger, og isteden rette oppmerksomhet mot eller etterspørre utsagn fra andre kilder.

Når veilederen posisjonerer seg som samtalestyrende (og veisøkeren i andre posisjoner som vi skal komme inn på) anvender hun typisk to utgangspunkt for uttalelsene – (nøytral) formidling av andres vurderinger av veisøkeren samt læreplanen og arbeidsboken som bygger på læreplanen. Eksemplene nedenfor viser hvordan veilederen med utgangspunkt i dette samtidig implisitt posisjonerer seg som samtalestyrende

Eksempel 17-8

VL: Jeg synes du har fått en veldig god tilbakemelding fra henne. (.) Og så har du, vi skal komme tilbake til dette med (trafikk), når vi går gjennom arbeidsboken slik at (.) du har en tilbakemelding fra personal også, mm (.) der du har jobbet med tilset-tingssaker og personalsaker [mm].

...

VL: Jeg tenker at vi kanskje går på (...) punkt 2: (..) ”Tekniske og elektroniske hjelpemidler”. (...)

VS: Når har nå jeg (..... ..) (blar i papirer) (.....)

VL: Ja (.), der står det at læringen skal kunne bruke tilgjengelige tekniske og elektro-niske hjelpemidler til kommunikasjon, mangfoldiggjøring og informasjon. (...) Hva har *du* (.) som du kan huske og vet om vært igjennom? (.)

Veilederen posisjonerer seg som nøytral gjennom i stor grad å oppfordre til veisøkeren til å selv vurdere og reflektere over egen læring og kompetanse, hovedsakelig innenfor de områdene veilederen styrer oppmerksomheten mot. Den enkleste formen for vurdering er når veilederen spør veisøkeren om å vurdere hva han har fått med seg i opplæringsperioden, sett ut fra punkter i arbeidsboken, slik sitatene ovenfor illustrerer. Andre oppfordringer til vurdering og refleksjon er mer komplekse:

Eksempel 17-9

VL: Så det du sier at det dere lærer på skolen, det dere har av teori, er veldig vanskelig å se for seg [ja] i hvordan du gjør det i arbeidslivet?

VS: Ja, helt klart (.) [ja, akkurat]. (.)

VL: Men (.) når du da har disse arbeidsoppgavene slik som du har nettopp beskrevet, (.) øh klarer du da å linke dem opp (.) mot den teorien du hadde?

Veilederen posisjonerer seg tidvis i samtalen på *mindre nøytrale* måter. Et typisk eksempel på dette er veilederens direkte vurderinger av veisøkeren, eller når

veilederen nedtoner veisøkerens selvkritikk. Slike uttalelser forekommer med visse mellomrom, men er typisk svært kortfattede. Den lengste vurderende formuleringen er som følger:

Eksempel 17-10

VL: Det (.) det som *jeg* vil si om deg er jo *bare* positivt. (.) Det er *veldig* artig å ha en lærling som deg, Ivar. Du fungerer veldig bra i *alle* i disse (småfellene) også fungerer du veldig bra sosialt, i et arbeidskollegiet og på fest også (ler). (.) Det er like viktig (.) når man skal jobbe en plass at du får tak i lite grann av det som skjer rundt deg og får være med på det, og at du føler at du blir innpasset i *det* miljøet.

Et annet eksempel på *ikke-nøytral* selvposisjonering finnes i enkelte tilfeller der veisøker i utgangspunktet ber veisøkeren reflektere selv, men der det etter hvert synes som om veilederen har egne oppfatninger som hun lanserer på en ledende måte og ber veisøkeren ta stilling til, slik som i følgende sekvens:

Eksempel 17-11

VL: Har du tenkt på hvorfor du synes det er bedre å holde på med saksbehandling enn de andre oppgavene?

VS: Det er mer interessant [ja]. Det er ikke bare slik å sitte der å Punche [ja ja] (..) så (..)

VL: Kan det være for at det er stor forskjell på rutine og det å få lov, har det noe med selvstendighet å gjøre kanskje? (..)

En tredje type *ikke-nøytral* posisjonering finnes der veilederen utfordrer veisøkeren til å se saken fra en annen side enn den han uttaler seg fra. Ved et tilfelle har for eksempel veisøkeren argumentert for at det er bedre å først ha lærling-praksis og siden gå på skole, i motsetning til hva som er tilfelle nå. Her ber veilederen veisøkeren om å se fordeler ved dagens ordning:

Eksempel 17-12

VL: Da jobber du på en måte du på en måte bakover igjen, (..) altså da skal du ned å finne metoder [mm]. Nå har *du* lært metodene på forhånd, mens når du har jobbet i mange år så må du liksom tilbake å hente metodene. Så hvis du prøver å se det slik at det er veldig greit å ha et *grunnlag* [hmm]. (..) Men jeg synes det er interessant det du sier.

Samtidig er det verdt å merke seg et typisk forhold ved sitatet – veilederen uttalelse mildner vurderingen som kan ligge i utfordringen med å samtidig under-

streke at det veisøkeren sier og mener er interessant. Dette særtrekket er typisk for veilederens ikke-nøytrale selvposisjonierende uttalelser og styrker inntrykket av at veilederens nøytrale selvposisjonering helhetlig sett er typisk for samtalen.

Parallelt med at veilederen posisjonerer seg selv posisjonerer hun også veisøkeren i flere relaterte posisjoner. Et grunnleggende trekk er at veisøkeren posisjoneres som gjenstand for andres vurdering: *Den som vurderes*. Dette aspektet trer aller tydeligst frem i den første delen av samtalen, der veilederen formidler andres vurderinger av veisøkeren:

Eksempel 17-13

VS: ... før vi begynner å gå gjennom arbeidsboken, så skal du få de tilbakemeldingene som jeg har fått på deg. Og, også litt om hva jeg observerer underveis. ...

Posisjoneringen som den vurderte gjøres også med referanse til læreplanen eller arbeidsboken. Et eksempel finnes når veilederen vurderer det veisøkeren har uttalt med referanse til læreplanens mål:

Eksempel 17-14

VS: Ja, (.) eh, jeg føler vel det [hm mm] at jeg har god kontroll [mm] over (organisasjonen) [mm]. Hvis du bad meg om å skrive, eller tegne et organisasjonskart nå [ja] (.) så skulle det vel kanskje stemme ganske bra [ja]. (...)

VL: *Det er jo veldig bra for det er jo (.) en viktig målsetting i læreplanen din [ja] det å kjenne bedriften du jobber i og organisasjonen hvordan den fungerer [mm].*

Veilederen posisjonerer imidlertid også veisøkeren dels epistemisk overordnet, som *kompetent til å vurdere egen (opp-)læring*. Hun oppfordrer stadig veisøkeren til selvvurdering. Tett forbundet med dette posisjoneres veisøkeren som *eier av egen opplæring*, noe veileder et sted formulerer på følgende måte: *Ja, det er jo altså like viktig den tilbakemeldingen jeg får, fordi det er jo din opplærings situasjon*. Spesielt dreier denne type posisjonering seg om hvilke ønsker veisøkeren har for sin egen opplæring, hva han har behov for mer opplæring om, hva han kunne ønsket annerledes eller hva han er mest motivert for å arbeide med, slik som i følgende uttalelse.

Eksempel 17-15

VL: I dette (verdiskapningsåret) inne på personal, Øh (..) er det ting (..) som du kunne tenke deg å jobbe mer med enn andre?

VS: Det er det jo.

VL: Ja.

VS: Det er (...) Jeg trives veldig godt med å holde på med sånn enkel saksbehandling og slike ting

Posisjoneringen ovenfor henger igjen sammen med en annen posisjon: Veisøkeren posisjoneres stadig som en *kompetent kritiker*, ved at veilederen formidler at hun er interessert i og oppfatter det som viktig at veisøkeren formidler kritikk:

Eksempel 17-16

VL: ...vi skal jo forsøke å legge til rette så bra som mulig og (.) for dere som lærlinger og hvis vi ikke får de tilbakemeldingene så har vi ikke mulighet til det. (..) En annen sak er jo det at (.) slik vi er plassert her, og, og, og med at jeg forsøker å ha kontakt og følge dere opp hele veien, så har jeg jo en egen observasjon både av deg som lærling og (instruktørene), (.) og men jeg kjenner jo det ikke på kroppen, [mm] det gjør du. [mm] jeg er jo *veldig* glad for at du kommer med det. ...

Aller tydeligst blir posisjoneringen som kompetent kritiker når veisøkeren tar imot og støtter veisøkerens konkrete forslag om en forbedring av lærlingenes opplærings situasjon.

Eksempel 17-17

VS: ... da mener jeg at *før* en lærling kommer inn i arbeidet [mm] så burde man ha noe, ei sjekkeliste [mm], for det å drive å *følge* de ulike rutineene [ja] blir litt slitsomt, (.) og spesielt for en som er *helt* ny. Det burde være en forenklet (.) eh oversikt, laget av noen som holder på med det til [ja] daglig [ja]. Noen som kan si det med med vanlige ord [ja], og litt enkle setninger [ja ja]. (.) Så (.) det synes jeg man burde ha tenkt på. Spesielt hvis du blir sittende mye alene [ja ja ja]. Så det (...) Tror jeg er noe å tenke på [ja] (.)

VL: Ja, for det du sier er jo at det er viktig med plassering (.) [hmm] første måneden [mm] spesielt (.) og så sier du noe om det å komme inn i arbeidet (..) Det er jo en kjempeide, Ivar. (.) Det er jo virkelig en god ide og (...) hvordan hadde du stilt deg til å være med å lage en slik?

...

VL: ... det blir (.) min sak å følge opp (.) og jeg må kanskje få lov til å komme inn til deg å diskutere det videre underveis hvis vi får til en ordning med en slik sjekklister for eksempel [mm]. (.) Men det er noe som vi følger opp sammen.

Et gjennomgående trekk ved veilederens posisjonering er at veisøkeren posisjoneres positivt som en *mestrende og sosialt veltilpasset lærling*. Dette kommer særlig

til uttrykk når veilederen formidler andres vurderinger av veisøkeren, slik som i følgende tilbakemelding fra en avdelingsleder:

Eksempel 17-18

VL: Ja Magnar, (.) han (.) han som er leder på stasjonen der, [mm] han skrøt jo veldig av deg. (.) Han syntes at du var flink med kundene, du var høflig, du var en perfekt kundebehandler og hadde tidlig lyst til å sette deg i en infoboks [mm] der du nesten skulle bare gi informasjon, og det synes jeg det (.) kunne være for tøft, men det følte (han) at du kunne ha taklet veldig bra. (.)

Veilederen gir også uttrykk for at veisøkeren på enkelte områder har kompetanse å tilføre kollegaer, spesielt innen bruk av PC, og uttrykker ved en anledning til og med bekymring for at andre tidvis kan glemme at han er lærling og derved kan overlate ham for mye til seg selv, fordi han klarer seg såpass godt.

Det eneste unntaket fra denne type positiv posisjonering med utgangspunkt i tilbakemeldinger fra praksis er en uttalelse fra en instruktør:

Eksempel 17-19

VL: Ja, Ingunn skriver at: ”det er bare positivt å si om den gutten, bortsett fra et *lite minus*, (.) han er (rask til å) ta til seg lærdom og jobber effektivt, hyggelig mot kunden og jobber selvstendig. Minus er at han ikke alle ganger spør om hjelp om ting han er usikker på. (.) Hva tenker du om det?

VS: Heh, hva jeg tenker om det? [ja] Det er mye positivt der, [ja ja] (..) jeg mener nå selv at jeg spør, [ja] men det kan god hende at i begynnelsen så [mm] (...) (). Når det var noe jeg var usikker på, så spurte jeg nå [mm]. (.) Men (sånn vanligvis, så [mm], (..) men, ja (..)

VL: Ja jeg vet ikke, for jeg har bare denne meldingen (.), derfor tenker jeg kanskje har du gjort deg noen egne tanker om akkurat det at (.) du ikke spør om ting du er usikker på?

Denne posisjoneringen aksepteres ikke helt av veisøkeren og som sitatet viser nøytraliserer veilederen igjen sin egen posisjon ved å formidle at dette ikke er hennes egen men instruktørens tilbakemelding og ber isteden igjen veisøkeren om å reflektere over påstanden.

Den *epistemiske posisjoneringen* (dvs. posisjonering mht. hvilken kunnskap eller erfaring en samtalepart har for å utale seg om en sak.) av veisøkeren kan sies å variere gjennom samtalen, og berører flere av posisjoneringene som er omtalt.

Overordnet sett posisjoneres imidlertid veisøkeren som *epistemisk underordnet*, fordi veisøkeren kontinuerlig omtales som en vurdert lærling som stadig er i en læreprosess, og som vurderes av mer kompetente personer i organisasjonen og i forhold til organisasjonens fastsatte læreplan. Samtidig formildes dette av flere forhold: Vurderingene tegner for det første et bilde av en mestrende og veltilpasset lærling. Som del av dette oppvurderer også veilederen enkelte ganger veisøkerens mer kritiske selvposisjonering, for eksempel gjennom uttalelser som:

Eksempel 17-20

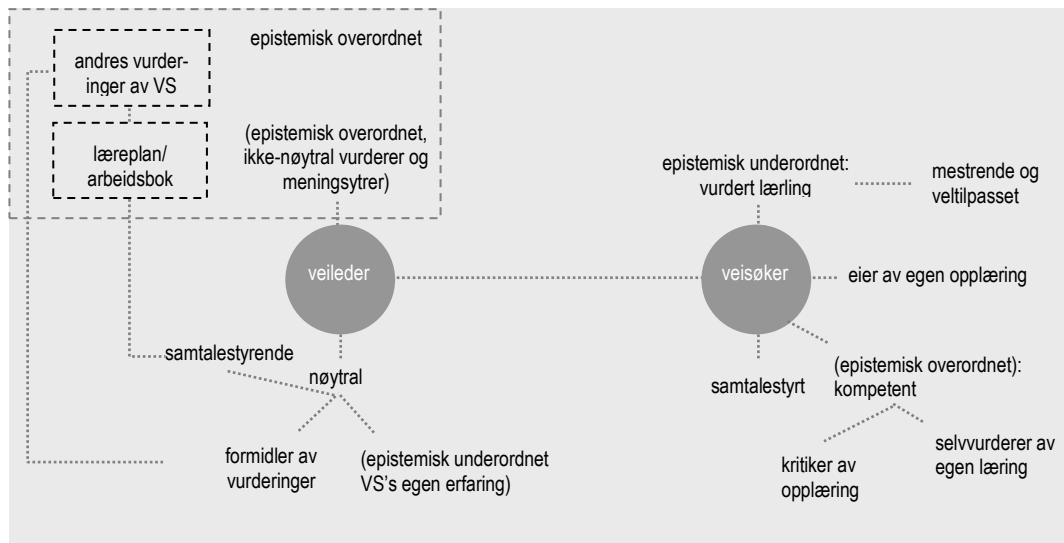
VL: Du siter og sier at du ikke kan - og så kan du jo en *masse*.

VS: Men jeg ser ikke .. full forståelse av den økonomibiten ...

VL: Du er på god vei, Ivar. Ja, du har, du trur du ikke kan, men du kan.

For det andre formildes også den epistemiske underordningen av at veilederen ofte også posisjonerer ham som *epistemisk overordnet* i spesifikke betydninger: Han posisjoneres spesielt ofte som kompetent til å vurdere egen læring og å kritisere egen opplæring, slik det er omtalt foran.

Veilederens typiske aksepterte posisjoneringsforsøk kan illustreres i følgende figur:



Figur 17-3: Veilederens typiske aksepterte posisjoningsforsøk.

Veisøkeren bidrar ikke fullt så ofte med posisjonierende uttalelser gjennom samtalen som veilederen. Posisjoneringene er dessuten i hovedsak orientert mot veisøkeren selv, selv om posisjoneringen også omfatter personer som er involvert i hans opplæring og veilederen.

Veisøkerens selvposisjonering er orientert mot to hovedposisjoner: posisjonen vurdert lærling og vurderende lærling. Samtalen som helhet dreier seg i all hovedsak om vurdering av veisøkeren og veisøkerens læreprosess. Det er derfor ikke underlig at veisøkeren posisjonerer seg som en vurdert lærling, selv om det er veilederen som mest aktivt uttaler denne type posisjon. En stor del av veisøkerens mest tydelige selvposisjoneringer som vurdert lærling refererer til fagprøven, som veisøkeren skal møte sin endelige vurdering i:

Eksempel 17-21

VS: Vi har ikke hatt det – slik som når vi hadde seksjonsmøte () [ja] () [ja ja] (.)
 det har jeg ikke hatt enda [nei], men det har jeg forstått jeg burde jeg ha hatt [ja].
 (.....) det er vel en av de tingene som jeg får på fagprøven [ja]. (..)

...

VS: Det er vel kanskje en del der, men altså, så lenge ikke jeg får på fagprøven min å
 fylle ut en slik læreplan som denne her [nei], så tror jeg at det vil gå litt greiere [ja]
 (.) rett og slett. ...

...

VS: > men så lenge, hvis det er bare det jeg trenger å vite så (.) er det jo greit, da blir jeg sjeleglad (ler)

Veisøkeren posisjonerer ikke veilederen like aktivt og tydelig som seg selv. Det meste av hans posisjonerte uttalelser er som nevnt orientert mot ham selv og andre involverte i opplæringen. Likevel posisjoneres veilederen som *epistemisk overordnet* veisøkeren. Dette gjøres spesielt ved at veisøkeren direkte etterspør informasjon og forklaring på ulike forhold. I sitatene nedenfor posisjonerer veisøkeren veilederen ved å etterspørre forklaring på et begrep i læreboken han ikke forstår. Det snakkes om dette begrepet flere ganger i løpet av samtalen.

Eksempel 17-22

VS: Umm, men det er jo mye her (.) som (.) [mm] kan være ett av de andre [ja] områdene [ja absolutt], det er jo klart, men (..) samarbeidsrutiner i bedriften (.) [mm], (..) altså jeg synes det er et vanskelig (.) språk [ja], å koble det til det jeg holder på med [ja] (.) [mm] (.) ...

...

VS: Eh, (..) eh (.) rutiner, altså, *hva* er det? [ja] (..) det lurer jeg på rett og slett (..) øh, (...) hva er det det betyr?

VL: Ja, hvis du tenker på det du gjør nå inne sammen med Alise (..) [mm] (...) Hva er det du gjør? (..) Hva slags arbeidsoppgaver gjør du der?

...

VS: > Hvis du sier personalrutiner så [ja] (...) [ja] (.....) ”gjøre rede for bedriftens personalrutiner vil være å? [ja] (.) Ja, kan du si meg det?

VL: Du har jo nettopp fortalt meg det.

VS: Nei, jeg har jo bare sagt hva jeg gjorde [ja], eller hva jeg gjør [ja], men å gjøre rede for bedriftens personalrutiner det skjønner jeg ikke hva *betyr*.

Andre eksempler på posisjonering som epistemisk underordnet finnes når veisøkeren noen ganger i løpet av samtalen stiller spørsmål relatert til en kommende fagprøve, for eksempel: *Det er vel en av de tingene jeg får på fagprøven(?)*.

Den mest aktive posisjoneringen veisøkeren står for er imidlertid orientert mot en posisjon som *vurderende lærling*. Veisøkeren kommer kontinuerlig med aktivt vurderende uttalelser om seg selv som lærling og sin opplæringssituasjon, og hoveddelen av disse uttalelsene har et kritisk innhold. Størstedelen av lærlingens uttalelser dreier seg om opplæringssituasjonen. Den mest karakteristiske posisjo-

neringen her er som en slags *konstruktiv kritiker*, som stadig påpeker forhold som han mener er kritikkverdige og kan forbedres. For eksempel uttrykker han meninger om hvem som er best egnet til å følge lærlinger opp på en bestemt avdeling (og hvem som ikke er det), eller om utbyttet av praksis på en avdeling:

Eksempel 17-23

VS: *Nei* [nei], jeg jobbet med registrering av faktura på [ja] økonomi [ja akkurat] (..), mm kontering, (...) ja, nei nei det *blir* så (.) ensformig og (...), jeg har ikke noe *utbytte* av det. [Nei vel] (..) Det synes jeg ikke [nei]. (.) Kunne heller hatt det i et par dager, (..) forklart meg hva disse tingene *var* [mm] rett og slett [mm], (..) eh (.) gi litt eksempler. (.) Men altså, hele økonomi (.....) De tre månedene der var liksom ikke veldig mye utbytte av (.....)

...

Han uttrykker også meninger om manglende utbytte av egen skolegang og er kritisk til rekkefølgen mellom skolegang og praksis:

Eksempel 17-24

VS: Ja, nei altså, (..) man glemmer jo rimelig raskt teori [mm] som (..) man ikke klarer å ha forståelse for [mm]. (..) Det sitter ikke så veldig mye, (.) men noe sitter jo [mm], noe husker man. [mm] (..) Det hadde nok vært (.) greiere å gått kontorfagåret etterpå (.) vil jeg tro [akkurat] (..) Ja, det mener jeg. (...) Jeg tror nesten man kunne ha (.) gått veldig mye annet enn kontorfag og fortsatt (.) fungert rimelig godt som lærling (.) for det [akkurat]. (..)

VL: Det er interessant. (.) Hva tenker du om det?

VS: Nei, (..) det er ikke så mye å tenke om det. (...) Det var veldig lite av det vi lærte i fjor som man (...) hadde så veldig mye bruk for [mm]. (...) Minimalt [ja] (..) [ja].

...

VS: > Ja man lærte jo annet [ja] (..) Det var jo en del (..) data man lærte [ja] som klart vil være nyttig, (..) men man har jo glemt det også. (...) Så det er det ikke mye verd i. (...) Men <

En stor del av lærlingens posisjonering som konstruktiv kritiker er relatert til kritikk av læreplan eller arbeidsboken som bygger på denne. Han er spesielt kritisk til språkbruken, som han mener er for generell og vanskelig å knytte til praksis. Den mest konstruktive posisjoneringen finnes i et tilfelle der veisøkeren konkret foreslår å formulere en sjekklister som kan hjelpe lærlinger i første del av praksis på en avdeling.

Eksempel 17-25

VS: ... da mener jeg at *før* en lærling kommer inn i arbeidet [mm] så burde man ha noe, ei sjekkeliste [mm], for det å drive å *følge* de ulike rutineene [ja] blir litt slitsomt, (.) og spesielt for en som er *helt* ny. Det burde være en forenklet (.) eh oversikt, laget av noen som holder på med det til [ja] daglig [ja]. Noen som kan si det med med vanlige ord [ja], og litt enkle setninger [ja ja]. (.) Så (.) det synes jeg man burde ha tenkt på. Spesielt hvis du blir sittende mye alene [ja ja ja]. Så det (...) tror jeg er noe å tenke på [ja] (.)

Selv om veisøkeren posisjonerer seg selv mest som kritiker vurderer han også positive sider ved opplæringen. Dette dreier seg om både om positive sider ved ansatte, arbeidsmiljøet, opplæringen på de ulike avdelingene og interessante arbeidsoppgaver

Eksempel 17-26

VS: Nei altså, (.) slik som jeg. (.) Jeg var jo først så var jeg på arkivet i tre måneder [ja], de månedene der var jo kjempefine, [ja] hadde det kjempetrivelig og tenkte at der hadde jeg lyst til å være [ja]. Så kom jeg på økonomi, og det var jo kjempeartig [ja] og trivelig det også, trivelige mennesker, selv om arbeidsoppgavene på økonomi ikke [ja] akkurat var det beste, men (..) Eh, jeg (.) trivdes veldig godt der og, men så, det er noe med det å hele tiden lære seg noe nytt ...

...

VS: Når man er ny. Så [nei] så på arkivet så var det jo rimelig greit fordi da sitter man jo i et landskap [ja], og der var det veldig bra oppfølging [ja], men (.) men (.) jeg tror ikke det er, (.) det er litt bra å flytte på seg for å sette seg inn i nye ting, [mm] jeg blir jo vant til det.

Veilederen er den som mest aktivt posisjonerer veisøkeren som en mestrende lærling. Til tross for dette uttaler også veisøkeren seg ut fra denne posisjonen ved flere anledninger:

Eksempel 17-27

VS: ...jeg tror jeg har en grei (..) eh oversikt over hvordan det skal fungere [ja], (..) når det gjelder booking av møterom [ja] (..) [ja] og (invitasjon) (..) [ja] (..) og slike ting

...

VS: Ja, (.) eh, jeg føler vel det [hm mm] at jeg har god kontroll [mm] over (organisasjonen) [mm]. Hvis du bad meg om å skrive, eller tegne et organisasjonskart nå [ja] (.) så skulle det vel kanskje stemme ganske bra [ja]. (...)

Weisøkeren posisjonerer seg imidlertid vel så ofte i en selvkritisk posisjon. Spesielt vender han stadig tilbake til manglende kompetanse i forhold til økonomiske arbeidsoppgaver og arbeidet på økonomiavdelingen.

Eksempel 17-28

VS: ... Jeg altså jeg klarer ikke å se noen [nei] sammenheng [nei] (.) det gjør jeg ikke.
(...) Jeg har ikke noen god oversikt over (.) hva de holder på [ja] med inne på øko-
nomi. ...

...

VS: Jeg kan det økosystemet (.) [ja], (.) men eh (...) altså, (.) eh (.) jeg har ikke fått
noen større (.) økonomisk forståelse for det [nei]. Det har jeg jo ikke gjort [nei]. (.)
[nei] (.)

Veisøkeren posisjonerer seg også underveis som en som har begrenset forståelse for den type abstrakt språkbruk som han mener finnes i arbeidsboken.

Parallelt med at veisøkeren posisjonerer seg selvkritisk finnes et annet interessant trekk: veisøkeren *formilder* den selvkritiske posisjonen på ulike måter. Den kanskje viktigste måten å gjøre dette på er ved å forklare egne svakheter med svakheter ved rammene eller forutsetningen veisøkeren har hatt for å lære i skole eller praksis, slik som i følgende eksempel:

Eksempel 17-29

VS: > Nå har ikke jeg et hode for økonomi heller da [nei], men jeg fikk nok ikke de arbeidsoppgavene som gjorde at jeg ville lære meg () [nei], (...) men, eh (.)

Slike formildende posisjoneringsuttalelser følger ofte veisøkerens selvkritiske uttalelser som en skygge, med stadige forklaringer på veisøkers svakheter.

En annen mindre åpenbar måte å formilde den selvkritiske posisjonen på er at veisøkeren ofte fremhever at de problemene han har som *normale* (for bekjente lærlinger eller lærlinger i alminnelighet), slik som i følgende uttalelse:

Eksempel 17-30

VS: ... det er litt bra å flytte på seg for å sette seg inn i nye ting, [mm] jeg blir jo vant til det. Jeg har jo [mm] nå venner [mm] som er begynt som lærlinger, og de liker seg ikke noe særlig fordi de får ikke (). Det går bedre, det går seg til [ja]. En måned vil jeg se helt annerledes [ja] på det [ja], så (.) det stemmer jo da [ja], man blir mer sikker og da trives man bedre. (.) ...

En måte å normalisere på kan også være at veilederen tenderer mot å bruke ”man” istedenfor ”jeg” når svakheter beskrives. Derigjennom normaliseres så og si svakheter han formidler at han selv har.

Eksempel 17-31

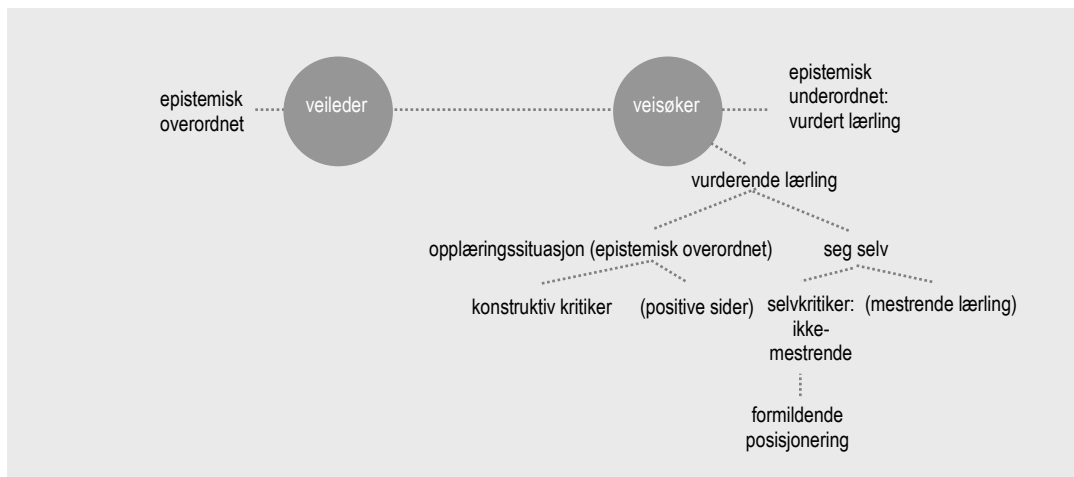
VS: Ja, nei altså, (..) MAN glemmer jo rimelig raskt teori [mm] som (..) MAN ikke klarer å ha forståelse for [mm]. (..) Det sitter ikke så veldig mye, (..) men noe sitter jo [mm], noe husker MAN. ...

Samtidig tenderer han tidvis mot å bruke ”jeg” oftere når han omtaler positive sider og ”man” når han omtaler svakere sider. Enkelte ganger gjør han til og med dette i samme setning:

Eksempel 17-32

VS: JEG var jo rimelig flink når JEG var der i de tre månedene, men så glemmer MAN det fort igjen [ja] (.) Nå begynner JEG å komme inn i det igjen [ja]. eh. (.) [ja] (..)

Hovedtrekkene i veisøkerens aksepterte posisjoneringsforsøk kan oppsummeres i følgende figur:



Figur 17-4: Veisøkerens typiske aksepterte posisjoneringsforsøk.

Samlet sett preges altså samtalen av gjensidig aksept for samtalepartens posisjoneringforsøk. Begge parter gir aktivt uttrykk for posisjonering i samtalen, selv om posisjoneringforsøkene har noe ulik karakter. Til tross for at begge posisjonerer aktivt er nok veilederen noe mer aktiv enn veisøkeren. Den posisjonierende asymmetrien vurderes derfor som *mildt asymmetrisk* i retning veilederen som sterkeste part.

I det følgende går vi videre til å oppsummere hvem av partene som *innehar* de sterkeste posisjonene i samtalen.

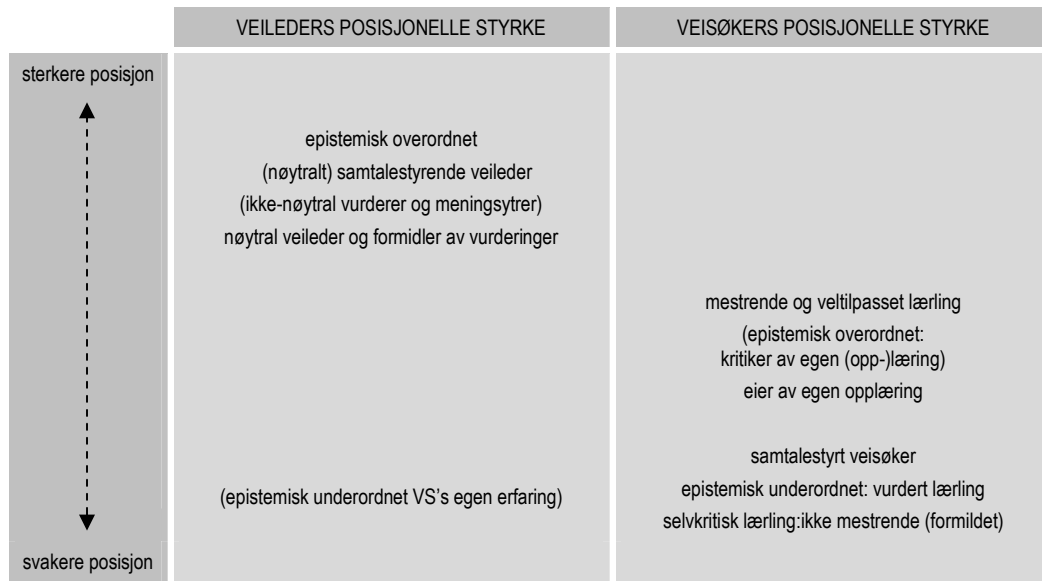
17.4.2 Posisjonell asymmetri

Selv om den posisjonerende asymmetrien i samtalen kan forstås som mild er forskjellen i styrken på posisjonene samtalepartene innehar i samtalen mer markant.

Veilederen innehar flere sterke og relaterte posisjoner i samtalen: spesielt gjennom posisjonene som epistemisk overordnet og samtalestyrende veileder, og også gjennom sterke posisjoner som ikke-nøytral vurderer og meningsytrer (selv om denne ikke er utbredt) samt den utbredte posisjoneringen som nøytral veileder og formidler av vurderinger. Samtidig innehar veilederen tidvis en epistemisk underordnet posisjon i forhold til veisøkerens erfaringer som lærling.

Veisøkerens posisjoner er flere og mer mangesidige med hensyn til posisjonell styrke. De sterkeste av veisøkerens posisjoner er posisjoner som mestrende og veltilpasset lærling, epistemisk overordning med hensyn til lærlingperspektivet på egen læring og opplæringsopplegg samt den relaterte posisjonen som eier av egen opplæring. Disse posisjonene finnes i utstrakt grad gjennom samtalen. Aller hyppigst posisjoneres imidlertid veisøkeren i en langt svakere posisjon - som vurdert lærling. I tillegg innehar han svake posisjoner som samtalestyrt og selv-kritisk posisjonering som ikke mestrende på enkelte områder. Hovedtrekkene i forskjell på posisjonell asymmetri kan anskueliggjøres i oversikten nedenfor¹¹³.

¹¹³ Plasseringen av posisjonene må forstås som svært tendensiell, og representerer ingen nøyaktig plassering.



Figur 17-5: Samtalepartenes tentative grad av posisjonell styrke.

Samlet sett vurderes den posisjonelle asymmetrien i samtalen som *nokså sterkt asymmetrisk* i retning veilederen.

I det neste skal vi se på en annen form for asymmetri – den dramaturgiske.

17.5 Dramaturgisk asymmetri

Dramaturgisk asymmetri forstås her som i hvilken grad en av samtalepartene fremstår som overordnet, understøttet av samtals dramaturgiske fasade. Dramaturgisk fasade består av nonverbale uttrykksmidler brukes, bevisst eller ubevisst, til å uttrykke noe (jf. tidligere omtale av Goffmans dramaturgiske perspektiv (kap. 12.3.6)). Fasade består av to deler: Den første kategorien er *kulisser*, som står for det mer stedsbundne *scenearrangementet som er ment å skulle uttrykke noe* (Goffman 1992:29). Den andre kategorien er personlig fasade, som *står for alt det andre som uttrykker noe, det vi setter nærmest i sammenheng med den opptre-*

dende ... og som ... vedkommende tar med seg (Goffman 1992:29). Dette er utgangspunktet for den følgende analysen.

Veilederen har valgt et møterom for samtalen, som finnes i tilknytning til hennes kontor. Veilederen har i så måte et eierforhold til rommet som kan forstås som kilde til asymmetri: Dette er veileders "revir". Rommet er nokså romslig og er innredet med kontormøbler som konferansebord, stoler og skrivebord. I tillegg finnes en rekke kontorrekvisitter rundt om i rommet.

Samtalepartene sitter symmetrisk vendt mot hverandre ved et rundt konferansebord, i samme høyde og på samme type komfortable stoler. Veilederen har dekket bordet uformelt og hyggelig med like kaffekopper, kaffekanne og en stor skål med seigmenn og sjokolade. Begge parter er kledd i mørke og nokså nøytrale klær – veilederen i sort langhalset genser og veisøkeren i en mørk brun ribbestrikket genser. Veilederens mange armbånd og ringer signaliserer imidlertid både alders- og kjønnsforskjell.

Veilederen og veisøkeren holder tett blikkontakt gjennom samtalen. Veilederen holder blikket mer eller mindre kontinuerlig, mens veisøkeren ser noe mer ned i papirer på bordet enn veilederen. Veilederen sitter typisk i nokså åpen positur og til stadighet nokså lent fremover mot veisøkeren, på en måte jeg fortolker som oppmerksom. Veisøkeren sitter også vendt mot veilederen. Han sitter imidlertid for en stor del med venstre albue plantet på bordet, støttende mot hodet. Dette samtidig som han ofte retter blikket mot permen og lutende i nakke, gjør at han kan oppfattes som noe mer lukket i sin fremtoning.

Begge parter sitter med hver sin perm, med blant annet veisøkerens arbeidsbok/læreplan i. Veilederen har også andre notater i permen. Veisøkeren ser tidvis ned i permen. Dette gjelder også veilederen – men hun bruker den tidvis som en slags guide som hun orienterer seg i før hun styrer samtalen videre. I noen slike tilfeller virker det som om hun tenker over hva hun skal si mens hun leser, før hun deretter tar ordet. Dette materiellet kan forsås som dramaturgisk uttrykk for

veisøkerens underordning, idet materiellet posisjonerer veisøkeren som en underordnet lærling, som skal gjennomgå oppgaver, opplæring og vurderes i henhold til bestemte mål.

Veilederen sitter nokså rolig, ofte med foldede håndflater og tidvis finklende på en penn. Hun gestikulerer imidlertid noe mer når hun understreker poenger i det hun sier enn veisøkeren, som på sin side sitter svært rolig og uten å gestikulere i særlig grad. Veilederen smiler ofte og ler mens veisøkeren ikke gjør dette fullt så ofte og fremtrer som noe mer alvorlig.

Det kan være svært vanskelig å fortolke kulissene og den personlige fasaden som er beskrevet i absolutt forstand langs en akse mellom symmetri og asymmetri. Flere trekk kan imidlertid ha preg av symmetri. Spesielt gjelder dette kulissene bordet stolene og innholdet på bordet representerer. Også kroppsholdning og blikk har tydelige gjensidige og symmetriske trekk, selv om nyansene kan være problematisk å fortolke entydig. Veilederens eierforhold til rommet, hennes dramaturgiske bruk av permen som del av styringen av samtalen og større grad av gestikulering for å uttrykke sine poenger gjør imidlertid at samtalen i alle fall med rimelighet kan forstås som *mildt asymmetrisk* i retning veilederen som sterkeste part.

17.6 Interaksjonell asymmetri

I det følgende skal vi se nærmere på samtalen med utgangspunkt i den type analyse av interaksjonell asymmetri som er redegjort for i kapittel 12.3.7. Spørsmålet er her hvem av samtalepartene som styrer- og unngår i størst grad å bli styrt gjennom initiativer og responser i veiledningssamtalen.

17.6.1 IR-profil

I løpet av denne samtalen har veilederen og veisøkeren henholdsvis 154 og 153 turer som kan plasseres i de 20 interaksjonelle turkategoriene som er omtalt tidligere (kap. 12). Tabellen nedenfor viser IR-profilen, som bygger disse kategoriene. Kategoriene er tilordnet styrke på en ordinalskala fra 1 (svak) – 6 (sterk), i henhold til Gustavsson, Linell og Juvonen 1988.

	6	5				4				3				2	1						
	>	"">	">	:>	<=>	^	""^	""^	:^	<=^	=>	<>	""<	(>	<)	=^	<^	->	<	-	N
V L	1		2	5	4		1				7	74		4			25	13	16	2	154
V S				11			1				3	3		5		1	74	18	37		153

Tabell 17-4: Veileder og veisøkers IR-profil i samtalen.

Vi skal se på noen sentrale trekk IR-profilene (se også figur 17.7 i det følgende). Et iøynefallende trekk ved profilene er at det er stor spredning i turenens interaksjonelle styrke – turer finnes i hele spekteret fra styrke 1-6, selv om ekstremene styrke 1 og 6 er helt perifere i antall. Veilederen har spesielt stor spredning i sine turer, men også veisøkeren har betydelig spredning i interaksjonell styrke.

De mest typiske turene i samtalen er veilederens nokså sterke < > (både respons og et sterkt initiativ) og veisøkerens svakere < ^ (både respons og svakt initiativ), noe som illustreres i turen nedenfor:

Eksempel 17-33

- < > VL: Hva gjorde du med det?
- < ^ VS: Det var nå bare å (..) forklare dem det at det var ikke noe vi kunne gjøre, slik og slik og slik [ja] (..) Altså bare (..) gi dem et lite grunnlag for at de ikke skulle komme til oss og klage, fordi det ikke var vår feil (..) [ja] (..) Sende de av gårde. [jaha] Slik i grove trekk [ja].
- < > VL: Øhm, klarer du å se at, når du tenker gjennom det du sier nå, at du finner det igjen her?
- < ^ VS: Nei. (..) altså den er jo rimelig grei denne (..) ha ei "egen holdning og opptreden" [ja]. (..) Du skal jo ikke være frekk med kundene. (..) Det er jo klart. Det er jo ikke jeg heller, mitt ønske heller da [nei]. Men eh, (..) så det er jo noen moment som passer bedre enn andre [mm mm mm]. (...)
- < > VL: Jeg synes ut i fra det du har sagt (..) så har du egentlig svart på (..) på alle de punktene (..) og og (...) er det noe du lurar på, på noen av de punktene?

Denne fordelingen av turtyper preger hele samtalen. Av veilederens turer er halvparten av typen < >, mens halvparten av veisøkerens turer er av typen < ^. Dette illustrerer i seg selv interaksjonell asymmetri i samtalen. Dette bildet styrkes ytterligere av at veisøkeren har mange svake turer (styrke 2): - > (svært svakt initiativ underordnet samtalepartens foregående tur) og < (respons uten initiativ). En tredjedel av veisøkerens turer er av denne svake typen. Karakteristisk i samtalen er imidlertid at også veilederen har nokså mange slike svake turer. Sitatet nedenfor illustrerer veiledernes typiske bruk av turen ->, der veilederen som oftest speiler et hovedinnhold i det veisøkeren har sagt i foregående tur, eller oppfordrer veisøkeren til å utdype det han har sagt. Samtidig viser sitatet et eksempel på veisøkerens utstrakte svar på veilederens initiativer uten å selv ytre noe klart initiativ (<).

Eksempel 17-34

- = > VS: Hadde man først jobbet som lærling og så tatt et år med kontorlag.
-> VL: Lært teori?
< VS: Ja. Det hadde kanskje vært like greit [ja]. (.) Det tror jeg nok.
-> VL: Så det du sier at det dere lærer på skolen, det dere har av teori, er veldig vanskelig å se for seg [ja] i hvordan du gjør det i arbeidslivet?
< VS: Ja, helt klart (.) [ja, akkurat]. (.)

Når veisøkeren bruker sin nokså utbredte tur -> er den av en noen annen art enn veilederens turer av denne kategorien. Mens veilederens turer er speilinger eller direkte oppfordringer om å utdype synes veisøkers turer - > å være uttrykk for usikkerhet og en oppfordring til veilederen om å klargjøre hva som menes:

Eksempel 17-35

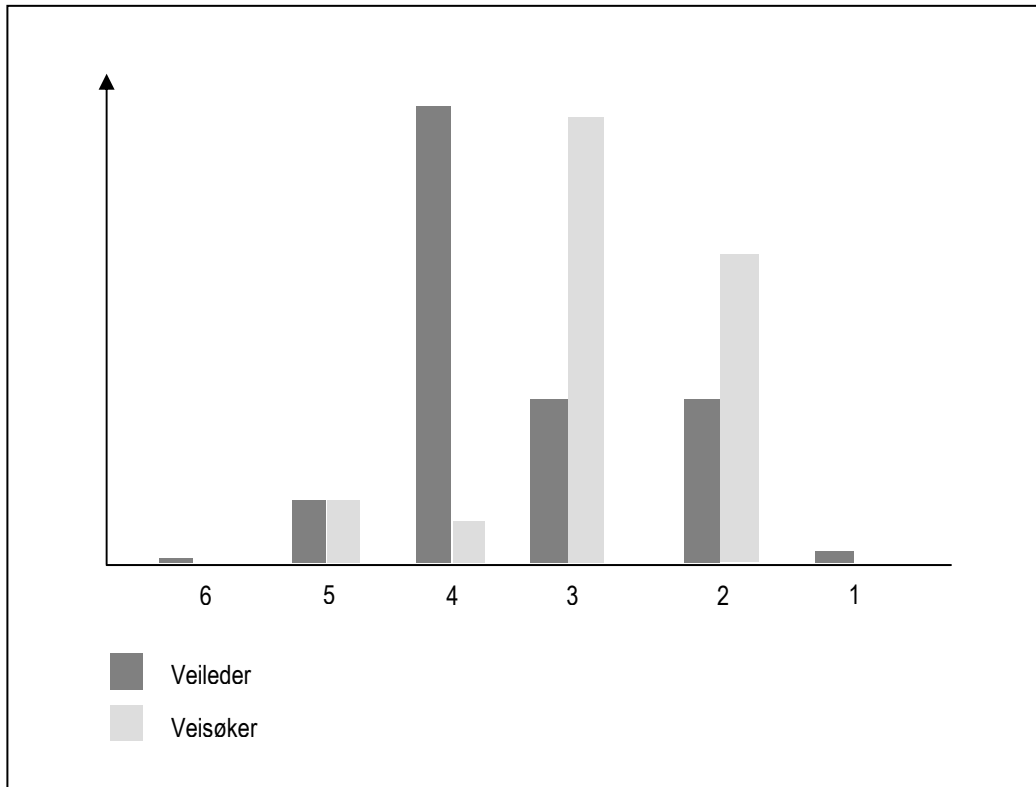
- < > VL: ... hvordan du kunne tenke deg, altså uhm (...) Hvordan kan du tenke deg å løse en slik (.) oppgave? (...)
-> VS: Æh (...) Nei, løse en oppgave?
=> VL: Hvis du skulle, altså du, hvis du skulle få noe fra denne altså, på hele modulen noe, hele modulen?
-> VS: Den kommunikasjon?
< VL: Ja, ja. (..)

Det er langt færre sterkere turer (styrke 5 og 6) i samtalen enn svakere (styrke 1 og 2). Bare godt og vel en av femten turer er av denne sterke arten. Veilederen og veisøkeren har dessuten omtrent like mange slike sterke turer. Veilederens sterke turer er av ulik art, men veisøkerens sterke turer er bare av en type: : > (både respons og initiativ, men respons ufokusert forbundet med samtalepartens tidligere tur). Sitatet nedenfor viser en sekvens i samtalen der nesten halvparten av veisøkerens turer av denne arten forekommer.

Eksempel 17-36

- < > VL: Ja (...) er det noen av de punktene som du ikke kjenner igjen og som du kanskje ikke har vært borte i?
- : > VS: Eh, (..) eh (.) rutiner, altså, hva er det? [ja] (..) det lurer jeg på rett og slett (..) øh, (...) hva er det det betyr?
- : > VL: Ja, hvis du tenker på det du gjør nå inne sammen med hun Alise (..) [mm] (...) Hva er det du gjør? (..) Hva slags arbeidsoppgaver gjør du der?
- < VS: Jeg har registrering av lønn, registrering av fravær, [ja] (..) og registrering av søkere, (.) [ja] skrive søknader [ja], avslagsbrev [ja], mottatt søknad [ja], (.) øh, (..) slike ting. (..)
- < > VL: Ja, alle de tingene (som du nevner her) hvor kan du tenke deg at du skal plassere dem? (...)
- < VS: Eh, en hel del på personaladministrative oppgaver tror jeg, (..) men det (.....) øh <
- (> VL: > Kan du se om <
- : > VS: > hvis du sier personalrutiner så [ja] (...) [ja] (.....) ”gjøre rede for bedriftens personalrutiner vil være å? [ja] (.) Ja, kan du si meg det?
- VL: Du har jo nettopp fortalt meg det.
- : > VS: Nei, jeg har jo bare sagt hva jeg gjorde [ja], eller hva jeg gjør [ja], men å gjøre rede for bedriftens personalrutiner det skjønner jeg ikke hva betyr.
- VL: Hvis jeg ramser opp akkurat det samme som du fortalte meg nå.
- : > VS: Nei, (...) jeg synes det blir dumt.

Samtalens IR-profil kan illustreres ved følgende søylediagram. Her er de ulike turkategoriene slått sammen ut fra hvilken verdi de tilhører på en skala fra 1-6 (jf. kap. 12.3.7), der 6 representerer sterkest interaksjonell styrke og der 1 representerer svakest interaksjonell styrke:



Figur 17-6: IR-profil av samtalepartenes turer på en skala av interaksjonell styrke fra 1-6.

Figuren tydeliggjør det asymmetriske mønsteret som allerede er kommentert foran. Forskjellene i interaksjonell styrke skal også kommenteres ut fra målene IR-indeks og IR-differanse.

17.6.2 IR-indeks og IR-differanse

IR-indeksen betegner den enkeltes tendens til å kontrollere interaksjonen - eller å bli kontrollert. Linell, Gustavsson og Juvonen (1988:424) definerer denne som gjennomsnittsverdien av samtalepartens tall på ordinal skalaen (se kap 12). Veilederens IR-indeks i denne samtalen var 3,5, noe som tilsvarer midtverdien (symmetrisk). Veisøkerens IR-indeks er imidlertid lavere: 2,8. Dette gir en IR-differanse på 0,7. Sett ut fra Linell og Gustavssons kategorier (1987:246) tilsvarer

dette en *styrt samtale* (noe mer asymmetrisk enn en jevnbyrdig samtale og noe mindre asymmetrisk enn et intervju). I denne undersøkelsen kalles dette en *mildt asymmetrisk* samtale.

Til sist skal vi se på den siste indikasjonen på asymmetri i samtalen: turstøttende asymmetri.

17.7 Turstøttende asymmetri

Turstøttende asymmetri vil i det følgende bli behandlet med utgangspunkt i to typiske måter som samtalepartene støtter hverandres turer på – henholdsvis gjennom a) *å ytre verbal turstøtte*, dvs. gjennom hhv. minimale responser¹¹⁴ og speiling (hvem av samtalepartene mottar mest verbal støtte for sine turer?) og b) *å utvise tålmodighet*, ved å unnlate å avbryte samt å tolerere pauser før og underveis i samtalepartens tur uten å avbryte (hvem av samtalepartene blir minst avbrutt og har mest tolererte pauser?).

17.7.1 Å ytre verbal turstøtte: minimal respons og speiling

Med det å ytre turstøtte forstås her konkret det å ytre støtte til samtalepartens turer gjennom henholdsvis minimal respons og speiling. Vi skal se nærmere på fordelingen av denne type støtte, først *minimal respons*. Oversikten nedenfor synliggjør fordelingen av minimal responsstøtte i samtalen:

¹¹⁴ Begrepet forklares nedenfor.

DEL V (A)SYMMETRI BAK SEKS DØRER

	minimal responsstøtte til VL		minimal responsstøtte til VS		differanse gj.sn. tur
	antall	gj snitt tur (av 153)	antall	gj snitt tur (av 154)	
tot	23	0,2	519	3,4	- 3,2

Tabell 17-5: Samtalepartenes turstøttende minimale respons til hverandre i løpet av samtalen

Som oversikten ovenfor viser er den minimale responsstøtten (småord som mm, ja, akkurat mv.) heller ekstremt asymmetrisk fordelt. Veisøkeren mottar totalt slik støtte hele 23 ganger så ofte som veilederen (3,2 ganger i differanse pr. tur). Dette mønsteret viser seg stabilt gjennom hele samtalen, og spesielt når veileder støtter veisøkerens fortelling, slik som i følgende typiske eksempel:

Eksempel 17-37

VS: Nei altså, (.) slik som jeg. (.) Jeg var jo først så var jeg på arkivet i tre måneder [ja], de månedene der var jo kjempefine, [ja] hadde det kjempetrivelig og tenkte at der hadde jeg lyst til å være [ja]. Så kom jeg på økonomi, og det var jo kjempeartig [ja] og trivelig det også, trivelige mennesker, selv om arbeidsoppgavene på økonomi ikke [ja] akkurat var det beste, men (..) Eh, jeg (.) trivdes veldig godt der og, men så, det er noe med det å hele tiden lære seg noe nytt [mm]. De (..) den første måneden blir alltid litt sånn [ja], (.) dumt fordi, men (.) hvis man ikke har noen hele tiden. Men på personal så satt jeg hele tiden sammen med Alise [ja], og det fungerer veldig bra [ja], (.) så det var vel kanskje noe (...) Den første måneden er du veldig usikker [mm], og (.) da (.) er det veldig bra å ha noen, (.) altså på økonomi så hadde du (.) et og et kontor [mm], og da (.) det er ikke så veldig heldig [nei] (.) Når man er ny. Så [nei] så på arkivet så var det jo rimelig greit fordi da sitter man jo i et landskap [ja], og der var det veldig bra oppfølging [ja], men (.) men (.) jeg tror ikke det er, (.) det er litt bra å flytte på seg for å sette seg inn i nye ting, [mm] jeg blir jo vant til det. Jeg har jo [mm] nå venner [mm] som er begynt som lærlinger, og de liker seg ikke noe særlig fordi de får ikke (). Det går bedre, det går seg til [ja]. En måned vil jeg se helt annerledes [ja] på det [ja], så (.) det stemmer jo da [ja], man blir mer sikker og da trives man bedre. (.) Men, (.) men eh (.) det er jo litt synd også å flytte etter tre måneder [ja] når man virkelig liker den avdelingen som man er på [mm]. (..) Men (..) det er jo i alle fall nødvendig, slik som vi [mm] her [mm]. det er jo ikke alle som får vært med på det. (.) Jeg vet ikke (.) om man blir tilpassningsdyktig eller noe sånt, det er (.) mulig. (..)

Sitatet illustrerer hvordan veilederen kontinuerlig støtter veisøker til å snakke videre, til å fortelle mer. Dette bidrar trolig til at veisøkeren har de aller lengste taleturene i samtalen. Veisøkerens uttrykte minimale responsstøtte finnes nok så sjelden, men med jevnlige mellomrom i størstedelen av samtalen. Unntaket er i

den siste fjerdedelen, der veisøkeren ikke gir noen som helst minimal responsstøtte.

Speiling forekommer ikke spesielt ofte i denne lange samtalen, selv om fordelingen av dem er asymmetrisk. Hoveddelen av speilingene (9) står veilederen for, mens veisøkeren bare speiler to ganger. Enkelte av veilederens speilinger har karakter av tilnærmedesvisse repetisjoner av noe veisøker har sagt, som implisitt inviterer veisøkeren til å snakke videre. Hoveddelen av speilingene har imidlertid også tydelig karakter av at veilederen ber om aksept på at en fortolkning er riktig, samtidig som veisøkeren oppfordres til å snakke videre, slik som i følgende eksempel:

Eksempel 17-38

VL: Så det du *sier* at det dere lærer på skolen, det dere har av teori, er veldig vanskelig å se for seg [ja] i hvordan du gjør det i arbeidslivet?

Forskjellen med hensyn til speiling ansees som liten vurdert i forhold til det store antallet turer hver av samtalepartene har i samtalen (hhv. 153/154). Differansen i antallet speilinger er faktisk avrundet 0,0 pr tur.

17.7.2 Å vise tålmodighet: unngå avbrudd og vise pausetoleranse

Med det å vise tålmodighet med samtalepartens turer forstås altså her det å støtte samtalepartens tur gjennom henholdsvis å unngå å avbryte samt å tolerere pauser i samtalepartens turer uten å avbryte. Vi skal først se på *avbruddene* i samtalen. Samtalen preges av visse avbrudd, i alt 17 med ulik styrke, men dette må sees i lys av at samtalen er lengre enn noen av de andre samtalene i undersøkelsen. Veisøkeren står for de fleste av disse avbruddene (11) og de fleste er av middels sterk karakter (8). Veilederens avbrudd (6) fordeler seg likt mellom sterke avbrudd (tydelig avskjæring av talerens tur) og middels sterke avbrudd. Dette vises i oversikten nedenfor.

DEL V (A)SYMMETRI BAK SEKS DØRER

styrke	VL's avbrudd			VS's avbrudd			differanse gj.sn. tur
	antall	vektet	gj snitt VS tur (av 154)	antall	vektet	gj snitt VL tur (av 153)	
milde (vekt 1)	0	0		3	3		
middels (vekt 2)	3	6		8	16		
sterke (vekt 3)	3	9		0	0		
tot	6	15	0,1	11	19	0,1	0,0

Tabell 17-6: Veileder og veisøkers avbrudd av hverandres turer.

I tabellen ovenfor er avbruddene tilordnet vekt avhengig av styrken på avbruddet: Milde avbrudd (ikke markant avskjæring av talerens tur) er gitt styrke 1, middels sterke avbrudd styrke 2, mens sterke avbrudd (markant avskjæring av talerens tur) gis styrke 3. Ut fra dette regnes et mål for avbruddsstyrke for begge samtalepartene. Dette viser 0,1 avbruddsstyrke for både veileder og veisøker. Den høyere styrken i veileders avbrudd veier altså opp for veisøkerens større hyppighet i avbrudd.

Et karakteristisk trekk ved avbruddene i samtalen er av de fleste inngår i par (10 av 17), det vil si at når en av samtalepartene avbryter den andre følges det opp av at den andre igjen avbryter, slik som i følgende eksempel:

Eksempel 17-39

VS: ... og så går den til betaling [ja] og blir trukket fra konto, (..) eh (.) men eh (...) det jeg ser ikke det som å ha en stor forståelse [nei] (..)

VL: Nei, men det synes jeg er helt greit <

VS: > men så lenge, visst det er bare det jeg trenger å vite så (.) er det jo greit, da blir jeg sjeleglad (ler) [(ler)] (..) men det <

VL: > Ja men, det kan vi komme tilbake til, men men men det er også da et eh (.) punkt som jeg skriver opp som vi skal (.) følge opp (...) Uhm (...) I dette (verdskapningsåret) inne på personal, Øh (..) er det ting (..) som du kunne tenke deg å jobbe mer med enn andre?

Her avbryter først veisøkeren veilederen på en måte som kan forstås som middels sterk, i og med at den klare avbrytelsen inneholder tilføyelse i forhold til noe vedkommende har sagt i foregående tur. Deretter avbryter veilederen på en sterkere måte, ved å avskjære turen og tydelig markere avslutning på temaet. Nær

alle parene av avbrudd har denne karakteren, der et midlere avbrudd avløses av et sterkere i neste tur. Nær samtlige av veilederens avbrudd inngår i slike par (4 av 5).

Tålmodighet med samtalepartens tur, forstått som å tolerere pauser i samtalepartens tur uten å avbryte, viser et noe annet mønster. Samtalen er samlet sett preget av jevnlig *tolererte pauser*. Til sammen er det faktisk registrert nesten 16 minutter pause¹¹⁵ i samtalen. Størstedelen av disse står veisøkeren for, så mye som over 12 minutter. Tabellen nedenfor viser forskjellen.

t e m a	VL's tolererte pauser		antall VL turer	VS's tolererte pauser		antall VS turer	differanse gj.sn. tur
	ant sek	gj snitt tur		Ant sek	gj snitt tur		
tot	204	1,3	154	734	4,8	153	- 3,5

Tabell 17-7: Veileder og veisøkers tolererte pauser gjennom samtalen, uten avbrudd.

I tabellen er det regnet ut hvor mye tolererte pauser samtalepartene i gjennomsnitt har pr. tur. Veilederen har i gjennomsnitt 1,3 sekunder pauser, mens veisøkeren på sin side har så mye som 4,8 sekunder pr. tur. Dette gir en såpass ekstrem gjennomsnittlig differanse som 3,5 sekunder pr. veisøkerens tur. Sitatet nedenfor illustrerer veisøkerens typisk hyppige pauser og veilederens tålmodighet med dette. Her virker veisøkeren ettertenksom og det synes som om veisøkeren gir han tid til å formulere sine meninger uten å avbryte, til tross for at pausene er mange.

Eksempel 17-40

VS: Ja, nei altså, (..) man glemmer jo rimelig raskt teori [mm] som (..) man ikke klarer å ha forståelse for [mm]. (..) Det sitter ikke så veldig mye, (..) men noe sitter jo [mm], noe husker man. [mm] (..) Det hadde nok vært (..) greiere og ha gått kontor-fagåret etterpå (..) vil jeg tro [akkurat] (..) Ja, det mener jeg. (...) Jeg tror nesten

¹¹⁵ Pausene er i transkriptet registrert som en prikk i parentes (.) for hver pauseenhet, det vil si en prikk for anslagsvis hvert 0,5 sekund. Tabellen for pausetoleranse gir en oversikt over antallet pauseenheter i samtalen, omregnet i sekunder.

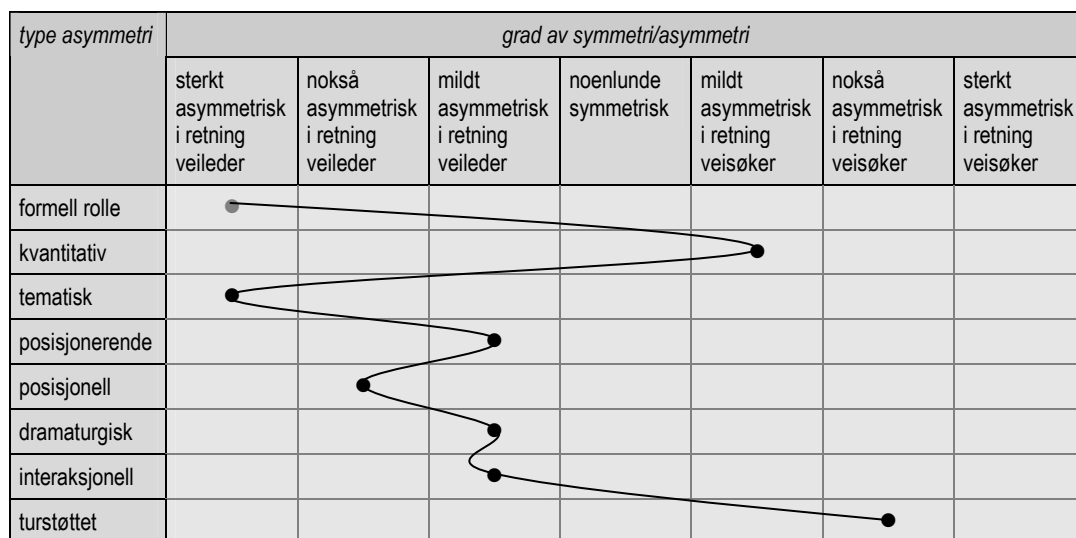
man kunne ha (.) gått veldig mye annet enn kontorlag og fortsatt (.) fungert rimelig gått som lærling (.) for det [akkurat]. (..)

En del av hyppigheten i av begge parters pauser kan også forklares med at samtalepartene tidvis blar i planen eller dokumentet en stor del av samtalen relateres til.

Samlet sett er fordelingen av turstøtte gjennom henholdsvis minimale responser og tolererte pauser heller ekstremt asymmetrisk, der veisøker fremstår som klart sterkest. Den mer minimale forskjellen i støtte gjennom speiling og avbruddsstyrke bidrar til et mer symmetrisk inntrykk. Like fullt kan det helhetlig sett være rimelig å vurdere turstøtten som *nokså asymmetrisk* fordelt i retning veisøkeren som sterkeste part.

17.8 Hovedtrekk

Et slående trekk ved analysen av asymmetri i denne samtalen er at graden av asymmetri varierer sterkt avhengig av hvilken dynamisk indikator man ser på. 2-3 av indikatorene stemmer noenlunde overens med det en kunne forvente ut fra den sterke asymmetrien som rollene veileder og veisøker har i samtalen (opplæringsansvarlig versus lærling). Denne noenlunde tilsvarende asymmetrien finnes med hensyn til tematisk- og posisjonell asymmetri (sterkt asymmetrisk) og dels interaksjonell asymmetri (nokså asymmetrisk). To av de dynamiske indikatorene på asymmetri viser en mildere asymmetri enn det en kunne forvente: henholdsvis posisjonerende- og dramaturgisk asymmetri, som begge er mildt asymmetriske. De to siste indikatorene viser imidlertid en omvendt asymmetri, i og med at veisøkeren snakker markant mer enn veilederen (nokså asymmetrisk) og mottar mye mer turstøtte enn veilederen (sterkt asymmetrisk). Ingen av indikatorene indikerer isolert sett en symmetrisk samtale. Det samlede bildet av indikatorer viser en asymmetrisk profil i retning veilederen, men er samtidig en sterkt varierende profil avhengig av hvilken indikator man ser på.



Figur 17-8: Profil over graden av ulike former for (a)symmetri i samtalen

18 F: UNGDOMSSKOLELÆRER VEILEDER ELEV

18.1 Samtalens kontekst og hovedinnhold

I denne veiledningssamtalen veileder en kvinnelig lærer i midten av 40-årene en jente som er elev i 9. klasse. Læreren er klassestyrer for denne klassen. Samlet sett har læreren 15 års erfaring som lærer og veileder i skolen. Hun anslår å veilede rundt 5 timer i løpet av en normal arbeidsuke. Som vanlige lærer- og elevforhold er også dette karakterisert av *sterk grad av formell rolleasymmetri* (jf. kap. 12.3.2).

Den aktuelle skolen er en middels stor ungdomsskole i en by, som i flere år har drevet nokså utstrakt utviklingsarbeid. Dette skolehalvåret har de for alvor startet med fleksible timeplaner og utprøving av individuelle arbeidsplaner. Veileder beskriver i sitt veiledningsgrunnlag at det har vært forandringer *fra det trygge faste til litt strukturert kaos for både lærere og elever*. I denne situasjonen har kollegiet lagt vekt på dialog med elevene. Senere i skolehalvåret skal elevene gjennomføre foreldrekonferanser der et formål er at elevene selv i størst mulig grad skal føre ordet. I forkant av konferansene gjennomfører lærerne en elevsamtale med hver elev. Caset er en slik samtale.

Eleven har forberedt seg til samtalen gjennom å lese og svare på noen spørsmål om eget arbeid, egen innsats, egne planer og mål, som er formulert i et spørreskjema med åpen plass til å svare. Spørsmålene er som følger:

EGENVURDERING

Arbeidsinnsats høsten ...

Slik har jeg jobbet med leksene hjemme: ...

Min arbeidsinnsats på skolen har vært: ...

Disse fagene har jeg jobbet meget godt med: ...

Disse fagene har jeg jobbet ganske godt med: ...

Disse fagene har jeg jobbet dårlig med: ...

Min orden er:... fordi jeg: ...

Dette bør jeg bli flinkere til når vi jobber med tema/prosjekt: ...

For denne våren setter jeg meg følgende mål: ...

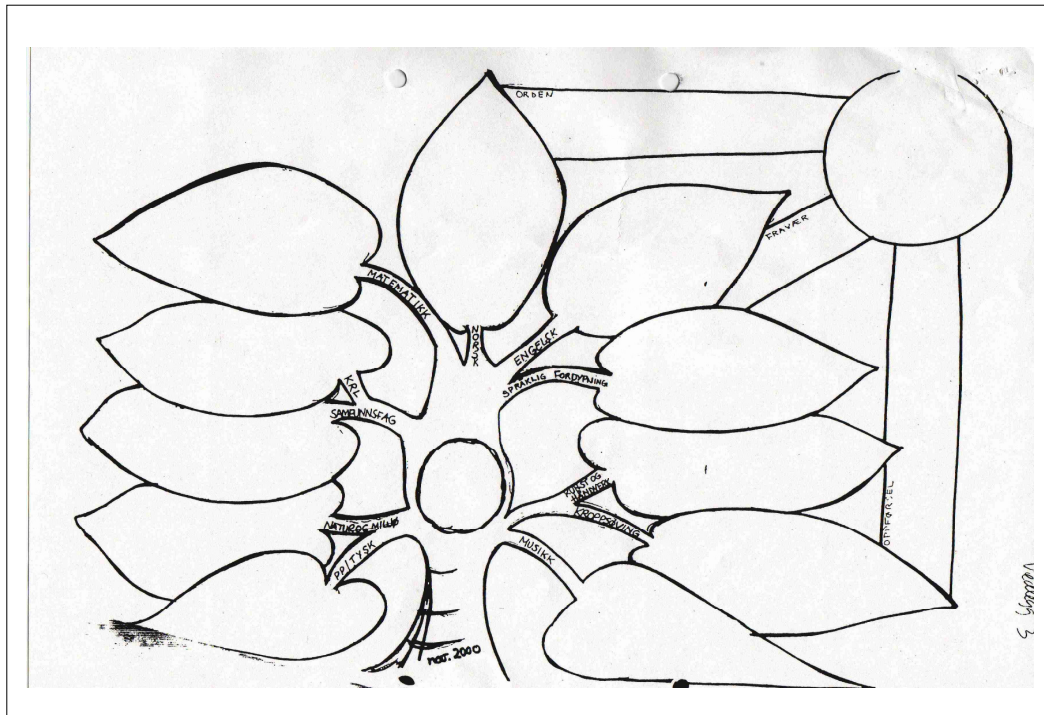
I følge veilederen skal samtalen i utgangspunktet dreie seg omkring de nevnte spørsmålene.

Veiledningen ble gjennomført på et av skolens grupperom, med undertegnede som tilbaketrasket observatør og videooperatør. Samtalen varte i underkant av 40 minutter.

Samtalens løp er preget av en rekke kortere deltemaer (16) om livet i skolen, som først og fremst dreier seg om eleven selv. Det nevnte selv vurderings-dokumentet påvirker i større eller mindre grad de ulike delene av samtaleløpet. I en sekvens refereres det direkte til det. I tillegg er det spesielt for denne veiledningssamtalen at det også tar utgangspunkt i en tegning av et tre (figur 18.1), der hvert fag er representert ved et stort blad. På hvert av disse bladene har de ulike faglærerne skrevet inn stikkordsmessig respons på arbeidet i halvåret som er gått (positiv og negativ). Det refereres flere ganger til dette i løpet av samtalen – og i spesielt stor grad i ett av samtalen temaer.

Først i samtalen tar veilederen initiativ til å snakke om *trivsel* på skolen, noe det snakkes om i rundt en tiendedel av samtalen varighet. Det kommer frem at eleven trives, men et problematisk forhold omtales også. Deretter dreier veileder fokuset mot elevens *faglige arbeid* generelt, en del som også varer i nær en tittel av samtalen. Her går det frem at eleven i hovedsak får gode tilbakemeldinger på sitt faglige arbeid. Eleven gir uttrykk for å være overrasket over graden av posi-

tive tilbakemeldinger. Eleven er også fornøyd, men er noe mer kritisk til egen innsats. Eleven etterlyser også mer utfyllende tilbakemeldinger i et enkelt fag. I det tredje temaet henleder veileder oppmerksomheten mot veisøkerens egenvurdering. Egenvurderingen danner utgangspunktet for et tema (Egenvurdering) som varer i rundt en fjerdedel av samtalen. Her går det frem at eleven selv synes hun arbeider bra i alle fag. Hun antyder imidlertid at hun muligens tar for mange pauser, mens veileder på sin side støtter henne i at hun må kunne ta kortere pauser i arbeidet. Et spesielt faglig fremlegg omtales og veisøker sier det kunne vært bedre og burde blitt brukt mer tid på. Deretter snakkes det om hva veisøker ønsker å ha som spesielt mål det neste halvåret. Veisøkeren ønsker å arbeide litt mer i matematikk og tysk muntlig. Videre omtales et gjennomført naturfaglig forsøk som et eksempel på forbedringsmulighet. Veisøker er også inne på at hun kan være verbalt overivrig i enkelte skoletimer, på en måte som forstyrrer. Etter dette følger fire korte temaer som til sammen fyller en syvendedel av samtalen: Først snakkes det om to nye elever i klassen. Deretter fremhever veileder veisøkerens positive sider, det snakkes svært kort om en *musikktime* og veileder gir en viss oppsummering av viktige trekk ved samtalen så langt. Den påfølgende delen varer i underkant av en tiendedel av samtalen og omhandler spørsmålet om hvordan veisøker mener *lærerne kan forbedre seg*. Veisøker er i hovedsak positiv, men nevner kort større fordypning i enkeltfag som en forbedringsmulighet. Dette temaet følges av fire kortere temaer som til sammen utgjør en åttendedel av samtalen: Først omtales en gymnastikktime svært kortfattet, før eleven tar initiativet til en kort samtalesekvens om en forestående skoleovernatting. Deretter snakkes det en del om den kommende foreldrekonferansen, der veisøker uttrykker usikkerhet ved hvordan hun skal opptre og får visse innspill i forhold til dette. En fremtidig prøve i heimkunnskap nevnes deretter i knappe vendinger. Det påfølgende temaet *vurdering av elev* snakkes det om i den neste åttendedelen av samtalen. Her kommenterer samtalepartene lærerresponsen i skjemaet nærmere (det nevnte responskjemaet med et tre avbildet).



Figur 18-1: Tegning med respons fra lærere.

Det fremgår igjen at eleven har fått svært positive tilbakemeldinger og har forbedret seg på enkeltområder siden siste vurdering. Til sist i temaet avrunder veileder med å rose eleven generelt for sin skoleatferd. Den siste tiendedelen av samtalen anvendes til tre korte temaer: For det første et forstående forsøk i natur og miljø, dernest vender samtalepartene kort tilbake til forberedelser til foreldrekonferansen, og til slutt avrundes samtalen ved blant annet å snakke kort om lunsjen.

I det følgende vil ulike aspekter av dynamisk asymmetri i samtalen undersøkes.¹¹⁶

¹¹⁶ For å forstå analysen kan det være nødvendig å ha lest kap. 12.

18.2 Kvantitativ asymmetri

Taletiden¹¹⁷ i denne samtalen er *symmetrisk* fordelt. Både veileder og veisøker snakker i omtrent 50 % av tiden. Samtalepartenes fordeling av taletiden veksler noe i løpet av hele samtalen. Det er imidlertid en liten tendens til at veisøker snakker mest i samtalsens første del, mens veileder snakker mest i samtalsens midtre del, før veisøker har en litt større del av taletiden i den siste delen av samtalen. Fordelingen av samtaltiden gjennom samtalsens ulike temaer avbildes i figuren nedenfor.

¹¹⁷ Registrert som antall linjer i transkript (jf. kap. 12).

Tema	Veileder taler	Visøker taler
Trivsel: 9 %	42 %	28 %
Faglig vurdering generelt 8 %	48 %	52 %
Egenvurdering og mål fremover 25 %	52 %	48 %
Nye elever i klassen 7 %	28 %	72 %
VL fremhever VS's positive 4 %	82 %	18 %
Musikkundervisning 1 %	20 %	80 %
Oppsummering 2 %	86 %	14 %
Kan lærerne forbedre seg? 8 %	58 %	42 %
Gymtime 1 %	34 %	66 %
Skoleovernatting 2 %	63 %	38 %
Foreldrekonferanse 7 %	64 %	36 %
Prøve i heimkunnskap 3 %	50 %	50 %
Faglig vurdering av elev 12 %	40 %	60 %
Forsøk i natur og miljø 5 %	56 %	44 %
Foreldrekonferanse 3 %	50 %	50 %
Om lunsj og avslutning 3 %	46 %	54 %
samlet	50 %	50 %

Figur 18-2: Fordeling av taletid gjennom samtalens tematiske deler

Figuren ovenfor viser fordelingen av taletid innenfor samtalsens ulike deltemaer. Dette ses det nærmere på under analysen av tematisk asymmetri.

18.3 Tematisk asymmetri

Den tematiske asymmetrien i samtalen vil i likhet med øvrige case bli analysert ut fra tre ulike nivåer a) hovedtema(er), b) deltemaer og c) perspektiver på temaer (jf. kap. 12.3.4).

18.3.1 Introduksjon av hovedtema(er)

Veisøkeren synes i denne samtalen å ha svært begrenset innflytelse på samtalsens hovedinnhold. Samtalsens hovedtema kan i utgangspunktet forventes å være bestemt forut for samtalen. Klarest kommer dette til uttrykk gjennom de nevnte standardiserte spørsmålene som eleven har forberedt seg på, respons fra faglærere som er uttrykt i det foran viste bildet av et ”responstre”, samt den uttrykte målet om at denne samtalen skal være en forberedelse til foreldrekonferansen. Dette henger da også godt sammen med hovedtemaet som viser seg gjennom samtalen. Generelt sett dreier samtalen seg i all hovedsak vidt om elevens skolehverdag, spesielt skolearbeidet. Samtalsens deltemaer er tilknyttet dette hovedtemaet. Noen av disse er spesielt fremtredende: Det aller viktigste er vurdering av elevens skolearbeid (herunder selvvurdering). Godt over halvparten av samtalletiden vies dette temaet, men også elevens trivsel, den forestående foreldrekonferansen, nye elever i klassen og vurdering av lærerne er sentrale temaer.

Samtalen er altså svært asymmetrisk i den betydning at det overordnede temaet i samtalen styres av føringer som læreren/lærerkollegiet på forhånd har lagt med hensyn til samtaleinnholdet. I det følgende skal vi se hvordan dette forholder seg til et annet nivå av tematisk asymmetri – introduksjon av deltemaer.

18.3.2 Introduksjon av deltemaer

Samtalen karakteriseres altså av en rekke ulike deltemaer, relatert til elevens skolehverdag, som det ble snakket om i følgende rekkefølge:

1. Trivsel
2. Faglig vurdering generelt
3. Egenvurdering og mål fremover
4. Nye elever i klassen
5. VL fremhever VS's positive sider
6. Musikkundervisning
7. Oppsummering
8. Kan lærerne forbedre seg?
9. Gymnastikktime
10. Skoleovernatting
11. Foreldrekonferanse
12. Prøve i heimkunnskap
13. Faglig vurdering av elev
14. Forsøk i natur og miljø
15. Foreldrekonferanse
16. Om lunsj og avslutning

For å kartlegge asymmetrien med hensyn til hvem som i størst grad styrer deltemaer søkes to spørsmål besvart i det følgende: a) *Hvem (re)introduserer deltemaene?* Og b) *Hvor sterk styring innebærer introduksjonen av de enkelte deltemaene?* Er styringen tydelig- (svak styring), utydelig eller delvis- (middels styring) eller ikke knyttet til et tema samtaleparten har vist tydelig interesse for i løpet av samtalen (sterk styring)? Svarene på spørsmålene er fremstilt i tabellen nedenfor, sett i forhold til de ulike deltemaene i samtalen

introduksjon av deltema		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Introduksjonens tilknytning til tema samtaleparten har uttrykt interesse for	tydelig					VL		VL						VS	VL	VL	
	utydelig/delvis			VL			?										
	ingen	VL	VL		VL				VL	VL	VL	VL	VL				VL

Tabell 18-1: Styring av samtalens deltemaer, sett ut fra hvem som (re)introduserer og graden av tilknytning til samtalepartens uttrykte interesse.

Tabellen viser at samtalen også er svært asymmetrisk med hensyn til hvem som introduserer deltemaene i samtalen. Veileder introduserer hele 14 av 15 registrerte deltemaer (én av de i alt 16 deltemaene vurderes som vanskelig å plassere). Dessuten har hele 8 av veilederens 14 introduksjoner av deltemaer ingen direkte tilknytning til et tema veisøker har uttrykt interesse for tidligere i samtalen, noe som altså indikerer sterk styring. Det kan nevnes et typisk eksempel på veileders introduksjoner som ikke har direkte tilknytning til veisøkers uttrykte interesse. Samtalen dreier seg i begynnelsen om trivsel og klasse miljø (tema 1), mens veilederen i sin tur dreier fokus over mot elevens faglige arbeid (tema 2), på følgende direkte måte (understreket).

Eksempel 18-1

VS: Hvis det ikke går noe særlig bedre så kan man prate med de personene som det gjelder [Ja, ja]. (.) [Mm] (.)

VL: Så kanskje det, prate med dem og men kanskje at vi tar det litt ofte opp i klassen, [Mm] (.) Slik at alle husker på det. [Ja] Ja. (.) Vi går over på den faglige delen. [Ja] Med (.) Hvordan synes du selv at du jobber med fagene?

Asymmetrien mildnes litt av at fem introduksjoner er tilknyttet hovedtemaet veisøker har vist interesse for. Dette er for eksempel tilfelle ved introduksjonen av temaet ”oppsummering”, der veilederen starter med å oppsummere sentrale forhold i forhold samtalepartene på et tidspunkt har snakket om:

¹¹⁸ Undertegnede forstår ikke sammenhengen i det som sies, slik at det er vanskelig å avgjøre hvem som introduserer.

Eksempel 18-2

VS: Nei. Det () det. Forrige musikktime så sang jeg. [Mm] ”Er det ingen som vil synges” – ”Jo jeg vil, jeg vil, jeg vil!” (.) Så da kom den igjen: ”jeg vil” (ler) (...)
[Ja] (.)

VL: Men hvis vi, (.) ser litt på dette som vi har snakket om i dag, nå: (.) Så har jeg oppfattet deg slik at du trives på skolen [Mm] og i klassen (.) og at du synes at (.) miljøet i klassen er bra for tiden, [Ja] men at man må fortsette å jobbe med det?

Veisøker på sin side introduserer kun ett av deltemaene. Denne introduksjonen er til gjengjeld tydelig og sterk, idet veileder synes å være i ferd med å avslutte samtalen:

Eksempel 18-3

VL: Ja, men da tror jeg vi er rimelig i havn.

VS: Ja, det tror jeg også. Det var noe annet om den her (på ark) som jeg skulle spørre deg om. [Ja] (.) Ehh

Videre i samtalen får veisøker utdypet og problematisert responsen som er gitt på tegningen av det nevnte ”responstreet”, i en av samtalens lengste deltemaer (deltema 13). Til tross for dette må styringen av samtalens deltemaer i helhet anses som sterkt asymmetrisk.

Til nå er graden av tematisk asymmetri vurdert, med hensyn til hvem som i størst grad styrer henholdsvis a) hovedtema(er) i samtalen og b) effektivt introduserer de sentrale deltemaene i samtalen. I det følgende vil en tredje indikator på tematisk asymmetri undersøkes: c) styring av perspektiver på temaer.

18.3.3 Styring av perspektiver

Til sammen ble det stilt 55 spørsmål i denne samtalen, som introduserer eller følger opp perspektiver på et tema. Fordelingen av formulerte spørsmål er svært

asymmetrisk, idet veileder stiller hele 49 av spørsmålene, mens veisøker bare stiller 6. Rundt halvparten av veilederens 116 turer¹¹⁹ i samtalen inneholder med andre ord spørsmål – som etterfølges av veisøkers svar. Som oftest fungerer disse turene sterkt styrende, gjennom at veisøker tydelig inntar perspektivet som introduseres eller følges opp. Det uttrykkes også i noen grad perspektivstyrende forsøk som ikke uttrykkes gjennom spørsmål. Veisøker uttrykker noen flere slike forsøk enn veileder – 14 versus 9. Vi skal komme tilbake til dette, når perspektivstyringen i det følgende behandles mer detaljert.

Som i øvrige case analyseres perspektivstyringen med utgangspunkt i tre grunnleggende spørsmål: hvem som i størst grad a) (re)introduserer perspektiver gjennom spørsmål eller andre uttalelser og b) vedlikeholder perspektiver som det allerede snakkes ut fra gjennom å stille oppfølgende spørsmål, samt c) hvor sterkt de perspektivstyrende uttalelsene fungerer, vurdert ut fra i hvilken grad samtaleparten inntar perspektivet som introduseres eller vedlikeholdes. En oversikt over veilederens styring gjengis i tabellen nedenfor:

perspektivstyring	perspektiv (re)introduserende			perspektivoppfølgende		
	tydelig	utydelig/ delvis	ingen	tydelig	utydelig/ delvis	ingen
styring gjennom spørsmål	22	1		20	6	
styring gjennom andre uttalelser	5	4				
sum	27	5	0	20	6	x

Tabell 18-2: Veileders perspektivintroduksjon og perspektivoppfølging gjennom spørsmål/andre uttalelser samt veisøkers perspektivtaking.

Veilederen gjør til sammen 23 forsøk på å introdusere eller reintrodusere perspektiver på temaer gjennom å stille spørsmål. De fleste av disse fokuserer på ulike

¹¹⁹ Veisøker har også 116 turer.

aspekter ved den store bredden av ulike temaer som samtalen rommer, mens det et fåtall ganger fokuserer på ulike personers perspektiver. Disse perspektivintroduserende forsøkene fungerer i all hovedsak svært styrende, i det de tydelig følges av veisøker i 22 av 23 tilfeller, mens bare ett forsøk følges mer utydelig eller delvis av veisøkeren. Det kan vises et eksempel på en slik typisk styrende perspektivintroduksjon, der det snakkes om et problematisk forhold ved klassemiljøet og veileder introduserer et forebyggende perspektiv på lignende problemer.

Eksempel 18-4

- VL: De vet hva slags virkning det har og slik. (.) Eh, men jeg tenker på for å følge opp at det skal være et godt miljø og sånn, (.) har du noen tanker om hva vi eventuelt kan gjøre for å forhindre at sånne ting skal dukke opp igjen? (..)
- VS: Eh, (.) nei, (..), Hmm, (ler) nå spør du litt vanskelig. (.) Forhindre, man kan jo ikke forhindre, men man kan jo prate om det. [Ja] Man kan begynne å prate om det. For eksempel de som blir, (.) de som har blitt mobbet eller noe sånt, slengt mye kommentarer til i det siste, man kan jo spørre de hvordan det går nå og slikt, og høre. Hvis det ikke går noe særlig bedre, at de blir (.) jeg kan ikke se alt de sier, hører alt det de sier [Mm] i friminuttet og timene og sånt men, hvis det ikke går noe særlig bedre så kan man prate med de personene som det gjelder ...

Veilederen introduserer også perspektiver på andre måter enn gjennom å stille spørsmål, selv om dette gjøres mindre enn halvparten så ofte. Denne typen introduksjon virker da også langt mindre perspektivstyrende, i det bare fem av dem følges klart, mens fire følges mer uklart, noe som er tilfelle i eksemplet under. Her snakker samtalepartene om en forestående foreldrekonferanse og veileder bringer i siste gjengitte tur inn fokus på å se konferansen som en samtale, når veisøker i det foregående har snakket ut fra et formidlingsperspektiv:

Eksempel 18-5

- VS: Hm (ler) (.) Nei, altså, (.) hva skal jeg si for noe? Skal jeg begynne å fortelle (.) mamma eller pappa om hvordan jeg jobber i timene og slike ting?
- VL: Ja, altså det <
- VS: > Om jeg trives, [Mm] trivsel.
- VL: Ja, det blir jo en samtale, ikke sant. [Mm] ...

Denne introduksjonen følges kun utydelig opp i den videre samtalen.

Veilederen stiller nesten like mange perspektivoppfølgende som perspektivintroduserende spørsmål. De oppfølgende spørsmålene følges i de fleste tilfeller tydelig av veisøkeren (20 av 26 ganger), mens de resterende seks følges uklart eller delvis opp. Sekvensen som gjengis under er et eksempel på et perspektivoppfølgende spørsmål som følges tydelig opp, der veilederen følger opp perspektivet ”veisøkers behov for pause”.

Eksempel 18-6

VS: Jeg jobber bra og er flink, synes jeg. (ler) [Mm] Det blir litt sånn småprat i mellom da sånn, ... så prater jeg litt 5-10 minutter og så begynner jeg igjen (.) [Ja] ...

VL: En pause du trenger?

VS: Ja. [Ja] Især når man har to timer i strekk, [Ja] da blir det litt sånn åh (..)

VL: Du vet jo at det er litt av *vitsen* med den måten vi arbeider nå, når du *kjenner* at du trenger en pause, så skal du bare rett og slett gå og ta deg en pause ...

De fleste av de perspektivoppfølgende spørsmålene etterspør enten presiseringer, fakta, eller spiller aspekter av det veisøker snakker om.

Weisøkerens forsøk på perspektivstyring viser et svært annerledes mønster, jevnfør tabellen nedenfor.

perspektivstyring	perspektiv (re)introduserende			perspektivoppfølgende		
	tydelig	utydelig/ delvis	ingen	tydelig	utydelig/ delvis	ingen
styring gjennom spørsmål	5	1				
styring gjennom andre uttalelser	8	3	3			
sum	13	4	3	0	0	0

Tabell 18-3: Veisøkers perspektivintroduksjon og perspektivoppfølging gjennom spørsmål/andre uttalelser samt veileders perspektivtaking.

Weisøkeren stiller bare rundt en sjettedel så mange perspektivstyrende spørsmål som veilederen gjør. Til gjengjeld følges de fleste tydelig opp av veilederen. Weisøkeren uttrykker dessuten kun introduserende spørsmål og unnlater å stille perspektivoppfølgende spørsmål. Et interessant trekk ved veisøkerens perspekti-

vintruderende spørsmål er dessuten at samtlige etterspør fakta, samtidig som de altså introduserer et perspektiv. Dette kan forstås som et asymmetrisk uttrykk for veilederens posisjon som innehaver av svar (jf. senere analyse av asymmetrisk posisjonering).

Størstedelen av veisøkerens perspektiv(re)introduksjoner formuleres på andre måter enn gjennom spørsmålsstilling. Veisøkeren har faktisk noen flere slike (re)introduksjoner enn veileder. Denne type introduksjon gjenfinnes eksempelvis et sted i samtalen der samtalepartene snakker om lærernes skriftlige respons til eleven, og eleven introduserer et komparativt perspektiv på dette samtaleemnet:

Eksempel 18-7

VS: ... Og det var en ting, hva var det igjen? (.....) JA, KRL (.) [Mm] ”jobber bra med faget og er mer muntlig”. Og er mer muntlig.

VL: Og er mer muntlig, det betyr at du, [*Ja, ok*] (.)

VS: Det var jeg ikke i fjor, det husker jeg: [Mm] ”Må være litt mer muntlig”.

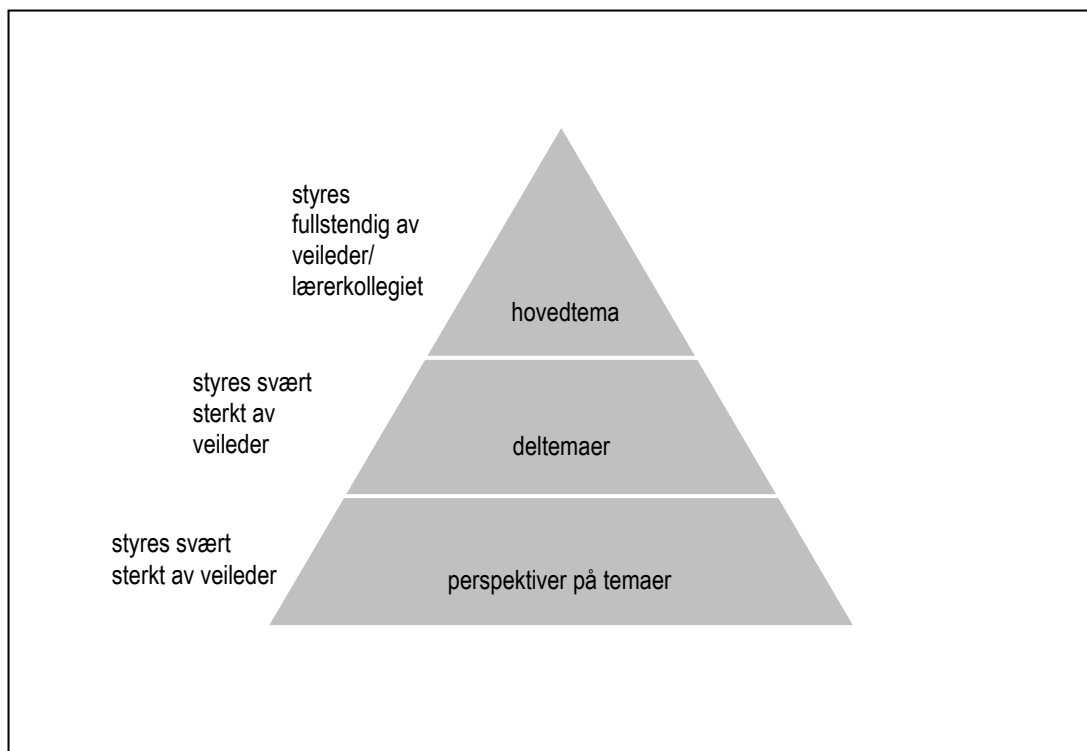
VL: Mm, men se der har du jo en forbedring.

Her bringer altså veisøkeren inn et komparativt perspektiv på egen muntlige utvikling i faget over tid, med utgangspunkt i en lærers skriftlige respons, et perspektiv som inntas tydelig videre i samtalen.

Ved et flertall av tilfellene styres perspektivet ved at veilederen tydelig tar veisøkers perspektiv – men nesten like ofte (6 av 14 tilfeller) følger imidlertid veileder (re)introduksjonen bare delvis, utydelig eller ikke i det hele tatt. Dette mønsteret ligner mønsteret i veileders perspektivstyring, og kan trolig forstås som et eksempel på at spørsmålsformuleringer her fungerer langt mer styrende enn andre måter å introdusere perspektiver på.

Perspektivstyringen i samtalen fremstår altså som svært asymmetrisk, særlig med henblikk på hvor mye oftere veilederen styrer perspektivet gjennom å stille spørsmål – noe som altså fremstår som den sterkeste måten å styre perspektiver på.

I det foregående er tematisk asymmetri i samtalen analysert ut fra tre ulike indikatorer: Hvem som styrer samtals hovedtema(er), introduserer samtals deltemaer og introduserer og vedlikeholder perspektivene på temaer. Samtlige av disse tre indikatorene avspeiler et *sterkt asymmetrisk* mønster, der veilederen (dels på vegne av lærerkollegiet) i all hovedsak styrer innholdet i samtalen. Dette entydige asymmetriske mønsteret kan oppsummeres i en figur:



Figur 18-3: Graden av tematisk asymmetri mellom samtaleparten, sett ut fra tre nivåer av tematisk styring.

18.4 Posisjonerende og posisjonell asymmetri

I den følgende delen skal henholdsvis posisjonerende- og posisjonell asymmetri vurderes. Forskjellen på begrepene posisjonerende og posisjonell asymmetri er redegjort for tidligere. Kort sagt betegner *posisjonerende asymmetri* forskjell med hensyn til *hvem som mest aktivt og effektivt posisjonerer seg selv og samtaleparten i overordnede/underordnede eller positive/negative taleposisjoner gjennom samtalen*. *Posisjonell asymmetri* innebærer derimot forskjell med hensyn til *hvem som i størst grad innehar overordnede/underordnede eller positive/negative taleposisjoner gjennom samtalen* (uavhengig av om vedkommende selv eller samtaleparten har introdusert posisjonen). Vi skal først se hvem som mest aktivt og effektivt posisjonerer seg selv og andre gjennom samtalen, og deretter hvem som helhetlig sett fremstår som posisjonelt overordnede eller mer positive posisjoner gjennom samtalen.

18.4.1 Posisjonerende asymmetri

Posisjoneringen i denne samtalen preges av tilnærmet fravær av uttrykte motsetninger, der samtalepartenes posisjoneringsforsøk gjennomgående møter gjensidig aksept i samtalen. Begge samtalepartene uttrykker posisjonerende utsagn, selv om veilederen gjør dette mest aktivt og tydelig. Samtalepartene har imidlertid noe ulikt tyngdepunkt i sin posisjoneringsforsøk: Veilederens posisjoneringsforsøk er i størst grad orientert mot en type veileder-veisøker-posisjoneringsforsøk som ligner refleksivt orientert veiledning, og i tillegg en art posisjoneringsforsøk som har karakter av en mer tradisjonell posisjoneringsforsøk som lærer og elev. Elevens posisjoneringsforsøk er derimot i størst grad orientert mot å posisjonere seg selv ved referanse til sine egenskaper som elev. Denne posisjoneringsforsøket er overveiende svært positivt ladet ("Jeg jobber nå bra"), og læreren samstemmer entydig i elevens positive posisjoneringsforsøk.

Lærerens posisjonierende uttalelser er i betydelige deler av samtalen preget av en implisitt egenposisjonering som *nøytral og epistemisk*¹²⁰ *underordnet veileder*, som kan hevdes å ligne en refleksivt orientert veiledningstradisjon (jf. kap. 7). I disse delene unngår veilederen å uttrykke egne meninger og vurderinger, herunder unngår hun ved disse tilfellene å bruke epistemiske verb (for eksempel jeg vet, mener, vurderer e.l.). Isteden uttrykker veileder seg her typisk spørrende og gir stadig uttrykk for å lytte interessert til det veisøkeren sier, og bygger videre på informasjonen veisøkeren bringer inn, spesielt gjennom oppfølgende spørsmål.

Denne nøytrale (veileder-)posisjoneringen finnes spesielt i den første fjerdedelen av samtalen. Etter hvert endrer veileders posisjoneringsforsøk seg i mindre nøytral retning, der veileder i større grad inntar en slags lærerposisjon, der hun *formidler informasjon og/eller ytrer vurderinger* som lærer, slik som nedenfor, der et naturfaglig forsøk omtales og vurderes.

Eksempel 18-8

VL: Nei, jeg tror den er godt uttørket, det er ikke noe vann til å, tror ikke det kommer nok oksygen, jeg tror ikke <

...

VL: Ja, akkurat, men hvis makken ikke har fått blandet, så har den neppe råtnet vet du (.)

VS: Ja, ja () (...)

VL: Men du har ikke fått ført ferdig forsøket (...)

VS: Jo.

VL: Du har ført det ferdig?

VS: Ja, [Mm] det har jeg. [Mm] Jeg vet jo hva som skulle skje når () nedbrytning, ikke sant, så, skulle bryte ned de tingene? [Mm] Og så hørte jeg noe om at jorden skulle blande seg, [Ja] () det har i hvert fall ikke skjedd med vår makk.

VL: Mm, det som skjer er at makken når han henter den [Mm] – han kryper og så blander han. Det er derfor er det viktig å ha makken i jorden. [Mm] Den blander jorden.

¹²⁰ Med epistemisk posisjonering menes posisjonering mht. hvilken kunnskap eller erfaring en samtalepart har for å utale seg om en sak.

Den midtre delen av samtalen er preget av vekslende posisjonering som henholdsvis nøytral veileder og informerende eller meningsytrende lærer. Sitatet nedenfor eksemplifiserer en slik veksling mellom nøytral og ikke-nøytral posisjonering, der læreren først snakker ut fra en posisjon som informerende lærer, og deretter uttrykker en mer nøytralt spørrende (veileder-)posisjon:

Eksempel 18-9

VL: Ja, vi skal ta det opp i, nå når jeg får snakket med dere om, og etter egenvurderingen, hvordan vi skal bruke tiden nå fremover og. [Mm] Vi kommer til å gjøre en del ting som. Vi vet jo områdene vi skal innom, og så skal dere få være med å bestemme hvordan vi skal gjøre det (...) Det var en ting til når vi jobber med tema i prosjekt, har du noen tanker rundt det? (..)

I samtals siste tredjedel endrer veileders posisjoneringsmønster seg i enda mer ikke-nøytral retning. Her posisjonerer veileder seg hovedsakelig ikke-nøytralt og epistemisk overordnet, i størst grad som informerende (lærer). Sitatene nedenfor er hentet fra denne siste delen av samtalen.

Eksempel 18-10

VL: Ja, men, da er det en ting til vi må se litt på, og det er når vi skal ha konferanse, foreldrekonferansen. [Mme] (.) Så vet du at måten vi gjør det på er at du fører ordet. ...

VS: Hm (ler) (.) Nei, altså, (.) hva skal jeg si for noe? Skal jeg begynne å fortelle (.) mamma eller pappa om hvordan jeg jobber i timene og slike ting?

VL: Ja, altså det <

VS: > Om jeg trives, [Mm] trivsel.

VL: Ja, det blir jo en samtale, ikke sant. [Mm] Dere får jo også hjem et sånt ark som dere skal diskutere hjemme. Du vil få det nå med innbydelsen til foreldrekonferansen.

VS: Ja, slik vi gjorde på barneskolen, [Ja] ja eller nei, så skulle man krysse av.

VL: Nei, dere får mer slik tema, slik dere fikk i fjor.

VS: Ja - i fjor?

VL: Ja, da fikk dere på baksiden av innbydelsen til foreldrekonferansen [Jaaa] så stod det sånn der et ark som dere skulle diskutere hjemme før dere kom. [Mm] Det blir jo mer en sånn *samtale*. (.)

I den siste delen av samtalen posisjonerer veilederen seg i tillegg ikke-nøytralt, gjennom å ytre stadig positive vurderinger av elevens *mestrende* egenskaper og atferd på skolen, for eksempel på følgende måte:

Eksempel 18-11

VL: Ja, jeg synes du er veldig flink til å engasjere deg og slik, men, eh. (..) ... Så, men det er tilfelle det som står her, det er sant det vi skriver om deg. Du trenger ikke å, du har som sagt lov til å være veldig stolt av deg selv. Du jobber veldig godt.

VS: Jeg er ikke sånn som går å jeg fikk det og, nei jeg er ikke sånn. (..)

VL: En annen ting vet jeg jo, at du i tillegg til at du jobber å er aktiv så er du kreativ og så tør du, du tør å *prøve* ting. Du er ikke redd for å gjøre litt sånn, *ja*, hvis man ikke prøver og *tør* å gjøre feil så kommer man mange gang ikke videre [Mm] fordi man sikrer seg bare med det trygge. (..) Det må du *fortsette* med, det er veldig bra at du gjør det, at du tør det.

Det kan anmerkes at veilederen typisk posisjonerer seg ikke-nøytralt når hun omtaler vurdering av eleven, men det finnes eksempler på mer nøytrale sekvenser, der veileder bygger på informasjon fra andre lærere og veisøkeren selv, men ved disse tilfellene uttaler veilederen seg raskt igjen i en posisjon der hun også uttrykker egne vurderinger (ikke-nøytral).

Gjennom hele samtalen uttrykker læreren implisitt hvem som er i posisjon til å *styre* fremdriften i samtalen. Denne type posisjonering uttrykkes for eksempel gjennom at veilederen mer eller mindre kontinuerlig stiller spørsmål og implisitt uttrykker forventninger om at veisøkeren skal innta den besvarende posisjonen. Dette gjøres også gjennom mer direkte uttalelser som signaliserer hvem som er i posisjon til å styre hva det skal snakkes om. Innledningsvis i samtalen finnes for eksempel dette i følgende formulering:

Eksempel 18-12

VL: Før vi begynner på akkurat dette med fagene, så tenkte jeg at jeg skulle spørre deg litt om *trivsel*, [Mm] hvordan du trives på skolen og sånn, og, om du kan si litt om det?

Som allerede nevnt karakteriseres samtalen av at eleven implisitt eller eksplisitt aksepterer lærerens posisjoneringsforsøk. Lærerens posisjonering aksepteres aller mest umiddelbart når læreren inntar en ikke-nøytral posisjon (som lærer). Eleven kan enkelte ganger (muligens) oppfattes som noe mer nølende med å akseptere lærerens nøytrale (veileder)posisjon, slik som i tilfellet gjengitt under.

Eksempel 18-13

- VL: ... har du noen tanker om hva vi eventuelt kan gjøre for å forhindre at sånne ting skal dukke opp igjen? (..)
- VS: Eh, (.) nei, (..), Hmm, (ler) nå spør du litt vanskelig. (.) Forhindre, man kan jo ikke forhindre, men man kan jo prate om det. ...

Til tross for elevens nøling, i form av kommentaren om at læreren spør vanskelig aksepterer likevel eleven implisitt lærerens posisjonering, gjennom å snakke videre ut fra en slik posisjonering. Et annet eksempel på nølende akseptering finnes i temaet *Kan lærerne forbedre seg?*

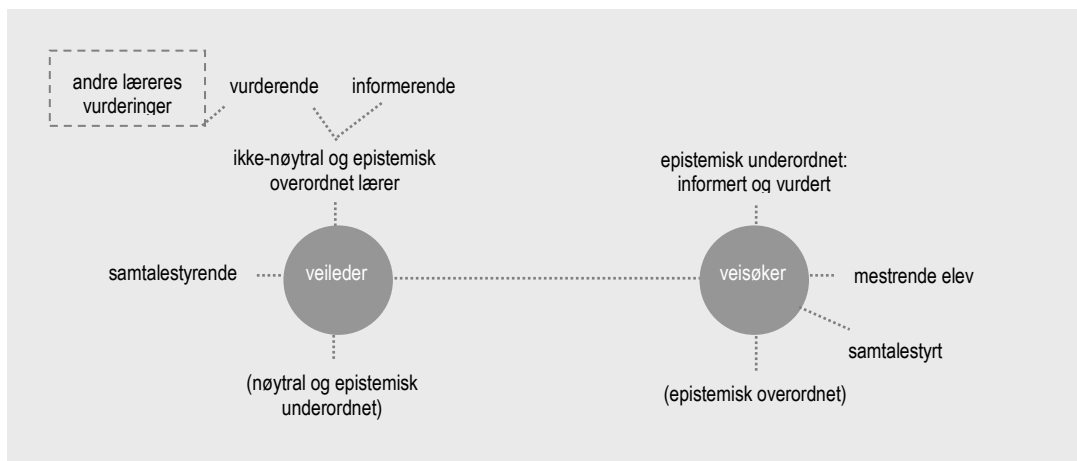
Eksempel 18-14

- VL: Så lurer jeg på en ting sånn med oss lærere, fordi vi er jo også mennesker og langt ifra perfekt. Har du noen tanker rundt våres måter å være på, det vi gjør og slik, og det vi kan endre på eventuelt, forbedre?
- VS: Hm, (...) Litt mindre lekser kanskje. Men kan ikke vi ta – hva er det nå det heter (zoome) inn på det vi nå (..)
- VL: Tenker du på at det har vært så mange fag og?
- VS: Ja.
- ...
- VS: Har vi noen nynorsk prøve, i morgen i norsken?
- VL: Det vet ikke jeg.
- VS: Oi, jeg har glemt av det, tror jeg. [Mm] Vi får nå se [Mm] (..)
- VL: Men, forstår jeg deg rett nå når du sier, men det at vi har hatt så mange fag at det var det som var frustrerende?
- VS: Ja. [Mm] Man får liksom ikke tid til å gjøre alt sammen. [Ja] (.) Da blir det litt slik at "Oi, har vi prøve i morgen, shit" [Mm] Da blir det sånn – må gjøre de fagene og så [Mm] begynne [Ja] () for det har vi til den prøven [Ja] (..)
- VL: Nei, det er jo greit å ha færre fag å konsentrere seg om. Men ellers med oss lærere, tenker på væremåte også, er det ting vi gjør som du kan tenke deg vi endrer? (....)
- VS: Ting dere gjør. Dere gjør det stort sett veldig bra. (.)
- VL: Du synes det?
- VS: Humm. Dere er snill og grei og. (...)
- VL: Sånn, det er veldig viktig for oss å få vite, ikke sant. Mange gang så som med oss som alle, så gjør vi ting som vi ikke tenker så mye over, så kan det jo virke [Mm] i klassen som at (.) noen som ikke liker det eller som synes det er ubehagelig, eller slik (....) Ja, er det andre ting du har lyst til å ta opp?
- VS: Jeg tenkte på det i sted, men jeg glemte det av (...) selvfølgelig (...) Hmm (.....) Jeg husker ikke (ler) (...).

Elevens posisjoneringsaksept i den gjengitte sekvensen kan oppfattes som noe nølende, fordi eleven tildels svarer kortfattet og dels begynner å snakke om andre forhold, som unngår posisjoneringsen - i tillegg til at eleven sier hun glemmer det hun skulle si. I alle fall representerer disse nølende sekvensene unntak i samtalen og det synes typisk at eleven til tross for tidvis nøling aksepterer lærerens posisjoneringsen og snakker på en måte der posisjonene kan oppfattes som fullt akseptert.

Veilederen posisjonerer seg selv og veisøkeren i et *vekslende epistemisk underoverordningsforhold* gjennom store deler av samtalen. Som det går frem av omtalen foran veksler veilederen stadig mellom å formulere seg epistemisk underordnet, ved at spørsmålene retter oppmerksomhet mot veisøkerens opplevelse og vurderinger og ikke veilederens egne. I den største andelen av samtalen, spesielt i siste del av samtalen posisjoneres imidlertid veisøkeren i større grad som underordnet veilederens informerende og vurderende lærerposisjon.

Hovedtrekkene i veilederens aksepterte posisjoneringsforsøk fremstilles i figuren under:



Figur 18-4: Veilederens typiske aksepterte posisjoneringsforsøk.

Som nevnt er ikke elevens posisjonering i noen vesentlig motstrid til lærerens. Eleven uttrykker ikke (andreordens) posisjoneringer som står i klar motsetning til lærerens posisjonering. Store deler av elevens samtaler er preget av tilslutning

til lærerens vekslende posisjonering som lærer og veileder. Enkelte ganger posisjoneres imidlertid eleven seg mer aktivt, gjennom å etterspørre informasjon eller vurdering fra læreren og herunder posisjonere læreren i en ikke-nøytral informerende/vurderende posisjon. Det følgende sitatet berører både aspekter av informasjon og vurdering:

Eksempel 18-15

VS: Har jeg ingen anmerkninger?

VL: Nei, jeg fant ingen. (..) Så det betyr jo at enten vi lærere er sløv til å notere, eller at du *har* upåklagelig orden. Og det kan jo faktisk være tilfelle.

VS: *Humm.* Enn i oppførsel? (.) Har jeg noen anmerkninger der?

VL: Har du noen forslag selv?

VS: Nei (ler) (..) En anmerkning må jeg jo få.

Det mest karakteristiske ved elevens posisjoneringsforsøk er imidlertid en svært *positiv selvposisjonering*, som en flink, arbeidsom og utviklingsorientert elev, som attpåtil har kapasitet til å prestere enda bedre. Sitatene nedenfor eksemplifiserer noen av elevenes mange positive selvposisjoneringer, som preger samtalen:

Eksempel 18-16

VS: Jeg jobber bra og er flink, synes jeg. (ler) ... Jeg har ikke jobbet dårlig med noen fag, (.) det har jeg ikke. Har jobbet ganske bra med alle, prøvd i hvert fall. ... Ja, jeg vil jo gjøre så veldig mye... Ja, for jeg synes jeg har gjort det så veldig bra i kunst og håndverk, veldig bra, vi skulle tegne hender, så fikk jeg det veldig bra til selv om jeg ikke trodde at jeg skulle få det. (.) Det gikk liksom så fort. Og det var en ting, hva var det igjen? (.....) JA, KRL (.)”jobber bra med faget og er mer muntlig”. Og er mer muntlig. ... jeg trenger ikke å tenke gjennom det. Jeg har jo lest så pass godt på det og jeg vet hva som står, det meste. ... jeg trenger ingen sånn pugging. (...) (ler).

I denne sammenheng bør det imidlertid fremheves at elevens positive selvposisjonering i utgangspunktet er understøttet av de ulike lærernes positive skriftlige tilbakemeldinger, som er et sentralt utgangspunkt for samtalen. Eleven følger i så måte opp en type posisjonering som allerede er etablert av lærerne.

Samtidig som eleven posisjoneres seg positivt, virker hun stadig opptatt av å ikke posisjonere seg som en plettfri eller selvgod elev. Et eksempel på dette finnes når samtalepartene snakker om det å få gode vurderinger fra lærerne, da hun uttaler

Jeg er ikke sånn som går å jeg fikk det og, nei jeg er ikke sånn. Lignende typer *nyanserende* posisjonering gjenfinnes ofte i samtalen. Ved disse tilfellene er det samtidig typisk at læreren nedtoner eller avviser elevens nyanseringer av sin selvposisjonering. Dette er eksempelvis tilfelle i den gjengitte sekvensen nedenfor, der eleven posisjonerer seg som ivrig elev, men at hun noen ganger kan være overivrig (nyansert posisjonering).

Eksempel 18-17

VS: Ja (latter). Stine sa en gang til meg at, vi lagde de filmene, så sa jeg at åh - det vil jeg gjøre, fordi jeg syntes det hørtes så artig ut, så sa hun at jeg måtte slutte å si: jeg vil, jeg vil, hele tiden. Ok, skal prøve. Men jeg har fått det til!

VL: Men, det <

VS: > Det er jo bra å være aktiv, da, jeg synes det er artig å gjøre det, [Ja] men (.) det blir kanskje litt for mye. Det er egentlig bra at hun sa i fra til meg da. [Mm] (.)

VL: Har du tenkt noe på hvorfor hun sa det?

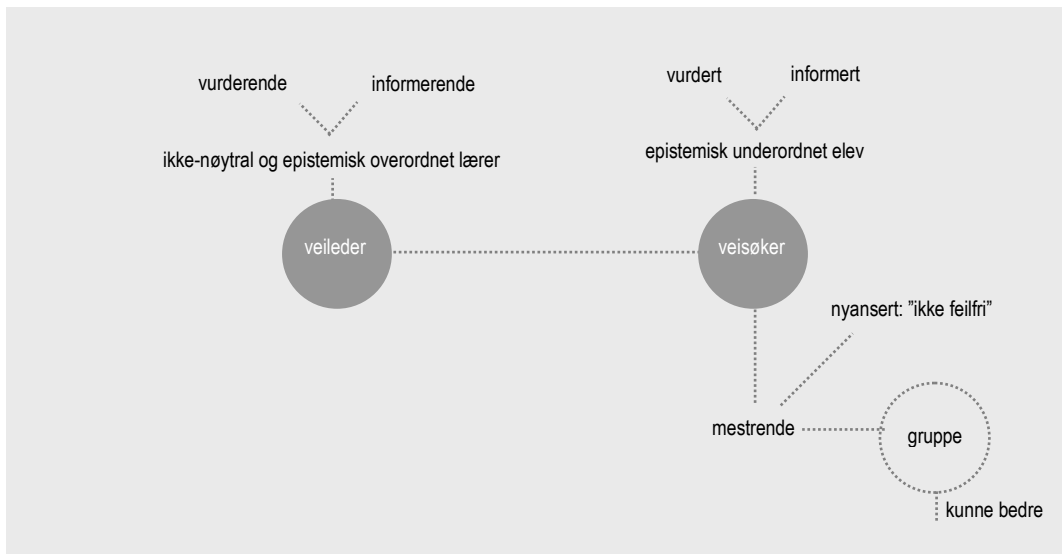
VS: Ja, jeg vil jo gjøre så veldig mye, at kanskje de andre ikke får gjøre så mye (.) [Mm] som de har lyst [Ja] Ja, men jeg sluttet jo med det da.

VL: Så det er ikke nødvendigvis det at du har en positiv innstilling med å ha lyst til å gjøre ting som gjorde at, det er ikke det å si: "jeg vil", som er negativt, er det det du mener?

VS: Nei!

VL: For det er det jo ikke. [Ja] Ja, så det var bare akkurat i den sammenhengen.

I figuren nedenfor oppsummeres hovedtrekkene i elevens aksepterte posisjoneringsforsøk:



Figur 18-5: Veisøkers typiske aksepterte posisjoneringsforsøk

Oppsummerende er det rimelig å si at veilederen klart mest aktivt og effektivt posisjonerer seg selv og eleven i selve samtalen, vekslende mellom en slags veileder-veisøker-posisjon (nøytral og epistemisk underordnet veileder) og i størst grad i en lærer-elev-posisjon (ikke-nøytral og epistemisk overordnet lærer). Eleven trer stort sett inn i lærerens vekslende posisjonering, uten å uttrykke tydelig motstand eller alternative posisjoner. Når veisøkeren posisjonerer veilederen gjøres dette overveiende som informerende og vurderende lærer (ikke-nøytral og epistemisk overordnet veileder). Eleven er imidlertid desto mer aktiv i å posisjonere seg selv i en positiv elevposisjon, som nyanseres noe (implisitt sammenlignet med andre elever). Læreren synes i store trekk å akseptere denne posisjoneringen, selv om læreren uttrykker en viss motstand mot enkelte av elevens nyanseringer. Dessuten må det tas i betraktning at elevens positive selvposisjonering allerede er etablert gjennom lærerens positive skriftlige tilbakemeldinger. Begge parter posisjonerer hverandre gjennom samtalen, og begge får overveiende aksept for sine posisjoneringer. Samtidig er veilederen såpass mye mer aktiv i sin posisjonering enn veisøker, at posisjoneringen kan ansees som *nokså asymmetrisk* i retning veilederen.

18.4.2 Posisjonell asymmetri

Veilederens posisjoner i selve samtalen er i denne samtalen klart sterkere enn veisøkerens. Aller sterkest er asymmetrien når veileder er posisjonert i det man kan kalle en slags epistemisk overordnet og ikke-nøytral lærerrolle, her læreren tydelig står i posisjon til å informere og vurdere veisøkeren. I tillegg bidrar posisjoneringen av veilederen som ”styrende” i selve samtalen på tilsvarende vis til et sterkt asymmetrisk posisjoneringsmønster. De asymmetriske trekkene som er oppsummert ovenfor dominerer samtalen i helhet. Veilederens tidvis epistemiske underordning under veisøkeren mildner det asymmetriske inntrykket noe, men er ikke mest karakteristisk for samtalen. Den fremtredende positive personlige posisjoneringen av veisøkeren bidrar på samme måte til å mildne inntrykket av posisjonell asymmetrien noe. Like fullt er det samlet sett rimelig å betrakte den posisjonelle asymmetrien som *nokså asymmetrisk* i retning veilederen som sterkeste part. Dette inntrykket kan tentativt oppsummeres i en figur¹²¹:

¹²¹ Plasseringen av posisjonene må forstås som svært tendensiell, og representerer ingen nøyaktig plassering.



Figur 18-6: Samtalepartenes tentative grad av posisjonell styrke.

Vi skal gå videre til å vurdere et annet men beslektet aspekt av asymmetri: dramaturgisk asymmetri.

18.5 Dramaturgisk asymmetri

Med dramaturgisk asymmetri forstås i hvilken grad en av samtalepartene fremstår som overordnet, understøttet av samtalsens dramaturgiske fasade. Dramaturgisk fasade består av nonverbale uttrykksmidler brukes, bevisst eller ubevisst, til å uttrykke noe (jf. tidligere omtale av Goffmans dramaturgiske perspektiv (kap. 12.3.6). Fasade består av to deler: Den første kategorien er *kulisser*, som står for det mer stedsbundne *scenearrangementet som er ment å skulle uttrykke noe* (Goffman 1992:29). Den andre kategorien er personlig fasade, som *står for alt det andre som uttrykker noe, det vi setter nærmest i sammenheng med den opptre-*

dende ... og som ... vedkommende tar med seg (Goffman 1992:29). Dette er utgangspunktet for den følgende analysen.

Denne samtalen gjennomføres i et grupperom på en skole, som er valgt av veilederen. Rommet er lyst, luftig og pent, med store glassflater mot skolens korridor, som er skjermet av lyse og transparente gardiner i vinduenes nedre del. Inventaret er også lyst og virker nytt og av god kvalitet og stolene synes komfortable. Grupperommet er valgt fremfor lærerens kontor, og kan av ulike årsaker oppfattes som en mer symmetrisk kulisse for samtalen enn kontoret. For det første sitter samtalepartene i grupperommet ved enden av et stort rundt bord. Det runde bordet kan i seg selv forstås som et symmetrisk symbol og knyttes gjerne til idealet om den åpne samtalen og fri meningsutveksling. Samtalepartene sitter dessuten på stoler med samme høyde og utseende. For det andre kan dette rommet forstås som mer nøytral grunn enn andre rom på skolen, idet hverken veileder eller veisøker har dette som sitt private område (slik lærerens kontor ville vært). Strengt tatt kan imidlertid heller ikke grupperommet regnes som helt nøytralt, idet denne kulissen er en del av skoleområdet, som i seg selv gjerne assosieres til et asymmetrisk forhold mellom lærer og elev.

Læreren og eleven sitter i samtalen posisjonert likeartet i forhold til hverandre, med hendene nokså avslappet på bordet, og lent lett fremover mot hverandre. Begge sitter oppmerksomt vendt mot hverandre med både kropp og blick gjennom hele samtalen. Atmosfæren synes gjensidig, nokså avslappet og preget av gjensidig smil og latter. Veilederen er noe mer gestikulerende og fast i bevegelsene, mens veisøkeren er noe mindre gestikulerende og fast. Veilederen gestikulerer på en moderat men fast måte, og det virker som om hun understreker viktige poenger i det hun sier gjennom å bevege armen og stoppe den i luften eller mot bordplaten. Veisøkeren understreker i liten grad det hun sier på lignende måte. Mer karakteristisk er det at hun i mindre grad beveger seg, og tidvis vrir på kropp og hodet, når hun skal svare på et spørsmål som hun synes å være usikker på hvordan hun skal besvare.

Veisøkeren er kledd i typiske ungdomsklær, mens veilederen har en litt mer voksne klær, men likevel uformelle og relativt ungdommelige klær. Veilederen og veisøkerens kropp og ansikter kan i seg selv oppfattes som en del av den personlige fasaden. Veisøkeren er en typisk ung jente, men veileder er en dame i 40-årene. Aldersforskjellen som uttrykkes gjennom den personlige fasaden kan i seg selv forstås som et uttrykk for en viss dramaturgisk asymmetri. Den tidligere omtalte tegningen av et tre med vurderinger av eleven kan også forstås som et asymmetrisk dramaturgisk element i samtalen, idet den posisjonerer veisøkeren som underordnet lærerne, som gjenstand for deres vurdering. Spesielt innledningsvis i samtalen henvises det stadig til denne, derfor er den et vesentlig dramaturgisk element i samtalen.

Samlet sett kan det være rimelig å si at samtalen er preget av mild dramaturgisk asymmetri i retning veilederen. Det kan antas at veilederen gjennom sine valg av fasade ønsker å tilstrebe en større grad av symmetri enn i andre sammenhenger på skolen. Spesielt synes dette rimelig med hensyn til valget av samtalskulisser, men også den personlige fasaden kan forstås i denne retning. Likevel kan det være rimelig å fortolke kulissene og spesielt den personlige fasaden som *mildt asymmetriske*, i retning veilederens (lærerens) overordnede rolle.

18.6 Interaksjonell asymmetri

I det følgende skal vi se nærmere på samtalen med utgangspunkt i den type analyse av interaksjonell asymmetri som er redegjort for i kapittel 12.3.7. Spørsmålet er her hvem av samtalepartene som styrer- og i størst grad unngår å bli styrt gjennom initiativer og responser i veiledningssamtalen.

18.6.1 IR-profil

Veileder og veisøker har som nevnt 116 taleturer hver i løpet av denne samtalen. I tabellen nedenfor fremstilles den såkalte IR-profilen, som bygger på de 18 turkategoriene i IR-analysen (Gustavsson, Linell og Juvonen 1988), og i tillegg min utvidelse med to kategorier. Turkategoriene er tilordnet en styrke på en ordinalskala fra 1(svak) – 6 (sterk).

	6	5			4				3				2		1					
	>	"">	">	:>	<=>	^	""^	""^	:^	<=^	=>	<>	""<	(> <)	=^	<^	->	<	-	N
V L	12	1	1	3						2	35		2	2		36	8	13	1	116
V S	2			1				1		3	14					58	9	25	3	116

Tabell 18-4: Veileder og veisøkers IR-profil i samtalen.

Veileder og veisøker skiller seg tydelig fra hverandre med hensyn til hvilke initiativer og responser de uttrykker i samtalen. Et av de klareste kjennetegnene ved veilederens turer er at de spanner over hele skalaen av interaksjonell styrke. Det finnes mange (12) turer av sterkeste grad, det vil si > (sterkt initiativ på nytt og uavhengig tema). To av disse finnes i følgende korte sekvens i samtalen:

Eksempel 18-18

- < VS: Jeg tenkte på det i sted, men jeg glemte det av (...) selvfølgelig (...) Hmm (.....)
Jeg husker ikke (ler) (...).
- > VL: Ble du støl etter gymtimen som jeg hadde med dere?
- < ^ VS: Støl, jeg klarte nesten ikke løfte armene. Det var bare sånn når jeg våknet om
morgenen, "au". Skal liksom ta en () Kjenner at (krrrrr, vooo).
- > VL: Vi skal ha en skoleovernatting før jul. ...
- ...
- < VS: Nei takk, (ler) har fått nok av det for (). [Du har det ja] Sterke armer [Mm] (.)
- > VL: Ja, men, da er det en ting til vi må se litt på, og det er når vi skal ha konferanse,
foreldrekonferansen. [Mme] (.) Så vet du at måten vi gjør det på er at du fører
ordet.

Som i eksemplet viser denne turtypen seg når veilederen tar initiativ til å snakke om nye og uavhengige emner i samtalen. Til tross for at disse turtypene til en viss grad karakteriserer samtalen har veilederen faktisk enda flere ganske svake turer, spesielt turene -> (respons med svært svakt initiativ underordnet samtalepartens tur) og < (ren respons uten initiativ). Det store tyngdepunktet av veilederens turer ligger imidlertid i turene < > (respons og sterke initiativ) og < ^ (respons og svake initiativ). Det finnes omtrent like mange turer av disse to typene. Samlet sett er rundt 60 % av veileders turer av denne arten. Dette synliggjør at veileder i hoveddelen av sine turer både knytter tydelig an til veisøkers initiativer og viser varierende styrke på sine initiativer.

Veisøkerens typiske turer befinner seg på den langt svakere delen av skalaen. Veisøker uttrykker langt sjeldnere sterke initiativer. For eksempel uttrykker veisøkeren langt sjeldnere sterke initiativer i form av turen < > (respons og sterkt initiativ, 14 versus veilederens 35). Rundt halvparten av veisøkers turer er derimot av den mest typiske arten < ^ (respons og svake initiativ). To av veisøkerens turer i den følgende sekvensen er av denne arten.

Eksempel 18-19

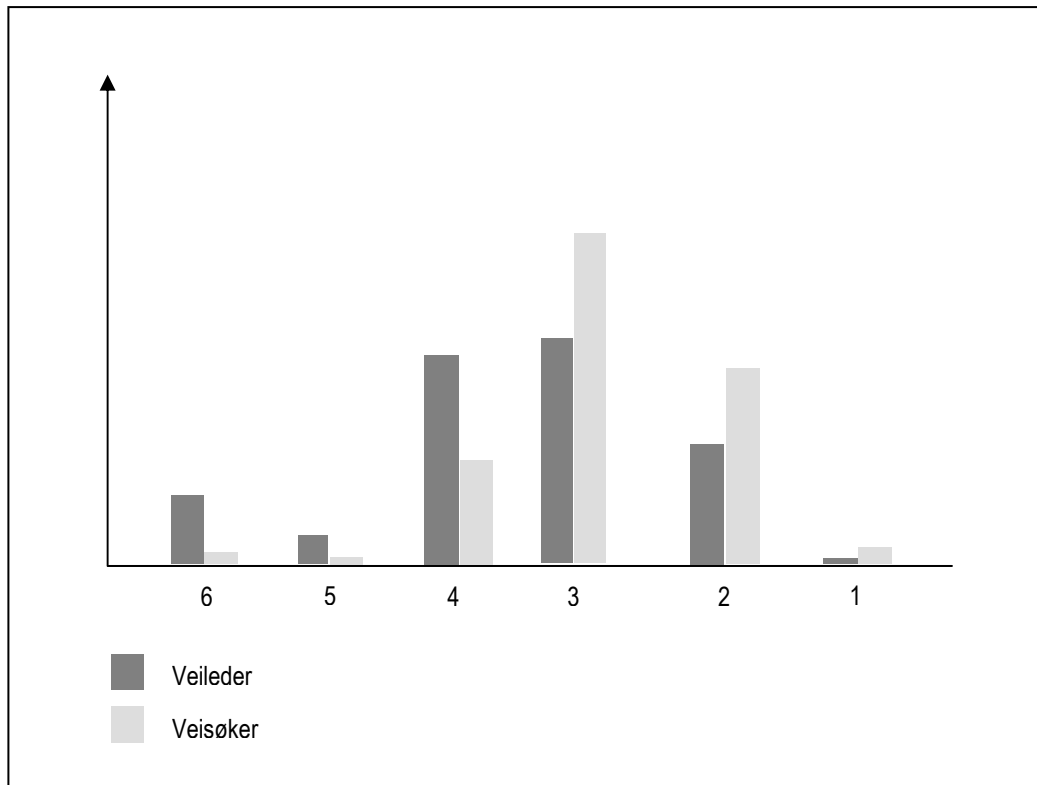
- <> VL: Ja. (1er) (..) Eh, hvis du tenker på (..) den vurderingen som du har gjort nå, hvis du tenker på at du skulle sette deg noen mål (...) for, for vårhalvåret.(.) Hva, hva, har du noen tanker rundt det? (...)
- VS: Gjøre mitt beste [Mm] og (...) (latter), jeg vet ikke.
- => VL: Jeg tenker på om det er det noen fag eller sånt, at du har noe sånn? Det er jo lurt å sette seg noen mål.
- < ^ VS: Ja, i matten, at jeg jobber litt bedre i det. [Mm] (.)
- <> VL: Har du noen tanker om hvordan du skal jobbe for å jobbe bedre? Det trenger ikke bestandig være det å bruke mer tid, vet du, det kan være måten man gjør det på. (.....)
- < ^ VS: (Hva mer, altså burde jeg (.....) Å ja den (maktingen) - er det den du mener der () min [(1er)]

Den betydelig svakere interaksjonelle styrken på veisøkerens initiativer illustreres videre tydelig av at en betydelig del av veisøkerens turer er av typen < (forbundet med foregående initiativ uten å inneholde eget initiativ). Et eksempel på en sekvens der denne typen er representert, i kontrast til veilederens sterkere turer, kan gjengis. I denne sekvensen hevder veisøker at hun, til tross for gode tilbakemeldinger, kunne gjort en bedre innsats i enkelte fag.

Eksempel 18-20

- < VS: Ja, jeg kunne ha gjort det bedre (.) [Mm] (.) Mm. (...)
- <> VL: Er det noen spesielle fag du tenker på? (.)
- < ^ VS: Heimkunnskap, (1er) () (står ikke noe på den) (.) og så <
- <> VL: > Men er det sånn med heimkunnskapen da at du savner egentlig at det står litt mer?
- < VS: Ja, det gjør jeg, [Ja] litt mer kanskje [Mm]
- < ^ VL: Ja, men da, da tror jeg at vi skal notere oss det at vi faktisk tar og spør han Bjørn-Harald om [Mm] hva det er han mener at han, at han kan ta seg en prat med deg om.

Det nokså sterkt asymmetriske mønsteret kan tydeliggjøres ved å fremstille en såkalt IR-profil av samtalepartenes interaksjonelle styrke (jf. omtale i kap. 12.3.7). Dette gjøres ved å slå sammen de ulike kategoriene ut fra hvilken verdi de tilhører på en skala fra 1-6 (jevnfør tidligere forklaring), der 6 representerer sterkest interaksjonell styrke og der 1 representerer svakest interaksjonell styrke:



Figur 18-7: IR-profil av samtalepartenes turer på en skala av interaksjonell styrke fra 1-6.

IR-profilen viser klart at veilederens typiske turer er sterkere enn veisøkerens. Tyngdepunktet i Veilederens turer er turstyrkene 3 og 4, mens veisøkerens typiske turer vanligvis har styrke 3 og 2, og noe sjeldnere styrke 4. Forskjellen i IR-styrke tydeliggjøres ytterligere av at veilederen har et betydelig antall turer av styrke 6 og 5, mens veisøkeren har ytterst få slike turer.

18.6.2 IR-indeks og IR-differanse

IR-indeksen betegner en samtaleparts tendens til å kontrollere eller bli kontrollert i interaksjonen. Her regnes den som gjennomsnittsverdien av en samtaleparts samtalerurer. Veilederens IR-indeks tilsvarer midtverdien 3,5 (symmetrisk). Veilederen viser med andre ord ingen spesielt sterk tendens til å kontrollere interaksjonen. Det som gjør samtalen asymmetrisk, i dette henseendet, er imidlertid veisøkerens tendens til å bli kontrollert. Veisøkerens IR-indeks er betydelig svakere enn veilederens: 2,9.

Ved å sammenligne samtalepartenes IR-indeks finner man en IR-differanse på 0,6, noe Linell og Gustavsson kaller en styrt samtale, som ligger mellom betegnelsene jevnbyrdig samtale og intervju (1987:246). Dette regnes i denne undersøkelsen som en *mildt asymmetrisk* samtale i retning veileder som sterkeste part.

Til sist skal vi se nærmere på det som i undersøkelsen kalles turstøttende asymmetri.

18.7 Turstøttende asymmetri

Turstøttende asymmetri vil i det følgende bli behandlet med utgangspunkt i to typiske måter som samtalepartene støtter hverandres turer på – henholdsvis gjennom a) *å ytre verbal turstøtte*, dvs. gjennom hhv. minimale responser¹²² og speiling (hvem av samtalepartene mottar mest verbal støtte for sine turer?) og b) *å utvise tålmodighet*, ved å unnlate å avbryte samt å tolerere pauser før og underveis i samtalepartens tur uten å avbryte (hvem av samtalepartene blir minst avbrutt og har mest tolererte pauser?).

¹²² Begrepet forklares nedenfor.

18.7.1 Å ytre verbal turstøtte: minimal respons og speiling

Med å ytre verbal turstøtte forstås altså både bruk av minimal responsstøtte samt støttende speilinger. Fokus rettes først mot støtte gitt gjennom *minimal respons*. I den følgende tabellen belyses forskjeller i hvor hyppig samtalepartene ytrer minimal respons til hverandre, som oppfattes som støttende, i løpet av samtalen.

	minimal responsstøtte til VL		antall VL turer pr tema	minimal responsstøtte til VS		antall VS turer pr tema	differanse gj.sn. tur
	antall	gj snitt tur		antall	gj snitt tur		
tot	44	0,4	116	115	1,0	116	-0,6

Tabell 18-5: Samtalepartenes turstøttende minimale respons til hverandre i løpet av samtalen.

Overordnet sett kan det ses et asymmetrisk mønster i at veisøker får mer enn dobbelt så mye minimal turstøtte som veileder: Veileder får i snitt rundt én uttrykt minimal turstøtte pr tur (1,0), mens veilederen bare får slik støtte under halvparten så ofte (0,4). Dette innebærer en gjennomsnittlig differanse på 0,6 minimale responser pr. tur. Sitatet nedenfor er hentet fra den turen i samtalen der det gis mest minimal turstøtte:

Eksempel 18-21

VS: Jeg har ikke jobbet dårlig med noen fag, (.) [Mm] det har jeg ikke. [Nei] Har jobbet ganske bra med alle, [Ja] prøvd i hvert fall [Mm] (..) Mm (..) [Mm] (.) Jeg fikk liksom ikke, jeg visste ikke helt hva jeg skulle skrive på de to. [Ja] (.) Det ble liksom [Ja] – jeg så feil [Mm] (.) også begynte jeg å skrive på den andre, og så jeg litt feil (..) [Ja] men de har jobbet ganske bra med matte og tysk da, selv om tysk, vi lærte ikke å kommunisere, vi lærte bare gloser og leste fra boken. [Mm] Vi satt ikke og pratet slik som vi gjør nå.

Sitatet illustrerer hvordan veileders stadige minimale responser fungerer turstøttende og kanskje bidrar til at dette er en av de lengste turene veisøkeren har i løpet av samtalen. Veilederen gir vanligvis ikke fullt så hyppig støtte, men bidrar typisk jevnlig med denne type støtte i sine turer. Det er som regel kun i veisøkerens helt korte turer at veilederen ikke gir støtte.

Begge samtalepartenes minimale turstøtte til hverandre varierer gjennom samtalen. Det tydeligste skillet mellom veisøkeren og veilederen finnes i den første

halvdelen av samtalen. Her mottar veisøker langt mer støtte enn veileder. I den andre halvdelen av samtalen er ikke forskjellen fullt så markert og samtalepartene veksler i betydelig grad på å gi hverandre mest støtte.

Veilederen *speiler* nokså jevnlig det veisøker sier, på turstøttende måter. Totalt inneholder 14 av veilederens turer speilinger, mens veisøkeren på sin side bare støtter veileders tur gjennom speiling tre ganger. Fordelt på hver av samtalepartenes 116 turer blir imidlertid ikke differansen større enn 0,1 speiling pr tur.

Veilederens speilinger er typisk orientert mot veisøkerens oppfatninger og meninger, mindre om å speile følelser og opplevelse. Bare en av speilingene har et tydelig følelsesorientert innhold. De fleste formuleringene er dessuten korte (*Ja, du synes du jobber godt selv?*). Veisøkerens formuleringer er enda kortere, og er orientert mot å sjekke ut veilederens formidlede meninger.

Et svært iøynefallende trekk ved speilingene i samtalen er at de aller fleste av veilederens speilinger formuleres i løpet av godt og vel den første halvdelen av samtalen. Veilederen uttrykker hele 13 av sine totalt 14 speilinger gjennom de første tre femtedelene av samtalen. Noe av det samme støttemønsteret som ble funnet i forhold til turstøttende minimal respons gjentar seg altså her: I denne første delen av samtalen er det på begge måter sterk asymmetri, i og med at veisøkeren mottar klart mest turstøtte – mens mønsteret er langt mer symmetrisk i siste del av samtalen (helt symmetrisk med hensyn til speilende turstøtte). Det er vanskelig å gi en klar forklaring på dette. To rimelige hypoteser kan imidlertid foreslås: For det første kan det tenkes at veilederen preges av tidspress og hensynet til å komme igjennom temaene i samtalen innen rimelig tid. En annen alternativ eller supplerende hypotese kan være at det er sammenheng med innholdet i deltemaene og grad av minimal respons og speiling – idet det er en tendens til at veileder gir aller mest støtte i temaer der det legges vekt på veisøkerens egne meninger og opplevelser.

18.7.2 Å vise tålmodighet: unngå avbrudd og vise pausetoleranse

Med det å vise tålmodighet med samtalepartens turer forstås altså her det å støtte samtalepartens tur gjennom henholdsvis å unngå å avbryte samt å tolerere pauser i samtalepartens turer uten å avbryte. Vi skal først se på *avbruddene* i samtalen. Samtalen preges av en betydelig mengde avbrudd, til sammen 21. Dette vil si at nærmere en av ti turer avbrytes. Veisøkeren avbryter oftest (15 ganger), mens veileder avbryter omtrent halvparten så ofte (7 ganger). Bare ett av avbruddene er imidlertid av sterk karakter. Størstedelen av avbruddene er av middels sterk karakter (14). Typisk for disse er at den som avbryter fortsetter med å snakke om sentrale forhold i det samtalen uttrykker interesse for, men likevel endrer fokus, slik som i eksemplet under

Eksempel 18-22

VL: Men de målene. (.) Du har matematikken [Ja] som du har lyst til å <

VS: > Og kanskje litt tysk, kanskje (forbedre) meg litt i å prate. [Mm] (.)

Et annet typisk eksempel er at avbrudd av denne karakteren kan innebære kortere korreksjoner av det samtaleparten sier.

Noe under en tredjedel av samtals avbrudd er av mild karakter. Disse avbruddene er karakteristisk sett svært korte og innebærer oftest utfylling av det samtaleparten sier. Det kan foreksempel innebære en kort oppfølging av noe som sies og enkelte ganger samtidig oppfordring om å snakke videre. Ikke sjelden synes de milde avbruddene karakterisert av at samtalepartene forstår hverandre, slik at avbruddet ofte synes å innebære at den som avbryter muligens sier noe av det den som blir avbrutt tenker å si. Et eksempel på dette kan nevnes:

Eksempel 18-23

VL: > Så det er [Ja] sånn at du selv kunne ha <

VS: > Ja, jeg kunne ha gjort det bedre (.) [Mm] (.) Mm. (...)

VL: Er det noen spesielle fag du tenker på? (.)

I tabellen nedenfor vises samtalepartenes fordeling av avbrudd, og avbruddenes styrke:

styrke	VL's avbrudd			VS's avbrudd			differanse gj.sn. tur
	antall	vektet	gj snitt VS tur (av 116)	antall	vektet	gj snitt VL tur (av 116)	
milde (vekt 1)	3	3		5	5		
middels (vekt 2)	5	10		9	18		
sterke (vekt 3)	0	0		1	3		
tot	8	13	0,1	15	26	0,2	- 0,1

Tabell 18-6: Veileder og veisøkers avbrudd av hverandres turer.

Ved å vekte styrken av avbruddene fra 1-3, og dele dem på antallet av samtalepartens turer, finnes et mål for en parts avbruddsstyrke. Veilederens avbruddsstyrke er 0,1 pr. tur, mens veisøkeren viser en noe sterkere avbruddsstyrke, 0,2 pr. tur. Ved å sammenligne disse tallene finner vi en såpass mild differanse i avbruddsstyrke på 0,1, i retning av at veisøkeren fremstår som sterkest.

Det er store variasjoner i forekomsten av avbrudd gjennom samtalen. I samtaleens første sjettedel finnes faktisk mer enn halvparten av samtaleens avbrudd. Dessuten er de sterkeste av veilederens avbrudd konsentrert her. Nær samtlige av både veilederens og veisøkerens avbrudd kommer i to sekvenser der både veileder og veisøker veksler på å avbryte hverandre. Nedenfor gjengis en av disse sekvensene.

Eksempel 18-24

VS: Eh, (.) jeg hadde ikke lest så mye på de tingene vi skulle lese på, så [Mm] da liksom glemte, glemte jeg av noen ting, og <

VL: > Så det er [Ja] sånn at du selv kunne ha <

VS: > Ja, jeg kunne ha gjort det bedre (.) [Mm] (.) *Mm.* (...)

VL: Er det noen spesielle fag du tenker på? (.)

VS: Heimkunnskap, (ler) () (står ikke noe på den) (.) og så <

VL: > Men er det sånn med heimkunnskapen da at du savner egentlig at det står litt mer?

VS: Ja, det gjør jeg, [Ja] *litt* mer kanskje [Mm] enn at jeg var pliktoppfyllende [Mm] (.)

VL: Ja, men da, da tror jeg at vi skal notere oss det at vi faktisk tar og spør Bjørn-Harald om [Mm] hva det er han mener at han, at han kan ta seg en prat med deg om <

VS: > Han *trenger* ikke ta seg en prat men <

VL: > Men at han sier litt mer om det [Mm] ja.

Etter første del av samtalen unnlater veilederen å avbryte, selv om veisøkeren gjør dette med visse mellomrom i den resterende delen av samtalen. En stor del av veisøkerens avbrudd i resten av samtalen er preget av at veisøkeren antar å forstå hva veilederen snakker om, selv om dette langt fra sikkert alltid synes å være tilfelle, vurdert ut det veileder sier før og spesielt etter veisøkerens tur.

Pausetoleransen betegner den grad en taler har *tolererte pauser* i sin tur, uten at samtaleparten avbryter turen¹²³. Samtalen er helhetlig sett preget av jevnlig korte pauser, som oftest uten avbrudd. Det er imidlertid markant forskjell med hensyn til mengden tolererte pauser veileder og veisøker har. Veilederen har i gjennomsnitt 0,4 sekunder tolererte pauser pr tur, mens det tilsvarende tallet for veisøkeren er 1,1 sekunder. Dette innebærer altså en gjennomsnittlig differanse på hele 0,7 sekunder.

	VL's tolererte pauser		antall VL turer pr tema	VS's tolererte pauser		antall VS turer pr tema	differanse gj.sn. tur
	ant sek	gj snitt tur		Ant sek	gj snitt tur		
tot	43	0,4	116	129,5	1,1	116	-0,7

Tabell 18-7: Veileder og veisøkers tolererte pauser gjennom samtalen, uten avbrudd.

Differansen i pausetoleranse varierer noe gjennom samtalen, men er grovt sett nokså stabilt asymmetrisk i favør av veisøkeren. Bare innenfor enkelte av de kortere samtaletemaene har veilederen mer tolererte pauser enn veisøkeren. De

¹²³ Pausene er i transkriptet registrert som en prikk i parentes (.) for hver pauseenhet, det vil si en prikk for anslagsvis hvert 0,5 sekund. Tabellen for pausetoleranse gir en oversikt over antallet pauseenheter i samtalen, omregnet i sekunder.

mest markante variasjoner i differansen skyldes de store variasjonene i veisøkerens pauser, og spesielt sekvenser der veisøkeren har svært lange og hyppige pauser. En av veisøkerens turer med høyt innhold tolererte pauser kan eksemplifiseres:

Eksempel 18-25

VS: Ja, men. (.) Nei, det har ikke vært noe særlig. I begynnelsen så var det sånn, (.) da var jeg ganske stille. Klarte ikke å si igjen på ting de sa til meg. [Mm] Nå er jeg blitt litt mer rappkjeftig, [(ler)] tror jeg. Jeg tror nå det i alle fall. De tør ikke si så mye til meg mer, så jeg må jo ha blitt det (...) JA, jeg mener det [Mm] Ja. (.....) Nei, (.....) [Ja] Uke 47, er det neste, neste uke?

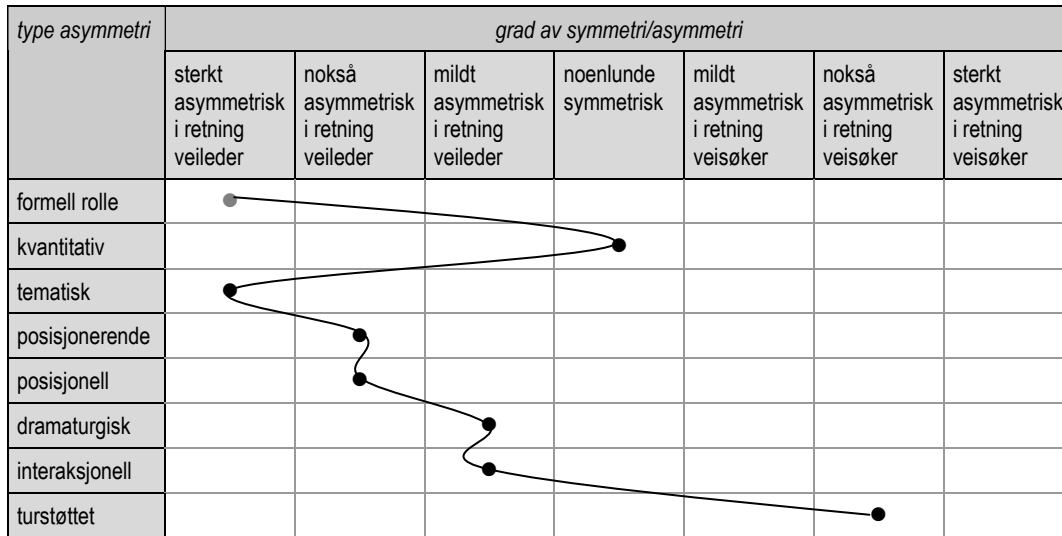
I denne og lignende typiske turer viser veileder betydelig toleranse for pausene, uten å bryte av veisøkers tur. Veisøkeren får god tid til å formulere seg og tenke seg om, noe som trolig bidrar til at denne type turer ofte får en viss lengde. Veilederens tolererte pauser er typisk betydelig kortere (som regel anslagsvis 0,5 eller 1,0 sekunder), og veisøkeren avbryter da også veilederen oftest, noe som allerede er påvist i den foregående analysen av avbrudd.

Samlet sett mottar veisøkeren betydelig mer turstøtte i samtalen enn veilederen. Samtlige aspekter av turstøtte som er behandlet foran tegner et slikt bilde. Veisøkeren har spesielt en mye større mengde registrerte tolererte pauser i sine turer og mottar dessuten betydelig mer støtte gjennom minimal respons i samtalen. Forskjellen med hensyn til turstøttende speiling og forskjellen i avbruddsstyrke er ikke så markant, men også her fremstår veisøkeren som noe sterkere. Det kan derfor være rimelig å anse fordelingen av turstøtte som *nokså asymmetrisk* i retning veisøkeren som sterkeste part.

18.8 Hovedtrekk

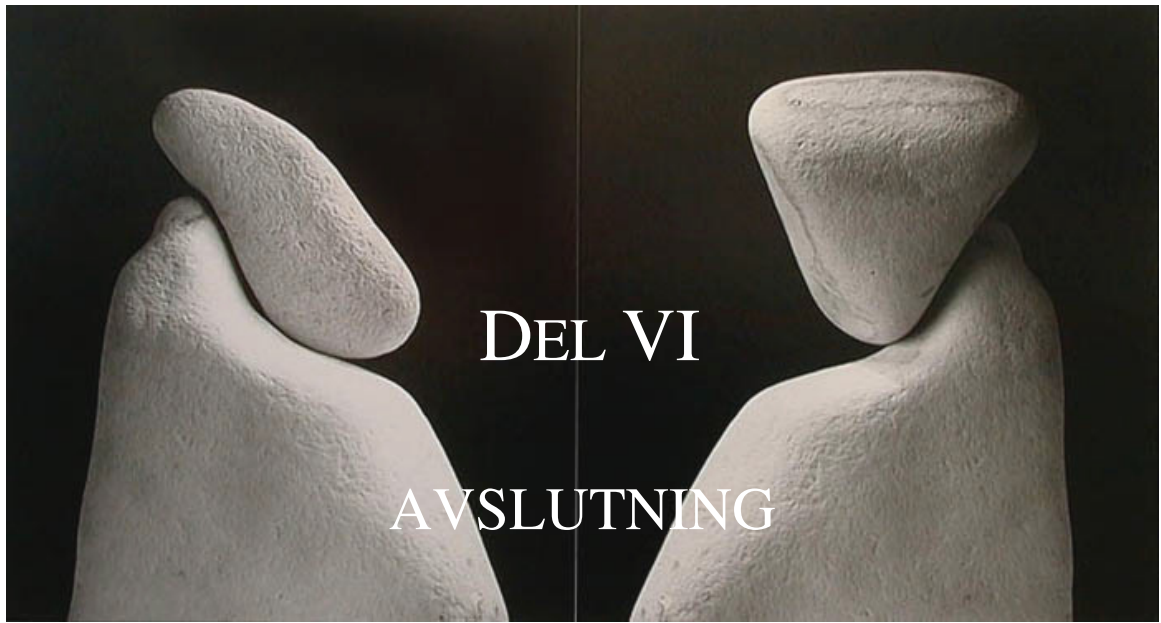
Utgangspunktet for denne samtalen er en formell rollerelasjon mellom en lærer og en elev, som må ansees som svært asymmetrisk. En kunne derfor vente at en

samtale dem imellom ville være tilsvarende asymmetrisk. I tråd med forventningene tegner de dynamiske indikatorene et overveiende asymmetrisk bilde. Men like fremtredende er det at bildet er langt mer differensiert enn de formelle rollene skulle tilsi. Nedenfor fremstilles dette i en samtaleprofil som sammenholder de ulike aspektene av asymmetri som er analysert i det foregående.



Figur 18-8: Profil over graden av ulike former for (a)symmetri i samtalen

Det er faktisk bare den tematiske indikatoren som viser tilsvarende sterk asymmetri som den formelle rollen. Tyngdepunktet av asymmetri ligger i området nokså- og mildt asymmetrisk i retning veilederen (posisjonierende-, posisjonell- og dramaturgisk asymmetri). I den andre retningen finner vi den kvantitative indikatoren, som er overveiende symmetrisk - og spesielt turstøttende asymmetri, som er den eneste dimensjonen som er asymmetrisk i retning veisøkeren.



19 REDSKAP TIL BEVISSTHET OM (A)SYMMETRI BAK DØREN

Er det viktig å beskjeftige seg med spørsmål om (a)symmetri i veiledningssamtalen? I følge Martyn Hammersley (1995:78) er det rimelig å stille to overordnede krav til samfunnsforskning: *validitet* og *relevans*. Når forskning gjøres på en praktisk yrkesvirksomhet som veiledning blir kravet om relevans ekstra vanskelig å komme utenom. Hittil i avhandlingen har kravet om validitet blitt mest eksplisitt berørt, spesielt i metodekapitlene. I denne avslutningsdelen dreies oppmerksomheten i retning kravet om relevans for å bidra til å skape bedre veiledningssamtaler (i kap. 19 og 21).

Det er grunn til å anta at veiledere i alminnelighet har begrenset bevissthet om interaksjonsmønstre i veiledningssamtalene som de deltar i (jf. kap. 11.1). De færreste vil nok protestere på at dette representerer en barriere for veiledere som ønsker å utvikle bedre veiledningssamtaler. Behovet for mer bevissthet om hva som skjer når veilederen lukker døren for å veilede sin veisøker utgjør da også den grunnleggende begrunnelsen for å beskjeftige seg med spørsmålene som reises i denne avhandlingen.

I avhandlingens del II: *Idealer om symmetri*, berøres for så vidt spørsmålet som innledet dette kapitlet (betydningen av å beskjeftige seg med spørsmål om (a)symmetri). Svarene i denne delen er vel og merke av idealistisk art og lite orientert mot empirisk forskning. De idealistiske bidragene må like fullt ansees

som betydningsfulle. Gjennom avhandlingen er det imidlertid hevdet at idealer ikke utgjør et tilstrekkelig perspektiv på veiledningspraksis. Et ensidig idealistisk perspektiv på symmetri utgjør i alle fall et begrenset utgangspunkt for den veilederen som ønsker å bli mer bevisst sin praksis, og herunder (a)symmetriske sider ved den. Det er gjennom avhandlingen argumentert for at det også er behov for mer empirisk funderte redskaper for å gripe noe av kompleksiteten spørsmålet om (a)symmetri i slike samtaler impliserer. Måten veilederen forholder seg til eller håndterer (a)symmetri i samtalen vil rimeligvis kunne være avgjørende for i hvilken grad vedkommende klarer å veilede på en måte som er til hjelp for veisøkeren. I avslutningsdelen av avhandlingen vil dette berøres nærmere: I dette første av tre avsluttende kapitler (kap. 19), belyses hvordan analyseredskapet som presenteres i avhandlingen kan bidra til bevissthet om veiledningssamtalen. I det påfølgende kapitlet (kap. 20) oppsummeres og sammenlignes analysen av asymmetri i undersøkelsens seks case, som altså er gjort ved hjelp av det aktuelle analyseredskapet. Til sist (kap. 21) stilles det spørsmål ved den konkrete håndteringen av asymmetri: For veilederen er det ikke tilstrekkelig med bevissthet om (a)symmetriske forhold – i møtet med veisøkeren er vedkommende til daglig nødt til å håndtere ulike aspekter av asymmetri, enten dette gjøres med høyere eller lavere grad av bevissthet.

19.1 Den reflekterte veilederen – mellom idealer og realiteter

Når veiledere til daglig lukker døren for å veilede sine veisøkere møter de komplekse, tidvis uforutsette og tildels store utfordringer som ikke lar seg løse med enkle universelle oppskrifter på hvordan man skal veilede. Når jeg tidvis holder kurs i ulike sammenhenger registrerer jeg at det blant noen finnes forventninger og forespørsler om at jeg skal formidle slike enkle nærmest universelle oppskrifter på veiledning. Dette noe mekaniske bildet av veilederen ser jeg som problematisk, sett i lys av de varierende utfordringene jeg utallige ganger har observert at

veiledere møter når de veileder ulike veisøkere i ulike kontekster. I tråd med dette oppfatter jeg en grunnleggende del av veilederens kompetanse som evne og vilje til å bli *bevisst* egen praksis, til å se seg selv utenfra og til å bli bevisst komplekse dilemmaer og valg vedkommende uunngåelig står ovenfor i sine ulike veiledningssamtaler. Dette utgjør et nødvendig grunnlag for å sikre en praksis som har et reflektert grunnlag.

Det alternative (ikke-mekaniske) bildet av veilederen som skisseres ovenfor kan knyttes til begrepet den *reflekterte praktiker*, som først ble introdusert av Schön (1983). Sammen med Chris Argyris utviklet Schön gjennom et par tiår en innflytelsesrik teori om praktikers læring, refleksjon og handling. De skilte blant annet mellom to former for refleksjon: For det første *refleksjon over handling*, det vil si at aktiviteten kommer først og at man deretter reflekterer over denne. For det andre *refleksjon i handling*, det vil si at man reflekterer før eller samtidig med aktiviteten. Til daglig bruker praktikere begge former for refleksjon, uten at vi tenker særlig over det. Innenfor pedagogikk og veiledning har Gunnar Handal og Per Lauvås (for eksempel 1983, 1990, jf. kap. 3.4) spesielt bygd på Schöns begrep om refleksjon over handling (som også er navnet på veiledningsretningen de er kjent for å ha etablert).

Vi skal ikke her bevege oss videre inn i Schöns og Argyris' forfatterskap, da dette ville føre langt utenfor avhandlingens problemstilling. Det skal kun trekkes frem et sentralt begrepspar som kan sees i sammenheng med innholdet i avhandlingen: Schön (1983) og Argyris (et al. 1985) påpeker at det ofte er stor avstand mellom det praktikere *gjør* og det de *sier at de gjør*. Videre hevder de at det kan knyttes ulike typer teorier til hva praktikere henholdsvis gjør og sier at de gjør. Når Schön og Argyris anvender begrepet teori må ikke dette forstås i vitenskapelig forstand, men som hverdagslige teorier for handling. De hevder at mennesker har mentale "kart" for hvordan de handler i praksis. Dette kalles *theories-in-use* (bruksteorier) som skilles fra såkalt *espoused theories* (forfektete teorier). Forfektete teorier er virkelighetsforståelsen og verdiene mennesker antar at deres atferd er basert på,

mens bruksteorier er virkelighetsforståelsen og verdiene som ligger implisitt i deres handlinger, eller kartet de bruker for å handle (Argyris, Putnam og McLain Smith 1985:82). Argyris (1980) hevder videre at de færreste har bevissthet om at ”kartene” de bruker i handling ikke er de samme som de forfekter. Enda færre er bevisst kartene eller teoriene de bruker i handling.

I siste del av 1900-tallet utviklet Schön og Argyris sin tenkning om refleksjon og handling. Spesielt har de utviklet modeller for å forstå hvordan menneskers bruksteorier utvikles og vedlikeholdes. Vi skal ikke gå videre inn på Schön og Argyris’ omfattende bidrag på dette området, selv om det altså kan relateres til avhandlingens tema. I avslutningen av denne avhandlingen skal vi isteden nøye oss med å holde fast på det vesentlige skillet mellom hva veiledere sier at de gjør og hva de i realiteten gjør.

Det finnes neppe en veileder som ikke har en viss avstand mellom forfektet praksis og reell praksis. Jeg har ikke møtt og i alle fall ikke fått observere en slik veileder gjennomføre veiledning. Selv de aller beste av oss kan nok møte seg selv i døren i dette henseendet. Et eksempel på dette så jeg da jeg for noen år siden hadde gleden av å være til stede på et kurs med en usedvanlig dyktig og fremstående foreleser, fagbokforfatter og veileder. Foredragsholderen gjorde det til et sentralt synspunkt at man ikke burde gi *ros* i veiledningssamtalen, og hadde en meningsfull begrunnelse for dette (forfektet teori)¹²⁴. Senere på dagen gjennomførte foreleseren en kompetent demonstrasjonsveiledning. Jeg oppfattet at veiledningen på mange vis syntes å stemme overens med det som var forfektet i den foregående forelesningen og relaterte fagtekster. Derimot observerte og fortolket jeg at veilederen i praksis gav nokså systematisk ros til veisøkeren, gjennom ulike

¹²⁴ Forenklet sagt et ønske om å ikke innta en vurderende rolle (jf. omtale om posisjonering kap. 12.3.5), da det ble antatt at dette kunne hemme betingelser for åpen tenkning og dialog. Begrunnelsen berører for øvrig poenger i Handal og Lauvsås omtale av kameloneffekten (jf. kap. 7.4) og Carl R. Rogers ikke-dømmende ideal (kap. 6.6).

uttrykk for verdsetting av det veisøkeren sa eller fortalte at han hadde gjort. Slik jeg observerte veiledningen representerte altså dette et nokså systematisk brudd med foreleserens forfektete praksis (og forfektet teori). Jeg syntes det ville være interessant å få vite hva foreleseren selv tenkte om dette og nevnte dette for vedkommende i en kaffepause, men vedkommende virket da langt mindre snakkesalig enn i foregående kaffepauser.

Det kan være ubehagelig å få påpekt brudd mellom forfektet og observert praksis (eller forfektet teori og bruksteori). Dette har selvsagt jeg også opplevd, for eksempel gjennom min undervisning om temaet aktiv lytting, når en student med et smil om munnen har gjort meg oppmerksom på brudd mellom forfektet og praktisert lytting underveis i undervisningssituasjonen. Veiledere som blir ”utsatt for” videoanalyse av egen veiledning forteller på samme måte ikke sjelden om et visst ubehag når veiledningen ikke var slik de trodde eller ønsket den ville være, og når man problematiserer interaksjonsmønstre som man ikke har vært helt bevisst og ikke kan forsvare ved hjelp av sine forfektete teorier.

Gjennom mange år har jeg observert svært mange veiledninger i ulike sammenhenger. Jeg har også hatt samtaler med de aktuelle veilederne, både før og spesielt etter at de har gjennomført sin veiledning. Gjennom langvarige samtaler har jeg fått innsikt i veilederens egne tanker om veiledningen de har gjennomført. På bakgrunn av erfaringer fra slike observasjoner og samtaler, ser jeg en klar sammenheng mellom Schön og Argyris skille - og idealer om symmetri i veiledning og reelle veiledningssamtalers preg av asymmetri: Jeg har opplevd en nokså sterk tendens til at veiledere uttaler seg om og begrunner sin veiledning i symmetriorienterte termer, mens mer problematiserende uttalelser som også berører asymmetriske sider ved samtalen i mindre grad kommer til uttrykk. Schöns fagfelle Chris Argyris (1980) hevder at det å *tilstrebe overensstemmelse* mellom forfektete teorier og bruksteorier kan fremme bedre profesjonell yrkesutøvelse. Dette kan synes rimelig – og er antakeligvis også gyldig i veiledningssammenheng – og

herunder for spennet mellom forfektete idealer om symmetri og samtaler samt kontekster som også har betydelige asymmetriske trekk.

Det er *ikke* et poeng ved denne avhandlingen å argumentere mot symmetriorienterte idealer i seg selv. Derimot argumenteres det mot en *ensidig* oppmerksomhet mot slike idealer – uten at en tilsvarende oppmerksomhet rettes mot reelle samtaler – og de asymmetriske sidene slike samtaler preges av og i visse henseender også *må* være preget av dersom det skal drives en bestemt type veiledning innenfor en bestemt kontekst¹²⁵. En utfordring, sett ut fra Argyris' fremheving av verdien av å tilstrebe overensstemmelse mellom forfektete teorier og bruksteorier, kan være å bringe frem de (taust utøvde) asymmetriske sidene ved veiledningspraksis for refleksjon og vurdering.

I profesjonelle virksomheter der yrkesutøvelsen kan ha umiddelbare og dramatiske konsekvenser, er refleksjon over handling ofte satt i system. En kan finne eksempler på dette i form av *debrief* etter politiets redningsaksjoner eller etter en mislykket operasjon ved et sykehus. De færreste typer veiledningsvirksomhet er tilknyttet såpass umiddelbare og dramatiske konsekvenser som de nevnte eksemplene. Refleksjon over egen yrkesutøvelse er ikke mindre viktig av den grunn. For å kunne oppøve bevissthet om egen praksis kan det sees som sentralt at veilederen har egnede *språklige redskaper* for å kunne se og reflektere over vesentlige sider ved egen praksis. Språkets betydning som redskap for vår tenkning og bevissthet er fyldig omtalt i bredden av konstruktivistiske teorier, for eksempel i form av Vygotskys sosialkonstruktivistiske bidrag (Vygotsky 1982). Med et slikt utgangspunkt kan det være betimelig å spørre om veiledningslitteraturen som tilbys bidrar med språklige redskaper eller perspektiver som fremmer bevissthet om (a)symmetriske forhold. Ut fra en nokså grundig gjennomgang av

¹²⁵ Det kan eksempelvis anmerkes at Bubers ideal om gjensidig inkluderende samtaler kan hevdes å være umulig å leve opp til innenfor rammen av moderne institusjoner, dvs. innenfor de rammene veiledning vanligvis drives innenfor (jf. kap. 6.5 og 8.2).

faglitteratur fra en bredde veiledningsretninger (kap. 7) mener jeg det er grunnlag for å hevde at dette ikke gjøres i tilstrekkelig grad. Jeg har i avhandlingen spesielt hevdet at språklige begreper som presenteres i veiledningslitteraturen ofte er for ensidig ideelt (og herunder symmetrisk) orientert – og i for liten grad balanserer dette med språklige redskaper som også griper mer komplekse asymmetriske sider ved veiledningssamtalen. Det beste utgangspunktet for å utvikle et slikt språk er etter mitt skjønn empirisk forskning på veiledningssamtaler. Burbules og Bruce (2001) har videre sett kritisert mange innflytelsesrike dialogteoretikere for å bygge sine idealer på *antakelser* om praksis og at de har vært lite opptatt av hvordan ideene kan prøves ut, korrigeres og nyanseres (Burbules og Bruce 2001). Derved har en ikke fått til et samspill mellom teori og empiri som kan være fruktbart. Dette poenget er særlig relevant i forhold til filosofiske teoretikere, men kritikken rammer også veiledningslitteraturen, som altså i liten grad bygger på empirisk forskning. Dette gjenspeiler tildels at direkte forskning på veiledningssamtaler har vært begrenset. Til syvende og sist er det ikke urimelig å tenke seg at denne ubalansen mellom ideelle og empirisk baserte fremstillinger, og mangel på samspill mellom dem, også får konsekvenser for det språk veiledere kan bruke som redskap til å begripe og utvikle sin veiledningspraksis. Det skulle videre være vanskelig å argumentere imot at perspektiver på (a)symmetri (og tilknyttede perspektiver på makt) i veiledningssamtaler er et område som det vil være særlig viktig å utvikle gode språklige redskaper for å belyse, slik at reflekterte veiledere i sin tur kan anvende dette til å kultivere sin veiledningspraksis.

19.2 Idealistiske redskaper for veiledningen bak døren

Som avhandlingens del II viser, finnes det en bred tradisjon for å forfekte ideelle symmetriske trekk ved samtaler. Idealene formidles både av opphavsmenn som har forfektet idealer om symmetri i samtaler og innenfor veiledningsretninger som er svært preget av denne type ideer. Det har til og med vært hevdet at idealene om

symmetrisk dialog videst sett preger kulturen vi lever innenfor. Ideen om og høy verdsetting av symmetrisk dialog gjenfinnes i dag hyppig innenfor ulike samfunns- og organisasjonsarenaer (i alle fall i den vestlige verden). Når slike idealer ytres kan det imidlertid påstås at det gis for begrenset oppmerksomhet mot en mer kompleks empirisk virkelighet preget av asymmetri. Dette kan naturlig nok representere en begrensning for den som ønsker å være en reflektert praktiker, og som i sin refleksjon bør ha rom for både idealer om symmetri og empirisk funderte perspektiver på (a)symmetri. Dette skal vi komme tilbake til. Først skal vi imidlertid ta opp noen hovedlinjer ved idealene om symmetri som er gjennomgått. Disse idealene kan forstås som idealistiske redskaper for å skape bedre veiledningssamtaler:

Som vi har sett i del II har idealer om symmetri i samtaler vært tilknyttet både epistemologiske- eller læringsmessige- samt moralske- og politiske begrunnelser, gjerne sett i kontrast til (svakheter ved) mer monologiske tradisjoner og maktmisbruk. Idealene gjenfinnes tydelig hos sentrale dialogpedagogiske opphavsmenn som Sokrates (i Platons penn), Habermas, Buber og Rogers. Samtlige av opphavsmennene kjennetegnes ved at de har utviklet sine dialogidealene som motsats til det de har opplevd som uønskede asymmetriske forhold i sine egne liv. Sokrates tok sterk avstand fra sofistenes manipulerende og maktsøkende ordkløyveri samt fysisk maktmisbruk i datidens Athen. Både Buber og Habermas stod ansikt til ansikt med Nazismens monologiske og blodige vesen, den unge Habermas til og med ikledd dens uniform og Buber som flyktende jøde. Rogers distanserte seg på sin side fra umyndiggjøringen av psykiatriske pasienter som han så i tradisjonell psykiatrisk behandling. Siden markerte han også distanse mot umyndiggjøring av enkeltindivider innenfor andre institusjoner enn den psykiatriske. På denne personlige erfaringsbakgrunn, og man må tro med dette som grunnleggende motivasjon, utviklet disse fire sine idealer eller ideelle praksis.

Idealene som kjennetegner disse fire opphavsmennene er ikke helt ensartede. Et *hovedskille* blant opphavsmennene går mellom - på den ene siden den vekt

Sokrates og Habermas legger på dialogen som redskap til å fremme sannhet og rasjonell kunnskapsproduksjon – og på den andre siden Buber og Rogers' vekt på dialogens relasjonelle og følelsesmessige sider (herunder vekt på det hele mennesket). Negative asymmetriske maktforhold skal i følge Sokrates og Habermas overvinnnes gjennom dialogens produksjon av sannhet og rasjonalitet – mens Buber og Rogers' resept er dialogens humaniserende funksjon. De har imidlertid noen grunnleggende *felles kjennetegn* som knytter dem sammen: Overordnet sett preges idealene av streben mot symmetri i mellommenneskelig kommunikasjon. Dette får konkret form gjennom vektlegging av flere aspekter: Den ideelle dialogen kjennetegnes grunnleggende sett av at samtalepartene gjensidig søker å tilføre hverandre noe, at de stiller seg lyttende til og åpne mot hverandre, at de i prinsipp er villige til å lære noe av hverandre, og at de tilstreber likeverd i kommunikasjonsforholdet. Felles er også synspunktet om at maktbaserte relasjoner ses som en fare for genuin dialog.

De idealene om symmetri som er fremhevet ovenfor lyder i dag som ekkoer i bredden av ulike veiledningsretninger¹²⁶. Det sistnevnte synspunktet (om at asymmetriske relasjoner eller kommunikasjon fremheves som en fare for genuin dialog) fremstår som svært sentralt idet man innenfor de fleste veiledningsretningene anbefaler å enten begrense vekten på veileders ekspertkompetanse eller å avskrive en slik rolle fullstendig. Isteden vektlegges veisøkerens status som autonom tenker og beslutter. Symmetriidealene innenfor de ulike veiledningsretningene kan på den ene siden knyttes til en *diskursiv orientering*, noe som innebærer slektskap med Sokrates og Habermas – og på den annen side det en kan kalle en *humanistisk orientering*, det vil si i slektskap med Buber og/eller Rogers. De fleste veiledningsretninger synes imidlertid preget av begge orienteringer.

¹²⁶ Med unntak av mesterlære, gitt at man inkluderer dette i veiledningsbegrepet (jf. kap. 7).

Tross forfektede idealer om symmetri, fremstiller ofte veiledningslitteratur veilederen som en slags prosess- og metodeekspert. Dette impliserer selvsagt også asymmetrisk styring av samtalen, selv om dette knapt problematiseres sett opp mot idealene om symmetri som samtidig forfektes. Vi kan ikke uten videre fastslå hva lærebokforfatterne tenker om dette. En mulighet kan imidlertid være at tankegangen ligner Carl R. Rogers': Når han har blitt stilt spørsmål som vedrører maktutøvelse i samtalen har han svart at han betrakter seg selv i det godes tjeneste og ikke er interessert i makt over noen (jf. kap. 6.6). I Veiledningslitteraturen stilles i alle fall bare ytterst sjelden kritiske spørsmål til den type anbefalt prosess- og metodestyring. Dessuten kobles dette sjelden til begreper som for eksempel styring, dominans, asymmetri, autoritet eller makt. Isteden synes veilederens prosess- eller metodestyring fremstilt som en heller naturgitt eller nøytral måte å ivareta veisøkerens vekst i veiledningens drivhus.

Symmetri-idealister som Sokrates, Habermas, Buber og Rogers, eller veiledningsretninger preget av sterk orientering mot idealer om symmetri, tilbyr altså veilederen språklige redskaper for å bli oppmerksom på ideelle sider ved kommunikasjon og anbefaler å etterstrebe symmetriske aspekter ved kommunikasjon. Som tidligere nevnt bygger faglitteraturen om veiledning i liten grad på empirisk forskning. I det følgende kommenteres behovet for empirisk funderte redskaper for å fremme bevissthet om (a)symmetri.

19.3 Empirisk redskap for å begripe (a)symmetri bak døren

Som de fleste idealer møter også symmetriidealet en virkelighet som gjerne er langt mer kompleks enn det ideelle beskrivelser rommer, noe kritisk belysning av opphavsmennes idealer og ideelle samtaler i seg selv viser. Ved nærmere iaktakelse kan hverken Sokrates, Habermas, Buber eller Rogers fri seg fra problematisering av sine idealer relatert til trekk av asymmetri i kommunikasjon (jf. kap. 8.2). Gjennom avhandlingen har vi sett at veiledningssamtaler (i likhet med

andre institusjonaliserte samtaler og til og med kommunikasjon i alminnelighet) preges av grunnleggende og mangfoldige aspekter av asymmetri. Et absolutt ideal om symmetri fremstår til og med som absurd i en formålsrettet samtale som veiledningssamtalen. Dette betyr ikke at symmetrisk *orienterte* idealer ikke kan ha *svært* mye for seg – men i avhandlingen er det påpekt farer ved normativ eller *ideologisk forpliktelse* ovenfor begreper som symmetriske eller maktfrie samtaler etc. Sett ut fra et *praktisk* ståsted ligger det i alle fall to farer ved ideologisk forpliktelse ovenfor symmetriidealet: For det første i at det kan *skygge for bevissthet* om viktige asymmetriske forhold i samtalen. For det andre kan konsekvensen av dette være at asymmetriske trekk ved samtalene ikke blir gjenstand for veilederes bevisste *vurderinger og valg*, og isteden overlates til vaner, tradisjon, tilfeldighet, umiddelbart behag eller overfladiske oppfatninger og vurderinger. Disse farene vil stå i kontrast til det nevnte idealet om en *reflektert praktiker*, som søker å etterstrebe refleksjon over handling, bevisstgjøring samt at valg og avveininger gjøres på dette grunnlaget (Schön 1983, Argyris 1980). Forestillingen om veilederen som en reflektert praktiker må anees som *uforenlig* med en ensidig normativ forpliktelse ovenfor symmetriidealet. Argumentasjonen ovenfor representerer altså et svar på spørsmålet som ble stilt innledningsvis i kapitlet: Det er *relevant* å arbeide med spørsmål om (a)symmetri i veiledningssamtaler fordi det kan bidra til bevissthet hos mennesker som er beskjefteget med veiledning som praksis og derigjennom bidra til en mer veloverveid utøvelse av praksis.

Selv om forskningen på (a)symmetriske interaksjonsmønstre i veiledningssamtaler synes begrenset, er det gjort undersøkelser som omfatter et slikt fokus. Vi skal kort se tilbake på perspektivene disse undersøkelsene anvender, før det analytiske redskapet som er konstruert gjennom dette avhandlingsarbeidet kommenteres.

19.3.1 Empirisk forskning som redskap for bevissthet om (a)symmetri

De forskningsundersøkelser som har blitt omtalt i avhandlingen (jf. kap. 9), danner et bilde av veiledningssamtaler som er langt mer preget av asymmetri enn det en kunne tro etter å ha lest veiledningslitteraturens mer ideelle og symmetri-orienterte beskrivelser av veiledningssamtaler. Jeg skal kort og overordnet kommentere hvilke sentrale perspektiver eller analytiske redskaper som anvendes for å belyse (a)symmetri i disse undersøkelsene av veiledningssamtaler:

I kapittel 9 ble elleve ulike undersøkelser som fokuserer på spørsmålet om (a)symmetri i veiledningssamtalen kommentert. Ti av disse anvender lyd- eller videoopptak som empirisk materiale. Undersøkelsene danner samlet sett verdifulle perspektiver på (a)symmetri i veiledningssamtalen. Det tegnes et gjennomgående asymmetrisk bilde av samtalene mellom veileder og veisøker, selv om det finnes betydelig variasjon i graden av asymmetri, fra mild til sterk asymmetri. Refererte undersøkelser fra beslektede samtaletyper viser enda mer asymmetriske mønstre (kap. 10). Undersøkelsene av veiledningssamtaler er imidlertid problematisk å sammenligne på en presis måte, blant annet fordi undersøkelsene bygger på ulike typer datamateriale, metoder og kontekster. Det er spesielt vanskelig å sammenligne undersøkelsene, fordi man vektlegger ulike aspekter av asymmetri i analysene. Det nærmeste en kommer et noenlunde forent begrepsapparat er en firedeling av samtalemessig dominans, som er presentert av Linell og Gustavsson (1987) samt Linell, Gustavsson og Juvonen (1988): kvantitativ-, tematisk-, interaksjonell- og strategisk dominans. Denne firedelingen er i utgangspunktet ikke fundert direkte på undersøkelser av veiledningssamtaler. Det refereres imidlertid direkte til et eller noen av disse begrepene i flere av de nevnte undersøkelsene av veiledningssamtaler. I tillegg berører noen av disse fire begrepene til dels innhold i andre undersøkelser, som ikke refererer direkte til Gustavsson, Linell og Juvonens begreper.

Minst halvparten av undersøkelsene vektlegger tydelig det *kvantitative* aspektet ved samtaledominans. Dette kan ha en viss sammenheng med at dette kanskje er

det mest åpenbart asymmetriske trekket ved samtaler, som lett kan måles og sammenlignes. *Tematisk* asymmetri (eller de likeartede begrepene innholdsmessig- og semantisk dominans) analyseres tildels i 3-4 av undersøkelsene. *Interaksjonell* asymmetri belyses tydelig i én undersøkelse, mens beslektede aspekter berøres i flere andre undersøkelser (for eksempel Weller 1971). Det siste begrepet i firedelingen, strategisk dominans, forsøkes analysert i to undersøkelser. Begge undersøkelsene illustrerer hvor ambisiøs analyse av dette aspektet synes å være (Forsström 2000 og Svensson og Ösnäs 1990).

Ut over den nevnte firedelingen av dominans utgjør bruken av rollebegrepet et samlende fokus på tvers av flere undersøkelser, selv om bruken av begrepet er ulikt og dels synes å ha et noe uklart innhold som analytisk begrep. I 6-7 av undersøkelsene anvendes dette begrepet i analysen. De fleste av disse fokuserer mest på veilederens rolle (som henholdsvis ekspert eller på veilederens formelle rolle), mens enkelte også anvender begreper som beskriver veisøkerens rolle (Weller 1971 og Waite 1993).

I tillegg til de begreper om asymmetri som er nevnt ovenfor anvendes flere andre ord som vedrører relasjonen, fordelingen av initiativ, styring og kontroll i veiledningssamtalen. Kontroll fokuseres for eksempel på av Frankie-Wikberg og Johansson (1981) og Svensson og Ösnäs (1990). Andre aspekter er for eksempel (institusjonalisert) talesjanger (Skagen 1998), kommunikative *moves* (Weller 1971), skillet mellom å formidle og å spørre (Blumberg og Chusick 1970), å bli hørt (Lindh 2000), losing mot beslutning (Frankie-Wikberg og Johansson 1981) samt samarbeid og relasjon (Lovén 1995). Flere av disse sistnevnte begrepene kan berøre og delvis overlape henholdsvis kvalitative-, tematisk-, interaksjonell-, strategisk- eller rollemessig asymmetri, selv om de ikke kan plasseres direkte innenfor noen av disse kategoriene. I gjennomgangen av undersøkelsene har jeg ikke funnet tydelig berøring med mine anvendte begreper: posisjonerende-, posisjonell-, dramaturgisk- eller turstøttet asymmetri. Mange av de analytiske begrepene som er fremhevet i det samlede redskapet jeg har satt sammen og

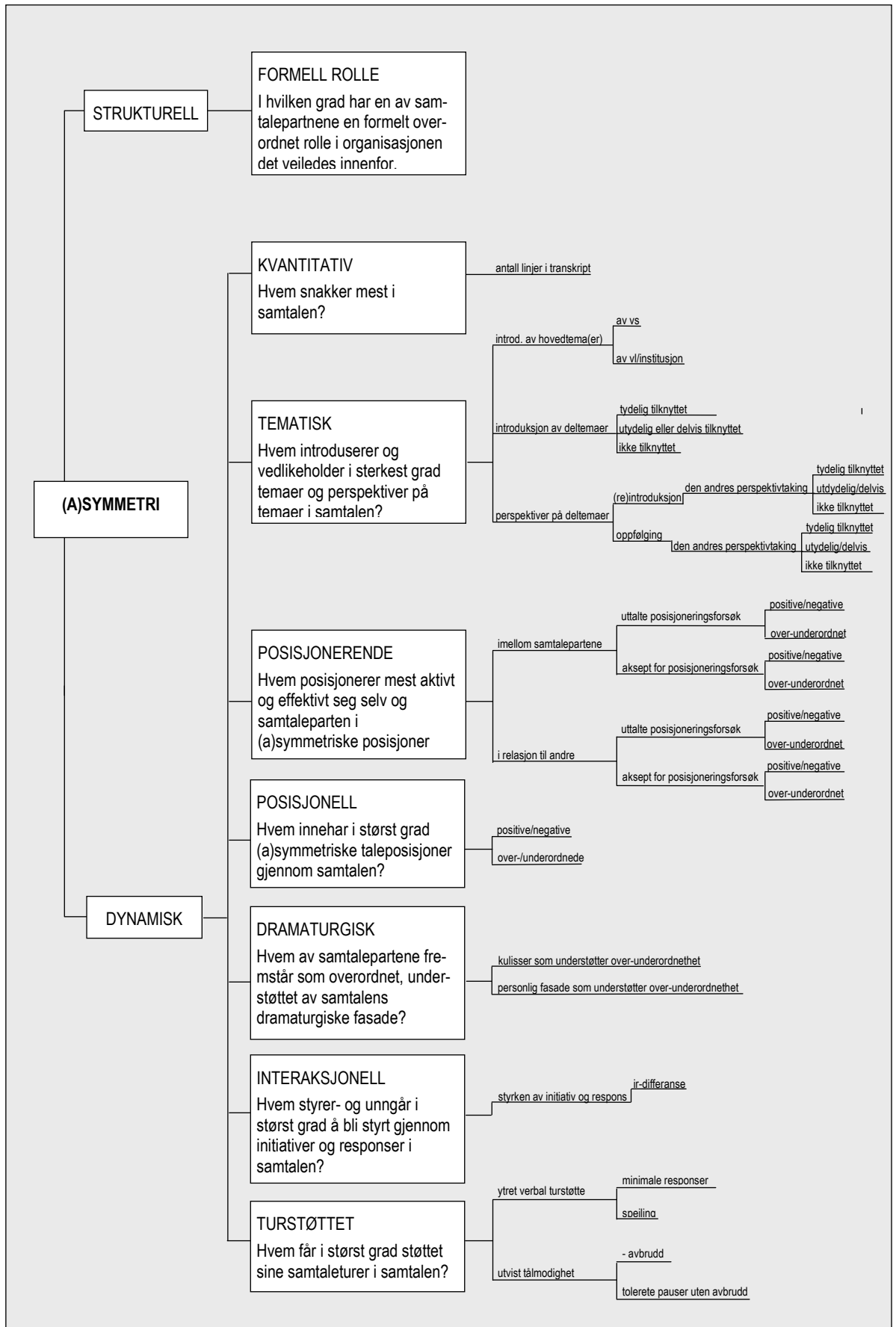
konstruert for å analysere (a)symmetri er naturlig nok preget av perspektivene jeg har møtt i min gjennomgang av eksisterende forskning, selv om det kan være vanskelig å omtale dette på noen mer presis måte en det jeg har gjort i kapittel 1.8.3, 4 og 12.

En begrensning ved undersøkelser som belyser (a)symmetri i veiledningssamtaler kan være at et enkelt eller få aspekter av asymmetri fremheves, mens asymmetri må sees som langt mer mangefasettert. Dette vises både av min gjennomgang av eksisterende undersøkelser og gjennom denne avhandlingens analyse. Mitt ønske gjennom undersøkelsen har vært å sette sammen et samlet redskap som synliggjør *flere* relevante *aspekter* av asymmetri. Redskapet skal kommenteres i det følgende.

19.3.2 Et redskap for bevissthet om (a)symmetri

I arbeidet med å utvikle et redskap for å analysere (a)symmetri i veiledningssamtaler har jeg vært gjennom en lang prosess. Som tidligere beskrevet har jeg lagt vekt på en eksplorerende tilnærming til samtaler. Samtidig er jeg preget av lang tids virke som veilederutdanner og observatør av et utall samtaler i denne sammenheng. Dessuten har jeg etter hvert blitt mer preget av studier av spesifikk teori og forskningsundersøkelser av (veilednings-) samtaler. Redskapet som er konstruert gjennom denne prosessen fremstilles i følgende figur:

KAP 19 REDSKAP TIL BEVISSTHET OM (A)SYMMETRI BAK DØREN



Figur 19-1: Redskap for analyse av (a)symmetri i veiledningssamtaler.

Forhåpentligvis kan redskapet som er fremstilt ovenfor (fig. 19.1) bidra til oppmerksomhet mot og innsikt i viktige interaksjonelle aspekter ved veiledningssamtalen. En styrke ved redskapet er at den kan danne utgangspunkt for *systematisk* observasjon, analyse og sammenligning av samtaler. En annen styrke ved redskapet er at det bringer frem *flere ulike aspekter* av asymmetri. Det er viktig å fremheve at redskapet ikke ansees som noe fullstendig svar på hva som er (a)symmetri i veiledningssamtaler. Det finnes selvsagt andre relevante aspekter av (a)symmetri i veiledningssamtaler, men aspektene som er del av redskapet ovenfor er de som ble funnet karakteristisk og mulig å analysere i casene som er analysert i denne undersøkelsen. Det kan selvsagt innvendes at analysen av et såpass begrenset antall som seks samtaler ikke gir grunnlag for generaliseringer. Dette er riktig, men dette har da heller ikke vært ambisjonen med undersøkelsen. Isteden har den hatt et eksplorerende og detaljorientert siktemål. Det kan også nevnes at undersøkelsens avgrensning til få samtaler deles med rundt halvparten av de forskningsundersøkelsene som ble gjennomgått i kapittel 9. Fem av elleve undersøkelser har et utvalg på 4-7 samtaler. Forskningsprosessen som ligger bak redskapet har selvsagt både styrker og svakheter. Dette er imidlertid såpass grundig behandlet i kap. 2-4 at poengene ikke gjentas her (se sammenfatning i kap. 4.6).

I det følgende skal det først kommenteres at analyseredskapet, til tross for sin empiriske fundering, også berører vesentlige sider ved idealer om symmetri. Deretter kommenteres analyseredskapets anvendelsesområde.

19.3.3 Redskapets berøring med forfekte idealer om symmetri

Redskapet som er gjengitt foran er rettet mot empirisk analyse av (a)symmetri i samtaler. Det er imidlertid viktig å påpeke at indikatorene ikke er uten forbindelse til forfekte idealer om symmetri - sentrale aspekter ved asymmetri fanges derimot mer eller mindre direkte inn av indikatorene på (a)symmetri. Dette

poenget er berørt underveis i avhandlingen, men noen sentrale eksempler på forbindelser skal likevel kommenteres kort: Den strukturelle indikatoren, *formell rolle* berøres tidvis i veiledningslitteraturen, eksempelvis gjennom advarsler mot at ledere skal veilede egne underordnede, i og med at man ser lederrollen som en trussel mot åpen dialog, og isteden ser en ekstern veileder som et ideal (se for eksempel omtale av systemisk veiledning og coaching i kap. 7).

Kvantitativ symmetri eller at veilederen snakker mindre enn veisøkeren, fremstilles implisitt som et ideal i veiledningslitteratur og hos opphavsmenn som har påvirket denne litteraturen (jf. del II). Den tydeligste eksponenten for dette implisitte fokuset er Carl R. Rogers: Gjennom hans ideal om at klienten bør være den mest verbalt aktive, mens terapeuten opptrer mindre verbalt aktiv som aktiv lytter og forsøker å speile essensen i klientens uttrykk (jf. kap. 6.6). Den samme type anbefalinger gjenfinnes i veiledningslitteratur i form av et gjennomgående forfektet ideal om at veilederen skal aktivisere veisøker i samtalen, spesielt gjennom å stadig stille seg spørrende og samtidig moderere sin verbale aktivitet og legge stor vekt på å lytte (jf. kap. 7).

Tematisk (a)symmetri synes å være et begrenset omtalt og i alle fall et lite problematisert emne i veiledningslitteraturen. Veilederen fremstilles i betydelig grad som en slags prosess- og metodeekspert som gjør bruk av et sett av redskaper som for eksempel ulike typer spørsmål. Det synes imidlertid lite problematisert hvordan veilederen gjennom dette også styrer innholdet i samtalen. Studier av profesjonelle samtaler dokumenterer tydelig spørsmålsstillerens innholdsstyrende rolle (jf. kap. 9, 10 og 12.3.4). Den sokratiske samtalen har blitt problematisert på nettopp dette grunnlaget, idet Sokrates' spørsmålsprosedyre hevdes å kunne sees som en listig strategi for å lede opponenter til den sannheten Sokrates allerede har bestemt seg for å komme frem til (jf. kap. 8.2). I veiledningslitteraturen finnes et nokså utbredt ideal om å bygge på det veisøker forteller i veiledningssamtalen (jf. kap. 7). Dette synes inspirert av Carl R. Rogers såkalt ikke-ledende tilnærming (jf. kap. 6.6). Betegnelsen ikke-ledelse har da også møtt kritikk og blitt omtalt som en

myte (jf. kap. 8.2). I analysen av tematisk (a)symmetri skilles det mellom tre nivåer av tematisk styring: hovedtema, deltemaer og perspektiver på temaer. Av disse berøres hovedtema tydeligst i veiledningslitteraturen, idet tekstene i betydelig grad fremstiller et ideal om at veisøkeren setter agendaen eller tar initiativ til forhold vedkommende har behov for å snakke om (jf. kap. 7). De øvrige nivåene problematiseres i svært liten grad.

Jeg har ikke funnet *posisjonerende-* og *posisjonell* (a)symmetri som et eksplisitt problematisert tema innenfor veiledningslitteratur, og i alle fall ikke med bruk av de aktuelle betegnelsene. Likevel er de forfekte idealene om symmetri både hos de fire fremhevede opphavsmennene og i dagens veiledningslitteratur *gjennomsyret* av omtale av det som kan fortolkes som typiske ideelle symmetriske posisjoner i samtalen (jf. kap. 6 og 7). Noen fremtredende posisjoner som er omtalt i del II kan nevnes: Mange av de ideelle posisjoneringene av veileder beskrives ut fra hva veileder *ikke* er, for eksempel gjennom posisjonerende betegnelser som ikke-ekspert, ikke-vitende, ikke-dømmende, ikke-rådgivende. Andre ideelle posisjoneringer tar utgangspunkt i veileders karaktertrekk som for eksempel åpen, ydmyk, spørrende, ekte, empatisk, respektfull. Relasjonelle betegnelser som likeverdighet, gjensidig respekt eller gjensidig inklusjon utgjør også eksempler på denne type ideell posisjonering, i likhet med omtalen av veisøkers status som anerkjent, autonom, fri tenker eller selv-ekspert.

Dramaturgisk (a)symmetri er også implisitt berørt i veiledningslitteraturen, men i begrenset grad. Det forfektes eksempelvis idealer om hvordan kroppsspråk, fysisk plassering mellom samtalepartene bør være for å fremme en god samtale (jf. kap. 7). Slike fremstillinger er ofte kortfattede og uten utgangspunkt i et samlende analytisk fokus som det begrepet dramaturgisk asymmetri kan være et eksempel på.

Interaksjonell asymmetri har jeg ikke funnet omtalt i veiledningslitteratur. Dette utgjør et såpass detaljert og komplekst analytisk fokus at dette ikke ansees som overraskende. Blant opphavsmenn til symmetriidealet og innenfor veiledningsret-

ninger finnes imidlertid et gjennomgående ideal om *tilknytning* til det samtaleparten har sagt i samtalen, om å stadig bygge på samtalepartens bidrag. Vi finner dette som en sentral del av den sokratiske dialog og Habermas' samtaleideal, gjerne omtalt som klassisk tilknytning, det vil si den grunnleggende ideen om at samtalepartene stadig skal knytte an til hverandre og tilføre hverandre noe, som ledd i å samarbeide om å oppnå erkjennelse (jf. kap. 12.3.7). Vi finner noe av det samme fokuset i veiledningsretningers vekt på at veilederen skal bygge på det veisøkeren sier. Dette responsive trekket kan bidra til svakere eller mindre asymmetriske turer, da sterke interaksjonelle turer nettopp preges av svak tilknytning til samtalepartens utsagn (jf. kap. 12.3.7). Styrken på veilederens initiativer er imidlertid mindre berørt, i likhet med den beslektede indikatoren tematisk styring. Uansett er det mikroorienterte perspektivet som initiativ-respons-analyser representerer ikke tydelig omtalt i veiledningslitteraturen som ble gjennomgått i kapittel 7.

Den siste indikatoren på (a)symmetri er nok den som tydeligst kan sees i sammenheng med forfekte idealer om symmetri: *Turstøttende asymmetri*. Det å kommunisere verbal turstøtte gjennom minimale responser og speiling karakteriserer grunnleggende sett Carl R. Rogers' tilnærming. Det samme innebærer det å utvise tålmodighet, gjennom å unngå å avbryte samt å tolerere pauser uten å avbryte (jf. kap. 6.6 og 12.3.8). Dette er ideelle trekk som har hatt enorm innflytelse på bredden av veiledningsretninger og som gjenfinnes i form av lignende formuleringer på tvers av øvrige forskjeller i retningene (jf. kap. 7).

Utgangspunktet i dette kapitlet har vært antakelsen om at den type perspektiver som avhandlingens analyseredskap representerer kan bidra til bevissthet om interaksjon i veiledningssamtalen. Avslutningsvis skal analyseredskapets anvendelsesområde kommenteres.

19.4 Redskapets anvendelsesområde

Den type kunnskap som avhandlingens analyseredskap representerer kan forstås som både kunnskap *om* veiledning og kunnskap (eller redskap) *for* veiledning. Den siste betydningen henspiller på den direkte relevansen slike perspektiver kan ha for (å utvikle) veiledningspraksis. Nedenfor kommenteres først anvendelsen av redskapet i forskningssammenheng. Deretter omtales redskapet som utgangspunkt for utvikling av praksis.

19.4.1 Videre forskning

Gjennom denne undersøkelsen er det utviklet et analyseredskap, som selvsagt kan videreutvikles, revideres, utvides og eventuelt tilpasses konkrete sammenhenger. Det ville være interessant om redskapet kunne danne utgangspunkt for videre undersøkelser, enten a) innenfor de analytiske rammene redskapet representerer eller b) i tillegg gjennom utvidelser av rammene. For det første vil jeg håpe at redskapet kan danne et systematisk utgangspunkt for undersøkelser av (a)symmetri, både i veiledningssamtaler og eventuelt også i beslektede typer samtaler. Slike undersøkelser kunne vært basert på hele eller deler av redskapet. Spesielt kunne det være interessant å anvende redskapet på et større antall samtaler. Dette kunne også danne et bedre grunnlag for komparative studier av (a)symmetriske aspekter ved denne type interaksjon.

For det andre ville det altså være ønskelig om redskapet kunne danne utgangspunkt for utvidelser av rammene det nå representerer. Det er ikke tvil om at andre aspekter av (a)symmetri også kan være relevant. Man kunne tenke seg flere utgangspunkter for en slik utvidelse: En utvidelse kunne være av *perspektivisk* art. Alternative eller supplerende perspektiver kunne produseres på grunnlag av eksplorerende undersøkelser, men også med utgangspunkt i etablerte teoretiske perspektiver: Perspektiver på (a)symmetri som for eksempel Foucault (1994, jf.

kap. 11.2.1), eller strategisk perspektiv (Linell og Luckmann 1991, jf. kap. 12.3), kunne muligens danne utgangspunkt for ytterligere utvidelser. En annen type utvidelse kunne være å dreie *forskningsspørsmålene* enda tydeligere i konstruktiv retning. Et eksempel på dette kunne være å vende oppmerksomheten fra rent *deskriptive* spørsmål om perspektiver på (a)symmetri og mot undersøkelser som *etterprøver normative vurderinger* av den type (a)symmetri som gjenfinnes i samtaler. Dette vil si å vurdere hvordan ulike aspekter av (a)symmetri understøtter formål ved veiledningssamtalen – eller om aspektene av (a)symmetri kan ansees som etisk forsvarlige. Vurderinger av hvorvidt ulike aspekter av (a)symmetri i samtalen bidrar konstruktivt eller kan ansees som etisk forsvarlige må naturligvis gjøres relatert til en bestemt *sammenheng*. De kan altså ikke bedømmes i absolutt generell forstand, slik læreboklitteratur noen ganger kan gi inntrykk av (eller slik mange veiledere i alle fall kan forstå litteraturens normative forskrifter¹²⁷). Dette aspektet berøres nærmere i siste kapittel (*Håndtering av (a)symmetri bak egen dør*). Dette fordrer også at det må bringes inn et mer subjektivt perspektiv på (a)symmetri, det vil si samtalepartenes oppfatninger og vurderinger av den (a)symmetri som de opplever. I denne sammenheng kan en tredje type utvidelse av denne undersøkelsen nevnes: *metodisk* utvidelse: Bruk av intervjuer og eller spørreskjemaer, eventuelt anvendt på et større utvalg veiledere og veisøkere, kunne for eksempel være egnet for å bringe frem det subjektive perspektivet på (a)symmetri (se siste kapittel 21.2 *Observerbar- og opplevd asymmetri bak døren*). Det å koble denne type empiri med detaljorientert samtaleempiri må imidlertid ansees som en krevende forskningstilnærming.

En ytterligere dreining av forskningsspørsmål i konstruktiv retning kunne være å gjennomføre *aksjonsrettede* undersøkelser med fokus på (a)symmetri, som anven-

¹²⁷ Et eksempel er tendenser til absolutte foreskrivelser om å ikke gi råd i veiledningssamtalen. Det kan i mange sammenhenger være gode grunner for tilbakeholdenhet mht. å gi råd. I andre sammenhenger kan avvisning av dette tenkes å være både absurd, ødeleggende for veiledningsrelasjonen og til og med uetisk.

der perspektivene på (a)symmetri som en del av undersøkelsesarbeidet. Med dette er vi over på det neste anvendelsesområdet for redskapet: utvikling av praksis.

19.4.2 Utvikling av veiledningspraksis

Redskapet kan både tenkes anvendt a) av en eller flere veiledere på egen arbeidsplass eller b) innenfor rammen av veilederutdanning. Førstnevnte anvendelse kunne på det enkleste nivået være veiledere som anvender redskapet for å bli oppmerksom på perspektiver på egen praksis og for selvrefleksjon etter veiledning. Som det er argumentert for i løpet av avhandlingen (spesielt med hensyn til begrensinger ved vår bevissthet og kapasitet som observatører) er det rimelig å anta at redskapet først kommer til sin rett ved mer systematiske observasjoner, ved hjelp av observatører og aller helst lyd- eller videoopptak. Enda bedre vil det være om hele samtaler eller deler av samtaler transkriberes, og allers gunstigst kan det være om dette materialet igjen observeres og drøftes av flere personer, enten dette er kollegaer eller veisøkere. Perspektivene kunne i sin tur også danne utgangspunkt for systematisk videobasert trening i å forbedre aspekter ved slike samtaler. Dette betinger at praktikerne går et steg videre enn denne avhandlingen, fordi de da må ta stilling til hvilken type og grad av (a)symmetri som kan ansees konstruktiv i sine bestemte sammenhenger (jf. kap. 21: *Håndtering av (a)symmetri bak egen dør*).

Redskapet kan også tenkes anvendt i veilederutdanning, både formidlet i litteratur og undervisning, videreført i øvings- og observasjonssituasjoner og forfulgt i arbeid med å utvikle veiledning på egen arbeidsplass. Dette kunne gjøres i form av utviklingsprosjekter eller lignende. Jeg har selv så vidt startet utprøvingen av dette gjennom undervisning og gjennom at enkelte studenter har anvendt noen av perspektivene som redskap for interaksjonsanalyse i egne utviklingsprosjekter. Dette arbeidet ønsker jeg å videreføre. For å gjøre redskapet mest mulig begripelig og anvendelig ser jeg imidlertid behov for å utvikle en forenklet analysema-

nual eller lignende som er skrevet spesielt for veiledere som arbeider med å utvikle sin praksis. En slik manual ønsker jeg å utarbeide i løpet av det neste året.

Så langt er anvendelsen og relevansen av analyseredskapet omtalt i forhold til henholdsvis forskning og utvikling. Termen *forsknings- og utviklingsarbeid* impliserer at det kan være mulig å *kombinere* forsknings- og utviklingsvirksomhet. Jeg har tidligere i kapitlet antydnet nettopp denne muligheten. Dette kan nok likevel være utfordrende å få til, spesielt i og med at aktivitetene forskning og utvikling har noe ulike formål. Videreutdanningsemner i veiledningspedagogikk har imidlertid gitt meg mulighet til å kombinere mitt forskningsarbeid med studenter utviklingsarbeid i dette avhandlingsarbeidet. I den samme perioden som jeg har arbeidet med min avhandling har jeg i tillegg samlet inn et større empirisk materiale fra den samme utdanningssammenheng, som jeg skal arbeide videre med når avhandlingsarbeidet er avsluttet. Den nære kontakten med studiedeltakere i utdanningssammenheng har gitt meg en unik tilgang til samtaler bak dører som ellers ville være lukket for meg. Jeg håper at jeg i fremtiden kan arbeide videre med denne typen forskningsarbeid – og samtidig bidra til studiedeltakernes utviklingsarbeid. En fremtidig utfordring i denne sammenheng er å kunne høyne den *gjensidige* opplevelsen av relevans både for meg med mitt forskningsformål – og hos studiedeltakere med sitt utviklingsformål. Forsknings- og utviklingsarbeid med utgangspunkt i et empirisk basert analyseredskap av den type som er presentert i avhandlingen kan forhåpentligvis være et eksempel på en tilnærming som kan bidra til gjensidig opplevelse av relevans.

I det neste kapitlet skal vi igjen se tilbake på analysen av casene i undersøkelsen. Her oppsummeres og sammenlignes analysen av asymmetri, som altså er gjort ved hjelp av det aktuelle analyseredskapet. I det påfølgende avslutningskapitlet vendes oppmerksomheten igjen tilbake til praktikerens ståsted, ved at spørsmålet om den enkelte veilederens konkrete håndtering av (a)symmetri berøres.

20 SAMMENLIGNING AV (A)SYMMETRI BAK SEKS DØRER

I avhandlingens Del V er samtalene i undersøkelsen analysert hver for seg ved hjelp av avhandlingens analyseredskap. I det følgende rettes derimot oppmerksomheten mot *sammenligning* av (a)symmetriske interaksjonsmønstre, på tvers av de ulike samtalene. Dette gjøres med utgangspunkt i to fremhevede spørsmål, som er del av avhandlingens problemstilling, hvorav førstnevnte spørsmål har overordnet vekt:

1. På hvilke måter og i hvilken grad preges veiledningssamtalene av (a)symmetri mellom veileder og veisøker?
2. Hvilken sammenheng finnes eventuelt mellom a) graden (a)symmetri i samtalene og b) graden av (a)symmetri i den formelle rollerelasjonen mellom veileder og veisøker?

I det foregående er svarene på disse spørsmålene søkt besvart gjennom analyse av de seks ulike samtalene. Det er funnet rimelig å betrakte spørsmålet om (a)symmetri ut fra syv dynamiske indikatorer (i tillegg til den strukturelle indikatoren som ligger forut for samtalen: formell rolle). Disse syv dynamiske indikatorene er kvantitativ-, tematisk-, posisjonerende-, posisjonell-, dramaturgisk-, interaksjonell- og turstøttende asymmetri. I det følgende vil graden av (a)symmetri som er funnet i de ulike casene bli sammenlignet med hverandre. Sammenligningen ut fra en enkelt indikator vil bli visualisert som mer eller mindre (a)symmetriske profiler, som viser variasjoner i det enkelte aspektet av (a)symmetri mellom de ulike casene. Disse profilene vil igjen bli sammenlignet

med en profil over graden av formell rolle-asymmetri i samtalene. Gjennom dette vurderes sammenfallende og avvikende tendenser mellom dynamiske aspekter av (a)symmetri og (a)symmetri i formelle roller.

20.1 Formell rolle-(a)symmetri på tvers av case

Den formelle rolleasymmetrien mellom samtalepartene, som ligger strukturelt fastlagt forut for samtalen, varierer som tidligere beskrevet betydelig - fra symmetriske relasjoner til sterkt asymmetriske relasjoner i retning veilederen som sterkeste part. I oversikten nedenfor oppsummeres en tentativ oversikt over graden av formell rolleasymmetri i de ulike casene:

case	grad av formell rolle- (a)symmetri						
	sterkt asymmetrisk i retning veileder	nokså asymmetrisk i retning veileder	mildt asymmetrisk i retning veileder	noenlunde symmetrisk	mildt asymmetrisk i retning veisøker	nokså asymmetrisk i retning veisøker	sterkt asymmetrisk i retning veisøker
A Kollega veileder bedriftskollega				●			
B Kollega veileder lærerkollega				●			
C Organisasjonsleder veil. avd. leder		●					
D Leder veileder underordnet		●					
E Opplæringsansvarlig veil. lærling	●						
F Ungdomsskolelærer veileder elev	●						

Figur 20-1: Tentativ grad av formell rolle(a)symmetri i seks veidningssamtaler.

Graden av (a)symmetri med hensyn til de formelle rollene partene innehar seg imellom er indikert med stiptet linje. Dette fordi disse rollene ikke er analysert i

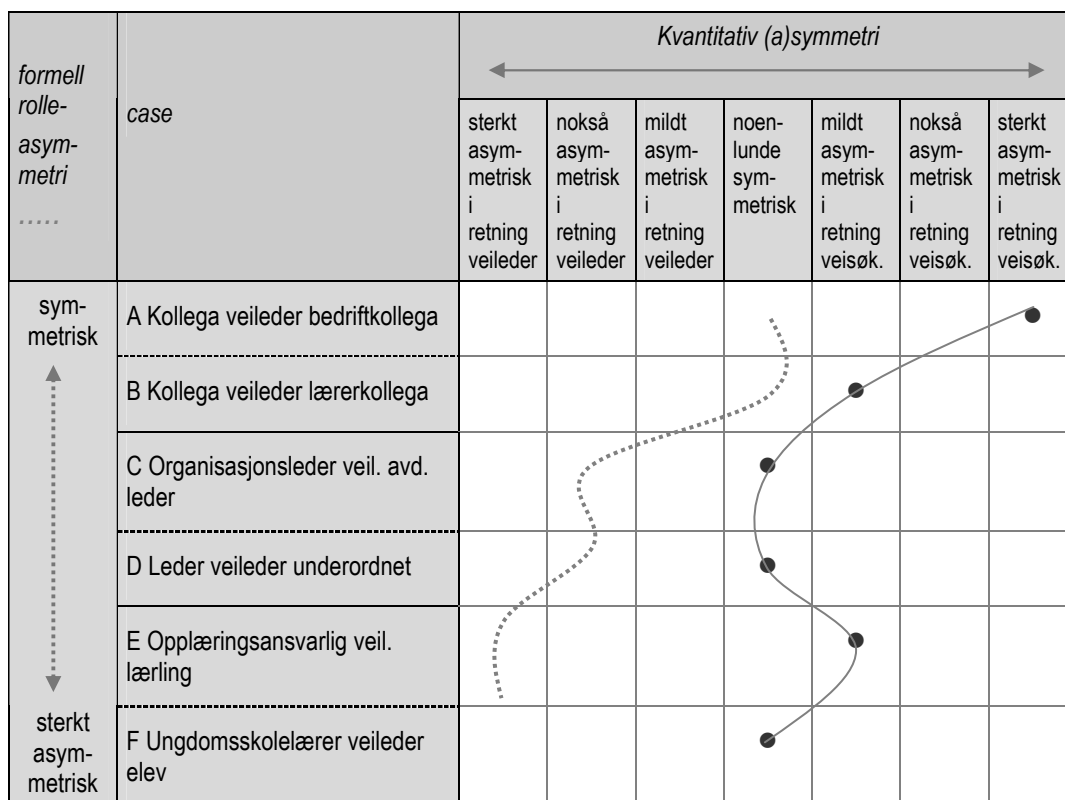
detalj og graden av asymmetri *ikke* representerer noen presis størrelse. Det er likevel funnet grunnlag for å kunne antyde en grov grad av formell rolleasymmetri mellom partene, i tråd med ovenstående figur. Ut fra oversikten kan vi se at casene danner *tre par* av samtaler med likeartet grad av formell rolle-asymmetri: et *symmetrisk* par bestående av samtaler mellom kollegaer (A og B), et *nokså asymmetrisk* par bestående av ledere som veileder voksne underordnede (C og D), samt et sterkt *asymmetrisk* par bestående av lærere eller ledere med opplæringsansvar for barn og unge (E og F).

Spørsmålet i denne undersøkelsen har vært i hvilken grad og eventuelt på hvilke måter en slik rolle(a)symmetri også gjenspeiler seg i samtalen. Dette er det funnet rimelig å undersøke gjennom de syv dynamiske indikatorene på (a)symmetri. Graden av (a)symmetri som er funnet med hensyn til disse ulike indikatorene oppsummeres og kommenteres i det følgende, først den kvantitative indikatoren.

20.2 Kvantitativ (a)symmetri på tvers av case

Gradene av kvantitativ asymmetri, eller fordelingen av taletid, i undersøkelsens seks ulike case fremstilles i oversikten nedenfor, sammenholdt med forskjeller i formell rolleasymmetri (stiplet linje).

DEL VI AVSLUTNING



Figur 20-2: Kvantitativ (a)symmetri i seks samtaler sammenholdt med formell rolle(a)symmetri.

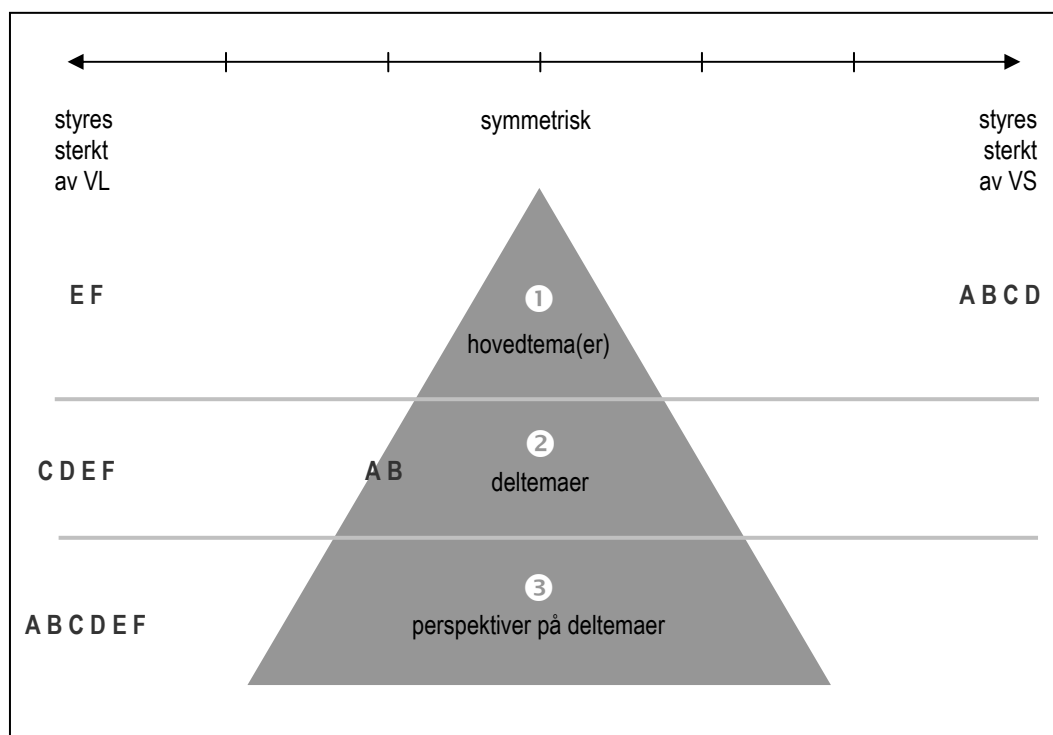
Et kanskje noe overraskende funn er at samtlige samtaler enten er noenlunde symmetriske eller at veisøkeren er den som snakker mest. Det finnes ingen samtaler der veilederen dominerer talerommet. Hovedtendensen er at fordelingen av taletid enten er noenlunde symmetrisk eller at veisøkeren snakker noe mer enn veilederen (mildt asymmetrisk). Dette kan betraktes i sammenheng med veiledningslitteraturens forfektede ideal om at veisøkeren skal være den mest verbalt aktive (jf. kap. 7). I tillegg kan det sees i lys av at fordelingen av taletid trolig er et av de aspektene av asymmetri det er lettest for veilederen å være oppmerksom på.

Et annet trekk ved analysen er at 4 av 6 samtaler viser en tendens til at veisøkeren får mest taletid i første del av samtalen, mens veilederen tar en noe større del av talerommet utover i samtalen. Veilederen synes i slike tilfeller å la veisøker komme til ordet og beskrive sitt eller sine problem(er), mens veilederen typisk blir

mer aktiv utover i samtalen, gjennom å utfordre og oppsummere innholdet i samtalen.

20.3 Tematisk (a)symmetri på tvers av case

Med tematisk styring forstås *hvem av samtalepartene som i størst grad introduserer og vedlikeholder temaer og perspektiver på temaer i veiledningssamtalen*. Gjennom analysearbeidet er det funnet meningsfylt å nyansere spørsmålet om tematisk styring ved å skille mellom tre nivåer av tematisk styring, henholdsvis: 1) hvem som introduserer det overordnede temaet (eller temaene) for samtalen, 2) hvem som introduserer deltemaene i samtalen og 3) hvem som introduserer og vedlikeholder perspektiver i samtalen. Forskjellene med hensyn til disse typene tematisk styring, mellom de seks ulike veiledningssamtalene som i det foregående er analysert, kan fremstilles i følgende figur:



Figur20-3: Grad av tematisk asymmetri mellom samtalepartene, sett ut fra tre nivåer av tematisk styring i samtalene A – F.

Figuren viser noen markante mønstre: For det første blir det synlig at veilederne i sterkeste grad styrer innholdet i samtalen. For det andre kan man se at det er betydelige forskjeller i hvem som styrer temaet, avhengig av hvilket nivå av tematisk styring man betrakter. Spesielt markant er forskjellen med hensyn til at de fleste veisøkerne styrer det overordnede temaet sterkt, mens veilederne i alle samtalene styrer deltemaene og perspektivene i samtalen sterkeste (nivå 2 og 3). Disse forskjellene har sterk samvariasjon med forskjeller i grad av (a)symmetri i de formelle rollerelasjonene, noe som tydeliggjøres i følgende oversikt:

formell rolle-asymmetri	case	grad av tematisk asymmetri						
		sterkt asymmetrisk i retning veileder	nokså asymmetrisk i retning veileder	mildt asymmetrisk i retning veileder	noenlunde symmetrisk	mildt asymmetrisk i retning veisøk.	nokså asymmetrisk i retning veisøk.	sterkt asymmetrisk i retning veisøk.
symmetrisk ▲ ▼	A Kollega veileder bedriftkollega	③		②	●			①
	B Kollega veileder lærerkollega	③		②	●			①
	C Org.leder veil. avd. leder	② ③		●				①
	D Leder veileder underordnet	② ③		●				①
sterkt asymmetrisk	E Opplæringsansvarlig veil. lærling	① ② ③						
	F Ungdomsskolelærer veileder elev	① ② ③						

Figur 20-4: Tre nivåer av tematisk (a)symmetri i seks samtaler sammenholdt med formell rolle(a)symmetri.

Forklaring:

- ① asymmetri mht. introduksjon av hovedtema
- ② asymmetri mht. introduksjon av deltema
- ③ asymmetri mht. introduksjon og vedlikehold av perspektiver
- helhetsvurdering av tematisk asymmetri

Figuren viser altså en tydelig samvariasjon mellom formell rolleasymmetri og tematisk styring i samtaler. I samtaler der den formelle rollerelasjonen er symmetrisk er også den tematiske styringen overveiende symmetrisk. Den tematiske styringen er også sammenfallende i de to samtaler med de to sterkest asymmetriske formelle rollerelasjonene. Den tematiske styringen er også nokså sammenfallende med formell rolleasymmetri i de to samtaler der en leder veileder en voksen underordnet, selv om den tematiske styringen her er litt mildere enn den formelle rollerelasjonen skulle tilsi.

Styringen av hovedtema (nivå 1) og deltemaer i samtalene (nivå 2) varierer mer enn styringen av perspektiver på deltemaer (nivå 3). Sterkest variasjon finnes i styringen av hovedtema(er), der veisøkeren styrer sterkt i de fire samtalene med de mest symmetriske rollerelasjonene. Tendensen er noe av den samme med hensyn til styring av deltemaer (2 i figuren), men her er forskjellene langt mindre ekstreme. Det er imidlertid interessant å merke seg at styringen av perspektiver så og si er like asymmetrisk i alle samtalene, idet veilederen er den som klart sterkest introduserer og vedlikeholder perspektivene (3 i figuren).

Veilederens tematiske styring av samtalen er altså klart sterkest i samtalene E og F (veiledning av henholdsvis læring og elev). Her styrer veilederen innholdet sterkt på *alle* nivåene av tematisk styring. Dette må sees i sammenheng med at dette er *obligatoriske* samtaler, i motsetning til øvrige samtaler. Videre er styringen av innholdet i samtalen påvirket av skriftlige dokumenter som arbeidsbok, liste med forberedelsesspørsmål og responskjema etc.).

Et annet iøynefallende trekk ved figuren er at det er faktisk er *fullstendig parvist sammenfall* mellom de enkelte parene av formelle roller (henholdsvis par A og B, C og D samt E og F) og tematisk asymmetri på *samtlig*e tre nivåer av tematisk asymmetri (1-3 i figuren). Dette kan anses som en indikasjon på at graden av asymmetri i institusjonelle roller kan ha svært stor betydning for hvem som styrer innholdet i samtalen.

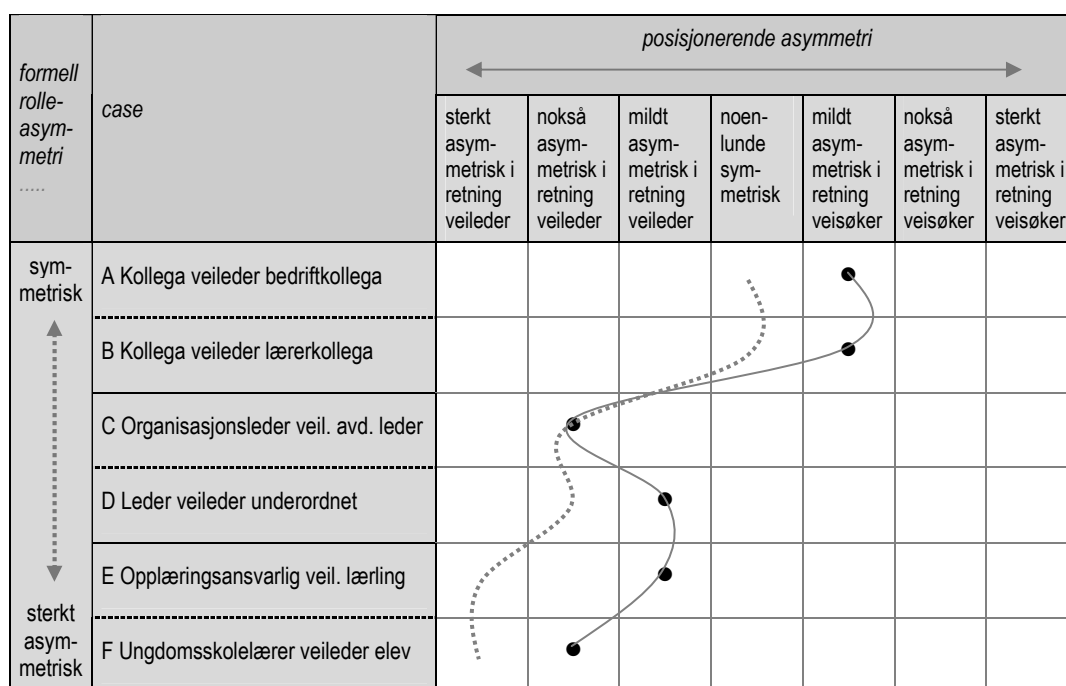
20.4 Posisjonerende- og posisjonell (a)symmetri på tvers av case

Kort sagt betegner *posisjonerende asymmetri* forskjell med hensyn til *hvem som mest aktivt og effektivt posisjonerer seg selv og samtaleparten i overordnede/underordnede eller positive/negative taleposisjoner gjennom samtalen*. *Posisjonell asymmetri* innebærer derimot forskjell med hensyn til *hvem som i*

størst grad innehar overordnede/underordnede eller positive/negative taleposisjoner gjennom samtalen (uavhengig av om vedkommende selv eller samtaleparten har introdusert posisjonen).

20.4.1 Posisjonerende (a)symmetri på tvers av case

Oversikten nedenfor viser den posisjonerende asymmetrien i de ulike veiledningssamtalene i undersøkelsen, sammenlignet med graden av formell rolleasymmetri.



Figur 20-5: Posisjoneende (a)symmetri i seks samtaler, sammenholdt med formell rolle(a)symmetri

Veilederen fremstår som sterkest posisjonerende i fire av de seks samtalene i undersøkelsen. I disse samtalene er den posisjonerende asymmetrien mildt eller nokså asymmetrisk i retning veilederen. Unntakene finnes i de to kollegaveiledningssamtalene, der veisøkeren er noe sterkere posisjonerende enn veilederen. Den stiplede linjen i oversikten ovenfor illustrerer den formelle rolleasymmetrien i samtalen. Som vi kan se er den posisjonerende asymmetrien noe mildere enn den

formelle rolleasymmetrien (med unntak av samtale C som er like sterkt asymmetrisk). Utover dette er ikke forskjellen drastisk og formen på linjen viser betydelig samvariasjon med graden av asymmetri i samtalepartenes formelle roller i organisasjonen.

Posisjoneringen i samtalene orienterer seg særlig mot noen fremtredende områder, der veilederne og veisøkerne ofte posisjonerer hverandre i noe ulike retninger. For det første inneholder veiledningssamtalene en forskjell i posisjonering av formelle roller. I samtaler der veilederen er veisøkerens leder finnes en utbredt tendens til at veisøkeren posisjonerer veilederen i *formelt over-underordnede rollerelasjoner*, mens veilederen er mer tilbakeholden med dette og isteden posisjonerer trekk som forbindes med veilederrollen, spesielt seg selv i en mer *nøytral* posisjon i forhold til saken. Veilederens nøytrale selvposisjonering er et fellestrekk ved alle samtalene (selv om læreren posisjonerer seg noe mer som ikke-nøytral). Det finnes en klar tendens i de fleste samtalene til at veisøkerne posisjonerer seg *epistemisk* underordnet veilederen, igjen unntatt i kollegaveiledningssamtalene. Veilederen posisjonerer seg på sin side tydeligst som epistemisk underordnet veisøkerens egen erfaring i samtlige samtaler unntatt samtalen mellom lærer og elev og tildels opplæringsansvarlig-lærling (i sistnevnte samtale varierer veilederens posisjonering betydelig såpass at det er vanskelig å fastslå om veileder posisjonerer seg mest over- eller underordnet).

Et relatert område som det posisjoneres i forhold til er *vurdering*. Veisøkerne uttaler seg typisk meget vurderende, om saken, seg selv og andre involverte personer (men ikke om veilederen). Veisøkernes selv vurderinger kan være selv-kritiske (ofte som ikke-mestrende), men inneholder i så tilfelle også uttalelser som formilder det selv-kritiske selvbildet de presenterer (for eksempel forklaringer på hvorfor man ikke mestrer, at man er offer for andres handlinger eller at ikke-mestring må anses som normalt). Et annet trekk som ofte fremkommer i samtalene er at veilederen i flere av samtalene på ulike måter tenderer til å posisjonere veisøkeren konstruktivt, som mestrende.

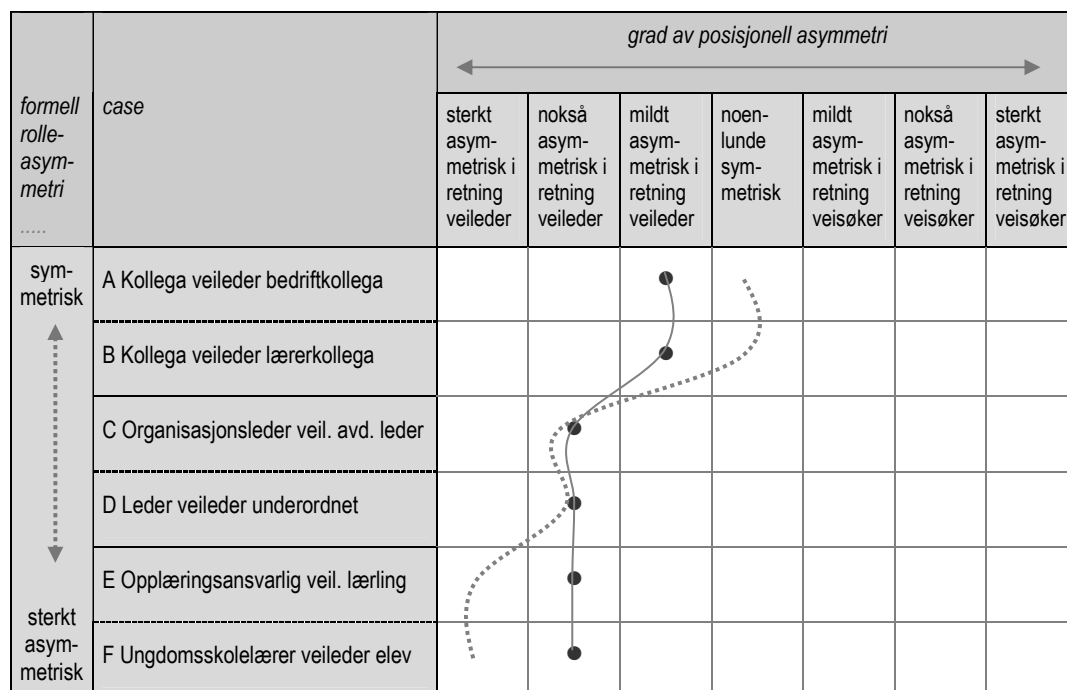
Samlet sett er det altså *veisøkerne som selv typisk bidrar mest til posisjonell asymmetri i samtalen*, gjennom å posisjonere seg som posisjonelt underordnet veilederen. Dette gjelder alle samtalerne bortsett fra kollegaveiledningsamtalene. I *alle* samtalerne posisjonere imidlertid veilederne seg selv og veisøkeren mer symmetrisk (eller motsatt asymmetrisk) enn veisøkerne. Selv om veilederne og veisøkerne posisjonere seg i noe ulik retning, preges de fleste samtalerne av gjensidig aksept for uttrykte posisjoner. Dette skjer dels gjennom at ulike faser av samtalerne er preget av ulik posisjonering og derved ulik grad av asymmetri. Posisjoneringene i samtalerne er i så måte i betydelig grad dynamisk og skiftende – og sikrer at begge parter får et visst gjennomslag for sin posisjonering. To av samtalerne preges av en viss motstridende posisjonering – samtalerne der veilederen er leder for en formelt underordnet og godt voksen veisøker.

Posisjoneringen viser at den organisasjonsmessige konteksten ikke overraskende synes å gripe særlig sterkt inn i posisjonene der veileder og veisøker har et formelt over-underordnet-forhold. Sterkest kommer konteksten til uttrykk i de mest formelt asymmetriske rollerelasjonene (lærer-elev og opplæringsansvarlig-lærling). Her bidrar nevnte vurderingsordninger og formidling av andre personers vurderinger av veisøkeren til å posisjonere veisøkeren som underordnet.

20.4.2 Posisjonell asymmetri på tvers av case

Gjennom omtalen av *posisjonerende* (a)symmetri er også aspektet av *posisjonell* (a)symmetri berørt. Oversikten nedenfor viser hvilken grad av *posisjonell* (a)symmetri som finnes i de ulike samtalerne (hvem av samtalepartene som i størst grad innehar overordnede/underordnede eller positive/negative taleposisjoner gjennom samtalen) og hvordan dette står i forhold til den formelle rolleasymmetrien i samtalen.

DEL VI AVSLUTNING



Figur 20-6: Posisjonell (a)symmetri i seks samtaler sammenholdt med formell rolle(a)symmetri.

I samtlige samtaler fremstår veilederen som posisjonelt sterkest, enten i form av nokså sterk (samtale C-F) eller mild asymmetri (samtale A-B). Som vi kan se av den stiplede linjen er den posisjonelle asymmetrien nokså sammenfallende med den formelle rolleasymmetrien i alle samtalene, selv om sistnevnte form for asymmetri varierer noe mer i både sterkere og mildere retning.

Posisjonene som kommer til uttrykk i samtalene er langt mer mangefasetterte og varierte enn det de formelle rollene skulle tilsi. Vi har allerede vært inne på hovedaspektene som det posisjoneres ut fra (jf. omtale av posisjonierende asymmetri i det foregående), og jeg skal derfor ikke gjenta for mye av dette. Hovedtrekkene er imidlertid som følger: Det som bidrar mest til at veilederne fremstår som posisjonelt sterkest er for det første posisjonen som *samtalestyrende* veileder, som finnes svært tydelig i samtlige samtaler. For det andre bidrar den utstrakte *formelle- og epistemiske overordningen* (for eksempel som vurderende, informerende eller rådgivende) til det samme. Veilederens *nøytrale* selvposisjonering og spesielt *epistemiske underordning*, som også finnes i større eller mindre

grad i alle samtalene, bidrar til å formilde denne asymmetriske posisjoneringen. Veisøkerne fremstår sterkest i kraft av tildels utbredt *epistemisk overordning* av deres personlige erfaringer og i noen grad også posisjonering som *mestrende eller kompetente* i ulike betydninger. Veisøkerne fremstår langt svakere som *samtalestyrte* i alle samtalene, som *vurderte, ikke-mestrende, samt epistemisk- og formelt underordnede*.

Analysen viser at et svært komplekst sett av relaterte asymmetriske posisjoner kommer til uttrykk i samtalene. Dette viser et langt mer nyansert og dynamisk bilde av asymmetri enn det en analyse av roller i mer strukturell forstand kunne gi innblikk i. Posisjonene er mangesidige og skifter gjennom samtalene, slik at både veileder og veisøker posisjoneres i både sterkere og svakere posisjoner i løpet av samtalen, og ulike posisjoneringer kan prege ulike deler av samtalene.

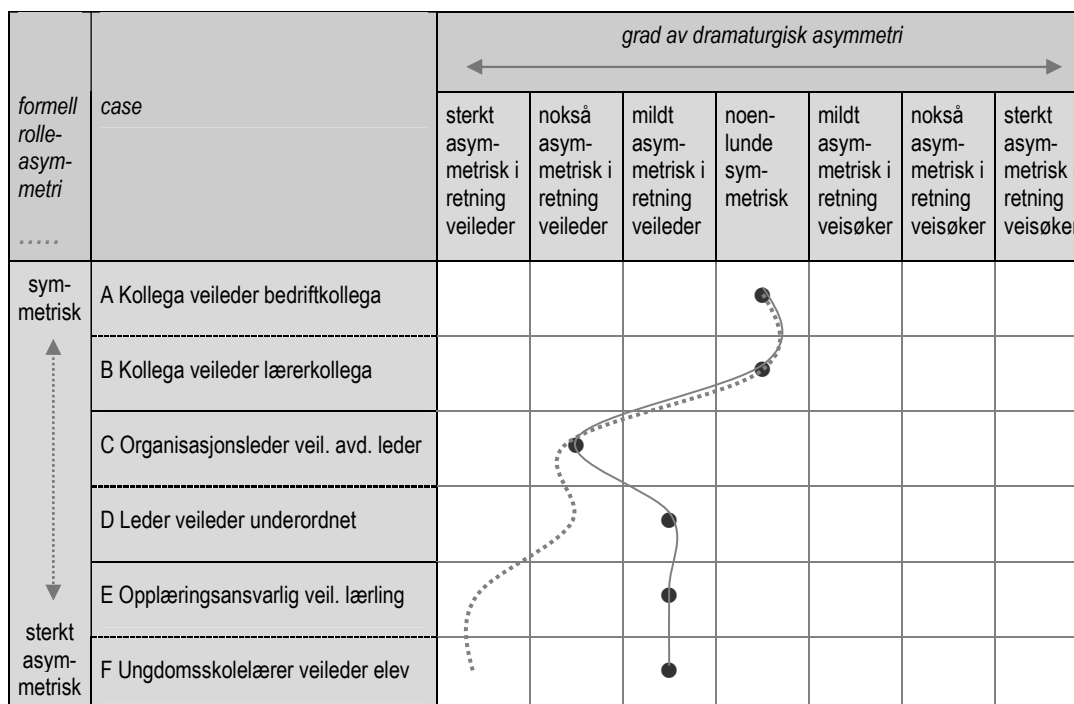
Igjen avviker kollegaveiledningssamtalene noe fra de øvrige samtalene. Dette kan sees i lys av at veilederen i disse samtalene ikke posisjoneres som formelt overordnet og så og si ikke som epistemisk overordnet.

20.5 Dramaturgisk asymmetri på tvers av case

Dramaturgisk asymmetri forstås her som i hvilken grad en av samtalepartene fremstår som overordnet, understøttet av samtalens dramaturgiske fasade. Dramaturgisk fasade består av nonverbale uttrykksmidler som brukes, bevisst eller ubevisst, til å uttrykke noe (jf. tidligere omtale av Goffmans dramaturgiske perspektiv i kap. 12.3.6). Fasade består av to deler: Den første kategorien er *kulisser*, som står for det mer stedsbundne *scenearrangementet som er ment å skulle uttrykke noe* (Goffman 1992:29). Den andre kategorien er personlig fasade, som står for *alt det andre som uttrykker noe, det vi setter nærmest i sammenheng med den opptredende ... og som ... vedkommende tar med seg* (Goffman 1992:29).

DEL VI AVSLUTNING

Nedenfor presenteres en oversikt over hvor (a)symmetrisk de ulike samtalene fortolkes å være i dramaturgisk forstand, sammenholdt med graden av formell rolleasymmetri.



Figur 20-7: Dramaturgisk (a)symmetri i seks samtaler sammenholdt med formell rolle(a)symmetri.

Som oversikten viser er det sammenfall mellom dramaturgisk (a)symmetri og formell rolleasymmetri i tre av samtalene, herunder de to kollegaveiledningssamtalene. Tre av de fire samtalene der veilederen har en type lederrolle er imidlertid noe mer dramaturgisk symmetriske enn det man kan forvente ut fra de formelle rollene. Dette kan tenkes å være uttrykk for at veilederne i disse samtalene nedtoner asymmetriske situasjoner med dramaturgiske virkemidler. Sett på bakgrunn av casebeskrivelsene synes ikke dette som en urimelig fortolkning.

Som ved flere andre indikatorer på asymmetri finnes en nokså likeartet grad av dramaturgisk asymmetri, på tvers av den formelle rolleasymmetrien i samtalene, selv om det kan sees en samvariasjon med formell rolle i tre av samtalene. Den

milde dramaturgiske asymmetrien synes uansett samlet vurdert å være mest typisk for samtale.

Det finnes også betydelig sammenfall med hensyn til hvilke dramaturgiske elementer ved kulissene og personlige fasader som preger samtale i henholdsvis symmetrisk og asymmetrisk retning: *Kulissene* bestående av den typiske bord- og stolsettingen, i en hyggelig og vennlig atmosfære, der kaffe og annen servering gjerne inngår, bidrar i symmetrisk retning. En asymmetrisk side ved kulissene rundt samtaler der lederen er veileder sees likevel: Samtale gjennomføres i arbeidsstedets lokaler, der veileder til daglig fungerer som leder. I så måte kan disse lokalene oppfattes som asymmetriske kulisser (i motsetning til om samtale ble gjennomført et annet sted). Valget av rom kan likevel muligens forstås i symmetritilstrebende retning, i og med at alle samtale er gjennomført på møte-rom og for eksempel ikke i en mer asymmetrisk kulisse som lederens kontor kunne representere.

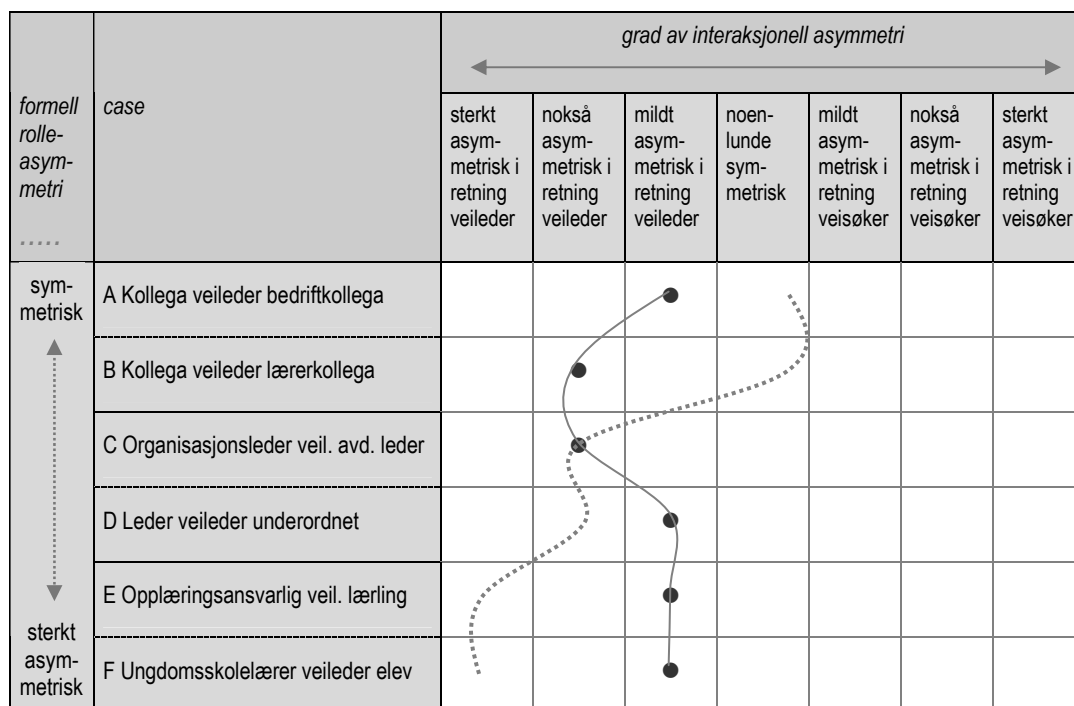
Den *personlige fasaden* preges i høy grad av *gjensidighet* i kroppsspråk, fysisk oppmerksomhet, øyekontakt, smil og latter. Slike gjensidige nonverbale uttrykk bidrar i aller sterkest grad til inntrykk i symmetrisk retning. Igjen sees det et visst unntak i samtaler der veilederen er leder. Her er veilederens gestikulering som del av å understreke egne poenger i samtalen noe mer markert. Veisøkerne fremstår som noe mer passive og mindre markerte i dette henseendet. I kollegaveilednings-samtale finnes det derimot ikke et slikt asymmetrisk trekk ved kommunikasjonen. Her synes denne type gestikulering overveiende symmetrisk eller til og med motsatt asymmetrisk, i den forstand at en veisøker gestikulerer mest markant.

Veilederen og veisøkerens bekledning bidrar bare i begrenset grad til dramaturgisk asymmetri. I de fleste samtale er veileder og veisøkers bekledning uformell og nokså likeartet, selv om bekledningen i to av samtale signaliserer en viss forskjell med hensyn til alder og forskjellig bekledning i en av samtale uttrykker asymmetri i formell stilling.

Et siste dramaturgisk element som bidrar til en viss asymmetri i samtaler der veilederen er leder, er det som med en fellesbetegnelse kan kalles dramaturgiske dokumenter. Med dette menes fasader i form av notater, planer eller tegninger med videre, som veilederen stadig referer til i samtalen. Disse posisjonerer indirekte veisøkeren som underordnet (for eksempel som styrt i samtalen, som en vurdert lærling eller som elev). Slike dokumenter anvendes tydelig i tre av de fire samtalerne der veilederen er lærer eller leder. I kollegaveiledningssamtalene anvendes ikke slike dramaturgiske dokumenter på noen utstrakt måte (notattaking gis her kun perifer oppmerksomhet).

20.6 Interaksjonell asymmetri på tvers av case

Interaksjonell asymmetri dreier seg om *hvem som styrer- og unngår å bli styrt gjennom initiativer og responser i veiledningssamtalen*. I det følgende skal vi sammenligne den interaksjonelle asymmetrien i de seks samtalerne som har blitt analysert. Nedenfor gjengis en oversikt over dette, sammenlignet med den formelle rolleasymmetrien mellom samtalepartene (stiplet linje).



Figur 20-8: Interaksjonell (a)symmetri i seks samtaler sammenholdt med formell role(a)symmetri.

Målet på asymmetri som oversikten bygger på er den såkalte IR-differansen, som er forskjellen på de to samtalepartenes IR-indeks (jf. omtale i kap. 12.3.7). IR-indeksen defineres som gjennomsnittsverdien av samtalepartens tall på ordinalskalaen (Linell, Gustavsson og Juvonen 1988:424). Oversikten viser interessant nok svært liten spredning i interaksjonell asymmetri. Den er enten mildt asymmetrisk eller nokså sterkt asymmetrisk i alle samtaler. I realiteten er også spredningen *enda* mindre enn det oversikten kan gi inntrykk av, idet IR-differansen for de to nokså asymmetriske samtaler (hhv. 1,06 og 1,07) bare så vidt overstiger intervallet for mildt asymmetriske samtaler (0,50-1,00), og befinner seg i det nedre intervallet for nokså asymmetriske samtaler (1,00-1,50). Slik sett kan samtlige samtaler betraktes som nær mildt asymmetriske, da de bare varierer innenfor et såpass begrenset intervall av IR-differanse som 0,60-1,07.

Det er videre verdt å merke seg at ingen av veilederne viser tendens til spesielt dominant interaksjonell atferd: Alle veilederne har en IR-indeks på rundt 3,50

DEL VI AVSLUTNING

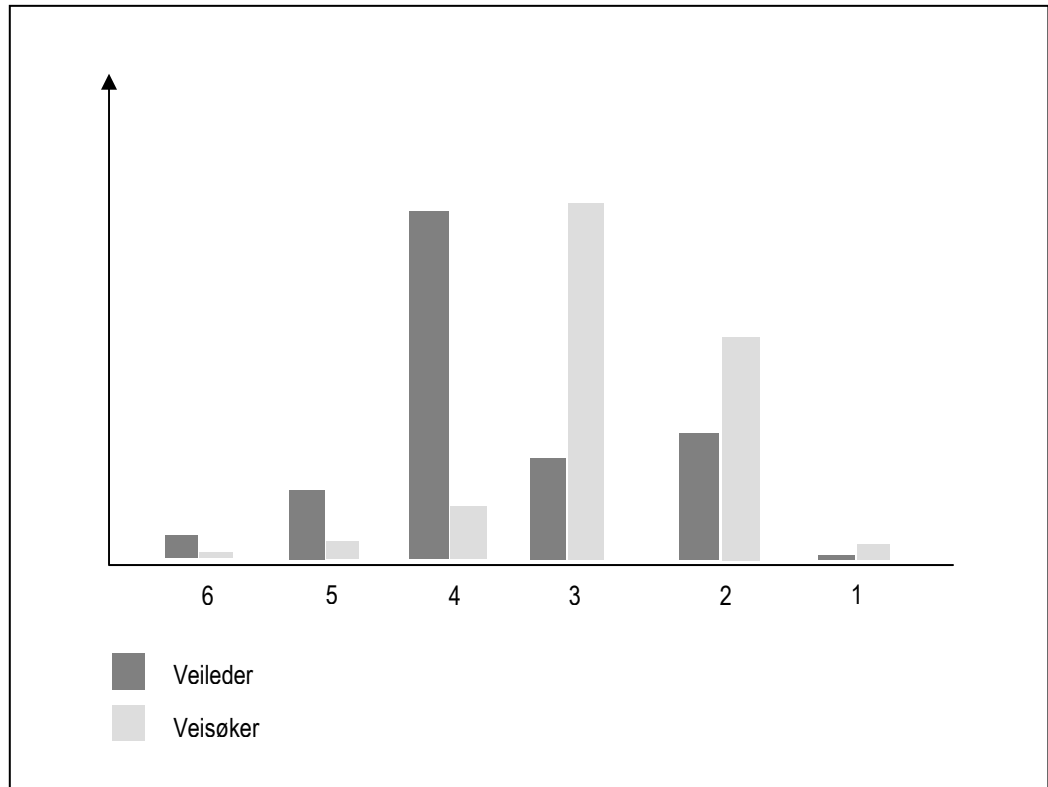
eller litt over dette, noe som tilsvarer midtverdien (symmetrisk) for IR-indeksen (1-6). Det som derimot gjør samtalerne asymmetriske, i interaksjonell forstand, er *veisøkernes* tendens til interaksjonell underordning, da disse har svakere IR-indeks som varierer fra 2,40-2,90. Også veisøkernes indekser er svært like, idet bare veisøkere i to samtaler har en annen IR-indeks enn 2,80 eller 2,90. Dette gjelder samtale B og C der veisøkerne har en noe lavere IR-indeks på henholdsvis 2,40 og 2,59.

Den viktigste bakgrunnen for stabilitet kan sees i lys av at de mest typiske turene veilederne og veisøkerne har. Nær halvparten av veiledernes turer er av den sterkere typen < > (både respons og et sterkt initiativ), mens litt over halvparten av veisøkernes turer er av den noe svakere turen < ^ (både respons og svakt initiativ). Disse typiske turtypene utgjør i seg selv en hovedforklaring på den milde interaksjonelle asymmetrien i samtalerne: Begge parter uttrykker initiativer gjennom samtalerne, mens veilederens initiativer er noe sterkere, og begge parter knytter typisk an til hverandre gjennom responser i sine turer. Dette vises i den samlede IR-profilen for veilederne og veisøkerne i de seks samtalerne:

	6	5					4					3				2	1				
	>	"">	"">	:>	<=>	^	""^	""^	:^	<= ^	= >	<>	""<	(> <)	=^	<^	- >	<	-	N	
V L	16	8	33	18	5	1	2	0	0	0	30	297	0	12	6	0	79	77	42	4	630
V S	4	0	0	18	0	1	2	1	1	0	10	39	0	6	0	5	320	37	173	10	628

Tabell 20-1: Samlet oversikt over veilederes og veisøkernes IR-profil i seks samtaler.

Nedenfor illustreres IR-profilen i et søylediagram der turtyper av samme interaksjonelle styrke er slått sammen.



Figur 20-9: IR-profil av turer i seks samtaler på en skala av interaksjonell styrke fra 1-6.

Som nevnt er finnes hovedforklaringen på den milde asymmetrien i veilederens typiske turstyrke 4 (i all hovedsak turen $< >$) og veisøkerens motsvarende og mildt underordnede tur av styrke 3 (så og si bare turen $< ^$). Den milde asymmetrien kan også sees i lys av at de ekstremt sterke og svake turtypene (1 og 6) unngås i så og si alle samtalerne¹²⁸.

Veilederne har den største spredningen i interaksjonell styrke i sine turer, på den ene siden gjennom at godt og vel 1 av 10 turer er av styrke 5 eller 6. Hoveddelen av disse turene er uttrykk for veilederens styring av struktur og fremdrift i samtalen. På den annen side balanseres disse sterkere turene av at nesten en femtedel av

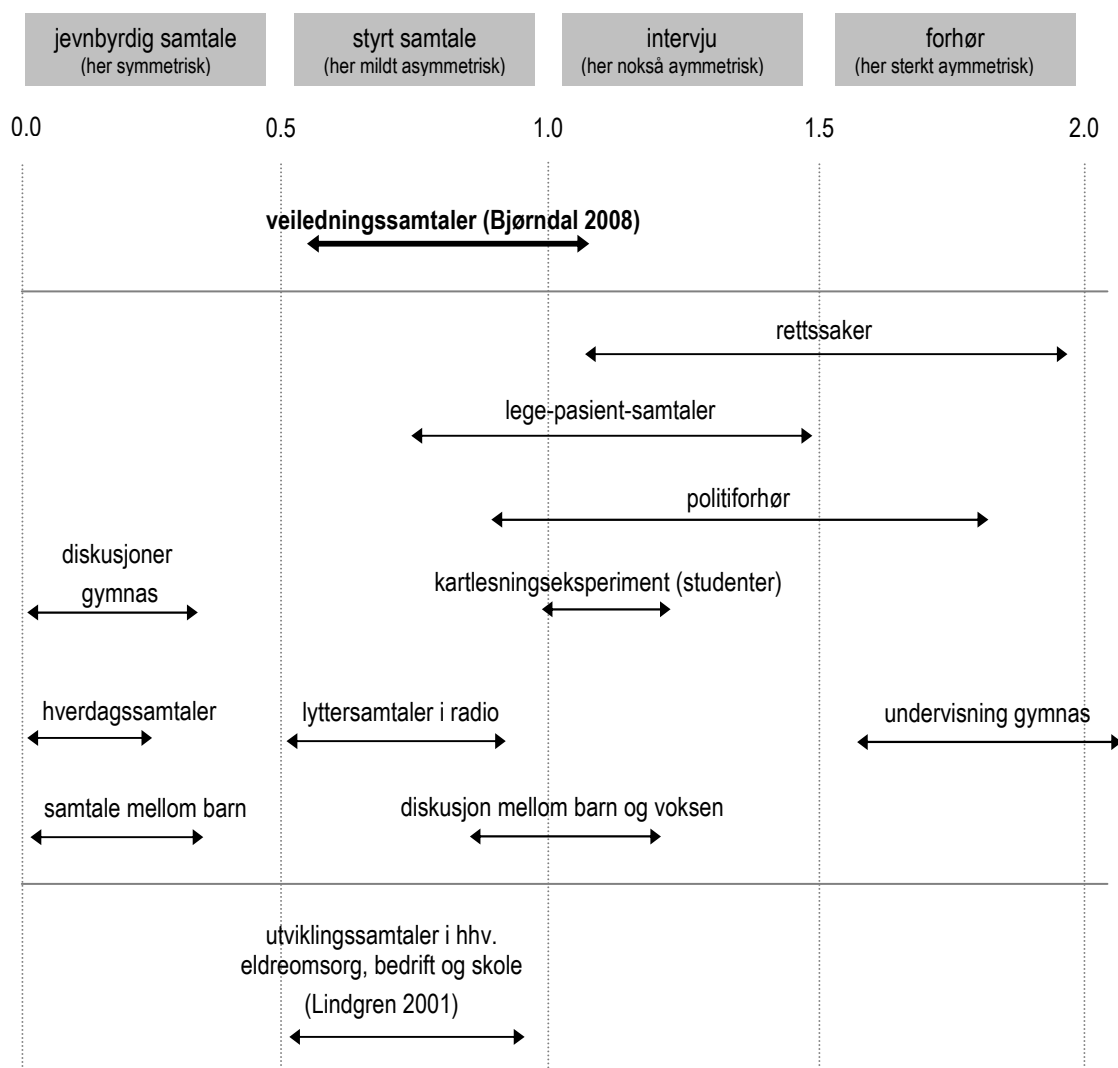
¹²⁸ Unntaket finnes i samtale F, der veileder har noen turer av styrke 6.

DEL VI AVSLUTNING

veilederens turer er av den svake turstyrken 2. Størstedelen av disse er speilinger av det veisøkeren sier i samtalen (turen - >). Veisøkerne har langt færre turer av styrke 5-6 (bare 1 av 25 turer) og få av styrke 4 (bare 1 av 12 turer). Derimot er en tredjedel av veisøkernes turer av turstyrke 2. De fleste av disse er turen < (kun respons).

Veiledningssamtalene i denne undersøkelsen har typisk *mild interaksjonell asymmetri* - de er styrte, men i modarat grad. Videre er samtalene preget av *sammenheng* mellom samtalepartenes turer, i og med at samtalepartene typisk knytter an til hverandre. Den typisk milde interaksjonelle asymmetrien kan videre illustreres ytterligere ved å sette dem i kontrast til den interaksjonelle asymmetrien i andre typer samtaler enn veiledningssamtaler. Vi skal derfor vende tilbake til figuren som ble presentert i kapittel 10.3, og plassere intervallet for IR-differanse fra denne undersøkelsen inn i figuren:

KAP 20 SAMMENLIGNING AV (A)SYMMETRI BAK SEKS DØRER



Figur 20-10: Interaksjonell asymmetri (IR-differanse) i ulike samtalesituasjoner. Fritt grafisk gjengitt etter Linell og Gustavsson (1987:246) og supplert med fremstilling IR-differanse fra egen undersøkelse samt Lindgren (2001).

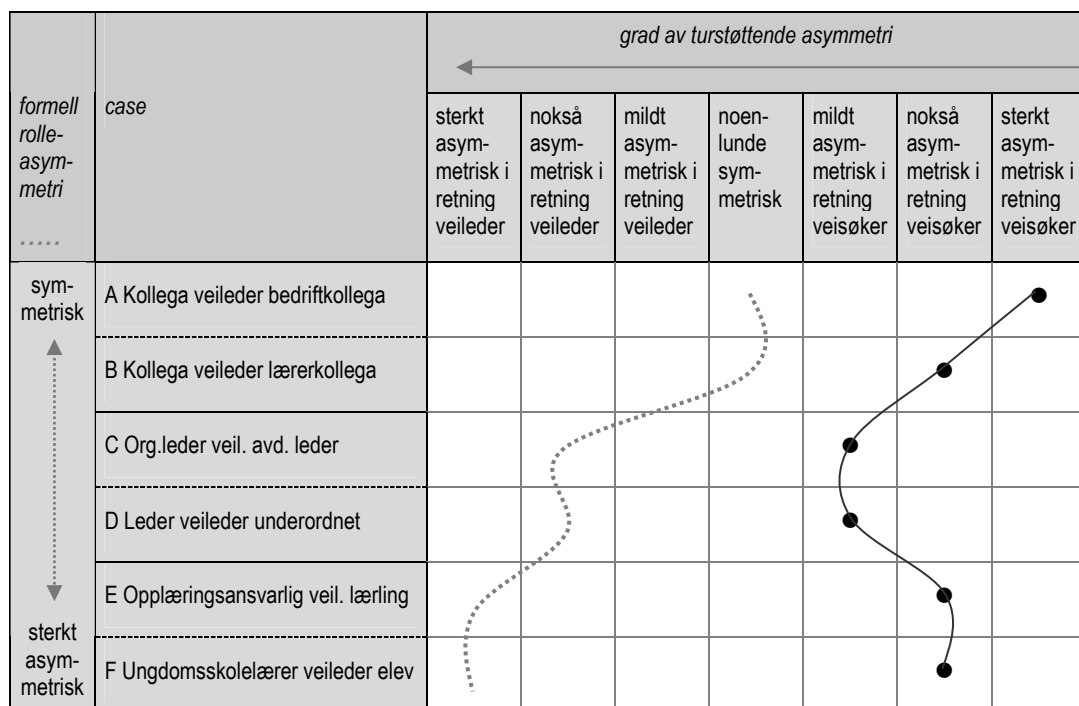
Som vi kan se av figuren fremstår de seks veiledningssamtalene i denne undersøkelsen som typisk *styrte* samtaler - mer asymmetriske enn jevnbyrdige samtaler - og mer symmetriske enn intervjuer. Dette er interessant nok svært sammenfallende med funn fra en annen undersøkelse av lignende veiledningssamtaler, som gjengis i figuren. Lindgrens (2001) undersøkelse av fire veiledningssamtaler (kalt

utvekkingsamtaler) der ledere veileder underordnede i flere ulike organisatoriske kontekster, viser så og si sammenfallende grad av asymmetri. Samtalene i Lindgrens undersøkelse synes å ha sterke likhetstrekk med samtalene i denne avhandlingens undersøkelse, spesielt ved at utviklingsaspektet er så sentralt og ved at veilederen har en formell lederrolle i fire av denne undersøkelsens samtaler. I denne studien finner vi imidlertid at også to kollegaveiledningsamtaler, som ikke har et slikt leder-underordnet-forhold, viser samme grad av asymmetri. Sett ut fra disse to undersøkelsene kjennetegnes altså veiledningsamtaler (eller utviklingsamtaler) av *mild asymmetrisk interaksjonell asymmetri* eller av å være *styrte* samtaler. Dette fellestrekket finnes på tvers av formell rolleasymmetri og variasjoner i organisasjonsmessig kontekst i undersøkelsene.

20.7 Turstøttende asymmetri på tvers av case

Turstøttende asymmetri forstås som forskjeller med hensyn til *i hvilken grad samtalepartene støtter hverandres turer på*, det vil si på ulike måter oppfordrer hverandre til å snakke videre. Det er i undersøkelsens samtaler funnet to typiske måter som samtalepartene støtter hverandres turer på – henholdsvis gjennom a) *å ytre verbal turstøtte*, dvs. gjennom hhv. minimale responser og speilinger (hvem av samtalepartene mottar mest verbal støtte for sine turer?) og b) *å utvise tålmodighet*, ved å unnlate å avbryte samt å tolerere pauser før og underveis i samtalepartens tur uten å avbryte (hvem av samtalepartene blir minst avbrutt og har mest tolererte pauser?).

I oversikten nedenfor kan vi se graden av turstøttet asymmetri i de ulike samtalene, sammenholdt med graden av formell rolle-asymmetri.



Figur 20-11: Turstøttende (a)symmetri i seks samtaler sammenholdt med formell role(a)symmetri.

Turstøttet asymmetri er den indikatoren på asymmetri som avviker klastest med den formelle rolleasymmetrien i samtalen. I alle samtalen fremstår veisøkeren som sterkest turstøttet, varierende fra mildt til sterkt asymmetrisk, med tyngdepunkt i nokså sterk asymmetrisk turstøtte. Ved å sammenligne kurvene ovenfor vil en se at det ikke finnes noen klar sammenheng mellom graden av formell rolleasymmetri og graden av turstøttet asymmetri. Det finnes riktignok tendens til den samme bevegelse i kurven for samtale A-D (fra høyre og nedover mot venstre), mens den turstøttede asymmetrien i samtale E-F ikke helt følger samme tendens som kurven for formell rolleasymmetri.

Turstøtte er altså i samtalen vurdert ut fra en helhetsvurdering på bakgrunn av fire aspekter av turstøtte som er funnet i undersøkelsen: verbal støtte gjennom minimale responser og speilinger, samt utvist tålmodighet gjennom å unngå avbrudd og tolerere pauser. Når samtlige av disse aspektene viser en klart asymmetrisk fordeling av turstøtte. Unntaket er *avbrudd*, der forskjellen er mindre, men fortsatt

asymmetrisk i veisøkers favør. Det er til sammen registrert 87 avbrudd i de seks samtalene. Dette kan ansees som et forholdsvis begrenset antall i betraktning av samtalenes lengde og antallet turer (totalt 1248 turer). I gjennomsnitt blir én av 14 turer brutt i samtalene. Avbrudd er i så måte bare i begrenset grad karakteristisk for disse veiledningssamtalene – og det å avbryte er enda mindre karakteristisk for veilederens atferd: Veilederne står bare for 30 av avbruddene i samtalen (én av 20 turer), mens veisøkerne står for de resterende 57 (én av 11 turer). I analysen ble avbruddene vektet fra 1-3 avhengig av styrken på avbruddene. Dette gjør ikke særlig utslag i styrkeforholdet mellom partene, i og med at fordelingen av sterkere og mildere turer er omtrent lik. Avbruddsstyrken for veilederne er i gjennomsnitt 0,08 og for veisøkerne 0,14 pr. tur. Det er imidlertid rimelig å regne forskjellen som mild, i og med at forekomsten av avbrudd er så begrenset i samtalen og at de karakteristiske avbruddene er av mild eller middels sterk karakter. Det finnes *kun* fem sterke avbrudd i samtalene, mens de øvrige fordeler seg omtrent likt mellom milde og middels sterke avbrudd. Det er bare begrenset variasjon mellom avbruddsstyrken i de ulike samtalene og tyngdepunktet er overveiende mildt asymmetrisk.

De tre øvrige aspektene av turstøtte: minimal respons, speiling og tolererte pauser, viser alle en stabilt sterkere asymmetri, der veisøkeren fremstår som sterkst. Turstøtte gjennom *minimal respons* er et karakteristisk trekk ved samtalene. I gjennomsnitt ytres det én minimal respons i hver av samtalenes 1248 turer. Forskjellen mellom den støtten veileder og veisøker mottar er imidlertid svært markant: Veilederne mottar bare slik støtte i hver fjerde tur – mens veisøkerne i gjennomsnitt mottar slik støtte 1,6 ganger for hver av sine turer.

Turstøttende *speiling* viser også et nokså stabilt asymmetrisk mønster i retning veisøkeren som sterkeste part i samtalene: Det er registrert 132 turstøttende speilinger i samtalen og nesten alle ytres av veilederen – bare åtte speilinger står veisøkeren for. Dette vil si at veilederen speiler støttende i hver femte tur, mens veisøkeren bare speiler slik i hver 100. tur. Veisøkeren mottar mer speilende støtte

enn veilederen i alle samtalene. Det er også svært stor forskjell i den mengden *tolererte pauser* som er registrert i samtalen: Veilederen har i gjennomsnitt registrert 0,7 sekunder tolererte pauser pr. tur, mens veisøkeren har registrert tre ganger mer eller 2,1 sekunder pr. tur.

Samlet sett viser de ulike aspektene av turstøtte et stabilt asymmetrisk mønster i retning veisøkeren som sterkeste part. Det finnes bare ett enkelt unntak fra dette, idet at veisøkeren i samtale D ytrer mer minimal respons enn veilederen (og i tillegg finnes en mindre markant forskjell i samtale B, i og med at veilederen her avbryter litt mer enn veisøkeren). I alle øvrige tilfeller står veisøkeren sterkest.

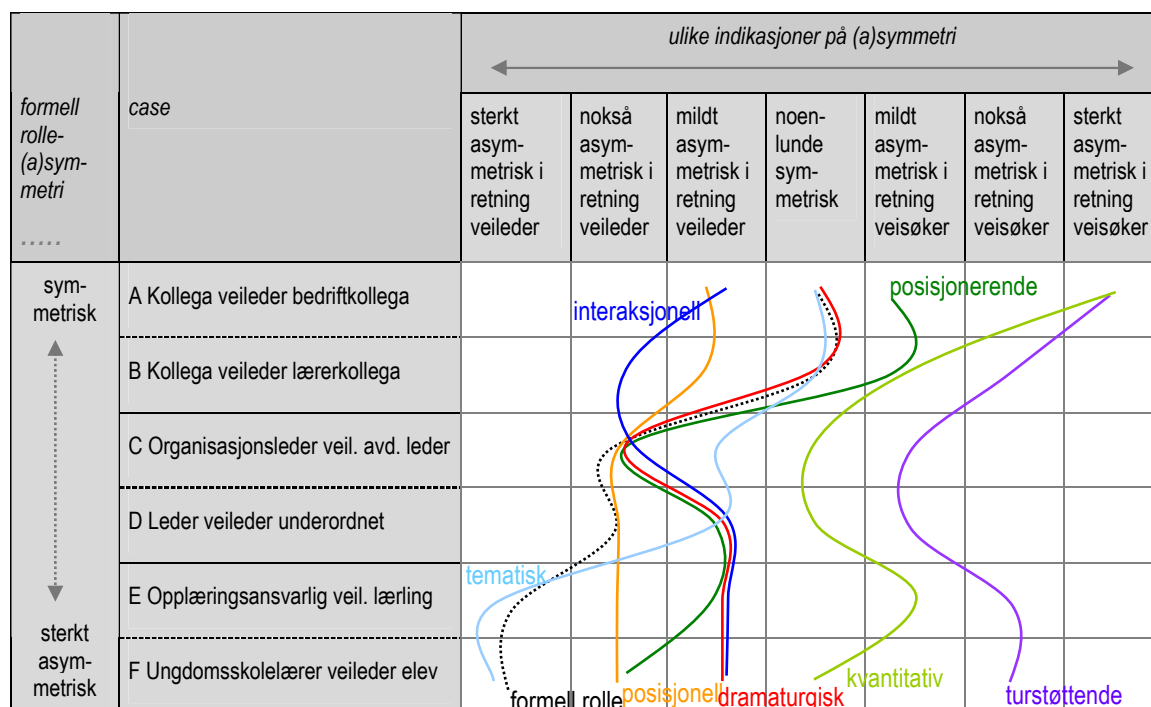
Det finnes videre en viss tendens til at veilederen nedtoner sin turstøtte mot slutten av samtalene. Dette kan sees som en måte veilederne begrenser lengden på samtalene og/eller dels styrer samtalene mot et fremtids- eller løsningsfokus isteden for å oppfordre til at veisøkeren forteller mer om problemer som det snakkes om.

I den siste delen av dette kapitlet vil det samlede bildet av indikasjoner på (a)symmetri bli sett i sammenheng. Dessuten drøftes sammenhenger mellom dynamiske indikatorer og formell rolle samt andre forhold. I tillegg kommenteres en hypotetisk sammenheng mellom veilederes streben etter symmetri og de aspekter av (a)symmetri som gjenfinnes i samtalen.

20.8 Hovedtrekk: Et uensartet bilde

I det foregående er graden av (a)symmetri som er funnet i seks samtaler, med utgangspunkt i syv ulike dynamiske indikatorer, sammenlignet. Sammenligningen er visualisert i mer eller mindre (a)symmetriske profiler, som viser variasjoner i (a)symmetri mellom de ulike casene. Disse profilene har dessuten blitt sammen-

lignet med en profil over graden av formell rolle(a)symmetri i de samme samtaler. Figuren nedenfor sammenfatter profilene for alle indikatorene som er omtalt.



Figur 20-12: Sammenfattende oversikt over graden av alle former for (a)symmetri, i seks samtaler, vurdert opp mot tentativ grad av formell rolle-asymmetri.

20.8.1 Grad av (a)symmetri og samvariasjon med formell rolle

Figuren ovenfor synliggjør svarene på spørsmål i undersøkelsens problemstilling: For det første a) spørsmålet om på hvilke måter og i hvilken grad veilednings-samtalene preges av (a)symmetri mellom veileder og veisøker: Figuren gir et komplekst inntrykk. Dette er i seg selv et karakteristisk uttrykk for svaret – det må sees som mangefasettert og sterkt varierende. Det er funnet hele syv fremtredende aspekter av (a)symmetri i disse samtalerne: kvantitativ-, tematisk-, posisjonerende-, posisjonell-, dramaturgisk-, interaksjonell- og turstøttende asymmetri. Dette er indikatorer som er *dynamiske* – idet de til en viss grad skifter fra samtale til

samtale og mellom ulike deler av en enkelt samtale. Helhetlig sett varierer indikatorene fra sterkt asymmetrisk i retning av at veilederen fremstår som sterkest – til at veisøkeren fremstår tilsvarende sterk. Indikatorene er ikke gjensidig utelukkende, men enkelte berører hverandre tildels. Det er likevel rimelig å forstå dem som selvstendige indikatorer. Gjennom analysen er det vist at det kan være rimelig å ta flere indikatorer i betraktning dersom man skal vurdere spørsmålet om (a)symmetri i en veiledningssamtale. Det er ikke utenkelig at enda flere indikatorer kunne blitt analysert, men dette er de indikatorene som har fremstått sterkest etter lang tids arbeid med samtalene og som har vært mulig eller rimelig å analysere på bakgrunn av det empiriske materialet som har vært tilgjengelig. Det kan hevdes at dette mangefasetterte bildet av (a)symmetri gir et mer fullstendig bilde av (a)symmetri enn det en analyse av én eller få indikatorer kunne avtegne.

Underveis i analysearbeidet har jeg vurdert muligheten for å slå sammen verdiene for de ulike indikatorene, slik at de ulike samtalene kunne tilordnes en samlet grad av (a)symmetri. Dette er imidlertid ikke funnet forsvarlig, i og med at det ikke er rimelig å si hvilken vekt de ulike indikatorene skulle ha i en slik vurdering. Isteden fremstår svaret anskueliggjort gjennom profiler som viser et komplekst og uensartet bilde. Dette svaret kan stå som motsetning til analyser av (a)symmetri som bare tar én eller få dimensjoner i betraktning (jf. kap. 9). Det komplekse svaret kan også stå i motsetning til fremstillinger av ideelle symmetriske samtaler som i liten grad inneholder empirisk funderte og komplekse problematiseringer (jf. kap. 5-7).

Det komplekse og varierende bildet av (a)symmetri i samtalene kan videre sees i sammenheng med problemstillingens andre spørsmål b): *Hvilken sammenheng finnes eventuelt mellom graden (a)symmetri i samtalene og graden av (a)symmetri i den formelle rollerelasjonen mellom veileder og veisøker?* Figuren ovenfor billedliggjør også svaret på dette spørsmålet. De seks samtalene kan altså inndeles i tre likeartede par avhengig av graden av formell rolle-asymmetri:

DEL VI AVSLUTNING

Samtale A og B: Symmetriske samtaler mellom kollegaer.

Samtale C og D: Nokså asymmetriske samtaler mellom ledere og voksne underordnede.

Samtale E og F: Sterkt asymmetriske samtaler mellom opplæringsansvarlig/lærer og lærling/elev.

Analysen viser at det ikke er noe mekanisk sammenfall mellom den strukturelt forankrede rolle-asymmetrien og de ulike dynamiske indikatorene som anvendes i analysen av samtalene. De dynamiske indikatorene avviker ofte fra formell rolleasymmetri, og avviket er tildels sterkt. Det er likevel ikke riktig å si at det ikke kan spores tendenser til samvariasjon. Først og fremst fordi noen av indikatorene på asymmetri avviker i liten grad: Den tematiske- og dels den posisjonelle asymmetrien er svært sammenfallende med den formelle rolle-asymmetrien. Den interaksjonelle asymmetrien er noe forskjellig fra den formelle rolle-asymmetrien i de fleste samtalene – men forskjellene går i begge retninger, i og med at interaksjonell asymmetri er den mest stabile indikatoren på tvers av formelle rollerelasjoner. De posisjonerende- og dramaturgiske aspektene indikerer et noe mer symmetrisk (eller mildere asymmetrisk) bilde enn de formelle rollene skulle tilsi i flertallet av samtalene, mens graden av posisjonerende og dramaturgisk asymmetri tilsvarer asymmetrien i den formelle rollerelasjoner i de øvrige. Det mest dramatiske avviket fra formell rolleasymmetri finnes ved å se på fordelingen av taletid (kvantitativ asymmetri) og turstøtte (turstøttende asymmetri). Ingen av disse aspektene av asymmetri får veilederen til å fremstå som sterkest. Fordelingen av taletid er enten symmetrisk eller asymmetrisk fordelt i retning veisøkeren som sterkeste part. Den turstøttende indikatoren gir det aller mest avvikende bildet på (a)symmetri sammenlignet med de formelle rollerelasjonene. I alle samtalene mottar veisøkeren mest turstøtte.

Et annet trekk ved profilene kan også indikere en tendens til sammenheng med de formelle rollene: Selv om mange av profilene avviker betydelig fra profilen av formel rolle(a)symmetri kan man se at *nær alle profilenes form er noe likeartede med profilen for formell rolle(a)symmetri*. Samtlige (unntatt den interaksjonelle) viser en viss sammenfallende form ved å gå fra høyre nedover mot venstre, noe

som innebærer samvariasjon med kurven for formell rolleasymmetri. Det synes altså å være en tendens til at også de dynamiske indikatorene kan preges noe av den formelle rollerelasjonen – selv om indikatorene ikke er sammenfallende. Antallet samtaler som er analysert er for lite til å konkludere i noen generell betydning, men tendensen i formen på kurvene er uansett påfallende. Det kunne derfor være interessant å se hvorvidt en slik tendens finnes gjennom undersøkelse av et større antall veiledningssamtaler.

20.8.2 En hypotese om veilederes streben mot symmetri

Som vist gjennom avhandlingen er det ikke urimelig å anta at veiledere streber mot idealer om symmetri i sine samtaler (jf. del II), spesielt veiledere som har lest veiledningslitteratur og som i tillegg tar videreutdanning i veiledningspedagogikk (hvilket er tilfelle for veilederne i denne undersøkelsen). Figuren foran (fig. 20.12) kan fortolkes på denne bakgrunnen. Ved å gjøre dette kan man forstå kurvene som *uttrykk for veilederes streben mot symmetriske veiledningssamtaler*. Dette kan spesielt sees ved å betrakte de indikatorene der veisøkeren fremstår aller sterkest: henholdsvis turstøttende- og kvantitativ asymmetri. En rimelig forklaring på dette kan være at disse aspektene av symmetri trolig er a) lettest å være bevisst på og b) kan være enklest å etterleve for en symmetrietterstrebende veileder. Den turstøttende indikatoren viser at veisøkeren fremstår som sterkest i alle samtalen. Den brede omtalen denne type idealer har i veiledningslitteratur (jf. del II, spesielt kap. 7) kan selvsagt bidra til at veiledere er bevisst på dette aspektet. Dessuten er disse indikatorene tilknyttet svært konkrete handlinger som for eksempel det å lytte tålmodig og aktivt, speile, ytre minimale responser etc., som kan medvirke til at idealene faktisk etterleves. Noe av det samme mønsteret viser seg med hensyn til kvantitativ (a)symmetri. Veilederen fremstår heller ikke som sterkest i noen av samtalen sett ut fra dette aspektet av (a)symmetri. Idealet er indirekte fremstilt i veiledningslitteratur gjennom den tydelige vekten på veisøkerens aktivitet i

samtalen (jf. kap. 7), og er nok det enkleste å være bevisst på og etterleve (gjennom vektlegging av å la veisøkeren komme til ordet eller å la veisøkeren snakke mer enn seg selv).

Et annerledes bilde vises dersom vi ser samtalene ut fra indikatoren tematisk (a)symmetri. Denne indikatoren representerer et langt mer komplekst aspekt av (a)symmetri, og fremstår ikke uten videre som et tydelig ideal om symmetri i litteraturen¹²⁹ (jf. del II). Ser vi nærmere på indikatoren kan vi videre få øye på et trekk som ytterligere styrker fortolkningen av sammenhengen mellom aspektene av (a)symmetri og veilederens streben mot symmetri: (a)symmetrien varierer svært sterkt avhengig av hvilket *nivå* av tematisk styring det er tale om (jf. kap. 12.3.4): Veisøkeren styrer i sterkest grad samtalens *overordnede temaer* (i alle samtaler der disse temaene ikke er mer eller mindre institusjonelt fastlagt). *Deltemaene* i samtalen styres imidlertid sterkest av veilederen i alle samtalene (i de fleste samtalene er denne styringen sterk), mens *perspektivene på temaene* styres sterkt av veilederen i alle samtalene. Det er rimelig å hevde at symmetri eller motsatt asymmetri (der veisøker fremstår som sterkest) er lettest å være bevisst på og etterleve med hensyn til overordnet tematisk styring, mens dette er vanskeligere med hensyn til styring av deltemaer og vanskeligst med hensyn til styring av perspektiver på temaer.

De eneste indikatorene der veilederen fremstår som sterkest i alle samtalene er aspektene av posisjonell asymmetri og interaksjonell asymmetri. Dette er også de indikatorene som er mest stabile på tvers av samtalene, i og med at de viser enten mild eller nokså sterk asymmetri i alle samtalene. En forklaring på dette kan være at begge disse aspektene av (a)symmetri både er komplekse å være bevisst på og

¹²⁹ Den implisitte vekten på veilederens ledelse av samtalen gjennom spørsmål kan forstås som et asymmetrisk aspekt ved veiledningslitteraturens idealer, til tross for at den bryter med noe av den symmetriske retorikken (i alle fall beskrivelser som ligner Carl R. Rogers ideal om "ikke-ledelse" etc.). Denne formen for styring er uansett lite problematisert i den samme litteraturen (jf. kap. 7).

eventuelt å skulle etterleve. I tillegg er den posisjonerende (a)symmetrien (hvem som innehar overordnede/underordnede eller positive/negative taleposisjoner) også uttrykk for formelle roller som samtalepartene ikke uten videre kan fri seg fullstendig fra. Dette kan sees i kontrast til posisjonerende asymmetri (hvem som mest aktivt og effektivt posisjonerer seg selv og samtaleparten), som viser et noe mer symmetrisk bilde. Dette er et aspekt av asymmetri som ikke på samme måte preges av formelle roller. Interaksjonell (a)symmetri er kanskje det aspektet som er mest komplekst å være bevisst på og etterleve. Til tross for at interaksjonell symmetri i en viss forstand berøres i veiledningslitteratur, gjennom vekt på idealet om å bygge på (knytte til) det veisøkeren sier, uttrykkes ikke denne indikatoren på noen tydelig måte i litteraturen.

Ovenfor er det altså formulert en hypotese om at bildet av dynamisk (a)symmetri preges av veilederes streben mot symmetri. En slik hypotese kan understøttes av tendensen til sammenhengen som finnes mellom a) hvilke ideelle symmetriske aspekter veilederne lettest kan være *bevisst* på og lettest kan omsette i *konkrete handlinger* - og b) de aspekter og grader av (a)symmetri som faktisk gjenfinnes i veiledningssamtalene. Samtalegrunnet er for lite for å generalisere på noen måte, men sammenhengen kan synes rimelig og interessant å etterprøve på et større samtalemateriale. Det kan også være interessant å intervjuve veiledere for å få tilgang til deres perspektiver på sammenhengen mellom denne type idealer om symmetri og (a)symmetri i samtalene de deltar i.

I avsnittene foran har fokus vært rettet mot den påvirkning veilederen gjennom sine symmetriorienterte idealer kan tenkes å ha på samtaler. Det er imidlertid selvsagt også slik at veisøkeren bidrar til å tegne bildet av (a)symmetri i samtalene. Et interessant forhold ved analysen er nettopp at det viser seg at det ikke nødvendigvis er veilederen som bidrar mest aktivt til å skape eller opprettholde asymmetri i samtalen. I visse henseender kan veisøker faktisk bidra vel så mye til asymmetriske mønstre. Et eksempel er veisøkernes tendens til å posisjonere seg som formelt- eller epistemisk underordnet veilederen. Et annet eksempel er at IR-

profilene (interaksjonell asymmetri) viser at veilederne i seg selv ikke viser noen sterk tendens til å dominere – men at veisøkerne derimot viser en betydelig tendens til å ytre interaksjonelt svakere turer.

Tidligere i kapitlet har sammenhengen mellom (a)symmetri i veiledningssamtalene og den formelle rollerelasjonen samtalepartene har til hverandre i organisasjonen de er ansatt i blitt omtalt. Til slutt skal vi helt kort berøre spørsmålet om hvilken samvariasjon (a)symmetri kan ha med enkelte andre sentrale forhold.

20.8.3 Samvariasjon med andre forhold enn formell rolle

Det kan være rimelig å spørre i hvilken grad de ulike aspektene av dynamisk asymmetri i samtaler har sammenheng med andre forhold enn formell rolle(a)symmetri, som kjønn og alder. Under arbeidet med materialet er det spesielt forsøkt å se hvorvidt kjønn har sammenheng med de typene asymmetri som er behandlet. Det er ikke funnet grunnlag for dette. Dette kan skyldes at det empiriske materialet gir et for begrenset grunnlag for denne type vurderinger. Det finnes bare én samtale der samtalepartene er av ulikt kjønn (samtale E). Dette gir selvsagt ikke noe grunnlag for å vurdere interaksjon mellom ulike kjønn. Den muligheten som gjenstod var å vurdere forskjeller på samtaler der menn veileder menn med samtaler der kvinner veileder kvinner. En sammenligning ble for eksempel gjennomført mellom på den ene siden samtale A og C (menn) på den andre siden B og D (kvinner)¹³⁰. Dette utgjør et rimelig sammenligningsgrunnlag da hver av sidene har rimelig balanse med hensyn til både aldersforskjeller og formell rolle(a)symmetri (én samtale mellom kollegaer og en mellom leder-

¹³⁰ Samtale F ble utelatt fordi denne ikke har noe motsvarende samtale der en kvinne veileder en kvinne på noenlunde samme hierarkiske nivå.

underordnet). Denne analysen viste imidlertid ingen tydelig sammenheng mellom kjønn og (a)symmetri, men derimot et svært likeartet mønster:

type asymmetri	grad av symmetri/asymmetri i fire ulike samtaler avhengig av kjønn						
	sterkt asymmetrisk i retning veileder	nokså asymmetrisk i retning veileder	mildt asymmetrisk i retning veileder	noenlunde symmetrisk	mildt asymmetrisk i retning veisøker	nokså asymmetrisk i retning veisøker	sterkt asymmetrisk i retning veisøker
formell rolle		M K			M K		
kvantitativ				M K	K		M
tematisk		K	M	M K			
posisjonerende		M	K		M K		
posisjonell		M K	M K				
dramaturgisk		M	K	M K			
interaksjonell		K M	M K				
turstøttet					M K	K	M

Figur 20-13: Kjønnssammensetning i fire samtaler sammenholdt med åtte aspekter av (a)symmetri.

Forklaring:

- ___ Gjennomsnittlig (a)symmetri i to samtaler mellom kvinner (K)
- Gjennomsnittlig (a)symmetri i to samtaler mellom menn (M)

Det er rimelig å forvente at aldersforskjeller kan ha stor betydning for den (a)symmetri som finnes i samtaler. Det finnes imidlertid ikke særlig godt grunnlag for å vurdere alderens betydning for asymmetri i samtale. I de fleste samtale er aldersforskjellen mellom veileder og veisøker begrenset. Unntaket er i de to samtale E og F, som også er mest asymmetrisk i de fleste henseender. I disse samtale inngår imidlertid aldersforskjellen også som et kjennetegn ved de formelle rollene, i og med at lærlinger og elever nesten pr. definisjon er å forstå som betydelig yngre enn opplæringsansvarlige og lærere.

Det er selvsagt mange andre forhold som kan tenkes å ha sammenheng med (a)symmetri, men som faller utenfor undersøkelsens ambisjon å behandle. Et eksempel kunne være sammenheng med veiledere og veisøkeres personlig-

DEL VI AVSLUTNING

hetstrekk, som spesielt en psykologisk forskningstradisjon kunne implisere. Mange spørsmål tilknyttet (a)symmetri i veiledningssamtaler må nødvendigvis stå ubesvart i en begrenset avhandling som denne og isteden stå åpen for forskning fra ulike forskningstradisjoner.

Uavhengig av hva slags forskning som er utført og som i fremtiden vil gjøres på fenomenet (a)symmetri i veiledning – så møter veiledere til daglig sine veisøkere i samtaler bak dører der forskere ikke er til stede. Bak disse dørene er veilederne nødt til å håndtere ulike aspekter av (a)symmetri, uansett i hvilken grad forskning har bidratt til deres bevissthet om dette. I avhandlingens aller siste kapittel skal jeg kort berøre dette praktiske ståstedet.

21 HÅNDTERING AV (A)SYMMETRI BAK EGEN DØR

Gjennom avhandlingen er verdien av å tilstrebe bevissthet om (a)symmetriske interaksjonsmønstre i veiledningssamtalen fremhevet. Avhandlingens *relevans* hviler på antakelsen om at analyseredskapet som fremstilles kan fremme bevissthet. Er så bevissthet av verdi i seg selv? Til syvende og sist blir i alle fall ikke bevissthet av verdi for *veisøkeren* før den bidrar til bedre samtaler bak veiledningens dør. Dette skal berøres i dette siste og kortfattede kapitlet, som går ut over avhandlingens problemstilling.

Veiledere står ovenfor komplekse overveielser når de forsøker å fremme formålet med sin veiledningsvirksomhet. Veilederens overveielser vil eksempelvis variere avhengig av veisøkerens og veilederens forutsetninger, problemers karakter, organisasjonsmessige rammer og andre spesifikke forhold som har betydning for veiledningen. For en reflektert veileder er det ikke tilstrekkelig å ha bevissthet om (a)symmetriske forhold ved samtalen. En reflektert veileder står ovenfor *praktiske vurderinger* som beveger seg utover problemstillingen for denne avhandlingen. Slike vurderinger kan i alle fall være av tre slag: a) *pragmatiske* vurderinger av hvordan (a)symmetriske aspekter ved samtalen bidrar konstruktivt i forhold til veiledningens formål, b) vurderinger av hvorvidt veisøkerens *opplevelse* av (a)symmetri stemmer overens med egen opplevelse og c) *etiske* vurderinger av (a)symmetri i samtalen, som eventuelt kan overprøve rent pragmatiske hensyn. Veilederens vurderinger innenfor disse tre områdene skal omtales kort i løpet av

avhandlingens siste sider. Som sagt gir ikke denne avhandlingen direkte svar på spørsmål som slike vurderinger impliserer, men perspektivene avhandlingen inneholder kan utgjøre noe av grunnlaget for slike overveielser.

Det kan anmerkes at de tre fremhevede typene av vurderinger også kan danne utgangspunkt for ytterligere *forskning* på (a)symmetri i veiledningssamtaler. Forskning på slike vurderinger vil nok representere betydelige utfordringer. Gode forskningsmessige bidrag tilknyttet slike temaer kan imidlertid være viktige for veiledere som kontinuerlig står ovenfor denne type valg og avveininger. Da fremstillingen nedenfor ikke bygger direkte på forskning, og dessuten peker utover avhandlingens problemstilling, vil den ha en mer undrende enn konkluderende form. Jeg vil heller fremstille spørsmål og dilemmaer enn absolutte svar. I den grad svar antydes må disse forstås som uavklarte (men ikke ubegrunnede) hypoteser.

21.1 Funksjonell- eller dysfunksjonell (a)symmetri bak døren?

Skillet mellom *funksjon* og *dysfunksjon* kan danne et utgangspunkt for å drøfte pragmatiske avveininger mellom symmetri og asymmetri i veiledningssamtaler. Begrepet funksjon kommer av det greske *fungi*, som betyr å fungere, utføre eller bevirke. Begrepet er lite anvendt i pedagogisk sammenheng - *til tross for at praktisk talt all pedagogisk teori og metode uttrykkelig forsøker å være funksjonstilpasset* (Kroksmark 2007:295). I bredest sett alle pedagogiske sammenhenger og spesifikt i veiledningssammenhenger ligger det selvsagt (mer eller mindre klare) formål som utgangspunkt for en etablert praksis. Det er i så måte rimelig å vurdere hvorvidt (a)symmetriske trekk ved denne interaksjonen fungerer konstruktivt i forhold til - eller til og med motvirker bestemte formål. Skillet mellom *funksjon* og *dysfunksjon* ble i sin tid innført i samfunnsvitenskapen av sosiologen Robert K. Merton (Taylor m.fl. 1995). I denne forbindelse henspeiler

begrepene på hvorvidt (a)symmetriske interaksjonsmønstre *fremmer* eller *motvirker* formålet med veiledningen i en bestemt sammenheng.

21.1.1 Eksempler på overveielser av (dys)funksjonell (a)symmetri

Vi kan på bakgrunn av denne undersøkelsen stille spørsmål ved hvorvidt ulike aspekter av (a)symmetri i gitte sammenhenger bidrar (funksjonelt) til veiledningens formål. Det er utfordrende å skulle gi svar på slike spørsmål – og slike vurderinger må til syvende og sist gjøres i en bestemt sammenheng og ut fra visse perspektiver. I det følgende antydes likevel noen *eksempler* på slike avveininger.

Veiledningssamtaler er som regel orientert mot formål om læring og utvikling. Det er derfor naturlig at perspektiver på læring må være en sentral bakgrunn for vurderinger av (dys)funksjonalitet i denne type samtaler. Et problem i denne sammenheng er at det ikke finnes én allment akseptert teori om læring (Phillips og Soltis 2000). Læring er et så komplekst forskningsfelt at det naturlig nok ikke kan gjøres til gjenstand for drøfting i denne avslutningsdelen. Det kan imidlertid hevdes at komplekse former for læring er rimelig å knytte til en såkalt konstruktivistisk forståelse av læring (Phillips og Soltis 2000). Veiledningssamtaler orienterer seg som regel nettopp mot relativt *komplekse* former for læring, i alle fall samtalene som analyseres i denne avhandlingen. En illustrasjon på dette er at veiledningsprosesser ofte kan beskrives å kjennetegnes ved begreper som undring, refleksjon, hypotetisk tenkning, avansert problemløsning, etiske overveielser, kreativ- og kritisk tekning etc. Dette kan gi grunn til å anvende nettopp en konstruktivistisk læringsforståelse som utgangspunkt for å vurdere (dys)funksjonelle trekk ved veiledningssamtaler. Et slikt fokus kunne nok i seg selv dannet utgangspunkt for en ny avhandling og er selvsagt ikke mulig å utrede her. Konstruktivistisk læringsteori er dessuten en samling tildels ulike læringsteorier (Mahoney 2004, Phillips og Soltis 2000), noe som ytterligere kompliserer en slik drøfting. Til tross for dette har konstruktivistiske teorier om læring noen grunnleggende

fellestrekk. For eksempel har det vært hevdet at konstruktivisk forståelse av læring preges av fokus på begreper som aktivitet, orden, selv, sosial-symboliske sammenhenger og livslang utvikling (Mahoney 2004). Nedenfor trekkes det frem noen *eksempler* på avveininger av (dys)funksjonell (a)symmetri, med implisitt referanse til noen slike konstruktivistiske fokus.

Et sentralt trekk ved konstruktivistiske perspektiver på læring er at den lærendes *egen aktivitet* og *tenkning* tillegges avgjørende vekt (Mahoney 2007, Phillips og Soltis 2000). Dette kan være et argument for å understøtte prioritering av at veisøkeren snakker mest eller i det minste like mye som veilederen (symmetrisk eller motsatt asymmetrisk *kvantitet*). *Turstøttende* (a)symmetri i favør av veisøkeren kan begrunnes på samme vis. Det kan i sammenheng med denne indikatoren nevnes noen funn fra studier av klasseromsinteraksjon: Det har vært hevdet at lengden på pauser i kommunikasjon mellom lærer og elever i klasseromsinteraksjon har betydning for elevenes faglige prestasjoner (Rowe 1974, Tobin 1987). Undersøkelser av Mary B. Rowe (1974) i amerikansk skole indikerte at elevene i gjennomsnitt fikk ett sekund på å svare på et spørsmål læreren hadde stilt, før læreren selv tok ordet eller overlot det til en annen elev. Denne type funn dannet på 1970-tallet utgangspunkt for en rekke undersøkelser og forsøk med å vise toleranse for lengre pauser før elevens svar. Tobin (1987) sammenfatter i en artikkel forskning på såkalt *waiting time* i kommunikasjon mellom lærer og elev innenfor en rekke ulike nivåer og fag i skolen. Tobin oppsummerer følgende hovedfunn:

When average wait time was greater than a threshold value of 3 seconds, changes in teacher and student discourse were observed and higher cognitive level achievement was obtained in elementary, middle, and high school science.

Tobin (1987) konkluderer med at toleranse for pauser (*waiting time*) synes å fremme læring på et høyere kognitivt nivå. Det kan antas at denne type *turstøtte* kan ha en slik funksjon i veiledning også. Det er heller ikke urimelig å tenke seg at andre typer *turstøtte* enn pausetoleranse (jf. kap 12.3.8) kan bidra til det samme.

Både kvantitativ og turstøttende (a)symmetri har betydning for det rom som dannes for at veisøkerens selvstendige tenkning og verbale aktivitet får mulighet til å tre frem. Uten at det gis betydelig rom for dette vil ikke veilederen (i konstruktivistisk ånd) kunne arbeide med utgangspunkt i veisøkerens unike forståelse av verden og hjelpe veisøkeren med å bygge videre på nettopp dette grunnlaget. På den annen side er det ikke vanskelig å tenke seg veiledningssituasjoner der ytterliggående tilstrebing mot et slikt ideal kan være dysfunksjonell. For eksempel kan dette være tilfelle dersom en veisøker med begrenset kompetanse står ovenfor en akutt vanskelig situasjon, og der veilederen har høy og relevant kompetanse å bidra med. Til syvende og sist er dette en vurdering av hvor aktiv veilederen i ulike situasjoner skal være i forhold til veisøkeren. Det er for eksempel ikke sikkert at en såpass tilbaketrukket rolle som Carl R. Rogers er eksponent for er den mest funksjonelle i en bestemt sammenheng (selv om den *kan* være det i en annen). Vance R. Peavys alternative idealbilde av veiledningssamtalen som *samkonstruksjon* av virkeligheten (1997, 1998a/b/c, 2001, 2004) representerer et bilde av en mer aktiv veileder, som samtidig forsøker å etterleve noen av Rogers' grunnleggende idealer om fokus på veisøkeren og veisøkerens opplevde verden. Dette kan nok i mange veiledningssammenhenger være en vel så funksjonell tilnærming som en rendyrking av Carl R. Rogers' fremgangsmåte.

Det kan videre tenkes veiledningssammenhenger der det er funksjonelt at en aktiv, engasjert og selvstendig veisøker får mulighet til å ta sterke *initiativer* og stå for den *tematiske* styringen i samtalen eller at styringen er noenlunde symmetrisk fordelt. Dersom veilederen i alle henseender styrer temaet i samtalen sterkt, kan det være fare for at samtalen ikke knyttes til veisøkerens interesse og forståelse av virkeligheten, med de følger dette kan ha for veisøkerens deltakelse i samtalen. Et ekstremt eksempel kan være veiledningssamtaler der veilederen på forhånd har satt opp en punktvis agenda som styrer hele samtalen. På den annen side ligger det også fare i at veisøkerens initiativer og tematiske styring blir for rådende i samtalen. For eksempel kan det være en fare at samtalen blir lik en hvilken som helst hverdagslig samtale, der veilederen ikke bidrar med sin erfaring og kompetanse

som veileder for å holde samtalen inne på et relevant og konstruktivt spor - mot bestemte (lærings-) mål. Med mindre man hengir seg til total relativisme, vil det være nærmest absurd å se det som et ideal at ikke veileder i det minste skal stå for en mild tematisk styring av innholdsmessig struktur og progresjon i samtalen, samt gjennom sin vekt på å stille spørsmål kan være interaksjonelt sterkere enn veisøker. I så fall ville dette være det samme som å gi avkall på veilederrollen. Kanskje kan nettopp den *milde* tematiske og interaksjonelle styringen være funksjonell i mange veiledningssammenhenger? Dette kan være tilfelle dersom styringen utføres med lempe, av en lyttende veileder som på en meningsfull måte bruker sin erfaring til å styre samtalen i en retning som også oppleves som konstruktiv av veisøkeren. I alle fall dersom veilederen styrer med sikte på felles opplevd mål med samtalen, med referanse til det veisøker uttrykker interesse for, med utgangspunkt i veisøkers språklige formuleringer og at veisøkeren også inviteres til å delta i styringen. Vurderingen dreier seg ikke bare om graden av styring, men hvorvidt styringen faktisk (funksjonelt) bidrar til veisøkerens læring, utvikling eller problemløsning. En viss grad av tematisk styring trenger ikke å bety at veilederen på mekanisk vis forsøker å overføre sitt bilde av verden til veisøkeren.

På samme vis ville det være absurd om ikke veilederen skulle *posisjonere* veisøkeren aktivt i samtalen (posisjonierende asymmetri), spesielt i og med at *konstruktiv* posisjonering nettopp kan tenkes å fremme veiledningens formål. Et eksempel på dette finnes i case A, der veilederens aktive posisjonering av veisøkeren i en mestrende posisjon utvilsomt synes som et konstruktivt korrektiv til veisøkerens nedvurdering av seg selv. Det er rimelig å tro at symmetrisk eller motsatt asymmetrisk posisjonering der veisøker posisjoneres i mer overordnede eller positive posisjoner (dvs. også posisjonell asymmetri) kan fremme kvaliteter som empowerment, håp, selvfølelse, motivasjon etc. Motsatt kan en unnvikelse av asymmetriske posisjoner, som veisøkeren opplever som naturlig å gjøre gjeldende i samtalen, tenkes å hemme samarbeidsforholdet. Et eksempel kan være dersom veisøkeren ikke under noen omstendighet får gjort gjeldende posisjoner som leder-under-

ordnet, når veilederen faktisk er veisøkerens leder. Det vil i slike tilfeller være avgjørende hvordan veilederen håndterer og balanserer ulike typer posisjoner i samtalen. Det kan også hevdes at fullstendig *posisjonell* symmetri ville være det samme som å avskrive veilederrollen, fordi kommunikasjon ut fra en slik rolle (slik den vanligvis oppfates) uunngåelig også vil posisjonere veileder (asymmetrisk) til forskjell fra en veisøker.

Det er rimelig å tro at sterk *dramaturgisk* asymmetri, der veisøkeren underordnes, i mange veiledningssamtaler kan hemme veisøkerens deltakelse. Motsatt kan tilstrebing av dramaturgisk symmetri i visse henseender tenkes å bidra til å styrke (empower) veisøkerens selvbilde, gjennom å uttrykke interesse og respekt for veisøkeren. Slike forhold kan tenkes å bidra til en atmosfære som reder grunn for gode samarbeidsrelasjoner mellom veileder og veisøker. Dersom en slik setting preget av dramaturgisk symmetri kun anvendes som overflate for å lette og tilsløre manipulerende styring av veisøkeren kan imidlertid vurderingen bli en helt annen. Både posisjonering og dramaturgisk (a)symmetri er viktig å være bevisst for veilederen, spesielt fordi dette i konstruktivistisk forstand dreier seg om hvordan veilederen (*re*)konstruerer veisøkeren i samtalen – og ikke minst hvordan veisøkeren konstruerer seg selv. Dette kan ha vesentlige følger både for veisøkerens måte å delta i samtalen på og for hvordan veisøkeren møter sin verden når hun går ut døren.

Jeg kunne fundert ytterligere omkring hypotetiske konsekvenser av slike asymmetriske forhold i veiledningssamtalen, men jeg skal stoppe her. Eksemplene illustrerer det *hovedpoeng* at symmetri ikke må anses som et blindt, statisk eller ideologisk mål i forhold til noen av aspektene ovenfor. En grundigere drøfting av (dys)funksjoner vil dessuten være mest meningsfull om den knyttes til konkrete sammenhenger.

21.1.2 Verdien av fleksibelt vekslende asymmetri

I avhandlingen er det hevdet at den symmetriske samtalen i ytterste konsekvens må ansees som absurd (jf. kap. 8.3). Avvisning av den funksjon ulike aspekter av asymmetri har i samtalen vil heller ikke være rimelig, sett ut fra et læringsperspektiv. Det er urimelig å tenke seg at *læring* skulle finne sted uten noen form for ulikhet mellom mennesker og de ulike kommunikative bidrag de ytrer i samtaler. Det kan hevdes at det nettopp er gjennom forskjeller mellom mennesker, for eksempel i form av bakgrunn, erfaringer, tro, holdninger, ferdigheter og kunnskap, at samtalen får virkelig potensial som læringsmedium (Burbules og Bruce 2001:1107). Det samme kan hevdes å gjelde de ulike kommunikative bidragene de ytrer i samtaler. Forskjeller mellom en veileders og en veisøkers måte å kommunisere på kan like godt være funksjonell som dysfunksjonell med hensyn til veisøkers (læringsmessige) utbytte av samtalen. Slike forskjeller kan selvsagt også representere potensielle barrierer mot læring, men utviklingsorienterte samtaler eksisterer i spenningsfeltet mellom de barrierer og muligheter som asymmetri representerer.

Gregory Batesons (2000) klassiske skille mellom symmetrisk og komplementær (asymmetrisk) kommunikasjon kan kaste lys over spørsmålet om hvorvidt den strengt symmetriske samtalen trenger å være ønskelig. Batesons begreper er videreformidlet og utviklet gjennom Paul Watzlawicks forfatterskap, spesielt den klassiske boken *Pragmatics of human communication* (1967). Symmetrisk kommunikasjon er i Batesons tankegang basert på likhet, med hensyn til makt og kontroll (Watzlawick 1967:67-70 og Griffin 2003:176), der samtalepartene tenderer mot å speile hverandres handlinger (Watzlawick 1967:68). Komplementær interaksjon er derimot basert på forskjeller (asymmetrisk), der den ene er underordnet og avhengig av den andre parten.

Det er viktig å presisere at hverken Bateson eller Watzlawick ser henholdsvis symmetrisk eller komplementær interaksjon som synonymt med henholdsvis god eller dårlig interaksjon. Tvert i mot har begge viktige funksjoner og må være til

stede i sunne relasjoner, vurdert i en terapeutisk sammenheng (Watzlawick 1967:107). Begge typer kommunikasjon innebærer imidlertid fare for negative følger (Watzlawick 1967:107-117). Symmetriske relasjoner kan på den ene side innebære gjensidig respekt og tillit. I følge Watzlawick er imidlertid faren ved slike relasjoner at man har en tendens til å eskalere til konkurrerende parter, der partene prøver å være litt likere enn den andre, sagt med Orwells ord (Watzlawick 1967:107). Komplementær interaksjon har sine kvaliteter, som lett ses i en situasjon der den ene parten lærer bort noe til en annen og begge har genuin interesse for dette (for eksempel mellom lærer og elev). I et slikt tilfelle vil begge partene bekrefte hverandre gjensidig. Faren ved komplementær interaksjon er at de potensielt kan føre til faststivnet forståelse og lite fleksible tenkemåter. Dette er i tråd med veiledningsretningers påpekninger av farer ved for sterk vekt på veilederens vurdering, formidling og instruksjon i læringsprosesser (for eksempel Handal og Lauvås 1983/1990).

Watzlawick påpeker videre at symmetriske og asymmetriske relasjoner kan stabilisere hverandre og at veksling mellom slike kommunikasjonsmønstre representerer viktige (*homeostatic*) utviklingsmekanismer (Watzlawick 1967:107). Bateson berører det samme når han i boken *Steps to an Ecology of mind* (2000:68-69) kort omtaler en tredje form for relasjon eller kommunikasjon: *reciprocal*, som antakeligvis kan oversettes med *gjensidig vekslende* interaksjon. Strengt tatt er det vanskelig å utdype Batesons begrep, rett og slett fordi Bateson skriver såpass lite om det. I senere år av sitt liv skal imidlertid Bateson ha fremhevet begrepet *reciprocal* som en tredje form for interaksjon, i tillegg til symmetri og komplementaritet. Dette gjorde han spesielt i forelesninger og seminarer.¹³¹ Gjensidig vekslende interaksjon representerer et nyanserende begrep, som inneholder *både*

¹³¹ I følge professor Jeff Bloom ved Northern Arizona University, som jeg har hatt kontakt med pr e-post. Han deltok selv på et 5 uker langt sommerseminar i 1975, der Bateson drøftet begrepet utførlig (slik han såvidt jeg er kjent med ikke gjør i noen skriftlig publikasjon).

symmetri og asymmetri. Enkeltstående interaksjoner er asymmetriske, men symmetri kan oppnås gjennom et større antall tilfeller (Bateson 2000:69). Slike interaksjoner kan for eksempel kjennetegne forhandlinger. Selv om uenighet finnes trenger ikke interaksjonen å være konkurrerende. Isteden kan partene involvere seg i klargjøring, begrunnelser, utvidelser og videre undersøkelser, som svar på uenighet og utfordringer. Dette vekslende aspektet ved kommunikasjon kan dessuten hevdes å være typisk for kommunikasjon, slik den ofte beskrives av empiriske samtaleforskere som arbeider med detaljerte analyser av samtaler (for eksempel Marková og Foppa m.fl. 1991). All kommunikasjon inneholder aspekter av ulikhet, som kan veksle fra øyeblikk til øyeblikk, og svært mye kommunikasjon vil også ha betydelig preg av asymmetri dersom man vurderer en samtale som helhet eller kjeder av flere samtaler.

Ulike typer og grader av (a)symmetri kan skifte gjennom en samtale (eller et veiledningsforløp) – og dette *kan* være funksjonelt, for eksempel vurdert ut fra hva det snakkes om, hvilke forutsetninger veisøkeren har eller hvilken situasjon vedkommende til en hver tid står ovenfor. Tidlig i arbeidet med avhandlingen ble det fokusert på hvordan ulike aspekter av (a)symmetri skifter gjennom samtale. Dette fokuset ble imidlertid tidlig forlatt da analysen etter hvert viste seg å bli for komplisert og omfattende. Dette fokuset på skiftende asymmetri gjennom samtaler kan imidlertid være et interessant forskningsfokus i seg selv. Inntrykket jeg tross alt sitter igjen med etter noe arbeid med dette perspektivet på samtale, er at de ulike formene for (a)symmetri langt i fra er statiske enheter som danner samme bilde gjennom samtale. Tvert imot synes det vanlig at grader av asymmetri skifter gjennom samtale, dels betydelig og noen ganger slik at veisøker og veileder står sterkest i ulike deler av samtalen. Dette bringer oppmerksomheten mot et vesentlig poeng med hensyn til vurderinger av hvorvidt asymmetri er funksjonelt: at nettopp *åpenhet for vekslende asymmetri* mellom partene kan tenkes å virke konstruktivt. Linell og Luckmann (1991:7) formulerer et beslektet poeng på følgende måte *Dialogue thrives on this tension between exploiting asymmetries and returning to states of equilibrium*. Dette kan også sees i tråd med

Batesons nevnte begrep om *gjensidig vekslende* interaksjon (reciprocal). Kanskje kan nettopp åpenhet i en relasjon og samtale for at (a)symmetriske forhold mellom partene ikke er fastlåste, men derimot kan tillates å skifte sees som en mulig indikasjon på funksjonell veiledning? *Slik sett kan både faststivnet symmetri og asymmetri representere en langt større fare for kvaliteten ved veiledningsamtaler enn at aspekter av asymmetri kan observeres i en del av en samtale.*

21.2 Observerbar- og opplevd asymmetri bak døren

La oss se tilbake til det nevnte begrepet om komplementær (asymmetrisk) interaksjon. Spørsmålet om hva som er *funksjonell komplementær interaksjon* i veiledning vil nødvendigvis være avgjørende å ta i betraktning. Dette vil si at forskjeller mellom partene utfyller hverandre på en måte som bidrar konstruktivt i forhold til mål med samtalen. Et avgjørende forhold vil i så fall være hvorvidt forskjellene bidrar til et reelt og konstruktivt *samarbeid* mellom partene. Dette kan imidlertid være problematisk å vurdere da *opplevelsen* av hvorvidt (a)symmetriske trekk ved samtalen er komplementære i konstruktiv forstand kan være ulik hos veilederen og veisøkeren. Veilederen kan for eksempel oppleve det som konstruktivt å øse sin erfaring og kunnskap over veisøkeren, mens veisøkeren ikke nødvendigvis opplever all informasjonen som relevant eller samtaleformen som motiverende. Med dette berører vi samtidig en begrensning ved denne avhandlingen: Avhandlingens analyse bygger overveiende på observerbar og hørbar interaksjon i selve samtalen – ikke på veilederens og veisøkerens tanker om det som skjer i samtalen, utover det som uttrykkes i samtalen. Om man skal vurdere hvorvidt ulike aspekter av (a)symmetri er funksjonell i en gitt sammenheng kommer vi imidlertid ikke utenom at samtalepartenes *opplevelse* er av avgjørende betydning. Gjennom avhandlingen er det hevdet at både veilederen og veisøkerens kan ha begrenset bevissthet om (a)symmetriske forhold i samtalen. Like fullt vil deres umiddelbare opplevelse av samtalen, som er preget av (a)symmetriske aspekter, være avgjø-

rende for hvorvidt og hvordan de er villige til å inngå i et reelt *samarbeidsforhold*. Et slikt samarbeidsforhold er selvsagt nødvendig for at veiledningen skal fungere tilfredsstillende. Det er neppe omstridt å påstå at veisøkerens vilje til å inngå et reelt og aktivt samarbeid med veilederen avhenger av hvordan veisøkeren opplever *interaksjonen* og *relasjonen* med veilederen. Ofte kan en positiv opplevelse av et veiledningsforhold være tilknyttet symmetriske trekk – men det *kan* også asymmetriske trekk. Et åpenbart eksempel kan være en fersk students forventning om at en oppgaveveileder på universitetet har høyere faglig kompetanse enn ham selv (og at vedkommende inntar en tilsvarende kompetent posisjon i samtalen). Studenten kan videre forvente at veilederen har en viss erfaringsbasert formening om hvordan samtalens innhold og progresjon kan styres (tematisk) for at veiledningen skal fungere konstruktivt for veisøkeren.

Carl R. Rogers fremhevet tidlig betydningen av relasjonelle kvaliteter mellom terapeut og klient, spesielt gjennom vekt på grunnholdninger som ekthet, empati og positiv aktelse i veiledningsforholdet. Rogers' fremhever at disse kvalitetene bidrar til å bygge opp et samarbeidsforhold som gjør det mulig å snakke om sensitive personlige forhold, som mennesker ellers kan finne det vanskelig å samtale om (jf. kap. 6.6). Som nevnt tidligere i avhandlingen hevdes det at senere forskning bekrefter at relasjonen og herunder spesielt slike kvaliteter har avgjørende effekt i terapeutiske samtaler (jf. kap. 2.6). Det er ikke urimelig å tenke seg at de samme påstandene i noen grad kan være gyldig også i veiledningssammenheng. Et annet uttrykk for fokus på *den opplevde relasjonens* betydning for viljen til å inngå i et samarbeidsforhold er betegnelsen *kritisk venn*, som blant annet har blitt fremhevet som et ideal av Gunnar Handal (2007). Han fremhever følgende trekk som kjennetegn ved en slik relasjon:

- personlig tillitsforhold
- tiltro til vedkommendes faglige kompetanse
- tiltro til at vedkommende kan foreta og uttrykke begrunnede vurderinger
- en forventning om vedkommendes personlige integritet

- empati
- trygghet for at vedkommende vil deg vel (Handal 2007:31)

Jeg har registrert at pedagoger kan reagere på bruken av begrepet *venn* i profesjonell sammenheng, og at dette representerer en grad av nærhet man ikke nødvendigvis vil tilstrebe. Dersom man fortolker begrepet mer velvillig og ser bort fra den bokstavelige betydning av å være en "venn" - og isteden fokuserer på de konkrete elementene som er oppsummert ovenfor, kan imidlertid reaksjonen bli en annen: Det skulle være vanskelig å argumentere imot at de relasjonelle kjennetegnene som er nevnt ovenfor vil være avgjørende for samarbeidet mellom en veileder og en veisøker. Slik jeg leser punktene ovenfor kan også mye av essensen av ordet *kritisk venn* fanges av en mer nøytral betegnelse: Veisøkers opplevelse av *tillit* til veilederen.

I tidligere publikasjoner har Handal og Lauvås advart mot at en asymmetrisk (sterkt evaluerende eller korrigerende) veilederrolle kan skape et dysfunksjonelt veiledningsforhold, eller et pseudosamarbeid som i en tidlig bok betegnes som *kamelon-effekten* (Handal og Lauvås 1999:47-49). Denne effekten innebærer at veisøkeren istedenfor å reflektere åpent opptrer strategisk gjennom å uttrykke det veisøkeren tror behager den *vurderende* veilederen. Dette må betraktes som en høyst reell fare for funksjonell veiledning, og kan anvendes som begrunnelse for veilederens streben mot visse aspekter av symmetri i veiledningssamtaler (for eksempel ved å nedtone den vurderende posisjonen). Samtidig *kan* også asymmetriske aspekter ved samtalen oppfattes som *legitime* av veisøkeren, slik at det fremmer et reelt samarbeid. Dette *kan* også gjelde det å bli vurdert, forutsatt at veisøkeren oppfatter vurderingen som legitim, velfundert, velment og at den ytres på måter som oppfattes som egnet til å bidra til veisøkerens utvikling. I undersøkelsen finner vi eksempler på at veisøkeren både bidrar til og etterspør asymmetriske aspekter ved samtalen. En total avvisning av komplementær asymmetri kan i så måte tenkes å underminere et samarbeidsforhold. I *ytterste* konsekvens vil det dessuten også kunne underminere institusjoner som grunnleggende sett bygger på

komplementæritet, for eksempel mellom mer erfarne veiledere og mindre erfarne veisøkere. Det klareste eksemplet på dette finnes i avhandlingens case F, der en lærer veileder en ungdomsskoleelev.

Veisøkerens *opplevelse av legitimitet* kan altså hevdes å redusere noen farer ved (komplementær) asymmetri i veiledningssamtaler. Webers klassiske skille mellom ulike typer legitimitet kan nevnes som relevante i denne sammenheng, uten at dette skal utbroderes for mye her. Weber (1971:89-104) skiller mellom *tradisjonell* legitimitet (som her kunne innebære aksept for (a)symmetri av sedvane, fordi det *er slik* eller alltid har vært slik), *karismatisk* legitimitet (aksept av (a)symmetri med henblikk på veilederens særegne personlige egenskaper eller karisma) og *legalrasjonell* legitimitet (aksept av (a)symmetriske forhold fordi det er nedfelt i lover eller regelverk. Videre kunne det være mulig å forstå legitimitet ut fra Habermas' diskursive ideal (jf. kap. 6.4): *diskursiv* legitimitet (aksept av (a)symmetriske forhold ut fra åpenhet, drøfting og begrunnelser). Handal og Lauvås' stadige vektlegging av verbal metakommunikasjon, eksempelvis om de strategier veilederen anvender i samtalen (jf. kap. 7.4), kan sees i et slikt lys (metakommunikasjon om strategien og dens legitimitet). Det kan til og med være mulig å betegne mye av det som er omtalt ovenfor som enda en type legitimering¹³²: *relasjonell*, det vil si aksept av (a)symmetriske forhold fordi veisøkeren opplever relasjonen til veisøker som preget av visse positive kvaliteter. Slike kvaliteter kan betegnes med en rekke ord. Det mest grunnleggende kan muligens være *tillit*.

Pragmatiske vurderinger av (a)symmetri i veiledningen må på den ene side involvere aspekter som kan observeres og høres i samtalen – og på den annen side involvere samtalepartenes subjektive opplevelse av det som skjer i samtalen,

¹³² Som nok kan berøre Webers begrep om karismatisk legitimitet, men som likevel kan sees som en egen form for legitimitet.

utover det som kommer til uttrykk i samtalen. Jeg har etter hvert blitt mer og mer interessert i veiledere og veisøkeres fortolkning og opplevelse av (a)symmetriske forhold, og dette er noe jeg ønsker å fokusere mer på i fremtidig forskning.

Vurderinger av hvilke (dys)funksjoner (a)symmetriske trekk ved samtalen kan ha, lar seg ikke bringe til ende i dette korte kapitlet. Poenget her har kun vært å synliggjøre at *avveingene* som veilederen står ovenfor i sin praktiske sammenheng er komplekse og kan være motsetningsfulle. Omtalen av legitimitet i det foregående bringer oppmerksomheten mot en type vurdering som kan være prinsipielt annerledes enn rent pragmatiske vurderinger: etiske. Dette skal kommenteres helt til slutt.

21.3 Etisk forsvarlig- eller uforsvarlig asymmetri bak døren?

I tillegg til rent pragmatiske vurderinger av hvordan aspekter av (a)symmetri bidrar til samtalens mål står veilederen også ovenfor en annen type avveining av de samme forholdene: etiske. Funksjonelle hensyn kan i seg selv inngå i etiske vurderinger. Spørsmålet om hvorvidt (a)symmetriske forhold er etisk akseptable kan imidlertid også overprøve rent pragmatiske hensyn. Skillet mellom maktbruk og maktmisbruk kaster for eksempel lys over viktige etiske avveininger i veiledningssammenheng. Det er vanskelig å tenke seg at institusjonaliserte veiledningssamtaler ikke skulle innebære betydelige aspekter av makt og asymmetri. Veiledningssamtaler og annen interaksjon i formelle organisasjoner kan i det hele tatt hevdes å hvile på forutsetninger om asymmetri mellom mennesker i ulike posisjoner, der mennesker i overordnede posisjoner tiltros makt til å fremme organisasjonens målsettinger. Dette kan være høyst legitimt og akseptert av både veileder og veisøker. Etisk uakseptabel blir først situasjonen idet veilederen på en eller annen måte *misbruker* eller ivaretar sin tiltrodde makt, på en måte som ikke fremmer hensynet til veiledningssamtalens mål og veisøkerens ve og vel. Det problematiske er selvsagt at hva som oppfattes som henholdsvis legitim maktbruk og

maktmisbruk kan fortolkes ulikt av veileder og veisøker (jf. kap. 21.2). Det kan i forlengelsen av dette føyes til at *manglende refleksjon over og bevissthet* om den makt man som veileder utøver i seg selv kan oppfattes som uetisk. Vi skal ikke gå ytterligere inn på denne type vurderinger. Poenget her er å fremheve at også etiske avveininger av (a)symmetriske forhold har sin berettigelse, i tillegg til rent pragmatiske vurderinger av funksjonalitet. Det kan også være rimelig å fremheve at veilederens (u)etiske interaksjon med sin(e) veisøker(e) rimeligvis kan ha dramatiske konsekvenser for veisøkerens opplevelse av tillit og legitimitet, som er omtalt i det foregående. Dermed kan denne type etiske overveielser være helt avgjørende for samarbeidsrelasjonen mellom veileder og veisøker, og dermed muligheten for å drive konstruktive veiledningssamtaler.

Bak fremtidige dører

I dette avsluttende kapitlet er det tatt forsøksvise steg i retning veilederens ståsted: Veilederen må nødvendigvis i sine samtaler stadig forholde seg til aspekter av (a)symmetri, og står ovenfor vurderinger og valg i denne forbindelse. Igjennom kapitlet er det synliggjort hvor komplekse slike vurderinger og valg kan være, og avveiningene er i realiteten langt mer komplekse enn det som er mulig å berøre her. Som forfatter av disse avsluttende refleksjonene kan jeg tillate meg å undre meg, tvile, antyde, anta og formulere hypoteser. Veilederen står på sin side i en situasjon der hun eller han ikke har samme rom for refleksjon og *må* gjennomføre sine samtaler, på et mer eller mindre (a)symmetrisk vis, mer eller mindre bevisst - med de konsekvenser dette får for veisøkernes utbytte av samtalene. Jeg vil håpe at fremtidig empirisk forskning og læreboklitteratur kan gi veilederen mer støtte til å gjøre veloverveide og rimelige valg av den art som er omtalt her. Gjennom arbeidet med denne avhandlingen har det vært mitt ønske å kunne bidra i denne retning. Samtidig erkjenner jeg at innholdet i en omfattende avhandling som denne må publiseres i andre former for at bidraget skal nå frem til veiledere i alminnelighet. Dette vil jeg arbeide med fremover.

VEDLEGG

Vedlegg I: Oversikt over empirisk materiale

Anvendt empirisk materiale

1. Videoopptak, lydopptak og transkripsjoner av 6 veiledningssamtaler med ulike veiledere innenfor ulike konstekster.

Bakgrunnsmateriale

2. Videoopptak, lydopptak og transkripsjoner av ytterligere 6 veiledningssamtaler, gjennomført av 4 veiledere innenfor ulike konstekster. To av veilederne gjennomførte to samtaler (derav det samlede antallet 6 samtaler) med samme veisøker i sine to samaler.
3. Lydopptak og transkripsjoner av dybdeintervjuer med samtlige 10 veiledere, rundt ett år etter at veiledningen ble gjennomført.
4. Egen (forskerens) logg og notater fra forskningsprosessen.

Vedlegg II: Transkripkonvensjoner

[indikerer begynnelse på overlappende utsagn med samtalepartner (trykk F11 når du bruker malen)
]	indikerer slutt på overlappende utsagn med samtalepartner (trykk F12 når du bruker malen)

Tidsintervaller

(.)	indikerer en liten pause. Jo lengre pauser, jo flere prikker. Anslagsvis 0,5 sekund pr prikk.
-----	-----------------------------------------------------------------------------------------------

Uttrykk

<i>ord</i>	indikerer vekt på et ord
ORD	indikerer spesielt høye lyder, relativt i forhold til samtalen og omgivelsene ellers
<	indikerer at uttalelsen blir avbrutt av den andre samtaleparten
>	Indikerer at samtaleparten starter sin uttalelse med å avbryte den andre
?	indikerer spørsmål

Transkribentens tvil

()	indikerer at transkribenten ikke klarer å høre hva som sies. Lengden på parenteser indikerer et omtrentlig anslag på lengden på utranskriberte utsagn.
(ord)	indikerer ord som transkribenten er i tvil om

Taler

VL:	indikerer at veileder taler i det følgende
VS:	indikerer at veisøker taler i det følgende

Husk:

bruk malen

ikke bruk ekstra linjeskift mellom linjene

alle talelinjer nummereres (ikke bruk linjeskift/mellomrom)

Vedlegg III: Kategoriseringssystemet for IR¹³³

Hver turtype representerer en spesiell kombinasjon av kjennetegn ved initiativ og respons. For hver kategori gis dets interaksjonelle vekt i form av plassering på en skala fra 1-6, i form av et tall i parentes etter kategorisymbolet.

a. < > (4): Tur med klare egenskaper av både respons og initiativ, der den retroaktive delen (responsaspektet) blir forbundet med hovedinnholdet i samtalepartens foregående tur, og der den proaktive delen (initierende aspekt) inneholder et sterkt initiativ.

b. < ^ (3): Det samme som (a) bortsett fra at den proaktive delen er et svakt initiativ. Med ”sterkt initiativ” menes at taleren eksplisitt anmoder om eller krever en respons fra samtaleparten. Med ”svakt initiativ” menes at taleren påstår noe eller forelegger et forslag for kommentar uten å eksplisitt anmode eller kreve (men ofte inviterer til) en respons fra samtaleparten. Under vil vi, der det er hensiktsmessig, presentere kategorier i par med sterke og svake initiativer (symboler som ender med henholdsvis > og ^).

a) og b) er utvidede responser, der taleren gir noe mer enn det som minimalt behøves eller kreves av samtalepartens videre initiativ (sammenlign med minimal respons [e] under). (b) er imidlertid prototypen på den utvidende responsen, siden det ikke i seg selv innebærer noe sterkt initiativ.

c. > (6) og **d.** ^ (5): tur som innebærer et initiativ (henholdsvis sterkt eller svakt) på et nytt og uavhengig tema (”fritt initiativ” uten noen retroaktiv del).

e. < (2): tur som er forbundet med samtalepartens foregående tur og som ikke inneholder noe initierende egenskaper (minimal respons). Samtaleparten behandler turen som om den tilfredstiller kravene for (er relevant for) hans eget videre initiativ (adekvat respons).

¹³³ Fritt oversatt etter Linell, Gustavsson og Juvonen (1988:439-40).

Symbolet < fremtrer også i andre kategoribetegnelser. Det står for den umerkede typen responsforbindelse (lokal, fokusert, adekvat andre-forbindelse).

f. " > (5) og **g.** " ^ (4): ikke-lokalt forbundet: tur med klare egenskaper av både respons og initiativ, der den retroaktive delen forbindes med en spesifikk ikke-tilstøtende tur lenger tilbake i den forutgående samtalen.

h. " < (3): Tur forbundet med, og behandlet som om den tilfredstiller fordringen av et ikke-tilstøtende initiativ og som ikke involverer noen initierende egenskaper.

(h) er en ikke-lokal minimal respons til et ikke-tilstøtende initiativ, for eksempel til et spørsmål stilt på et tidligere tidspunkt i samtalen.

i. = > (4) og **j.** = ^ (3): tur som er forbundet med talerens egen forutgående tur (heller enn samtalepartens tur). Turen er enten kun en repetisjon eller enkel reformulering av talerens videre initiativ eller (i tilfelle samtaleparten bare har gitt eller prøvd å gi en minimal respons) en fortsettelse av denne videre turen. (i) finnes typisk når samtalepartens mellomliggende ytring ikke aksepteres som en adekvat respons.

k. < = > (5) og **l.** < = ^ (4): Tur med klare egenskaper av å være både respons og initiativ, der den retroaktive delen forbindes med talerens egen foregående tur og klart ignorerer et mellomliggende initiativ (sterkt eller svakt) av samtaleparten. (k) og (l) er fremhevede selv-forbundne initiativer.

m. : > (5) og **n.** : ^ (4): Tur med klare egenskaper av både respons og initiativ, der den retroaktive delen er ufokusert forbundet med samtalepartens foregående tur. En ufokusert forbindelse innebærer vanligvis bemerkninger av, eller utfordringer av, formen og/eller funksjonen av samtalepartens videre tur (sammenlign meta-kommunikative samtalebidrag).

o. - (1): Tur forbundet med, eller i det minste muligens forbundet med, samtalepartens foregående tur og som ikke inneholder initierende egenskaper. Samtaleparten behandler turen som om den IKKE tilfredstiller fordringene av, eller ikke

engang som forholdsvis relevant i forhold til, hans eget foregående initiativ. (o) er en (minimal og) ikke-adekvat respons.

p. - > (2): Tur forbundet med samtalepartens foregående tur, men som heller bøyer av enn i seg selv gi en adekvat respons til turen. Denne typen av bidrag innebærer et svært svakt initiativ, underordnet samtalepartens foregående tur, og har i seg selv ikke videre initierende egenskaper.

(p) er et ettergivende spørsmål som etterspør repetisjon, eller enkel klargjøring av noe i samtalepartens foregående tur.

q. (> (3): Tur som mangler vesentlig innhold, men som inneholder et initiativ (for eksempel et forslag) om å åpne et nytt tema eller underspill (temaet som introduseres i talerens neste tur).

(q) er et forberedende initiativ eller for-initiativ.

r. <) (3): Tur som avslutter, eller foreslår å avslutte, det løpende temaet eller underspillet, og ikke innebærer noen videre nye initiativer. (Avslutningsaspektet må markeres; ellers må det brukes en umarkert kode, < eller < ^).

s. ""> (5) og **t.** "" ^ (4): Ikke-lokalt forbundet: tur med klare egenskaper av både respons og initiativ, der den retroaktive delen forbindes med en tur eller innhold i en tidligere samtale¹³⁴.

¹³⁴ Disse turtypene representerer et tillegg til Linell, Gustavsson og Juvonens (1988) opprinnelige kategorier.

REFERANSER

- Adelswärd, Viveka (1992). Kommunikative stildrag – om tystnad och turtagande, skrattande och frågande. I Siv Strömquist (red.), *Tal och samtal*. (s. 127-149). Lund: Studentlitteratur.
- Adelswärd, Viveka, Karin Aronsson & Per Linell (1988). Discourse of blame: Courtroom construction of social identity from the perspective of the defendant. *Semiotica*, 71(3-4), 261-84.
- Adelswärd, Viveka, Karin Aronsson, Linda Jönsson & Per Linell (1987). The unequal distribution of interactional space: Dominance and control in courtroom interaction. *Text*, 7, 313-46.
- Allwood, Jens (1994). Nogle perspektiver på talesprogsforskning. I *Nysproglige studier*, 18, 11-38. Copenhagen: Dansklaererforeningens Forlag.
- Almlöv, Cecilia (1995). *Kvinnor och män i forskarseminarier*. Stockholm: Centrum för kvinnoforskning vid Stockholm Universitet.
- Alrø, Helle & Marianne Kristiansen (2001). Mediet er ikke budskabet. I Helle Alrø & Lone Dirckinck-Holmfeld (red.), *Videoobservation*. (s. 73-100). Ålborg: Ålborg Universitetsforlag.
- Andersen, Kjell (2003). *Innføring i mesterlære, yrkesdidaktikk og veiledning*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Argyris, Chris (1980). *Inner contradictions of rigorous research*. New York: Academic Press.
- Arnett, Ronald C. (1982). Rogers and Buber: Similarities, yet fundamental differences. *Western Journal of Speech Communication*, 46(4), 358-372.
- Arnett, Ronald C. (1986). *Communication and community: Implications of Martin Buber's dialogue*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Asplund, Johan (1972). *Om undren ovenfor samfundet*. København: Hans Reitzel.

REFERANSER

- Atkinson, John M. (1992). Displaying neutrality: Formal aspects of informal court proceedings. I Paul Drew & John Heritage (red.), *Talk at work. Interaction in institutional settings*. (s. 199-211). Cambridge: Cambridge University Press.
- Aubert, Vilhelm (1985). *Det skjulte samfunn*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Aukrust, Vibeke G. (2003a). Samtaledeltakelsen i norske klasserom – en studie av deltakerstrukturer og samtalebevegelser. I Kirsti Klette (red.), *Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. (s. 77-110). Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Aukrust, Vibeke G. (2003b). Å få ordet – å ta ordet. Jenter og gutters samtaledeltakelse i klasserommet. I Kirsti Klette (red.), *Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. (s. 111-134). Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Avison, Shannon & Michael Meadows (2000). Speaking and Hearing: Aboriginal Newspapers and the Public Sphere in Canada and Australia. *Canadian Journal of Communication*. 25(3), 347-366.
- Avnon, Dan (1998). *Martin Buber: The hidden dialogue*. Lanham: Rowman and Littlefield.
- Barfield, Gay L. (n.d.). Letter to Time Magazine. Sist besøkt 14.04.2004, på <http://www.saybrook.edu/crr/papers/barfield100.html>.
- Barth, Fredrik (1992). Forord. I Erving Goffman, *Vårt rollespill til daglig*. (7-8). Oslo: Pax Forlag.
- Bateson, Gregory (2000). *Steps to an ecology of mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- Beijing Time* (2003). China says dialogue key to solution of Iran's nuclear issue. November. Sist besøkt 01.04.2004, på http://english.peopledaily.com.cn/200311/27/eng20031127_129178.shtml.
- Berger, Peter L. & Thomas Luckmann (1992). *Den samfundsskabte virkelighed: En videnssociologisk afhandling*. København: Lindhardt og Ringhof.
- Bergmann, Jörg R. (1992). Veiled morality: Notes on discretion in psychiatry. I Paul Drew & John Heritage (red.), *Talk at work. Interaction in institutional settings*. (s. 137-162). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bjørndal, Cato R. P. (1997). *Nærhet og distanse til elevroller. Om elevatferd i vanlig undervisning og prosjektarbeid*. Hovedoppgave i pedagogikk. Tromsø: Institutt for pedagogikk, Det samfunnsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Tromsø.
- Bjørndal, Cato R. P. (2002). *Det vurderende øyet. Observasjon, vurdering og utvikling av undervisning og veiledning*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.

REFERANSER

- Bjørndal, Cato R. P. (2004). Refleksivitet omkring aksjonsforskerens påvirkning. Fra salmer til jazz i kjøkkenet. I Tom Tiller (red.), *Aksjonsforskning i skole og utdanning*. (s. 117-142). Bergen: Høyskoleforlaget.
- Blumberg, Arthur & Philip Chusick (1970). Supervisor-teacher interaction: An analysis of verbal behaviour. *Education*, 91(2), 126-134.
- Blumenfeld-Jones, Donald (1995). Fidelity as a criterion for practising and evaluating narrative inquiry. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 8(1), 25-33.
- Bochenski, Joseph M. (1965). *Innføring i filosofisk tenkning*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Bochner, Salomon (1974). Symmetry and Asymmetry. I Philip P. Wiener (red.), *The dictionary of the history of ideas: Studies of selected pivotal ideas*, Vol. IV. New York: Charles Scribner's Sons.
- Bodén, Bertil (2003). Dialogue: The concept, the aid modalities and the risks. I Jan Olsson & Lennart Wohlgemunth (red.), *Dialogue in pursuit of development*. (s. 129-141). Stockholm: Swedish International Development Co-operation Agency.
- Boeree, George (2004). *Carl R. Rogers*. I George Boeree, *Personality theories*. Elektronisk bok. Sist besøkt 01.04.2004, på <http://www.ship.edu/~cgboeree/rogers.html>.
- Bolten, Hans (2001). Managers develop moral accountability. The impact of Socratic dialogue. *The Journal of Philosophy of Management*, 1(3), 21-34.
- Bowen, Maria V. (1996). The myth of non-directiveness. I Barry A. Farber, Debora C. Brink, & Patricia M. Raskin (red.), *The psychotherapy of Carl R. Rogers: Cases and commentary*. (s. 84-94). New York: The Guilford Press.
- Bozarth, Jerold (1989, nov). Resistance: A meaningless concept in person-centered therapy. *The regional symposium of the National association of social workers*, Athen.
- Bozarth, Jerold (1999). Research on psychotherapy outcome and the person-centered approach. I Jerold Bozarth, *Person-centered therapy: A revolutionary paradigm*. (s. 163-174). Manchester: PCCS Books.
- Brink, Debora C. (1987). The issues of equality and control in the client or person-centered approach. *Journal of Humanistic Psychology*, 27(1), 27-37.
- Britannica Encyclopedia Online* (2004) Conversation. Sist besøkt 22.06.2004, på <http://www.britannica.com>.
- Brodley, Barbara (1999). About the nondirective attitude. *Person-Centered Practice*, 7(2), 79-92.

REFERANSER

- Brown, R. H. (1977). *A poetic for sociology. Towards a logic of discovery for the human sciences*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Buber, Martin (1947a). Dialogue. I Martin Buber, *Between man and man*. (s. 1-45). London: Routledge.
- Buber, Martin (1947b). Education. I Martin Buber, *Between man and man*. (s. 98-122). London: Routledge.
- Buber, Martin (1947c). The history of the dialogical principle. I Martin Buber, *Between man and man*. (s. 249-264). London: Routledge.
- Buber, Martin (1947d). *Between man and man*. London: Routledge.
- Buber, Martin (1952). *Eclipse of God*. New York: Harper Row.
- Buber, Martin (1965). *The knowledge of Man: A philosophy of the Interhuman*. New York: Harper and Row.
- Buber, Martin (1973). *Meetings*. La Salle: Open court publishing.
- Buber, Martin (1992). *Jeg og du*. Oslo: Cappelen.
- Bue, Torgeir (1973). *Pedagogisk veiledning*. Oslo: NKS-Forlaget.
- Bull, Peter (2001). State of the art: Nonverbal communication. *The Psychologist*, 14(12), 644-647.
- Burbules, Nicholas C. & Bertram C. Bruce (2001). Theory and research on teaching as dialogue. I Virginia Richardson (red.), *Handbook of research on teaching*. (s. 1102-1112). Washington: American Educational Research Association.
- Burbules, Nicholas C. (2000). The limits of dialogue as a critical pedagogy. I Peter Pericles Trifonas (red.), *Revolutionary pedagogies: Cultural politics, education, and discourse of theory*. (s. 251-274). New York: Routledge.
- Button, Graham (1992). Answers as interactional products: Two sequential practices used in job interviews. I Paul Drew & John Heritage (red.), *Talk at work: Interaction in institutional settings*. (s. 212-234). Cambridge: Cambridge University Press.
- Canfield, Allan (2004). *Body, identity and Interaction: Interpreting nonverbal communication*. California: XanEdu.
- Casey, Damien (1999). Levinas and Buber: Transcendence and society. *Sophia*, 38(2), 69-92.
- Cedersund, Elisabet & Roger Säljö (1993). Bureaucratic discourse, conversational space and the concept of voice. *Semiotica*. 97(1/2), 79-101.
- Cicourel, Aaron V. (1981). Notes on the integration of micro- and macro-levels of analysis'. I Karin Knorr-Cetina & Aaron V. Cicourel (red.), *Advances in*

- social theory and methodology: Toward an integration of micro- and macro-sociologies.* (s. 21-80). London: Routledge & Kegan Paul.
- Cissna, Kenneth N. & Rob Anderson (1994). The 1957 Martin Buber - Carl Rogers dialogue, as dialogue. *Journal of Humanistic Psychology*, 34(1), 11-45.
- Clarkson, Petruska (1999). *Gestalt counselling in action*. London: Sage Publications.
- Clayman, Steven E. (1992). Footing in the achievement and neutrality: The case of news-interview discourse. I Paul Drew & John Heritage (red.), *Talk at work: Interaction in institutional settings*. (s. 163-199). Cambridge: Cambridge university press.
- Cohen, Jeanan. L. (1995). Critical social theory and feminist critiques: The debate with Jürgen Habermas. I Johanna Meehan (red.), *Feminist read Habermas: Gendering the subject of discourse*. (s. 57-90). New York: Routledge.
- Cohen, Louis, Lawrence Manion & Keith Morrison (2000). *Research methods in education*. London: Routledge.
- Coniavitis, Thomas (1984). *Metodologisk pluralism. Till kritiken av den existerande sociologin*. Serien Studia sociologica Upsalinsia, 22. Uppsala: Uppsala Universitet.
- Cooke, Margaret & David Kipnis (1986). Influence tactics in psychotherapy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 11(1), 35-42.
- Creswell, John W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Dannhauser, Werner J. (1994). Books in Review. The letters of Martin Buber. *First Things* 41(mars), 42-44.
- Davies, Bronwyn & Rom Harré (1990). Positioning: The discursive production of selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour* 20(1), 43-63.
- De Jong, Peter & Insoo Kim Berg (2005). *Løsningsskapende samtaler*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Denzin, Norman & Lincoln, Yvonna (1994). Introduction: Entering the field of qualitative research. I Norman Denzin & Yvonna Lincoln (red.), *Handbook of qualitative research*. (s. 1-17). Thousand Oaks: Sage.
- Denzin, Norman & Lincoln, Yvonna (red.). (2000). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage.
- Denzin, Norman K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. New York: McGraw-Hill.

REFERANSER

- DePaulo, Bella. M., Robert Rosenthal, Carolyn Rieder Green & Judith Rosenkrantz (1982). Diagnosing deceptive and mixed messages from verbal and nonverbal cues. *Journal of Experimental Social Psychology*, 18, 433-446.
- Digeser, Peter (1992). The fourth face of power. *The Journal of Politics*. 54(4), 977-1007.
- Dolliver, Robert H., E. L. Williams, & D. C. Gold (1980). The art of gestalt therapy or "What are you doing with your feet now?" *Psychotherapy*, 17(2), 136-142.
- Doubrawa, Erhard (2000). The politics of the I-Thou. *The international Gestalt Journal*. 23(1). Sist besøkt 16.10.2004, på http://ourworld.compuserve.com/homepages/gik_gestalt/doubrawa.html.
- Drew, Paul & John Heritage (1992b). Analyzing talk at work: An introduction. I Paul Drew & John Heritage (red.), *Talk at work: Interaction in institutional settings*. (s. 3-65). Cambridge: Cambridge University Press.
- Drew, Paul & John Heritage (red.). (1992a). *Talk at work: Interaction in institutional settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Duranti, Alessandro & Charles Goodwin (1992). Rethinking context: An introduction. I Alessandro Duranti & Charles Goodwin (red.), *Rethinking context: Language as an interactive phenomenon*. (s. 1-42). Cambridge: Cambridge University Press.
- Durkheim, Émile (1991). *Selv mordet: En sosiologisk undersøkelse*. Oslo: Gyldendal.
- Ellerman, David (2000). *The indirect approach*. World Bank policy research working paper nr 2417. Sist besøkt 14.04.2004, på <http://econ.worldbank.org/docs/1172.pdf>.
- Erhvervs- og Boligstyrelsen (2004). Skolekultur. I *Denmark – a knowledge society*. Sist besøkt 29.03.2004, på http://www.workindenmark.dk/School_culture.
- Es, Robert van (1998). Negotiating ethics as a two level debate. Paper presentert på *Theoretical Ethics, 20th World Congress of Philosophy*. Boston, 10.-15. august. Sist besøkt 02.07.2004, på <http://www.bu.edu/wcp/Papers/TEth/TEthVanE.htm>.
- Evans, Richard I. (1975). *Carl Rogers. The man and his ideas*. New York: Dutton.
- Ferrara, Kathleen Warden (1994). *Therapeutic ways with words*. Oxford: Oxford University Press.

REFERANSER

- Flemming, Marie (1997). *Emancipation and Illusion: Rationality and gender in Habermas's theory of modernity*. Pennsylvania: Pennsylvania state university.
- Flyvbjerg, Bent (1998). Habermas and Foucault: Thinkers for civil society? *The British Journal of Sociology*, 49(2), 210-233.
- Foppa, Klaus (1990). Topic progression and intention. I Ivana Marková & Klaus Foppa (red.), *The dynamics of dialogue*. (s. 178-200). Hertfordshire: Harvester Wheatsheaf.
- Forsström, Ann-Louise (2000). *I dialog med chefen. Makt och dominans i utvecklingssamtal*. I serien Text- og fackspråksforskning, 32. Stockholm: Institutionen för nordiska språk. Stockholms Universitet.
- Fortune* (2000 21. feb). So you're a player. Do you need a coach? Sist besøkt 15.04.2004, på <http://www.kellogg.nwu.edu/news/hits/000221f.htm>.
- Foucault, Michel (1994). *Overvåking og straff. Det moderne fengsels historie*. Oslo: Gyldendal Norsk forlag.
- Franke-Wikberg, Sigbrit & Christer Jonsson (1981). *Att vägleda elever. En innehållsanalys av skolans studie- och yrkesvägledning*. FoU-Rapport SÖ nr 44. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.
- Freire, Paulo (1974). *De undertryktes pedagogikk*. Oslo: Gyldendal.
- Friedman, Maurice (1947). Introduction. I Martin Buber, *Between man and man*. (xii-xx). London: Routledge.
- Friedman, Maurice (1994). Reflections on the Buber-Rogers dialogue. *Journal of humanistic psychology*, 34(1), 46-65.
- Frisch, Hartvig (1991). *Socrates domfældelse og død*. København: Gyldendal.
- Gadamer, Hans-Georg (1975). *Truth and method*. London: Sheed & Ward.
- Gay, Bryan (1997). The practice of mentoring. I Joan Stephenson (red.), *Mentoring – the new panacea?* (s. 19-30). Dereham: Peter Francis Publishers.
- Gendlin, Eugene T. (2002). Foreword. I Carl Rogers & David E. Russell, *Carl R. Rogers: The quiet revolutionary: An oral history*. (s. 1-8). Roseville: Penmarin.
- Gjems, Liv (1995). *Veiledning i profesjonsgrupper*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gjerde, Susann (2003). *Coaching. Hva – hvorfor - hvordan*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Glaserfeld, Ernst von (1989). Cognition, construction of knowledge and teaching. *Synhese*, 80(1), 121-140.

REFERANSER

- Global Dialogue Institute (2004). *The power and promise of deep-dialogue*. Sist besøkt 19.05.2004, på <http://astro.temple.edu/~dialogue/case.htm>.
- Goffman, Erving (1959). *The presentation of self in everyday life*. New York: Doubleday.
- Goffman, Erving (1961). Role Distance. I Erving Goffman, *Encounters*. (s. 85-152). Indianapolis: Bobbs-Merrill.
- Goffman, Erving (1974). *Frame analysis: An essay on the organization of experience*. New York: Harper & Row.
- Goffman, Erving (1981). *Forms of talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Goffman, Erving (1991). *Asylums: Essays on the Social Situation of Mental Patients and other Inmates*. London: Penguin Books.
- Goffman, Erving (1992). *Vårt rollespill til daglig*. Oslo: Pax Forlag.
- Gold Raymond L. (1958). Roles in sociological fieldwork. *Social Forces*, 36, 217-223.
- Goldstein, Martin (1979). *How we know*. New York: Plenum Press.
- Gordon, Haim (1973). Would Martin Buber endorse the Buber model? *Educational Theory*, 23(3), 215-223.
- Gordon, Haim (1976). A method for clarifying Buber's I-Thou relationship. *Journal of Jewish Studies*, 27, 71-83.
- Granello, Darcy Haag (1996). Gender and power in the supervisory dyad. *The Clinical Supervisor*, 14(2), 53-67.
- Graumann, Carl F. (1989). Perspective setting and taking in verbal interaction. I Rainer Dietrich & Carl F. Graumann (red.), *Language processing in social context*. (s. 95-121). Amsterdam: Benjamins.
- Graumann, Carl F. (1990). Perspectival structure and dynamics in dialogues. I Ivana Marková & Klaus Foppa (red.), *The dynamics of dialogue*. (s. 105-126). New York: Harvester Wheatsheaf.
- Greenberg, Leslie (2001). The Buber-Rogers dialogue. *Gestalt Review*, 5(4), 312-315.
- Green-Vänttinen, Maria (1995). Uppbackningar i samtal – funktion och frekvens. I Mirja Saari & Jan Lindström (red.), *Svenskan i Finland*. (3, s. 77-93). Helsingfors: Institutionen för nordiska språk och nordisk litteratur, Helsingfors Universitet.
- Grendstad, Nils M. (1986). *Å lære er å oppdage. Prinsipper og praktiske arbeidsmåter i konfluent pedagogikk*. Oslo: Didakta.

REFERANSER

- Griffin, Em (2003) *A first look at communication theory*. New York: McGraw-Hill.
- Grønmo, Sigmund (1982). Forholdet mellom kvalitative og kvantitative metoder i samfunnsforskningen. I Harriet Holter & Ragnvald Kalleberg (red.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. (s. 94-123). Oslo: Universitetsforlaget.
- Guneriussen, Willy (1996). *Aktør, handling og struktur. Grunnlagsproblemer i samfunnsvitenskapene*. Oslo: Tano.
- Gustavsen, Bjørn, Horst Hart & Bernd Hoffmaier (1991). From Linear to interactive logics: Characteristics of workplace development as illustrated by projects in large mail centers. *Human Relations* 44(4), 309-332.
- Guthrie, William K. C. (1971). *Socrates*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Habermas, Jürgen (1975). *Legitimation crisis*. Boston: Beacon Press.
- Habermas, Jürgen (1979). What is Universal Pragmatics? I Jürgen Habermas, *Communication and the evolution of society*. (s. 1-68). Boston: Beacon Press.
- Habermas, Jürgen (1985). *The theory of communicative action, Volume 1: Reason and the rationalization of society*. Boston: Beacon Press.
- Habermas, Jürgen (1990). *Moral consciousness and communicative action*. Cambridge: Polity Press.
- Hammerley, Martyn (1990). *Classroom ethnography*. Milton Keynes: Open University Press.
- Hammersley, Martyn & Paul Atkinson (1996). *Feltmetodikk. Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Oslo: ad Notam Gyldendal.
- Hammersley, Martyn (1993). *Controversies in classroom research*. Buckingham: Open University Press.
- Hammersley, Martyn (1995). *What's wrong with ethnography?* London: Routledge.
- Handal, Gunnar & Per Lauvås (1983). *På egne vilkår. En strategi for veiledning med lærere*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Handal, Gunnar & Per Lauvås (1990). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Handal, Gunnar & Per Lauvås (1999). *På egne vilkår. En strategi for veiledning med lærere*. Revidert utgave. Oslo: Cappelen akademisk.
- Handal, Gunnar & Per Lauvås (2000). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Revidert utgave. Oslo: Cappelen akademisk.

REFERANSER

- Handal, Gunnar (2007). Veilederen – guru eller kritisk venn? I Tomas Kroksmark & Karin Åberg (red.), *Veiledning i pedagogisk arbeid*. (s. 23-33). Bergen: Fagbokforlaget.
- Handelshøjskolen i Århus og Ledernes Hovedorganisation (2000). *Dansk ledelse anno 2000*. Dokumentationsrapport. København: Handelshøjskolen i Århus & Ledernes Hovedorganisation.
- Hansen, Arvid & Birthe Simonsen (1997). Gir vi barn tid til å tenke? *Bedre skole*, 1997(2), 5-10.
- Haralambos, Michael & Martin Holborn (1995). *Sociology. Themes and perspectives*. London: Collins Educational.
- Hargie, Owen (1986). Communication as skilled behaviour. I Owen Hargie (red.), *The handbook of communication skills*. (s. 7-28). London: Routledge.
- Harré, Rom & Bronwyn Davis (1990). Positioning: The discursive production of selves. *Journal for the Theory of Social Behavior*, 20(1), 43-63.
- Harré, Rom (2001). The discursive turn in social psychology. I Deborah Schiffrin, Deborah Tannen & Heidi E. Hamilton (red.), *The handbook of discourse analysis*. (s. 688-706). Oxford: Blackwell.
- Harris, Ben M. (1963). Need for reseach in instructional supervision. *Educational Leadership*, 21(2), 57-64.
- Have, Paul ten (1991). Talk and institution: A reconsideration of the “asymmetry” of doctor-patient interaction. I Deirdre Boden & Don H. Zimmerman (red.), *Talk and social structure: Studies in ethnomethodology and conversation analysis*. (s. 138-163). California: University of California Press.
- Heath, Christian (1992). The delivery and reception of diagnosis in the general practice consultation. I Paul Drew & John Heritage (red.), *Talk at work. Interaction in institutional settings*. (s. 235-267). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hellesnes, Jon (1988). Den galne grisen hans Lars Liadø og dei tre verdene hans Jürgen Habermas, eller om formalpragmatikkens grunndrag. I Jon Hellesnes, *Hermeneutikk og kultur*. (s. 83-97). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Hellevik, Ottar (1991). *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Heritage, John & David Greatbatch (1991). On the institutional character of institutional talk: The case of news interviews. I Deirdre Boden & Don H. Zimmerman (red.), *Talk and social structure*. (s. 93-137). Cambridge: Polity Press.
- Heritage, John & Sue Sefi (1992). Dilemmas of advice: Aspects of the delivery and reception of advice in interactions between health visitors and first-time

REFERANSER

- mothers. I Paul Drew & John Heritage (red.), *Talk at work. Interaction in institutional settings*. (s. 359-417). Cambridge: Cambridge University Press.
- Heritage, John (1987). Ethnomethodology. I Anthony Giddens & Jonathan H. Turner (red.), *Social theory today*. (s. 224-272). Cambridge: Polity Press.
- Hernes, Gundmund (1975). *Makt og avmakt. En begrepsanalyse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Higgins, Chris (1994). Socrates' effect / Meno's affect: Socratic elenchus as kathartic therapy. *Philosophy of education*, årbok for Philosophy of Education Society. Sist besøkt 02.10.2004, på http://www.ed.uiuc.edu/eps/PES-Yearbook/94_docs/HIGGINS.HTM.
- Hodes, Aubrey (1972). *Encounter with Martin Buber*. London: Allen Lane/Penguin.
- Holme, Idar & Solvang, Bernt (1991). *Metodevalg og metodebruk*. Oslo: Tano.
- Holter, Harriet & Ragnvald Kalleberg (1982). *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Houser, Rick (1998). *Counseling and educational research: Evaluation and application*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- HR Norge (2007). *HR-Undersøkelsen 2007*. Rapport. Oslo: Ernst & Young / HR Norge.
- Hutchby, Ian (2002). Resisting the incitement to talk in child counselling: Aspects of the utterance "I don't know". *Discourse Studies*, 4(2), 147-168.
- Høigaard, Rune & Arild Jørgensen (2000). *Veiledningssamtaler i idrett*. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Høigaard, Rune, Arild Jørgensen & Petter Mathisen (2001). *Veiledningssamtaler med elever*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Illeris, Knud (1995). Prosjektarbeid som læringsform. I *Prosjektarbeid som læringsform, Tromsø 29.-30. mars 1995*. I serien UNIKOM's skriftserie, 8. (s. 15-20). Tromsø: Universitetet i Tromsø.
- International coach federation (2004). *The ICF code of ethics*. Sist besøkt 26.04.2004, på http://www.coachfederation.org/ethics/code_ethics.asp.
- Jacob, Evelyn (1988). Clarifying qualitative research: A focus on traditions. *Educational Researcher*, 17(1), 16-24 .
- Jacob, Evelyn (1988). Qualitative research traditions: A review. *Review of Educational Research*, 57(1), 1-50.
- Jacobsen, Dag Ingvar & Jan Thorsvik (2002). *Hur moderna organisationer fungerer*. Lund: Studentlitteratur.

REFERANSER

- Janes, Robert W. (1961). A note on the phases of the community role of participant observation. *American Sociological Review*, 26(3), 446-450.
- Johansson-Hidén, Birgitta (1994). *Kommunikationsmönster vid utvecklingsarbete*. Göteborg: Göteborgs Universitet, Psykologiska Institutionen.
- Johansson-Hidén, Birgitta (1998). *Analyzing talk in the workplace group: Dynamics, dominance and coherence*. Göteborg: Department of Psychology, Göteborg University.
- Johnson, David Martel (2003). *How history made the mind: The cultural origins of objective thinking*. Chicago: Open Court.
- Jordan, Brigitte & Austin Henderson (1995). Interaction analysis: Foundations and practice. *The Journal of the Learning Sciences*, 4(1), 39-103.
- Joseph, Stephen (2003). Why the client knows best. *The Psychologist*, 16(6), 304-307.
- Junker, Buford H. (1960). *Field work: An introduction to the social sciences*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kahn, Edwin (1998). Carl R. Rogers, more relevant today than Freud. *Psychotherapy Bulletin: Official Publication of division 29 of the American Psychological Association*, 33(1), 35-36.
- Kahn, Edwin (1999). A critique of non-directivity in the person-centered approach. *Journal of Humanistic Psychology*, 39(4), 94-110.
- Kalleberg, Ragnvald (1996). Feltmetodikk, forskningsopplegg og vitenskapsteori. I Martyn Hammersley & Paul Atkinson, *Feltmetodikk: Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. (s. 5-28). Oslo: ad Notam Gyldendal.
- Kallmeyer, Werner & Inken Keim (1996). Divergent perspectives and social style in conflict talk. *Folia Linguistica*, 30(3/4), 271-298.
- Keller, James F., Howard O. Protinsky, Marilyn Lichtman & Katherine Allen (1996). The process of clinical supervision: Direct observation research. *The Clinical Supervisor*, 14(1), 51-63.
- Kemmis, Stephen & Robin McTaggart (2000). Participatory action research. I Norman Denzin & Yvonna Lincoln (red.), *Handbook of qualitative research*. (s. 567-606). Thousand Oaks: Sage.
- Keppler, Angela & Thomas Luckmann (1990). I Ivana Marková & Klaus Foppa (red.), *The dynamics of dialogue*. Hertfortshire: Harvester Wheatsheaf.
- Kinnell, Ann Marie K & Douglas W. Maynard (1996). The delivery and receipt of safer sex advice in pretest counseling sessions for HIV and AIDS. *Journal of Contemporary Ethnography*, 24(4), 405-437.

REFERANSER

- Kirk, Jerome & Marc Miller (1986). *Reliability and validity in qualitative research*. I serien Qualitative Research Methods Series, 1. London: Sage.
- Knapp, Mark, John Daly, Kelly Alabada & Gerald Miller (2002). Background and current trends in the study of interpersonal communication. *Handbook of interpersonal communication*. Thousand Oaks: Sage.
- Kok, Bregje C. de (2004). Exploring the possibilities for the use of ethnographic, contextual information in ethnomethodological/conversation analytic studies. Paper presentert på *Recent developments in ethnomethodological and conversation-analytic research*, Amsterdam, 17.-20. august. Sist besøkt 20.11.2004, på <http://www2.fmg.uva.nl/emca/RC33-04.html>.
- Kristiansen, Aslaug (2004). Martin Bubers dialog blant andre undervisningsdialoger: Egenart og muligheter. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 88(2-3), 191-204.
- Krokmark, Tomas & Karin Åberg (2007a). *Handledning i pedagogisk arbete*. Lund: Studentlitteratur.
- Krokmark, Tomas & Karin Åberg (2007b). Förord. I Tomas Krokmark & Karin Åberg (red.), *Handledning i pedagogisk arbete*. (s. 3-7). Lund: Studentlitteratur.
- Krokmark, Tomas (2007). Funksjonalistisk veiledning i grupper – på postmoderne fenomenologisk grunn. I Tomas Krokmark & Karin Åberg (red.), *Veiledning i pedagogisk arbeid*. (s. 288-310). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kuhn, Thomas S. (1996). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kvale, Steinar & Klaus Nielsen (1999). *Mesterlære. Læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Kvale, Steinar (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Kvale, Steinar (2002). Dialogue as oppression and interview research. Paper presentert på *The nordic educational research association conference*, Tallinn, Estonia, 7.-9. mars. Sist besøkt 15.04.04, på <http://www.psy.au.dk/ckm/newsletter/nb32/nb32-02.html>.
- Lacombe, Dany (1996). Reforming Foucault: A critique of the social control thesis. *The British Journal of Sociology*, 47(2), 332-354.
- Lakoff, George and Mark Johnson (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lane, Melissa (2001). *Plato's Progeny: How Socrates and Plato still captivate the modern mind*. London: Duckworth.

REFERANSER

- Langenhove, Luk van & Rom Harré (1999). Introducing positioning theory. I Luk van Langenhove & Rom Harré (red.), *Positioning theory: Moral contexts of intentional action*. (s. 14-31). Oxford: Blackwell.
- Langslet, Gro Johnsrud (1999). *Løft. Løsningsfokuset tilnærming til organisasjonsutvikling, ledelsesutvikling og konfliktløsning*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Langslet, Gro Johnsrud (2002). *Løft for ledere. Løsningsfokuset tilnærming til typiske ledelsesutfordringer*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Langslet, Gro Johnsrud (2004). *Gi hverdagen et løft!* Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lather, Patricia Ann (1991). *Getting smart: Feminist research and pedagogy with/in the postmodern*. New York: Routledge.
- Latner, Joel (2001). Back pages. *Gestalt Review*, 5(4), 311-312.
- Lauvås, Per, Kirsten Lycke & Gunnar Handal (1990). *Veiledning i barnehagen: Opplegg med tilhørende materiell for et 40-50 timers kurs for styrere i barnehager* Oslo: Cappelen.
- Lauvås, Per, Kirsten Lycke & Gunnar Handal (1991). *Kollegaveiledning: Materiell til bruk ved skoler eller i kommunale/regionale fellessamlinger*. Oslo: Cappelen.
- LeCompte Margaret D. & Judith Preissle Goetz (1982). Problems of reliability and validity in ethnographic research. *Review of Educational Research*, 52(1), 31-60.
- Levine, Joel H. (1993). *Exceptions are the rule: An inquiry into methods in the social sciences*. Boulder: Westview.
- Lietaer, Germain (1998). From non-directive to experiential: A paradigm unfolding. I Brian Thorne & Elke Lambers (red.), *Person-centered therapy: A european perspective*. (s. 62-73). London: Sage.
- Lindgren, Maria (1999). Uppbackningar som inte bara backer upp. I Inger Haskå & Carin Sandquist (red.), *Alle tiders språk. En vänskrift till Gertrud Petterson*. I serien Lundastudier i nordisk språkvetenskap, A 55. Lund: Institutionen för nordiska språk, Universitetet i Lund.
- Lindgren, Maria (2001). *Utvecklingssamtal mellan chefer och medarbetare. Undersökning av en samtalsstyp i arbetslivet*. Lund: Institutionen för nordiska språk. I serien Lundastudier i nordisk språkvetenskap, A 56. Lund: Institutionen för nordiska språk, Universitetet i Lund.
- Lindgren, Maria (2002). Chefen bestämmer. *Språkvård*, 38(3), (i Word-dokument med tilsvarende innhold, direkte fra forfatter).

REFERANSER

- Lindh, Gunnel (2000). *Samtalen: Et værktøj i uddannelses- og erhvervsvalgsprocessen*. København: Rådet for Uddannelses- og Erhvervsvejledning.
- Linell, Per & Lennart Gustavsson (1987). *Initiativ och respons. Om dialogens dynamik, dominans och koherens*. Linköping: Tema Kommunikation Universitetet i Linköping.
- Linell, Per & Linda Jönsson (1991). Suspekt stories: Perspective-setting in an asymmetrical situation. I Ivana Marková & Klaus Foppa (red.), *Asymmetries in dialogue*. (s. 75-100). Hertfortshire: Harvester Wheatsheaf.
- Linell, Per & Thomas Luckmann (1991). Asymmetries in dialogue: Some conceptual preliminaries. I Marková, Ivana & Foppa, Klaus (red.), *Asymmetries in dialogue*. (s. 1-20). Hertfortshire: Harvester Wheatsheaf.
- Linell, Per (1990). The power of dialogue dynamics. I Ivana Marková og Klaus Foppa (red.), *The dynamics of dialogue*. (s. 147-177). Hertfortshire: Harvester Wheatsheaf.
- Linell, Per (1998). *Approaching dialogue: Talk, interaction and contexts in dialogical perspective*. I serien Impact, studies in language and society, 3. Amsterdam: John Benjamins.
- Linell, Per (2000). *What is dialogism? Aspects and elements of a dialogical approach to language, communication and cognition*. Forelesning ved Universitetet i Växjö, oktober 2000. Sist besøkt 15.04.2004, på <http://www.tema.liu.se/tema-k/personal/perli/What-is-dialogism.pdf>.
- Linell, Per, Lennart Gustavsson & Pääivi Juvonen (1988). Interactional dominance in dyadic communication. A presentation of the initiative-response analysis. *Linguistics*, 26(3), 415-442.
- Linklater, Andrew (1996). Citizenship and sovereignty in the post-westphalian state. *European Journal of International Relations*, 2(1), 77-103.
- Lovén, Anders (1995). *Vejledning i nærbillede. En analyse af den individuelle vejlednings forudsætninger, vilkår og indhold*. I serien RUE skriftserie. København: Rådet for uddannelses- og Erhvervsvejledning.
- Luckmann, Thomas (1990). Social communication, dialogue and conversation. I Ivana Marková & Klaus Foppa (red.), *The dynamics of dialogue*. (s. 45-61). Hertfortshire: Harvester Wheatsheaf.
- Løvlie, Lars (1994). *Det pedagogiske argument*. Oslo: Cappelen.
- Mahoney, Michael J. (2004). *What is constructivism and why is it growing?* Sist besøkt 03.08.2004, på <http://constructingworlds.googlepages.com/what>.
- Manjali, Franson Davis (1999). Dialogics or, the dynamics of intersubjectivity. *Journal of Dravidian Linguistics*, 28(2), 127-134.

REFERANSER

- Marková & Klaus Foppa (1991). Conclusion. I Ivana Marková og Klaus Foppa (red.), *Asymmetries in dialogue*. (s. 259-273). Hertfortshire: Harvester Whetsheaf.
- Marková, Ivana & Klaus Foppa (red.). (1991). *Asymmetries in dialogue*. Hertfortshire: Harvester Whetsheaf.
- Marková, Ivana & Per Linell (1996). Coding elementary contributions to dialogue: Individual acts versus dialogical interactions. *Journal for the Theory of Social Behaviour* 26(4), 353–373.
- Marková, Ivana (1991). Asymmetries in group conversations between a tutor and people with learning difficulties. I Ivana Marková & Klaus Foppa (red.), *Asymmetries in dialogue*. (221-240). Hertfortshire: Harvester Whetsheaf.
- Marshall, Catherine & Gretchen B. Rossman (1989). *Designing qualitative research*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Marshall, Catherine & Gretchen.V. Rossman (1989). *Designing qualitative research*. California: Sage Publications.
- Martinussen, Willy (1990). *Sosiologisk Analyse. En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Mathews, Joan J. (1983). The communication process in clinical settings. *Social Science and Medicine*, 17(18), 1371-1378.
- Mathisen, Petter Mathisen & Per Lauvås (2007). Falske coacher – finnes de? *Magma, Tidsskrift for økonomi og ledelse*, 2007(4), 82-90.
- Mathisen, Petter Mathisen & Rune Høigaard (2002). De veiledningslike samtalene. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*. 86(6), 473-479.
- Maxwell, Joseph A. (1992). Understanding and validity in qualitative research. *Harvard Educational Review*, 62(3), 279-300.
- Maynard, Douglas W. (1991). Interaction and asymmetry in clinical discourse. I Deirdre Boden & Don H. Zimmerman (red.), *Talk and Social Structure*. (s. 138-163). Cambridge: Polity Press.
- McGregor, Douglas (1960). *The human side of enterprise*. New York: McGraw-Hill.
- McHale, Ed & Alan Carr (1998). The effect of supervisor and trainee therapist gender on supervision discourse. *The Association for Family Therapy and Systemic Practice*, 20(4), 395-412.
- McLeod, John (2001). *Qualitative research in counselling and psychotherapy*. London: Sage Publications.
- Mead, George Herbert (1934). *Mind, self and society*, Chicago: University of Chicago Press.

REFERANSER

- Mellinger, Wayne Martin (1995). Talk, power, and professionals: Partial repeats as challenges in the psychiatric interview. I Jurg Siegfried (red.), *Therapeutic and everyday discourse as behaviour change*. (s. 391-418). New Jersey: Ablex Publishing Cooperation.
- Mendes-Flohr, Paul R. (1989). *From mysticism to dialogue: Martin Buber's transformation of German social thought*. Detroit: Wayne State University Press.
- Mezirow, Jack (red.). (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Fransisco: Jossey-Bass Publishers.
- Miller, Thomas G. (1984). Goffman, social acting, and moral behaviour. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 14(2), 141-163.
- Mills, C. Wright (1959). *The sociological imagination*. Oxford: Oxford University Press.
- Mindess, Harvey (1988). *Makers of psychology: The personal factor*. New York: Human Sciences Press.
- Mintzberg, Henry (1979). *The structuring of organizations. A synthesis of the research*. Englewood Cliffs, New York: Prentice-Hall.
- Moe, Sverre (1994). *Sosiologi i hundre år: En veileder i sosiologisk teori*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Moran, Dermot (2000). *Introduction to phenomenology*. London: Routledge.
- Morgan, Gareth (1988). *Organisasjonsbilder*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Morris, Kevin (2001). Martin Buber and the eclipse of God. *The Examined Life On-Line Philosophy Journal*, 2(6). Sist besøkt 16.06.2004, på <http://examinedlifejournal.com/articles/printerfriendly.php?shorttitle=burber&authorid=38>.
- Myhra, Anton (1989). *Den sokratiske dialogen*. Tromsø: Institutt for samfunnsvitenskap. Universitetet i Tromsø.
- Måseide, Per (1987). The permanent context construction. A neglected dimension of therapeutic discourse. *Text*, 7(1), 67-87.
- Nelson, Mary Lee & Elizabeth L. Holloway (1990). Relation of gender to power and involvement in supervision. *Journal of Counseling Psychology*, 37(4), 473-481.
- Nelson, Thorana S. (1991). Gender in family therapy supervision. *Contemporary Family Therapy*, 13(4), 357-369.
- Neuman, William L. (2000). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches*. Boston: Allyn and Bacon.

REFERANSER

- Norsk selskap for filosofisk praksis (2004a). *Det sokratiske idealet*. Sist besøkt 27.04.2004, på <http://www.nsf.no/sokr.htm>.
- Norsk selskap for filosofisk praksis (2004b). *Etske retningslinjer*. Sist besøkt 27.04.2004, på <http://www.nsf.no/etikk.htm>.
- Oleson, Virginia L., & Elvi W. Whittaker. (1967). Role-making in participant observation: Processes in the researcher-actor relationship. *Human Organization*, 26(4), 273-281.
- Osterberg, Martha J. (1996). Gender in supervision: Exaggerating the differences between men and woman. *The Clinical Supervisor*, 14(2), 69-83.
- Oxford English dictionary* (1993). Oxford: Oxford University Press.
- Palmer, Mark T. & Karl. B. Simmons (1995). Communicating intentions through nonverbal behaviours: Conscious and nonconscious encoding of liking. *Human Communication Research*, 22(1), 128-160.
- Patton, Michael Q. (1980). *Qualitative evaluation methods*. Beverly Hills, California: Sage Publications.
- Paul Watzlawick, Janet B. Bavelas & Don D. Jackson (1967). *Pragmatics of human communication: A study of interactional patterns, pathologies, and paradoxes*. New York: Norton.
- Peavy, Vance R. (1997). *Socio-dynamic counselling: A constructivist perspective*. Trafford: Canada.
- Peavy, Vance R. (1998a). *Konstruktivistisk vejledning – teori og metode*. København: Rådet for uddannelses- og erhvervsvejledning.
- Peavy, Vance R. (1998b). *Sociodynamic counselling: Blueprint for helping others navigate post-modern conditions of social life*. Paper fra Camosun College. Sist besøkt 29.06.2004, på <http://ccins.camosun.bc.ca/~conklin/pages/vance/constructivist/peavy.htm>.
- Peavy, Vance R. (1998c). *When Strangers meet. En konstruktivistisk vejledningssamtale*. Video. København: Rådet for uddannelses- og erhvervsvejledning.
- Peavy, Vance R. (2001). A brief outline of socio-dynamic counselling: A co-constructivist perspective on helping. Forelesning. Sist besøkt 28.06.2004, på http://www.sociodynamic-constructivist-counselling.com/brief_outline.pdf.
- Peavy, Vance R. (2004). Constructivist career counseling. *ERIC Digest-org*. Sist besøkt 28.06.2004, på <http://www.ericdigests.org/1997-3/counseling.html>.
- Peräkylä, Anssi (1995). *AIDS counselling: Institutional interaction and clinical practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

REFERANSER

- Pesonen, Ilkka, Anneli Pulkkis & Eijja Vartainen (2002). From the roots of communicative action research, alongside it and onward towards a conceptually low organization. Paper fremlagt på *XVth World Congress of Sociology*, Australia, 13. juli 2002. Sist besøkt 12.01.2004, på http://www.ktv.fi/ewriter/tiedostot/492/08_2002/2242_Paper_Ilkka_Pesonen_RC_10_15_ISA_12.07.02.doc.
- Phillips, Denis C. & Jonas F. Soltis (2000). *Læring. Teorier og prinsipper for læring*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Pittenger, Robert E., Charles F. Hockett & John D. Danehy (1960). *The first five minutes: A sample of microscopic interview analysis*. New York: Martineau.
- Plant, Peter (2005). Internationalt: Kvalitet i uddannelses- og erhvervsvejledning. *Via Vejledning: Undervisningsministeriets nettidsskrift*, 2. Forlaget Studie og Erhverv. Sist besøkt 15.01.2008, på <http://www.ug.dk/Videnscenter%20for%20vejledning/Forside/Virtuelt%20tidsskrift/2005%20nr%202/Internationalt%20Kvalitet%20i%20uddannelses-%20og%20erhvervsvejledning.aspx#Plant,%202005>.
- Plant, Peter (2007). Tema: Undervisningsbaseret vejledning. *Via Vejledning: Undervisningsministeriets nettidsskrift*, 13. Forlaget Studie og Erhverv. Sist besøkt 15.01.2008, på <http://www.ug.dk/Videnscenter%20for%20vejledning/Forside/Virtuelt%20tidsskrift/2007%20nr%2013/Tema%20Undervisningsbaseret%20vejledning.aspx>.
- Platon (2004a). *Theaetetus*. E-bok. Sist besøkt 29.04.2004, på <http://www.textkit.com/files/theaetetus.pdf>.
- Platon (2004b). *Defence of Socrates*. E-bok. Sist besøkt 01.04.2004, på <http://www.san.beck.org/Apology.html>.
- Plummer, Ken (1996). Symbolic interactionism in the twentieth century: The rise of empirical social theory. I Bryan S. Turner (red.), *The Blackwell companion to social theory*. (s. 223-251). Cambridge: Blackwell.
- Psathas, George (1995). *Conversation analysis: The study of talk in interaction*. I serien Qualitative research methods series, 35. London: Sage publications.
- Purcell-Lee, Colin R. (2000). Dialogue and being. *Gestalt*, 4(2). Sist besøkt 21.05.2004, på <http://www.g-gej.org/4-2/purcell1.html>.
- Putney, Martha W. & Everett L. Worthington (1992). Effects of supervisor and supervisee theoretical orientation and supervisor-supervisee matching on interns' perceptions of supervision. *Journal of Counseling Psychology*, 39(2), 258-265.
- Reich, Rob (1998). Confusion about the socratic method: Socratic paradoxes and contemporary invocations of Socrates. *Philosophy of education*, 7(1). Sist

REFERANSER

- besøkt 03.05.2004, på <http://www.ed.uiuc.edu/eps/PES-Yearbook/1998/reich.html>.
- Ritzer, George (1996). *Sociological Theory*. New York: McGraw-Hill.
- Robertson, Donald (1998). Philosophical & counter-philosophical practice. *Practical Philosophy*, 1(3), 7-11.
- Robinson, Francis P. (1950). Are "nondirective" techniques sometimes too directive? I Arthur H. Brayfield (red.), *Readings in modern methods of counseling*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Rochat, Philippe (2001). Dialogical Nature of Cognition. *Monographs of the society for research in child development*, 66(2), 133-143.
- Rogers Carl R. (1980). *A way of being*. Boston: Houghton Mifflin
- Rogers, Carl & David E. Russell (2002). *Carl R. Rogers: The quiet revolutionary: An oral history*. Roseville: Penmarin.
- Rogers, Carl R. (1951). *Client-centered therapy: Its current practice, implications, and theory*. London: Constable.
- Rogers, Carl R. (1961). *On becoming a person*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rogers, Carl R. (1963). The actualizing tendency in relation to 'motives' and to consciousness. I Marshall R. Jones (red.), *Nebraska symposium on motivation 11*. I serien Current theory and research in motivation, 11. (1-24). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Rogers, Carl R. (1969). *Freedom to learn*. Columbus: Charles Merrill.
- Rogers, Carl R. (1977). *Carl R. Rogers on personal power*. New York: Delacorte Press.
- Rogers, Carl R. (1986). Client-centered approach to therapy. I Irwin L. Kutash & Alexander Wolf (red.), *Psychotherapist's casebook: Theory and technique in practice*. (s. 197-208). San Francisco: Jossey Bass.
- Rommetveit, Ragnar (1991). Dominance and Asymmetries in A Doll's House. I Ivana Marková & Klaus Foppa (red.), *Asymmetries in dialogue*. (s. 195-220). Hertfortshire: Harvester Whetsheaf.
- Roschelle, Jeremy, Gitti Jordan, James G. Greeno, Barbara Katzenberg & Cherie Del Carlo (1991). *Preliminary report on classroom observations*. Palo Alto: Institute for research on learning.
- Roth, P. A. (1987). *Meaning and method in the social sciences: The case for methodological pluralism*. Ithaca: Cornell University Press.
- Rowe, Mary B. (1974). Pausing phenomena: Influence on the quality of instruction. *Journal of Psycholinguistic Research*, 3(3), 203-223.

REFERANSER

- Scheff, Thomas J. (1968). Negotiating reality: Notes on power in the assessment of responsibility. *Social Problems*, 16(1), 3-17.
- Schuster, Shlomit C. (2004a). *The philosophical counseling web site*. Sist besøkt 27.04.2004, på <http://www.geocities.com/centersophon/>.
- Schuster, Shlomit C. (2004b). *Everybody's philosophical counseling*. Sist besøkt 27.04.2004, på <http://www.geocities.com/centersophon/press/epc.html> (27.04.04).
- Schön, Donald A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Senge, Peter M. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday.
- Shapcott, Richard (2002). Cosmopolitan conversations: Justice dialogue and the cosmopolitan project. *Global Society*, 16(3), 221-243.
- Shuy, Roger (1983). Three types of interference in an effective exchange of information in the medical interview. I Sue Fisher & Alexandra Dundas Todd (red.). *The social organization of doctor-patient communication*. (s. 189-202). Washington DC: Center for applied Linguistics.
- Silverman, David & Anssi Peräkylä (1990). Reinterpreting speech-exchange systems: Communication formats in aids counselling. *Sociology of Health and Illness*, 12(3), 293-318.
- Silverman, David (1993). *Interpreting qualitative data: Methods for analysing talk, text and interaction*. London: Sage Publications.
- Silverman, David (1997). *Discourses of counselling: HIV counselling as social interaction*. London: Sage Publications.
- Silverman, David, Robert Bor, Rob Miller & Eleanor Goldman (1992). Obviously the advice is then to keep safer sex: Advice giving and advice reception in AIDS counselling. I Peter Aggleton, Peter Davies & Graham Hart (red.), *In AIDS: rights, risk and reason*. (s. 174-191). London: Falmer Press.
- Skagen, Kaare (1998). *A mind free from distraction: A micro-sociological study of supervision conferences in teacher training*. Avhandling for graden dr. polit., Universitetet i Tromsø.
- Skagen, Kaare (2004). *I veiledningens landskap. Kristiansand: Høyskoleforlaget*.
- Skjervheim, Hans (1976). Det instrumentalistiske mistaket. I Hans Skjervheim, *Deltakar og tilskodar og andre essays*. (s. 260-271). Oslo: Tanum-Norli.
- Skjervheim, Hans (1992). Eit grunnproblem i pedagogisk filosofi. I Erling Lars Dale, *Pedagogisk filosofi*. (s. 65-78). Oslo: Ad Notam Gyldendal 1992. Dale

REFERANSER

- Slagstad, Rune (1980). *Positivism og vitenskapsteori: Et essay om den norske positivismestriden*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Smith, Mark K. (2000). Martin Buber on education. *The encyclopedia of informal education*. Sist besøkt 30.08.2004, på <http://www.infed.org/thinkers/et-buber.htm>.
- Smith, Mark K. (2001). Peter Senge and the learning organization. *The encyclopedia of informal education*. Sist besøkt 30.08.2004, på www.infed.org/thinkers/senge.htm.
- Soyland, A. John (1995). Analyzing therapeutic and professional discourse. I Jurg Siegfried, *Therapeutic and everyday discourse as behaviour change*. (s. 277-300). New Jersey: Ablex Publishing Cooperation.
- Stephens, Mitchell (1994, 23. okt). The theologian of talk. *Los Angeles Times Magazine*, s. 5.
- Stigen, Anfinn (1973). *Generasjoner i norsk filosofi*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Stratford, Jacqueline (1998). Women and men in conversation: A consideration of therapists interruptions in therapeutic discourse. *The Association for Family Therapy and Systemic Practice*, 20(4), 383-394.
- Strauss, Anselm L. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stubbs, Michael (1976). *Language, schools and classrooms*. London: Methuen.
- Svensson, Lennart G. & Anna Östnäs (1990). *Rummens psykologer - själarnas arkitekter: En studie av professionella i arbete*. Stockholm: Carlssons.
- Taylor, Paul, John Richardson, Alan Yeo, Ian Marsh, Keith Trobe & Andrew Pilkington (1995). *Sociology in Focus*. Ormskirk: Causeway Press.
- The American Heritage Dictionary* (1994). New York: Dell.
- The International Coach Federation (n.d.). *The ICF code of ethics*. Sist besøkt 09.11.2004, på <http://www.coachfederation.org/ICF/For+Current+Members/Ethical+Guidelines/Code+of+Ethics/>.
- Thomas, Hobart F. (1988). Keeping person-centered education alive in academic settings. *Person-Centered Review*, 3(3), 337-352.
- Tobin, Kenneth (1987). The Role of Wait Time in Higher Cognitive Level Learning. *Review of Educational Research*, 57(1), 69-95.
- Tomlinson, Peter D. (1995). *Understanding mentoring: Reflective strategies for school-based teacher preparation*. Buckingham: Open University Press.
- Tveiten, Sidsel (2002). *Veiledning - mer enn ord*. Bergen-Sandviken: Fagbokforlaget.

REFERANSER

- United Nations (1998). *General Assembly Plenary - 1a - Press Release GA/9497 53rd Meeting (AM) 4. November 1998*. Sist besøkt 30.04.2004, på <http://www.un.org/Dialogue/pr/ga9497.html>.
- United Nations (2000). *Press Release SG/SM/7526/Rev.1 5. September*. Sist besøkt 30.04.2004, på <http://www.un.org/Dialogue/pr/sgsm7526r1.htm>.
- Vehviläinen, Sanna (1999). *Structures of counselling interaction. A conversation analytic study of counselling encounters in career guidance training*. Helsinki: Helsinki University Press.
- Vlastos, Gregory (1980). *The philosophy of Socrates: A collection of critical essays*. Notre Dame: University of Notre Dame Press.
- Vygotsky, Lev (1982). *Tænkning og sprog*. København: Hans Reitzels forlag.
- Wadel, Cato (1973). *Now, whose fault is that?: The struggle for self-esteem in the face of chronic unemployment*. I serien Newfoundland social and economic studies. Toronto: Institute of Social and Economic Research, Memorial University of Newfoundland.
- Wadel, Cato (1987). *Den samfunnsvitenskapelige konstruksjon av virkeligheten*. Flekkefjord: Seek.
- Wadel, Cato (1990). *Feltarbeid i egen kultur*. Flekkefjord: Seek.
- Waite, Duncan (1993). Teachers in conference: A qualitative study of teacher-supervisor face-to-face-interactions. *American Educational Research Journal*, 30(4), 675-702.
- Wallace, Ruth A. and Alison Wolf (1999). *Contemporary sociological theory: Expanding the classical tradition*. Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Wampold, Bruce E. (1995). Analysis of behavior sequences in psychotherapy. I Jurg Siegfried (red.), *Therapeutic and everyday discourse as behaviour change*. (s. 189-214). New Jersey: Ablex Publishing Cooperation.
- Washington Post* (2001, 20. feb). Coaches Find Well-Paid Niche in Fast-Paced Lives. Sist besøkt 21.04.2004, på <http://www.washingtonpost.com/ac2/wp-dyn?pagename=article&node=&contentId=A27127-2001Feb19¬Found=true>.
- Weber, Max (1971). *Makt og byråkrati*. Oslo: Gyldendal.
- Weller, Richard H. (1971). *Verbal communication in instructional supervision: An observational system for and research study of clinical supervision in groups*. New York: Teachers College Press.
- Werner-Wilson, Ronald J. & Sharon Price (1997). Client gender as a process variable in marriage and family therapy: Are women clients interrupted more than men clients? *Journal of Family Psychology*, 11(3), 373-377.

REFERANSER

- Wetherell, Margaret, Stephanie Taylor & Simeon J. Yates (2001). *Discourse theory and practice: A reader*. London: Sage Publications.
- Whyte, William F. & Kathleen K. Whyte (1984). *Learning from the field: A guide from experience*. Newbury Park, California: Sage publications.
- Whyte, William F. (1993). *Street corner society: The social structure of an italian slum*. Chicago: University of Chicago Press.
- Wilhelmson, Lena (1998). *Lärande dialog. Samtalsmönster, perspektivförändring och lärande i gruppsamtal*. Arbete och hälsa. I serien Vetenskapelig skriftserie, 1998:16. Stockholm: Arbetslivsinstitutet.
- Wilkin, Margaret (1997). The ubiquitous mentor. I Joan Stephenson (red.), *Mentoring – the new panacea?* (s. 6-18). Dereham: Peter Francis Publishers.
- Wohlgemuth, Lennart (2003). Dialogue in pursuit of development: Interviews with four nordic policy makers in development co-operation. I Jan Olsson & Lennart Wohlgemuth (red.), *Dialogue in pursuit of development*. (s. 58-74). Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Worthington, Everett. L. & Avner Stern (1985). Effects of supervisor and supervisee degree level and gender on the supervisory relationship. *Journal of Counseling Psychology*, 32(2), 252-262.
- Wulf, Rosemarie (1996, nov). The historical roots of gestalt theory. *Gestalt Dialogue: Newsletter for the Integrative Gestalt Centre*. Aotearoa, New Zealand. Sist besøkt 20.05.2004, på <http://www.gestalt.org/wulf.htm>.
- Yontef, Gary (2004). Gestalt therapy: an introduction. Sist besøkt 20.06.2004, på <http://www.gestalt.org/yontef.htm>. (Også publisert som introduksjonskapittel i Gary Yontef (1993), *Awareness, dialogue and process*. New York: Gestalt journal press).
- Young, Michael & Peter Willmott (1973). *The symmetrical family: A study of work and leisure in the London region*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Zimmerman, Don H. (1992). The interactional organization of calls for emergency assistance. I Paul Drew & John Heritage (red.), *Talk at work. Interaction in institutional settings*. (s. 418-469). Cambridge: Cambridge University Press.
- Østerberg, Dag (1980). *Samfunnsteori og nytteteori*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Østerud, Svein (1998). Relevansen av begrepene ”validitet” og ”reliabilitet” i kvalitativ forskning. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 82(1-2), 119-129.