

Baltzersen, Rolf K. (2008). *Å samtale om samtalen. Veiledning og metakommunikasjon*.  
Bergen: Fagbokforlaget (168 sider).

Denne boken er skrevet av Rolf K. Baltzersen. Dette er den versjonen av boken «Å samtale om samtalen» som ble sendt inn til forlaget (preprint) før forlaget har gjort med manus. Boken er publisert åpent med tillatelse fra Fagbokforlaget.

<b>Å samtale om samtalen. Hva er egentlig verbal metakommunikasjon? .....</b>	<b>3</b>
Mål med boken.....	3
Innledende bemerkninger om verbal metakommunikasjon .....	6
Metakommunikasjonsbegrepet.....	9
Behov for bedre samtalekompetanse.....	15
Metode og fremgangsmåte .....	17
Bokens oppbygning.....	17
Valg av eksempler til boken.....	20
<b>DEL I Er verbal metakommunikasjon bra i pedagogiske samtaler? .....</b>	<b>22</b>
Hvilket innhold skal vi legge i metakommunikasjonsbegrepet?.....	22
Er mye metakommunikasjon bra? Resultater fra en spørreundersøkelse.....	27
<b>Del II Handlingsstrategier og verbal metakommunikasjon.....</b>	<b>35</b>
Modelltenkningen til Argyris og Schön .....	35
Destruktive handlingsmønstre og verbal metakommunikasjon .....	39
Å håndtere miljøet på egen hånd.....	39
Å beskytte seg selv .....	43
Å beskytte andre .....	47
Konstruktive handlingsmønstre og verbal metakommunikasjon .....	51
Håndtering av omgivelser sammen .....	51
Å beskytte hverandre i felleskap .....	54
Høyt prosedyrenivå .....	55
Høyt utspørringsnivå .....	60
Oppsummering .....	62
<b>Del III Et etisk perspektiv på verbal metakommunikasjon.....</b>	<b>65</b>
Å tydeliggjøre det utydelige .....	65
Det etiske paradoks ved det å metakommunisere .....	73
Å regulere personlig kontakt gjennom metakommunikasjon .....	77
Metakommunikasjon som grunnlag for en mer tydelig kommunikasjon .....	81
Metakommunikasjon som maktmisbruk .....	85
Metakommunikasjon som regulert konfrontasjon.....	89
<b>DEL IV En metakommunikasjonsmodell.....</b>	<b>92</b>
En metakommunikasjonsmodell med Luhmann som inspirasjonskilde .....	92
Hva kan man metakommunisere om .....	98
Å snakke om samtaleinnholdet .....	100
Å snakke om samtaleforholdet .....	104
Å snakke om bruk av samtaletiden .....	108
Hvordan kan man metakommunisere.....	111
Monologisk metakommunikasjon .....	112

Dialogisk metakommunikasjon .....	114
Når kan man metakommunisere .....	116
Metakommunikasjon i ”her-og-nå” samtalen .....	118
Metakommunikasjon innenfor en større tidshorisont.....	121
Oppsummering av metakommunikasjonsmodellen. ....	126
3.ordens kommunikasjon .....	129
Samtaleeksempel 1. Tenåringen som ikke tåler kritikk .....	132
Samtaleeksempel 2. Å behandle den andre som en likeverdig .....	138
Samtaleeksempel 3. Ærlighet varer lengst .....	146
Verbal metakommunikasjon i sjelesorgsamtalen .....	148
Samtaleeksempel 4. Studenten som flytter hjemmefra .....	152
Samtaleeksempel 5. Den skamfulle far .....	156
Å møte annerledesheten i den sårbare samtale.....	160
<b>Avslutning – spørsmål videre .....</b>	<b>164</b>
<b>Litteraturliste.....</b>	<b>172</b>
<b>Vedlegg .....</b>	<b>176</b>

# Å samtale om samtalen. Hva er egentlig verbal metakommunikasjon?

## Mål med boken

Når jeg besøker en bokhandel er det særlig pedagogikk- og psykologihyllene som fanger interessen. I disse hyllene florerer det av bøker om den gode samtale. Titlene lyser mot meg: ”Bli en samtaleekspert”, ”Lær deg å overbevise andre”, ”Bli en god veileder”, ”Hva er moderne ledelse?”. Bøkene skal kunne gi deg svar på det meste, og de dekker stadig nye områder. Det blir utgitt bøker om, kollegasamtalen, ledersamtalen, medarbeidersamtalen, foreldresamtalen, lege-pasientsamtalen osv. Ofte er det imidlertid de samme praktiske rådene som går igjen i bøkene. Forskjellen er bare at eksemplene og samtalesituasjonen varierer. Selv om bokinnpakningen er ny betyr ikke dette nødvendigvis at innholdet er nytt.

På den annen side, er det da noe mer igjen å skrive om? Er det for eksempel mulig å skrive en bok om kommunikasjon som tar opp et helt nytt tema? Med tanke på dagens enorme bokproduksjon skulle man tro at dette var omtrent umulig. Jeg vil allikevel påstå at denne boken representerer en slik nyvinning. Ved å lansere begrepet *verbal metakommunikasjon* forsøker jeg å gi en beskrivelse av et fenomen vi alle har et forhold til, men som likevel ikke er systematisk beskrevet i faglitteraturen.

Man kan kanskje best definere verbal metakommunikasjon som *en samtale om samtalen*. I stedet for å snakke videre i samtalen, tar man et steg ut av den pågående samtalen for å snakke om det man snakker om. Selve samtalen blir gjort til tema for samtalen. Sannsynligvis har vi mennesker metakommunisert like lenge som vi har brukt verbalspråkene vi har i dag.

Når jeg forklarer hva metakommunikasjon er til den jevne mann på gata, har de fleste også en umiddelbar oppfatning av hva dette er. Samtidig sier omtrent alle at de aldri har tenkt over eksistensen av et slikt kommunikasjonsfenomen. Og dette er heller ikke så rart. Veldig få forskere har vært opptatt av å forsøke å beskrive sentrale kjennetegn ved dette kommunikasjonsfenomenet. Søk på ”verbal metakommunikasjon” i Google gir for eksempel bare ett treff, mens ”verbal metacommunication” gir kun 17 treff. Hovedmålet med denne

boken er derfor å etablere verbal metakommunikasjon som begrep. Begrepet viser til et svært interessant samtalefenomen som vi i altfor lang tid har oversett. En systematisk beskrivelse av fenomenet krever også at man etablerer en helhelig definisjon. En slik definisjon blir presentert mot slutten av denne boken. Dette er ingen endelig definisjon, men heller en arbeidsdefinisjon som kanskje kan gjøre det lettere for andre å jobbe videre med begrepet.

Selv om annen samtalelitteratur ikke opererer med begrepet *verbal metakommunikasjon*, så betyr ikke dette at man helt underkjenner verdien av fenomenet. Det er heller slik at begrepet blir gitt andre betegnelser eller faller inn under andre definisjoner. I en del veiledningslitteratur bruker man for eksempel betegnelsen metakommunikasjon for det som egentlig er verbal metakommunikasjon. Det er allikevel ikke vanlig å vie beskrivelser av fenomenet mye plass. Det kan variere med alt fra noen setninger opp til et helt kapittel i en bok. Gjennom denne boken vil jeg imidlertid argumentere for at verbal metakommunikasjon spiller en *svært viktig* rolle for all kommunikasjon mellom mennesker. Fenomenet er på langt nær så lite og betydningsløst som man kanskje umiddelbart skulle tro. I så måte vil jeg støtte meg til Knud Løgstrup som hevder at det ofte er de minste og mest elementære fenomener vi har vanskeligst for å gripe.

Jeg våger å påstå at de fleste som leser denne boken vil få en aha-opplevelse selv om de kjenner til dette begrepet fra før. På et praktisk plan er denne boken nyttig for de som jobber i profesjonelle samtalesituasjoner. Det kan være lærere, konsulenter, pedagoger, leger, prester, ledere, veiledere osv. Boken er full av praktiske eksempler på hvordan verbal metakommunikasjon forekommer i samtale mellom mennesker. Man trenger allikevel ikke ha noen spesiell jobb for å ha glede av boken. Sannsynligvis vil enhver leser av denne boken vandre inn i et helt nytt og spennende erkjennelsesområde som man ikke tidligere har vært oppmerksom på.

Min intensjon har aldri vært å skrive en ny ”oppskriftsbok” for den gode samtale. Selv om mange av samtaleeksemplene er hentet fra oppskriftsbøker tjener de en annen funksjon i denne boken. Her inngår eksemplene heller i et forsøk på å vise kompleksiteten og mangfoldet ved verbal metakommunikasjon som fenomen. Boken gir derfor leseren ingen svar, men den vil kunne gi leseren en *bedre forståelse* av hvordan samtale mellom mennesker fungerer. Dette igjen kan kanskje gjøre at man blir bedre til å kommunisere med andre mennesker.

Selv har jeg lært veldig mye om samtale ved å skrive boken. Jeg vil allikevel på ingen måte hevde at jeg er blitt en ekspert på god samtalepraksis. Jeg er blitt mer oppmerksom på verbal metakommunikasjon som fenomen, men for meg ligger kanskje den største verdien i å gjenkjenne fenomenet i dagligdags samtale. Det gir en ekstra glede å kunne vite noe om hvordan samtalene fungerer uten at jeg nødvendigvis trenger å bruke denne kunnskapen til å ”vinne” diskusjonen.

På et akademisk plan har jeg en ambisjon om å utvikle en *helhetlig definisjon av verbal metakommunikasjon*. Foreløpig er det veldig uklart hva man mener med begrepet. Noen definisjoner eksisterer innenfor litt ulike pedagogiske områder. Det har allikevel ikke vært gjort forsøk på å gi en grundig definisjon av fenomenet. Det er på tide at dette blir gjort. Sånn sett mener jeg boken er meget original. Jeg har ikke sett at det er gjort lignende forsøk tidligere verken i norsk eller utenlandsk litteratur.

Boken kan leses fra A til Å, men man kan også hoppe litt frem og tilbake i den. Den er ikke bygd opp slik at første del bygger på andre del osv. Man kan plukke de delkapitlene man synes virker interessante og lese disse hvis man vil det. På en måte føler jeg at alle delene i boken henger sammen med hverandre uten at det egentlig er noen klar begynnelse eller slutt.

Jeg har holdt på med dette prosjektet i mange år. Det har vært en lang prosess som ikke alltid har vært like lett. Fra det øyeblikk jeg forsto at det eksisterte et overordnet verbalt samtalenivå har jeg vært overbevist om at dette er et viktig fenomen. Ikke alle har vært like begeistret for at jeg har brukt så mye tid på dette temaet, men jeg har allikevel valgt å fortsette. Til tross for alt slitet mener jeg at det var verdt det. Resultatet ser dere foran dere. Forhåpentligvis vil du som leser få en ny forståelse av hvordan mellommenneskelig samtale foregår ved å lese denne boken.

## Innledende bemerkninger om verbal metakommunikasjon

I daglig samtale hender det ofte vi kommenterer hvordan andre opptrer overfor oss. Det kan være relasjonelle kommentarer som å si til vennen sin: ”Nå har vi det hyggelig sammen” eller det kan være jeg ber om en oppklaring av noe jeg ikke forstår som vennen min sier til meg.

Denne type kommentarer har jeg med en felles betegnelse valgt å kalle for verbal metakommunikasjon. Fordi vi har et verbalt språk har vi også muligheten til å snakke om vår egen kommunikasjon. Det finnes eksempler på at vi snakker om samtalen eller metakommuniserer innenfor alle mulige samtaleområder.<sup>1</sup> For å gi leseren et inntrykk mangfoldet har jeg valgt ut et eksempel på verbal metakommunikasjon fra litteraturen. Samtaleutdraget nedenfor er fra *Et dukkehjem* av Henrik Ibsen:

**Helmer:** *Du engster meg, Nora. Og jeg forstår ikke*

**Nora:** *Nei, det er det just. Du forstår meg ikke. Og jeg har heller aldri forstått deg – før i aften. Nei, du skal ikke avbryte meg. Du skal bare høre hva jeg sier. - Dette er et oppgjør, Torvald*

**Helmer:** *Hvorledes mener du det?*

**Nora:** *Er deg ikke en ting påfallende, således som vi sitter her?*

**Helmer:** *Hva skulle det være?*

**Nora:** *Vi har nå vært gift i åtte år. Faller det deg ikke inn at det er første gang vi to, du og jeg, mann og kone, taler alvorlig sammen?*

**Helmer:** *Ja, alvorlig, - hva vil det si?*

**Nora:** *I åtte samfulle år, - ja lenger, - like fra vårt første bekjentskap, har vi aldri vekslet et alvorlig ord om alvorlige ting*

(Hentet fra Ibsen 1961: 82).

Dialogen viser til den dramatiske ordvekslingen der Nora tar det endelige oppgjøret med Helmer. Det interessante er at både Helmer og Nora driver med verbal metakommunikasjon. Nora metakommuniserer ved å fortelle Helmer hvordan hun mener han har oppfattet henne. Helmer forstår henne egentlig ikke og det er også et problem at de aldri har snakket ordentlig sammen. Hun rammer inn hele samtaleforholdet ved å hevde det er første gang de skal ha en

---

<sup>1</sup> Når jeg bruker betegnelsen *å metakommunisere* i alle bokens hoveddeler (Del I-Del V) refererer jeg egentlig til verbal metakommunikasjon som fenomen. Metakommunikasjon blir brukt som betegnelse fordi dette er språklig lettere å gjøre.

alvorlig samtale. Med dette sier hun noe om hvordan samtalen har vært og hvordan den kommer til å bli. På et mer overordnet nivå er sannhetsnivået vesentlig høyere når Nora metakommuniserer sammenlignet med den vanlige kommunikasjonen med Helmer.

Nora vil fortelle Helmer hvordan han egentlig har forholdt seg til henne. Når sannheten nå kommer frem er verbal metakommunikasjon som kommunikasjonsform med på å redefinere hele parforholdet. Helmers metakommunikasjon er i større grad basert på de premissene Nora legger for samtalen. Kommentarene består primært av oppklarende spørsmål rundt det Nora sier. Helmer spør for eksempel om: *“hva det skulle være”* eller: *“hva vil det si”*. Når Helmer forteller han blir engstelig av det Nora sier, forsøker han å beskrive hvordan han opplever relasjonen til Nora i øyeblikket. Mens Helmer her primært benytter verbal metakommunikasjon til samtalekorrigering opererer Nora med metakommunikasjon innenfor en større tidshorisont.<sup>2</sup>

Mye verbal metakommunikasjon ser ut være av den typen Helmer bruker. Den består av små bikommentarer til den pågående samtale. Det kan være at man kommenterer på meddelsesatferden som for eksempel når Helmer sier: *“Du engster meg, Nora.”* Eller det kan være saksoppklarende spørsmål av typen *“Hva mener du når du sier det?”*. Slike kommentarer er vanlig i all dagligdags samtale. Selv gamle filosofer som Platon var opptatt av sider ved verbal metakommunikasjon selv om han ikke brukte denne betegnelsen. Ifølge James Paul Gee (1989) var spørsmålet *“Hva mener du?”* sentralt i filosofien hans. Å kunne sette spørsmålstegn ved det den andre sa, var årsaken til at han så på den muntlig samtale som mer verdifull enn den skriftlige teksten. Platon trodde skrivekunst førte til en svekkelse av den menneskelige hukommelse fordi man ikke lenger trengte å internalisere kunnskapen. Den skrevne tekst gjorde at man ble fristet til å ta ordene som autoritative og endelige fordi de fremsto som klare og selvtilstrekkelige. Slik ble et falskt syn på kunnskap skapt.

Hovedproblemet med den skriftlige teksten er ifølge Platon at den ikke kan forsvare sine egne standpunkt. Sann kunnskap oppstår når man kan sette spørsmålstegn ved budskapet som blir formidlet. Spørsmålet *“Hva mener du nå?”* tvinger den som sier noe til å måtte reformulere seg og bruke andre ord for å formidle det samme budskapet. Platon oppfattet derfor dialogiske tanker som mer autentiske enn de som sto i en skriftlig tekst. Skriften hadde antialogiske

---

<sup>2</sup> Se mer om disse inndelingene i Del IV En metakommunikasjonsmodell.

kvaliteter noe som også gjorde at han valgte å skrive sine tekster som dialoger. Han var kritisk til enhver form for kommunikasjon som ikke åpnet opp for spørsmålet ”*hva mener du?*”.

Dette spørsmålet sikrer at man kan avsløre forsøk på å overtale andre ut fra egeninteresse.<sup>3</sup> Vi ser her at Helmers samtalekorrigerende metakommunikasjon blir fremhevet av Platon som en svært viktig kommunikasjonsmulighet i den muntlige samtale.

Jeg har tatt med disse eksemplene for å vise hvor enormt det metakommunikative nedslagsfeltet er. Det er derfor oppsiktsvekkende at det ikke har vært gjort noen forsøk på å gi systematiske og detaljerte beskrivelser av verbal metakommunikasjon som fenomen. Man kan selvfølgelig spørre seg om verbal metakommunikasjon bør bli sett på som et særegent kommunikasjonsfenomen. Vi kan snakke om samtalen, men betyr det egentlig at dette kommunikasjonsfenomenet er så forskjellig fra resten av den menneskelige kommunikasjonen at det fortjener særegen oppmerksomhet? Jeg vil påstå at svaret er et ubetinget ja. Når jeg prøver å forklare vanlige folk hva verbal metakommunikasjon blir de veldig nysjerrige. De fleste gjenkjenner samtaleformen fra sin egen kommunikasjon, men de har ikke tenkt over eksistensen av dette kommunikasjonsfenomenet. Hovedgrunnen ser ut til å være at de ikke har begreper eller ord for å forstå fenomenet.

Gregory Bateson er en av de få tenkerne som har vært opptatt av metakommunikasjon, men han har operert med en meget vid definisjon av begrepet. Han har ikke forsøkt å systematisk skille ut et rent verbalt element. Det er derfor en stor utfordring å utvikle en god definisjon av verbal metakommunikasjon. Bruken av metakommunikasjonsbegrepet er ulik innenfor forskjellige kontekster. I denne boken vil jeg forsøke å etablere en helhetlig definisjon. Boken er av allmenn interesse fordi den forsøker å gi leseren en større forståelse av et fenomen som de aller fleste kan kjenne seg igjen i. Større innsikt i verbal metakommunikasjon kan gi oss en bedre forståelse av hvordan vår egen kommunikasjon fungerer.

---

<sup>3</sup> (Gee 1989)



## Metakommunikasjonsbegrepet

Det er ikke helt riktig at få teoretikere har vist interesse for verbal metakommunikasjon. Man kan heller si at de har brukt andre betegnelser for å beskrive det samme fenomenet. Den kjente tyske sosiologen Niklas Luhmann viser for eksempel stor interesse for verbal metakommunikasjon gjennom begrepet refleksiv kommunikasjon. I verket *Sosiale systemer* skriver han:

En sosiologisk analyse (...) kunne (...) interessere seg for spørsmålet (...) under hvilke særlige betingelser refleksive forhold av denne art kan normaliseres og forøkes. Forekommer kommunikation om kommunikation like hyppigt i alle samfundsformationer og i alle samfundsområder (...) Hvor meget belastning gennem kommunikation om kommunikation kan en kommunikationsproces overkomme, og varierer disse belastningsgrænser også i forhold til samfund og samfundsområder? Hvorledes behandles overgange fra refleksivitetsområdet til normalområdet kommunikativt? Findes der afskjæringsteknikker som succesfuldt (dvs. ubesvarligt) kan forhindre, at kommunikationen gøres refleksiv? Og hvilke tilbagevirkninger har hyppig kommunikation om kommunikation på de typer og måder samt på den dybdeskarphet, hvormed deltagerne gensidigt erfarer hinanden som personer? <sup>4</sup>

Luhmann oppfordrer her til empiriske analyser av refleksiv kommunikasjon innenfor ulike samfunnsområder. Med dette viser han at man bør satse på mer forskning rundt verbal metakommunikasjon som fenomen.<sup>5</sup>

Betegnelsen *meta* er egentlig en gresk forstavelse som betyr *etter*. Den blir for første gang brukt i filosofihistorien i verket *Metafysikk* av Aristoteles. Siden har *meta* blitt brukt i mange sammenhenger innenfor vitenskapen. For eksempel viser Gregory Bateson til at metalingvistikken er opptatt av skillet mellom språket i seg selv og det budskapet språket formidler. Skillet vil for eksempel kunne vise til at lyden av *ordet katt* representerer et hvilket som helst medlem av *arten katt*.<sup>6</sup> Tilsvarende dreier metamatematikken seg ikke om hvordan

---

<sup>4</sup> (Luhmann 2000: 516-517)

<sup>5</sup> Jens Rasmussen, en sentral dansk fortolker av Luhmann, sidestiller begrepene metakommunikasjon og refleksiv kommunikasjon med hverandre når han fortolker Luhmann i sin bok "Sosialisering og læring" (Rasmussen 1998: 131, Rasmussen 2004).

<sup>6</sup> (Bateson 1972: 178) Det er vanlig å bruke betegnelsen metaspråk om det å snakke om språket. Skillet mellom disse logiske nivåene gjør at det vil kunne oppstå paradoks. Man forsøker å beskrive og forklare paradokser ved å skille ut nivåer av logiske typer. Dette skjer typisk ved at et utsagn inneholder en negasjon samtidig som det

man beviser matematiske setninger, men om hva som kan bevises og ikke bevises innenfor et matematisk-logisk aksiomsystem. Innenfor denne vitenskapsgren har Whitehead og Russel utviklet tesen om diskontinuitet mellom en klasse og dens elementer. En klasse kan ikke være et element i seg selv, og et element kan ikke utgjøre en hel klasse. Element og klasse utgjør forskjellige logiske typer og er på forskjellige abstraksjonsnivå.<sup>7</sup>

Bateson er inspirert av denne teorien om logiske typer når han utvikler kommunikasjonsteorien sin og beskriver metakommunikasjonsbegrepet.<sup>8</sup> Han definerer metakommunikasjon som *kommunikasjon om kommunikasjon*. Begrepet viser til det som innrammer kommunikasjonssinnholdet; både kommunikasjonssituasjonen og relasjonen mellom kommunikasjonspartene. Det sentrale poeng er at ikke alle kommunikative budskap er på samme logiske nivå. Det vil alltid være til stede kommunikasjon om kommunikasjon, der metakommunikasjon viser til et abstraksjonsnivå som utgjør forholdet mellom de som snakker sammen. I den menneskelige kommunikasjon vil vi bruke forskjellige metakommunikative budskap til å ramme inn den meningsfylte utvekslingen av signaler. Slike budskap kan for eksempel være at *nå leker vi sammen* eller *nå er vi vennlig innstilt overfor hverandre*. Denne rammen klassifiserer kommunikasjonen. Det er for eksempel stor forskjell på å lekeslåss og det å slåss på ordentlig. I hverdagslivet opererer vi innenfor en rekke slike rammer, som for eksempel *nå er vi sinte på hverandre* eller *jeg spøker*. Disse budskapene er *meta* i forhold til situasjonen man er i, fordi de omhandler eller refererer til andre situasjoner. De forblir gjerne implisitte gjennom ikke-verbale uttrykk som positur, fakter, ansiktsuttrykk og intonasjon.<sup>9</sup>

Slike ikke-verbale uttrykk blir definert som analogt kodet kommunikasjon. Den analoge kommunikasjonen er viktig for å kommunisere om relasjoner. Når vi treffer en person som snakker et fremmed språk vil dette være uforståelig for oss, men samtidig vil faktene og tonefallet i stemmen kunne gi inntrykk av hvilken mental tilstand den andre er i. Analog informasjon kan bli mottatt via gester, fakter, lydnivå, stemmeleie og ansiktsuttrykk. Alt ved kommunikasjonen som ikke er verbalisert blir betraktet som analog kommunikasjon. Dette

---

refererer til seg selv. Hvis man tar utgangspunkt i formuleringen "jeg lyver" som eksempel, oppdager man at hvis man spør om jeg snakker sant, så snakker jeg usant, og hvis man spør om jeg snakker usant, så snakker jeg sant (Ølgaard 1986: 54).

<sup>7</sup> (Ølgaard 1986: 54-55)

<sup>8</sup> Selve betegnelsen metakommunikasjon henter Bateson fra Whorf som bruker dette om forholdet mellom tanke og språk (Bateson 1979: 116).

<sup>9</sup> (Bateson 1972: 202f)

inkluderer tolkninger av den andres bevegelser og handlinger. Kodingsmåten kan karakteriseres som samsvarende. Det er en korrespondanse eller sammenheng mellom tegn og det som tegnet betegner. Hvis et stønn betegner misnøye, kan man tenke seg at det er et samsvar mellom stønnets styrke og misnøyens styrke.

I digital kommunikasjon vil et spesifikt antall av konvensjonelle tegn (for eksempel 1,2,3,X,Y) bli flyttet omkring i henhold til regler kalt algoritmer. Tegnene i seg selv har ingen enkel forbindelse til det de betegner. For eksempel er tallet 5 ikke i seg selv større enn tallet 3. Et navn har en helt konvensjonell forbindelse med den navngitte klasse. Det verbale språk vil nesten alltid fungere som digital kommunikasjon. Mens den analoge kommunikasjonen er kjennetegnet av kommunikasjon gjennom ikke-verbale interaksjonsmønstre, er den verbale kommunikasjonen kjennetegnet av forsøk på å navngi ting og helheter i miljøet.

I diskusjoner rundt mellommenneskelige forhold fungerer ikke den verbale kommunikasjonen alltid like godt som den analoge kommunikasjonen. Hvis man sier: ”*jeg er glad i deg*”, vil mottakeren etter all sannsynlighet rette mer oppmerksomhet mot senderens kroppsspråk og stemmeleie enn mot ordene i seg selv. Den som forsøker å etterligne slike relasjonelle uttrykk nærer vi også gjerne mistillit til. Likeledes kan vi bli veldig ukomfortable hvis noen begynner å kommentere faktene våre i forhold til hvordan vi oppfører oss. Helst foretrekker vi at den analoge kommunikasjonen forblir skjult. Ofte er man heller ikke selv klar over hvilken psykologisk ramme man opererer innenfor. Et problem da blir at det lett oppstår misforståelser. Mottakeren vil for eksempel kunne forveksle sjenerthet med forakt. Vi kan også bevisst forsøke å forfalske den analoge kommunikasjonen. Eksempler kan være den kunstige latteren eller den påtatte vennligheten.

I forhold til denne type tolkningsvanskeligheter beskriver Bateson et spesielt fenomen som han kaller *double bind*. Kjennetegnet ved double bind-situasjonen er at det blir uttrykt beskjeder på to logiske nivåer der det ene nivået motstrider det andre. På det første nivået er det et negativt *primærbudskap* som fungerer som ett påbud eller forbud. I tillegg må det være til stede et *sekundærbudskap* som på et mer abstrakt logisk nivå kommer i konflikt med budet på det første nivået. Sekundærbudskapet blir vanligvis kommunisert med ikke-verbale midler som positur, fakter, stemmeleie. Dette budskapet oppfordrer til at man bør bryte med påbudet på det første nivået. Eksempler på slike metakommunikative budskap kan være: ”*Ikke se på dette som en straff*”, ”*Ikke følg mine forbud*”, ”*Ikke tenk på hva du ikke må gjøre*”. Selv om

mottakeren er opptatt av å følge beskjeden vil han føle seg fastlåst i et sirkulært interaksjonsmønster der han uansett vil ”tape” samtalen.

Bateson mente slike situasjoner kunne bidra til utviklingen av schizofreni hvis de ble gjentatt mange ganger. Den schizofrene vil da etter hvert gi opp å skille mellom ulike typer beskjeder. Man blir usikker på tolkningen av ethvert signal og overdrevent redd for at andre vil skade en selv. Resultatet er gjerne at man isolerer seg fra omverdenen for å unngå konfrontasjon.<sup>10</sup>

Det er manglende verbal metakommunikasjon som bidrar til utviklingen av en *double bind-situasjon*. Et hovedproblem er at det schizofrene barnet blir fratatt muligheten til å kommentere den pågående kommunikasjon. Resultatet er gjerne at barnet blir redd for å få kritikk og i det lengste forsøker å unngå konfrontasjon.<sup>11</sup> Double bind-situasjonen oppstår fordi man ikke får muligheten til å rette opp misforståelser. En uttalelse til en schizofren i en terapisisituasjon kan illustrere dette:

- I (terapeuten) startet out by saying: “*Am I right in supposing that the judge not only disapproves of you talking to me, but also disapproves of you telling me that he disapproves?*”
- He (den schizofrene) said: “*Yes!*”<sup>12</sup>

Den schizofrene opplever her ikke bare et forbud mot uenighet, men også et forbud om å kommunisere om denne uenigheten. Det sentrale i dette eksempelet er forbudet mot å kunne si noe om kommunikasjonen på et overordnet nivå. Slik oppstår et dobbelt nivå av traumer på to logiske nivåer. I et lignende eksempel får en ung schizofren mann besøk av moren sin på sykehuset:

- He (schizofren mann) was glad to see her (moren) and impulsively put his arm around her shoulders, whereupon she stiffened. He withdrew his arm and she asked: “*Don`t you love me any more?*” He then blushed and she said: “*Dear, you must not be so easily embarrassed and afraid of your feelings.*”<sup>13</sup>

Eksempelet illustrerer en double bind-situasjon. *Primærbudskapet* sier at sønnen blir avvist hvis han forsøker å vise sine følelser overfor moren, mens *sekundærbudskapet* sier at sønnen

---

<sup>10</sup> (Bateson 1972: 141, 203, 206f, 210f, 372-374, 430f) Jeg vil gjerne presisere at man ikke har disse oppfatningene om schizofreni i dag.

<sup>11</sup> Fordi Bateson i stor grad viser til schizofrene i sine beskrivelser har jeg valgt å gjøre det samme. Som nevnt i kapittel 3.1.1 mener allikevel Bateson at denne type problematikk gjelder alle mennesker. Problemene er bare i mindre omfang.

<sup>12</sup> (Bateson 1972: 196)

<sup>13</sup> (Bateson 1972: 217)

ikke klarer å vise sine følelser overfor moren. Slik står de to budene i konflikt med hverandre. Verbal metakommunikasjon er helt nødvendig for å komme seg ut av den vanskelige situasjonen. Den unge mannen kunne for eksempel sagt:

- (...) *Mother, it is obvious that you become uncomfortable when I put my arm around you, and that you have difficulty accepting a gesture of affection from me.*<sup>14</sup>

Den schizofrene klarer ikke å bruke dette verbale metakommunikative nivået på grunn av den intense avhengigheten til moren. Interessant er det også at moren benytter seg av verbal metakommunikasjon til å definere og kontrollere samtalsituasjonen.<sup>15</sup> Det er hun som her har definisjonsmakten ved at hun bestemmer og kommenterer situasjonen. Den schizofrene får ikke selv ta del i definisjonen av hva som skjer. Moren benytter seg aktivt av det verbale metakommunikative nivået, men det virker først og fremst å være for å få kontroll over situasjonen. Morens bruk av det metakommunikative nivået illustrerer at metakommunikasjon i seg selv ikke trenger å være bra. Hun gir klart uttrykk for hva hun mener om situasjonen, og den schizofrene kommer ikke med noen innvendinger mot dette. Moren virker å oppnå en kommunikativ fordel, men ser ut til å bruke metakommunikasjon som en hersketeknikk. Eksempelet illustrerer at det er problematisk å påstå at verbal metakommunikasjon i seg selv er bra.

Bateson mener evnen til å metakommunisere er en essensiell basisforutsetning for å kunne lykkes i kommunikasjonen, men dette igjen avhenger også av hvilket innhold man legger i det å metakommunisere. Også på dette samtalenivået vil spørsmål om innflytelse og retten til å ytre seg komme inn.<sup>16</sup> Den schizofrene er nødt til å kritisere morens metakommunikative ytring for å komme seg ut av den problemfylte double bind-situasjonen. Slike negative interaksjonsmønstre vil kunne oppstå i mange relasjoner. *Velfungerende sosialt samvær* er avhengig av at man klarer å tolke metakommunikative budskap riktig slik at man vet hvilken kontekst man befinner seg i. Samtidig må man også være i stand til å kunne verbalisere egne og andres handlinger på en meningsfylt måte. Spørsmål av typen ”hva mener du nå?” eller ”hvorforsier du det?” er helt nødvendige for korrigerende av pågående kommunikasjon. Slik

---

<sup>14</sup> (Bateson 1972: 217)

<sup>15</sup> (Bateson 1972: 178,215ff, Ølgaard 1986: 60-61) Egentlig kan man tolke eksempelet innenfor rammen av en 3.ordens kommunikasjon eller en form for meta-metakommunikasjon (se mer om dette under metakommunikasjonsmodellen i del IV). Når moren allerede benytter seg av det metakommunikative nivået, blir det nødvendig for den schizofrene personen å kommentere det metakommunikative nivået.

<sup>16</sup> Dette er også noe av grunnen til at det er problematisk at man innenfor veiledningsfeltet hevder at metakommunikasjon i seg selv er bra.

verbal metakommunikasjon gir mer presis informasjon om hva folk virkelig mener.<sup>17</sup>

Eksempelet ovenfor illustrerer likevel at verbal metakommunikasjon i seg selv ikke gir noen garanti for velfungerende kommunikasjon. Det er en nødvendig, men ikke tilstrekkelig forutsetning.

Innenfor psykologien viderefører Watzlawick Batesons forståelse av metakommunikasjon. Han definerer metakommunikasjon som *kommunikasjon om relasjoner*. Enhver kommunikasjon har et innholds nivå og et relasjonelt nivå der relasjonsnivået tilbyr partene definisjoner av relasjonen, og dermed også en definisjon av hverandre. Partene kan være enige om det uttalte kommunikasjonsnivået (innholds nivået), men samtidig vise at de egentlig er uenige på metakommunikasjonsnivået (relasjonsnivået). Det er ut fra slike antakelser Watzlawick mener relasjonsnivået klassifiserer innholds nivået i kommunikasjonen, og at evnen til å metakommunisere på en god måte er selve betingelsen for suksessfull kommunikasjon.<sup>18</sup>

I dag er det imidlertid omtrent ikke diskusjoner rundt innholdet i den verbale delen av metakommunikasjonsbegrepet. I denne boken vil jeg derfor forsøke å videreutvikle denne delen av begrepet.

---

<sup>17</sup> (Ølgaard 1986: 60-61, Ruesch og Bateson 1951: 209ff, Bateson 1972: 178, 208f, 215-216)

<sup>18</sup> (Watzlawick, Bavelas og Jackson 1967) Forvirring mellom kommunikasjonsnivået og metakommunikasjonsnivået kan faktisk føre til lignende strukturer som de nevnte paradokser innenfor logikken (ibid: 54). Bateson mener også at paradoks er vanlige i menneskelig kommunikasjon. Denne problemstillingen blir litt berørt senere i delkapittelet *Det etiske paradoks ved det å metakommunisere*.

## Behov for bedre samtalekompetanse

Et praktisk mål med boken er å vise hvordan verbal metakommunikasjon er relevant for alle typer samtaler. Det er stadig behov for bedre samtalekompetanse innenfor nye profesjonsområder. Overgangen fra utdanning til yrkeslivet skjer for eksempel ikke uten problemer. Man skal utvikle en yrkesidentitet som krever både selvutvikling og intellektuell utvikling. Den nyutdannede må dessuten tre inn i et nytt arbeidsfellesskap:

### EKSEMPEL

En nyutdannet førskolelærer forteller om sitt første møte med personalet på avdelingen. Da hun informerte om at hun skulle være pedagogisk leder fikk hun en overraskende respons. En av de erfarne assistentene reagerte med å si surt: *“Skal du være avdelingsleder her inne?!”* Førskolelæreren ble svært overrasket: *“Jeg hadde vel mest lyst til å snu i døren og si nei takk til jobben, men bet det i meg og svarte ja. Det var tøft i starten, men nå føler jeg at vi samarbeider fint. Vi har hatt mange samtaler og kommer til å fortsette med det”* (Bergsvik med fl. 2005: 71-72).

Assistenens reaksjon i dette eksempelet er ikke unik for førskolen. Mange har vel opplevd å få sin autoritet og integritet ufordret i arbeidssammenheng. I tilfellet over løste førskolelæreren denne utfordringen gjennom samtaler. Det mange nok lurer på er hvordan man håndterer en kollega som er ufin? Hvordan skal man si ifra til en person som forsøker å sette deg på plass? Er det mulig å gjøre dette på en måte som ikke ødelegger samarbeidet etterpå? Eksempelet over sier ikke noe om hvordan den nyutdannede førskolelæreren klarte dette. Selv tror jeg en bevissthet om verbal metakommunikasjon er avgjørende for å skape et godt samarbeids- og samtalegrunnlag. Av og til er det også helt nødvendig å metakommunisere for å bryte ut av et destruktivt samarbeidsforhold:

### **EKSEMPEL**

Mari har et problematisk forhold til sin sjef Cecilie. Hun blir hindret i å gjøre jobben sin og får ikke vist hva hun duger til. Cecilie detaljstyrer henne og dreper alt initiativ. Mari bestemmer seg for å ha et møte med Cecilie. Hun innleder med å si: *"Dette er mitt møte, jeg har mye jeg vil si, og intensjonen min er å bedre samarbeidet vårt"*. Deretter forteller hun om alt hun reagerer på og er misfornøyd med, eksemplifisert med konkrete hendelser. Hun har øvd inn noen replikker på forhånd som hun gjentar et par ganger:

- *"Jeg vil ikke ha noe av at du tar beslutninger som gjelder mine kontakter"*.
- *"Jeg får ikke vist hva jeg kan, når du gjør jobben for meg"*.
- *"Jeg føler meg krenket og ydmyket når du avbryter og overtar samtaler jeg har"*.

Et par ganger underveis gjentar hun intensjonen: *"Det er nødvendig å snakke med deg om dette, fordi jeg ønsker å ha et godt samarbeid med deg"*. Maris tydelige følelsesuttrykk grep tak i Cecilie og naglet henne til stolen med åpne ører og øyne. Og hun ble lei seg, hun skjønnte hva Mari mente! Hun beklaget, og hun lovet endring. Samtalen hadde effekt. Dagen etter hadde Cecilie et helt annerledes blikk på sin kollega, hun var mer ydmyk og holdt seg tilbake (Øiestad 2006: 174).

Løsningen for Mari er å ta utgangspunkt i sine egne følelser. Gjennom dem snakker hun direkte og åpent om samarbeidsforholdet med Cecilie slik hun oppfatter det. Ved å gjøre dette klarer hun å sette i gang en prosess som bidrar til en redefinerings av rollene i arbeidsfellesskapet. Eksempelet illustrerer at verbal metakommunikasjon kan ha en praktisk viktig funksjon i mange vanskelige samtaler. Etter å ha lest denne boken vil forhåpentligvis leseren sitte igjen med det samme inntrykket.



## Metode og fremgangsmåte

### Bokens oppbygning

#### Del I

I del I spør jeg om verbal metakommunikasjon er bra i pedagogiske samtaler. For å svare på dette spørsmålet vurderer jeg den empiriske sammenhengen mellom grad av verbal metakommunikasjon i en veiledningssamtale og opplevelse av om kommunikasjonen er god. Datagrunnlaget er resultater hentet fra en stor spørreundersøkelse blant studenter om hvordan de opplever hovedfag.<sup>19</sup> Forskerne som har gjennomført undersøkelsen har ikke selv gjort grundige analyser av verbal metakommunikasjon. Jeg har fått tilgang til databasen og har gjort mer utførlige statistiske analyser.<sup>20</sup>

#### Del II

I del II forsøker jeg å etablere større forståelse for hvilke individuelle handlingsstrategier som kan ligge til grunn for verbal metakommunikasjon. Som analysegrunnlag bruker jeg det Chris Argyris og Donald A. Schön skriver om individuell læring, handlingsteori og mellommenneskelige relasjoner. De har vært sentrale forskere innenfor pedagogikkfeltet i store deler av etterkrigstiden og er kanskje mest kjent for å ha gitt begrepet organisasjonslæring en plass innenfor organisasjonsforskningen.<sup>21</sup> Jeg tar utgangspunkt i bøkene om organisasjonslæring, men legger hovedvekt på å presentere den individuelt orienterte handlingsteorien som de har utviklet. Grunnen er at analysene i denne boken orienterer seg mot verbal metakommunikasjon slik den forekommer i samtale mellom bare to personer.

Modelltenkningen til Argyris og Schön vil være sentral i drøftingen av hvilke handlingsmønstre som hemmer eller fremmer bruk av metakommunikasjon. Den første modellen, heretter kalt modell I, og den andre modellen, heretter kalt modell II, omfatter en enkel serie med handlingsstrategier som enkeltaktører vil benytte seg av i mellommenneskelig samhandling. Modell I-aktøren er kjennetegnet av å ville kontrollere sosiale situasjoner selv,

---

<sup>19</sup> (Falkfjell og Smeby 1999) I dag tar man mastegrad i stedet for hovedfag.

<sup>20</sup> Takk til NIFU STEP og Jens Christian Smeby for at jeg fikk lov til å bruke databasen deres til forskningsformål

<sup>21</sup> (Argyris og Schön 1996)

mens modell II-aktøren involverer andre i sosiale situasjoner. Mens modell-II handlingsmønster virker positivt på kommunikasjonen, har modell-I handlingsmønster en tilsvarende negativ innvirkning.<sup>22</sup> I denne delen drøfter jeg hvordan disse handlingsstrategiene påvirker viljen til å metakommunisere.

### **Del III**

I del III diskuterer jeg etiske sider ved verbal metakommunikasjon som fenomen. Jeg bruker primært betraktninger fra bøkene *Den etiske fordring* (1956/1991) og *System og symbol* (1982) skrevet av den danske filosofen Knud Eijler Løgstrup (1905-81). Han står i dag frem som en av de mest sentrale filosofene i etterkrigstiden. Tenkningen hans har hatt betydning for mange forskjellige områder, blant annet filosofi, teologi, pedagogikk og sykepleie. Selv om det finnes overordnede likhetstrekk i filosofien hans kan man også lese den som refleksjoner over en rekke mindre temaer.

I denne boken har jeg valgt ut temaer fra hans bøker som jeg tror kan berike vår forståelse av verbal metakommunikasjon som fenomen. Jeg har vært opptatt av å få frem det dialektiske i Løgstrups filosofi, blant annet spenningsforholdet mellom talens åpenhet og urørlighetssonen. Jeg har også trukket inn begreper som selvutlevering og tillit i tillegg til de beskrivelsene Løgstrup gir av maktmisbruk i samtalen.

Tolkningene mine er utpreget sekulariserte. Noen vil nok synes at de religiøse sidene ved filosofien hans er for mye nedtonet. Det vil alltid være en fare for at man for i stor grad ”psykologiserer” eller «pedagogiserer» filosofien hans. Jeg vil derfor gjerne understreke at jeg ikke har som mål å gi en riktig eller helhetlig fremstilling av hele Løgstrups filosofi, men jeg har heller valgt å ta utgangspunkt i noen betraktninger som jeg tror kan berike vår forståelse av verbal metakommunikasjon som fenomen. Hovedhensikten med denne delen er å etablere en etisk refleksjon verbal metakommunikasjon som begrep.

### **Del IV**

I del IV forsøker jeg å konstruere en helhetlig definisjon av verbal metakommunikasjon. Sosiologen Niklas Luhmann blir brukt som en inspirasjonskilde for videreutvikling av verbal metakommunikasjon som begrep. Luhmann er sannsynligvis den mest betydelige

---

<sup>22</sup> (Argyris og Schön 1974)

representant for det systemteoretiske samfunnssyn i dag. På slutten av 60-tallet og begynnelsen av 70-tallet var Luhmann særlig kjent som motstander av den tyske sosiologen Jürgen Habermas. I dag er han viktig blant annet som kritiker av handlingsteori og subjektorientert erkjennelsesteori.

Hensikten med denne delen er ikke å lage en endelig definisjon av verbal metakommunikasjon, men jeg vil allikevel forsøke å utvikle en definisjon som er vesentlig mer avansert enn dagens praksisnære definisjoner. I forhold til utviklingen av metakommunikasjonsbegrepet mener jeg Luhmanns kommunikasjonsmodell er mest interessant å bruke. Jeg gir derfor ikke noen fyllestgjørende beskrivelse av hele Luhmanns systemteori. Teorien blir ansett for å være meget abstrakt og vanskelig tilgjengelig. Bortsett fra meningsbegrepet har jeg valgt å ikke gå inn på de abstrakte kjernebegrepene hans. Man kan selvfølgelig sette spørsmålsteget ved om dette er forsvarlig når man bruker Luhmann. Noe støtte for å gjøre dette mener jeg allikevel å finne i en oppfordring fra hovedverket *Sosiale systemer*:

”Teorien selv kunne vært fremstilt i andre sekvenser, og den ønsker seg lesere, som medbringer tilstrekkelig tålmodighet, fantasi og nysjerrighet til å avprøve hva som ville skje med teorien ved sånne omskrivningsforsøk.”<sup>23</sup>

## **Del V**

I del V beskriver jeg hvilken rolle verbal metakommunikasjon kan ha i ”sårbare samtaler”. Her presenterer jeg samtaleeksempler der samtalepartene *blottlegger sterke følelser*. Målgruppen her er alle de som jobber i slike sårbare samtaler enten dette er som terapeut eller sjelesørger. Alle eksemplene blir dessuten drøftet i forhold til metakommunikasjonsmodellen som er utviklet i del IV.

Selv om man kan lese hele denne boken med tanke på praktisk anvendbarhet, så er det del IV og del V som er minst teoretisk og mest konkret.

---

<sup>23</sup> (Luhmann 2000: 34)

## Valg av eksempler til boken

Mange av eksemplene på verbal metakommunikasjon er hentet fra veiledningssituasjoner, særlig *individuell forskningsveiledning*. Dette er først og fremst fordi man har vist noe interesse for dette metakommunikasjon innenfor dette feltet. Med forskningsveiledning menes den veiledning som blir gitt på doktorgradsnivå eller PhD-nivå.<sup>24</sup> I Norge inkluderer man også veiledning av masteroppgave fordi denne også blir betraktet som en avhandling.<sup>25</sup> Med veiledning tenker man primært på den støtte studenten får av den formelt oppnevnte veileder. Det kan være å gi råd når studenten sliter med arbeidet, at man bare trenger noen å snakke med eller at det foreligger et opplæringsbehov i bruk av ulike instrumenter. Veiledningen er ofte individualisert og foregår vanligvis ved avtalte veiledningsmøter på veilederens kontor. Den er gjerne knyttet til gjennomlesning av en innlevert tekst og krever derfor ganske mye tid til forberedelse.<sup>26</sup>

Mange av eksemplene fra forskningsveiledningen er hentet fra en intervjuundersøkelse. Her blir både veiledere og studenter spurt om de snakker om veiledningen.<sup>27</sup> Jeg bruker også noen eksempler fra annen litteratur om forskningsveiledning, blant annet et idehefte jeg selv har laget. Her uttaler veiledere seg om hva som skal til for å drive god veiledning. Noen av disse betraktningene har relevans for verbal metakommunikasjon.<sup>28</sup>

Når jeg forklarer metakommunikasjonsmodellen i del IV bruker jeg for det meste eksempler på metakommunikasjon fra annen samtalelitteratur, blant annet sosialarbeidersamtalen, ledersamtalen, elevsamtalen og foreldresamtalen. I del V bruker jeg eksempler fra "sårbare samtaler". Jeg analyserer en gruppeterapisamtale og en interessant samtalesekvens fra Brødrene Karamasov av Fjodor Dostojevskij. I tillegg presenterer jeg eksempler på verbal metakommunikasjon i to sjelesorgsamtaler. Alle eksemplene har det til felles at verbal metakommunikasjon inngår som et viktig element i samtalen. Det blir allikevel ikke referert

---

<sup>24</sup> I engelsk litteratur bruker man både betegnelsen research supervision, PhD-supervision og higher degree-supervision.

<sup>25</sup> I denne boken bruker jeg termen "student" konsekvent både når for masterstudenter, doktorander og andre kandidater.

<sup>26</sup> (Lauvås og Handal 1998)

<sup>27</sup> (Lauvås og Handal 1998)

<sup>28</sup> (Baltzersen 2000)

eksplisitt til metakommunikasjon som begrep i denne litteraturen. Eksempelene er opprinnelig laget for å illustrere andre poeng.

Det er også verdt å nevne at mange av eksemplene er hentet fra en type litteratur som forsøker å si noe om hvordan samtaler *bør* foregå. Dette er med på å gi boken en mer anvendelig dimensjon og kan gi leseren inspirasjon til å prøve ut nye handlingsmønstre i samtale med andre. Det er sannsynlig at man kan føre en mer effektiv samtale dersom man behersker ulike metakommunikative teknikker. Jeg vil allikevel advare mot at man ensidig bruker verbal metakommunikasjon innenfor rammene av en verktøytenkning. Man risikerer å instrumentalisere samtalene og ødelegge kvaliteter som er unike nettopp fordi partene ikke er så strategiske i sin kommunikasjon. Boken er i større grad ment å skape et refleksjonsgrunnlag som kan gi økt handlingsrom i visse situasjoner. Man kan for eksempel bli mer oppmerksom på personer som bruker metakommunikasjon til å kontrollere samtalen. Uansett vil det hvile et viktig ansvar på leseren å ikke misbruke de kunnskapene man tilegner seg gjennom lesning av denne boken.

Et hovedmål med boken er å gi leseren en helhetlig innføring i verbal metakommunikasjon som begrep. Ambisjonen er å etablere en mer *systematisk forståelse* av den verbale delen av det opprinnelige metakommunikasjonsbegrepet til Bateson. Selv om eksemplene i boken primært retter seg mot mennesker som jobber med den profesjonelle samtalen, vil alle som er glad i å samtale med andre mennesker ha utbytte av å lese denne boken.

# DEL I Er verbal metakommunikasjon bra i pedagogiske samtaler?

## Hvilket innhold skal vi legge i metakommunikasjonsbegrepet?

I denne delen vil jeg spørre om verbal metakommunikasjon er bra i pedagogiske samtaler. Jeg vil vurdere dette i forhold til veiledningssamtaler. Særlig innenfor forskningsveiledning som felt har man vist interesse for fenomenet.<sup>29</sup> På basis av empiriske funn i en intervjuundersøkelse konkluderer for eksempel Lauvås og Handal (1998) med at økt grad av metakommunikasjon i forskningsveiledningen vil være et helt sentralt element i forhold til å styrke veiledningskvaliteten:

- "Skulle vi peke på ett element som vi mener ville styrke veiledningen av studenter som skriver hovedoppgaven, er det dette."<sup>30</sup>
- "Et naturlig innslag av metakommunikasjon ville både forenkle og forbedre veiledningen for begge parter."<sup>31</sup>
- "De empiriske funnene viser at veiledere og studenter som har erfaring med dette er positive til det, samtidig som de tar det som en naturlig del av veiledningen."<sup>32</sup>
- "Å avtale hvordan samarbeidet skal foregå i veiledningen kan forebygge en unødig komplisert situasjon der begge parter må tolke signaler indirekte."<sup>33</sup>

Undersøkelser viser at selv om de fleste studenter er fornøyd med den veiledningen de får når de skriver vitenskapelige avhandlinger, så er et mindretall på 20-30 prosent misfornøyd. En del av disse er også veldig kritiske.<sup>34</sup> God kommunikasjon i veiledning ser ut til å være en nøkkefaktor på grunn av den tette kontakten mellom student og veileder. Med en gang den personlige relasjonen er god vil alt det andre også fungere bra. Ofte ser misnøyen ut til å henge sammen med kommunikasjonssvikt.<sup>35</sup> Derfor har vi også sett en økende institusjonell

---

<sup>29</sup> Også innenfor annen veiledningslitteraturen finner man eksempler på at man oppfordrer veiledningspartene til i større grad å metakommunisere. Se Nørsgaard (1999: 268) og Fjeldstad (1991:152-153).

<sup>30</sup> (Lauvås og Handal 1998: 281)

<sup>31</sup> (op.cit.: 281)

<sup>32</sup> (op.cit.: 206)

<sup>33</sup> (op.cit.: 278-279)

<sup>34</sup> (Handal og Lauvås 2006:44, Falkfjell og Smeby 1999)

<sup>35</sup> (Bergenheim 2001: 66,69, Lauvås og Handal 1998: viii, 156-157, Phillips og Pugh 1994: 10)

interesse for det å snakke om veiledningen. Konkret har dette kommet til uttrykk både i veiledningskontrakter og i og i yrkesetiske retningslinjer for veiledere:

”Veilederen bør sette av tid i veiledningen til å drøfte hvordan arbeidet skal legges opp. Arbeidsformen bør evalueres underveis og justeres i tråd med resultatene / evalueringen (...). En veiledningsrelasjon er en yrkesrelasjon som fungerer best når samarbeidet mellom de to er avtalt dem imellom. Gjennom hele veiledningsprosessen bør veileder ta initiativ til en åpen samtale om hvordan veiledningen skal legges opp og gjennomføres, slik at arbeidet i størst mulig grad forstås på samme måte (...).<sup>36</sup>

Det er imidlertid en stor utfordring å klare å gi en presis og helhetlig definisjon av verbal metakommunikasjon. I sin siste bok om forskningsveiledning gir Handal og Lauvås en relativt utfyllende beskrivelse av metakommunikasjon. De definerer metakommunikasjon som det å snakke om veiledningen og viser til at denne kommunikasjonsformen kan manifestere seg på en rekke ulike måter. Nedenfor følger en sammenfatning som jeg selv har laget av fremstillingen deres.<sup>37</sup>

• **Bruk av markører:** Markører kan fungere som et praktisk verktøy i veiledningen. Dette kan være hensiktsmessig både ved innledningen (“*Nå vil jeg ta opp..*”) og i avslutningen (“*Det viktigste i det vi har snakket om nå...*”) av en samtale. Bruker man ikke markører er sjansen større for at kommunikasjonen blir uklar.

• **Hypig, men kortfattet metakommunikasjon:** Man bør veksle mellom en første og annen etasje i veiledningen. Man bør allikevel ikke bruke for mye tid i ”annen etasje”, men det er viktig å gå opp et nivå ved de riktige tidspunkt. Metakommunikasjon bør som regel være kortfattet.

• **Tidlig metakommunikasjon:** Det er særlig viktig å metakommunisere om veiledningen tidlig i forløpet. Partene bør snakke om hvordan de skal arbeide sammen, avklare forventninger og diskutere gjensidige forpliktelser. Oppstår det problemer kan man gå tilbake til de avtalte spillereglene.

• **Veilederen må ta initiativ til å metakommunisere:** Veilederen må ta initiativ til å metakommunisere. Først da vil studentene selv snakke om veiledningen.

---

<sup>36</sup> (Yrkesetiske retningslinjer for veiledere ved Universitetet i Oslo 1997: 3-5)

<sup>37</sup> (Handal og Lauvås 2006: 171-185)

• **Jevnlig metakommunikasjon virker problemforebyggende:** Man bør ikke bare metakommunisere når det har oppstått problemer. Da kan situasjonen være så vanskelig at det ikke hjelper å bruke et slikt samtaleverktøy. Det må ha vært i normal drift hvis det skal fungere godt i konfliktsituasjoner. Derfor må man metakommunisere regelmessig i samtaleforløpet, slik at man hele tiden holder åpent en kanal for klargjøring av uoverensstemmelser.

• **Snakke om relasjonen:** Det er alltid en mulighet for at studenten kan misforstå sin egen rolle og veilederens rolle i veiledningen. Derfor bør man snakke om relasjonen. Her er et eksempel på hvordan dette kan foregå:

- Student: *Det virker som om du mener det er jeg som skal være "sjefen" og sette dagsordenen for veiledningsmøtene. Mener du virkelig det?*

- Veileder: *Jeg definerer min rolle som å være tilgjengelig når du trenger meg, men at initiativet er ditt. Jeg har ikke tenkt å være noen pådriver.<sup>38</sup>*

Når man skal diskutere veiledningsforholdet er veilederen overlegen fordi han har mye mer erfaringer. Studenten vet sannsynligvis lite om hvordan veiledningen kan foregå. I en slik situasjon kan veilederen forholdsvis lett få det slik han vil fordi studenten ikke vet om alternativer eller er opptatt av å vise respekt overfor veileder. Man bør derfor snakke om denne assymetrien i relasjonen.

• **Snakke om veiledningsstrategien:** Man bør også snakke om veiledningsstrategien. Her følger et eksempel:

- Veileder: *I denne fasen kommer jeg til være mye mer kritisk enn tidligere og nærmest fungere som djevelens advokat. Hensikten er å sikre at det du skriver holder skikkelig mål.*

- Student: *Hvorfor vil du ha meg til å streve med å formulere en brukbar problemstilling når du sikkert allerede har klart for deg hvordan det skal være.<sup>39</sup>*

• **Snakke om kommunikasjonen:** Man bør også snakke om kommunikasjonen. Her følger et eksempel:

- Veileder: *Du spør sjelden om noe. Er alt vi snakker om virkelig klart for deg?*

- Student: *Det er hyggelig med alt det positive du sier, men noe er du vel misfornøyd med?<sup>40</sup>*

---

<sup>38</sup> (Handal og Lauvås 2006: 174)

<sup>39</sup> (Handal og Lauvås 2006: 174)

<sup>40</sup> (Ibid)



- **Involver studenten:** Metakommunikasjonen bør også være dialogisk. Man bør snakke *med* studentene og ikke bare *til* dem. Særlig studentene bør venne seg til å metakommunisere.

- **Forklar hvorfor man bør metakommunisere:** Man bør begrunne bruken av metakommunikasjon fra starten av.

Dette er det hittil mest omfattende forsøket på å beskrive sentrale sider ved verbal metakommunikasjon som jeg har kommet over. I disse gjengivelsene ser vi konturene av et forsøk på å utvikle en mer kompleks definisjon. Bruken av begrepet er imidlertid ikke forankret i en overordnet teori, men virker først og fremst å være utviklet gjennom praksiserfaringer i veiledningsfeltet. Definisjonen skiller seg klart fra Batesons definisjon.<sup>41</sup> I tabellen nedenfor blir innholdet i de to definisjonene kort sammenlignet:

**Tabell 1 Sammenligning av Batesons definisjon av metakommunikasjon med Lauvås og Handals definisjon.**

Spørsmål	Batesons definisjon av metakommunikasjon	Lauvås og Handals def. av metakommunikasjon
<b>Definisjon av meta-kommunikasjon?</b>	<i>Alt det som rammer inn kommunikasjonen. Stor bredde. Inkluderer både verbal og ikke-verbal metakommunikasjon (gester, fakter)</i>	<i>Å snakke om veiledningen. Omhandler primært verbal metakommunikasjon.</i>
<b>Hvor viktig er meta-kommunikasjon</b>	<i>Essensiell for suksessfull menneskelig kommunikasjon.</i>	<i>Viktig element for god kommunikasjon i veiledningen.</i>
<b>Nedslagsfeltet</b>	Universell viktighet	Kontekstuell forbedringsverdi for veiledningssamtaler
<b>Hvorfor er meta-kommunikasjon viktig?</b>	<i>Essensiell for å bryte ut av destruktive kommunikasjonsmønstre. Forbedring skjer som avsløring av kommunikasjonsstruktur.</i>	<i>Forbedring som forenkling og tydeliggjøring. Bra for å sikre en effektiv kommunikasjon i veiledningen.</i>
<b>Forekomst</b>	Metakommunikasjon vil være til stede i kommunikasjon hele tiden.	Metakommunikasjon vil bare utgjøre en liten del av den totale kommunikasjonen.

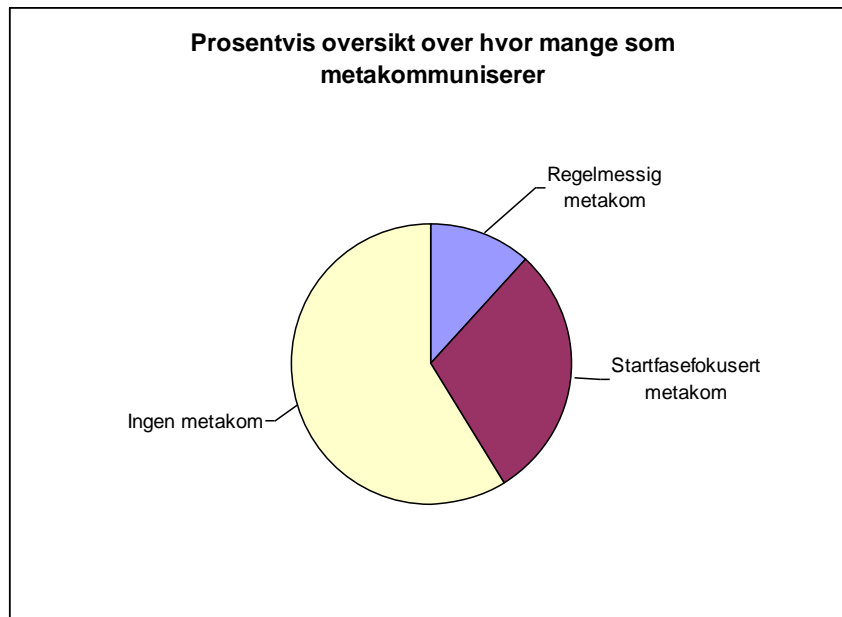
<sup>41</sup> Se mer om Batesons definisjon i delkapittelet Metakommunikasjonsbegrepet.

Sammenligner man de to definisjonene fremgår det at innholdet i definisjonen til Lauvås og Handal er vesentlig snevrere. Den innebefatter kun det Bateson ville kalle verbal eller direkte metakommunikasjon. Verbal metakommunikasjon utgjør her kun en liten del av den totale kommunikasjon, mens hos Bateson vil metakommunikasjon hele tiden være til stede. I denne boken vil jeg som tidligere nevnt konsentrere meg om de verbale sidene av metakommunikasjonsbegrepet. Jeg mener det er fruktbart å skille begrepet klarere i et verbalt- og et ikke-verbalt element. I del IV presenterer jeg en helhetlig definisjon av verbal metakommunikasjon inspirert av den tyske sosiologen Niklas Luhmann

## Er mye metakommunikasjon bra? Resultater fra en spørreundersøkelse

Den første landsomfattende spørreundersøkelsen om forskningsveiledning ble gjennomført i 1999.<sup>42</sup> En del av variablene (spørsmålene) i spørreundersøkelsen omhandler verbal metakommunikasjon som fenomen, men disse er ikke blitt grundig analysert. Jeg har brukt de til å utvikle en *typologi* for mengde metakommunikasjon.<sup>43</sup> Nedenfor vises en prosentvis oversikt over hvor mye studenter oppgir å metakommunisere i veiledningen.

**Figur 1** Prosentvis oversikt over hvor mange som metakommuniserer



Som vi ser av diagrammet er det *litt over halvparten* av studentene (59%) som ikke har metakommunisert i det hele tatt. Omtrent en *tredjedel* (29%) oppgir at de kun har snakket om veiledningen i begynnelsen av veiledningen. Det vil si at de har snakket om både

<sup>42</sup> (Falkfjell og Smeby 1999). Undersøkelsen var bare rettet mot hovedfagsstudenter. Hovedfagsstudiet heter nå masterstudiet.

<sup>43</sup> Jeg har konstruert et empirisk metakommunikasjonsbegrep på basis av 3 spørsmål i spørreundersøkelsen: 1. Snakker du og veileder om veiledningen? Svaralternativ: *jevnlig*, *aldri* eller *sjelden*. 2. Har du og veileder snakket om og avklart veileders funksjon/oppgave i veiledningsprosessen? Svaralternativ: *ja* eller *nei*. 3. Har du og veileder snakket om og avklart din funksjon/oppgave i veiledningsprosessen? Svaralternativ: *ja* eller *nei*. Spørsmålene dekker langt fra alle sider ved det å metakommunisere. Man vet for eksempel lite om hva som er det konkrete metakommunikative innholdet.

student og veilederfunksjoner, men de har ikke snakket jevnlig om veiledningen. Dette har jeg valgt å kalle *startfasefokusert metakommunikasjon*.<sup>44</sup> Det kan for eksempel foregå slik.

#### **EKSEMPEL**

En veileder svarer slik på om vedkommende snakker om veiledningen:

**Veileder:** *Ja, det gjør vi i den forstand at vi snakker om hvordan vi skal gjøre det. Meta på en måte. Det vil jeg si at vi gjør.*

**Intervjuer:** *Gjennom hele veiledningsforløpet?*

**Veileder:** *Nei, det er vel kanskje mest i den fasen hvor man skal finne en form og hvor jeg nok da pleier å foreslå at vi gjør det på den måten at studenten selv driver prosessen. (...)*  
(Lauvås og Handal, 1998: 204).

Denne veilederen viser til en startfase der behovet for å snakke om veiledningen er større fordi man skal definere samarbeidet fremover.<sup>45</sup>

Bare 12% av studentene i undersøkelsen oppgir at de *regelmessig metakommuniserer* i veiledningen. Disse studentene har snakket jevnlig om veiledningen, men det er allikevel ikke noe informasjon fra undersøkelsen som antyder hva de har snakket om. Uansett er det interessant å kartlegge sammenhengen mellom grad av metakommunikasjon og studentens opplevelse av om kommunikasjonen er god. Nedenfor vises en prosentvis oversikt.

**Tabell 2 Prosentvis andel som er enig eller uenig i at "kommunikasjon med veileder er god" ut fra om de metakommuniserer eller ikke.**

	Helt enig	Enig	Både og	Uenig	Helt uenig	Total
Ikke metakommunikasjon	21	30	33	10	6	100%
Startfaseorientert metakommunikasjon	37	42	17	4	1	100%
Regelmessig metakommunikasjon	65	27	8	0	0	100%
Total	31	33	26	7	4	100%

Resultatene viser entydig at jo mer man metakommuniserer desto bedre synes man kommunikasjonen er. Så mange som 65% av de som regelmessig metakommuniserer er

<sup>44</sup> Flere forskere inndeler veiledningen i ulike faser (Lauvås og Handal, 1998, Falkfjell og Smeby 1999, Parry og Hayden 1994).

<sup>45</sup> Flesteparten av veilederne i en intervjuundersøkelse mener også de største utfordringene ligger tidlig i veiledningsforløpet (Lauvås og Handal, 1998: 100-101).

*helt enig* i at kommunikasjonen er god. Dette gjelder bare 37% blant de som driver med startfaseorientert metakommunikasjon, mens dette gjelder bare 21% av de som ikke metakommuniserer. Et *stort flertall* (92% og 79%) blant de som metakommuniserer mener kommunikasjonen er god, men *bare halvparten* (51%) synes det samme blant de som ikke metakommuniserer.

En rekke forskere innenfor veiledningsfeltet har understreket viktigheten av *regelmessig evaluering* av veiledningen. Hvis man etablerer skriftlige psykologiske kontrakter i begynnelsen av veiledningen bør man revidere disse flere ganger underveis i veiledningen. Veileder og student bør klargjøre sine mål, behov og forventninger. Diskusjoner om dette bør videreføres kontinuerlig gjennom hele veiledningsprosessen.<sup>46</sup>

Man bør også merke seg at svært få blant de som metakommuniserer opplever kommunikasjonen som dårlig. Det dreier seg totalt om bare 5% i gruppen som driver med startfasefokusert metakommunikasjon. Det er meget oppsiktsvekkende at *ingen* har opplevd kommunikasjonen som dårlig blant de som metakommuniserer regelmessig.<sup>47</sup> Kanskje den negative opplevelsen av kommunikasjonen blir oppløst hvis man snakker åpent om problemene? Flere mener regelmessig evaluering av veiledningssamarbeidet er viktig fordi det kan ha en *konfliktforebyggende funksjon*.<sup>48</sup>

---

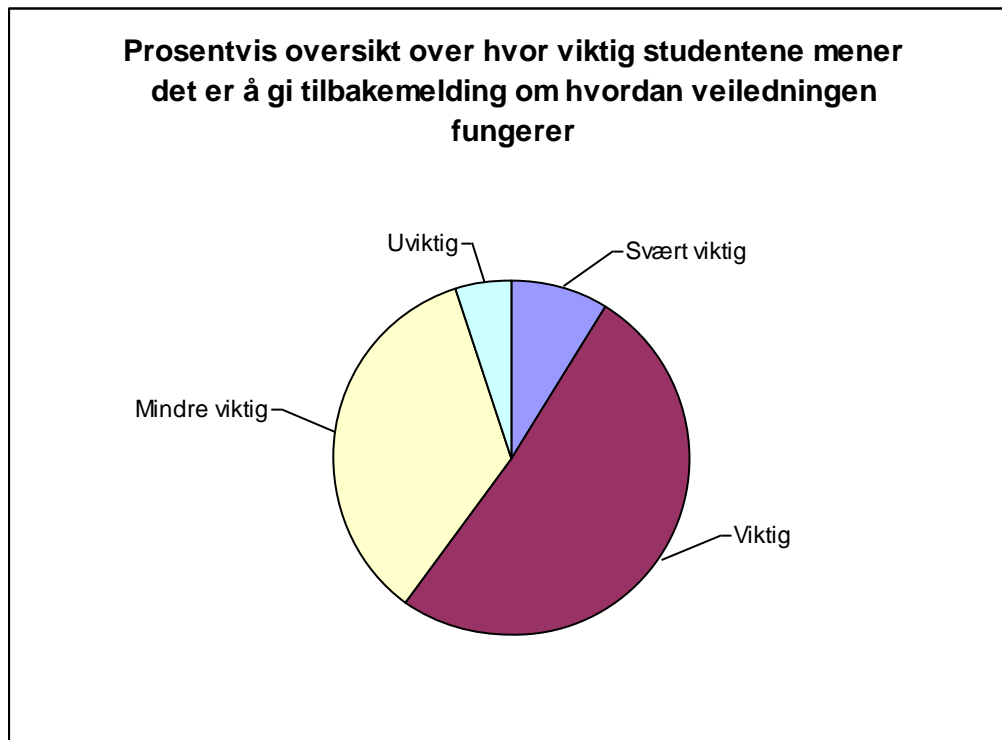
<sup>46</sup> (Lindén, 1998) og (Handal og Lauvås 2006)

<sup>47</sup> Det vil si at de har svart enten *uenig* eller *helt uenig*. Korrelasjonen mellom metakommunikasjon og god kommunikasjon er på 0.33 (Kendalls Tau-b). Den er meget sterk. Man må imidlertid være åpen for at det kan være et "underliggende fenomen" som forklarer hvorfor disse to fenomenene inntreffer sammen. Sammenhengen kan for eksempel skyldes at man generelt sett har mer kontakt med hverandre. Undersøkelsen viser at det er store forskjeller i kontakthyppighet mellom fagene. En kontroll viser imidlertid at kontakthyppighet har minimal innvirkning.

<sup>48</sup> Lindén (1998) og Lauvås og Handal (1998)

Et annet interessant spørsmål er om studentene ønsker å snakke om veiledningen. Nedenfor vises en oversikt over hvor viktig studentene mener dette er.

**Figur 2 Prosentvis oversikt over hvor viktig studenter mener det er å metakommunisere**



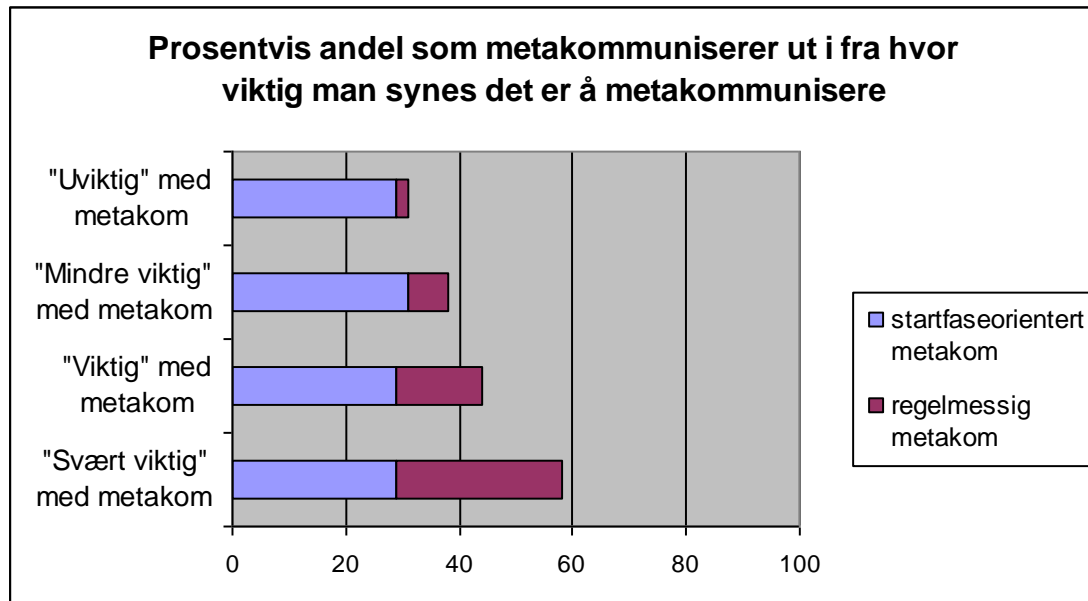
Som vi ser av diagrammet er det bare litt over halvparten av studentene som mener det er viktig å gi tilbakemeldinger til veileder om hvordan veiledningen fungerer. 9% mener det er *svært viktig* og 51% mener det er *viktig*. En stor minoritet mener motsatt at metakommunikasjon er lite viktig. 35% mener det er *mindre viktig* å gi tilbakemeldinger på veiledningen, mens 5% mener det er *uviktig*. En forklaring kan være at man ikke tror det har noen hensikt å snakke om veiledningen hvis man er fornøyd med den. Er man derimot misfornøyd, kunne man tenke seg å si ifra.<sup>49</sup> Spørreundersøkelsen viser da også at de aller fleste studenter i forskningsveiledningen er fornøyd med den veiledningen de får.<sup>50</sup>

<sup>49</sup> (Lauvås og Handal, 1998: 205-207)

<sup>50</sup> (Falkfjell og Smeby 1999)

Betyr dette motsatt at alle studenter som synes det er viktig å snakke om veiledningen faktisk gjør dette? Nedenfor vises en oversikt over hvor mange som metakommuniserer ut fra hvor viktig man synes dette er å gjøre dette:<sup>51</sup>

Figur 3 Prosentvis andel metakommunikasjon ut fra hvor viktig man mener dette er



Blant de som mener det er *svært viktig* å metakommunisere (gi tilbakemeldinger på hvordan veiledningen fungerer) er det 58% som gjør dette. Av de som mener dette er *viktig* er tallet 44%. Det samme gjelder for 38% i gruppen som mener dette er *mindre viktig* og for 31% blant de som mener dette er *uviktig*. Resultatene viser at jo viktigere studentene mener det er å metakommunisere desto større er sjansen for at de faktisk gjør dette. Tendensen er kanskje allikevel ikke så sterk som man skulle forvente. Forskjellene mellom de som mener dette er *viktig* eller *mindre viktig*, er bare på 6 prosentpoeng. Det er allikevel kanskje mest interessant at omtrent halvparten av de som vil metakommunisere ikke gjør dette i det hele tatt. Selv blant de som mener det er *svært viktig* å metakommunisere er det 42% som ikke gjør det. Sannsynligvis er det andre faktorer enn studentens eget ønske som avgjør om man metakommuniserer eller ikke. En mulig forklaring er at man mener det er veilederens ansvar å ta initiativ til å snakke om veiledningen. Et eksempel kan illustrere dette:

<sup>51</sup> Resultatene er hentet fra et spørsmål om studenten mener det er viktig eller uviktig å gi tilbakemeldinger til veileder på hvordan veiledningen fungerer.

### **Eksempel**

En student svarer slik på om vedkommende snakker om veiledningen:

**Student:** *Det kunne vi godt ha gjort. Det er ikke noe i veien for å gjøre det heller. Når vi ikke gjør det, har jeg en følelse av at da måtte veileder ta initiativet.*

**Intervjuer:** *Hvorfor ville det ikke være naturlig for deg å gjøre det?*

**Student:** *Nei, jeg oppfatter det slik at det ville være hennes arbeidsform - altså, om hun hadde en arbeidsform i sin veiledningsstruktur, så synes jeg det måtte være hun som formidlet det.*  
(Lauvås og Handal 1998: 209)

Det ser ut som om studenten primært oppfatter det å snakke om veiledningen som en del av veilederens veiledningsstil. Derfor må veilederen bestemme dette. En vanlig oppfatning blant studenter ser ut til å være at veiledning er noe som skjer med dem mer enn det er noe de har innflytelse over selv. Veilederen styrer og studenten følger uten å tenke så mye over dette. Dette blir ekstra paradoksalt når en del veiledere forteller at de ikke snakker om veiledningen fordi de mener studentene selv må ta initiativ til dette.<sup>52</sup>

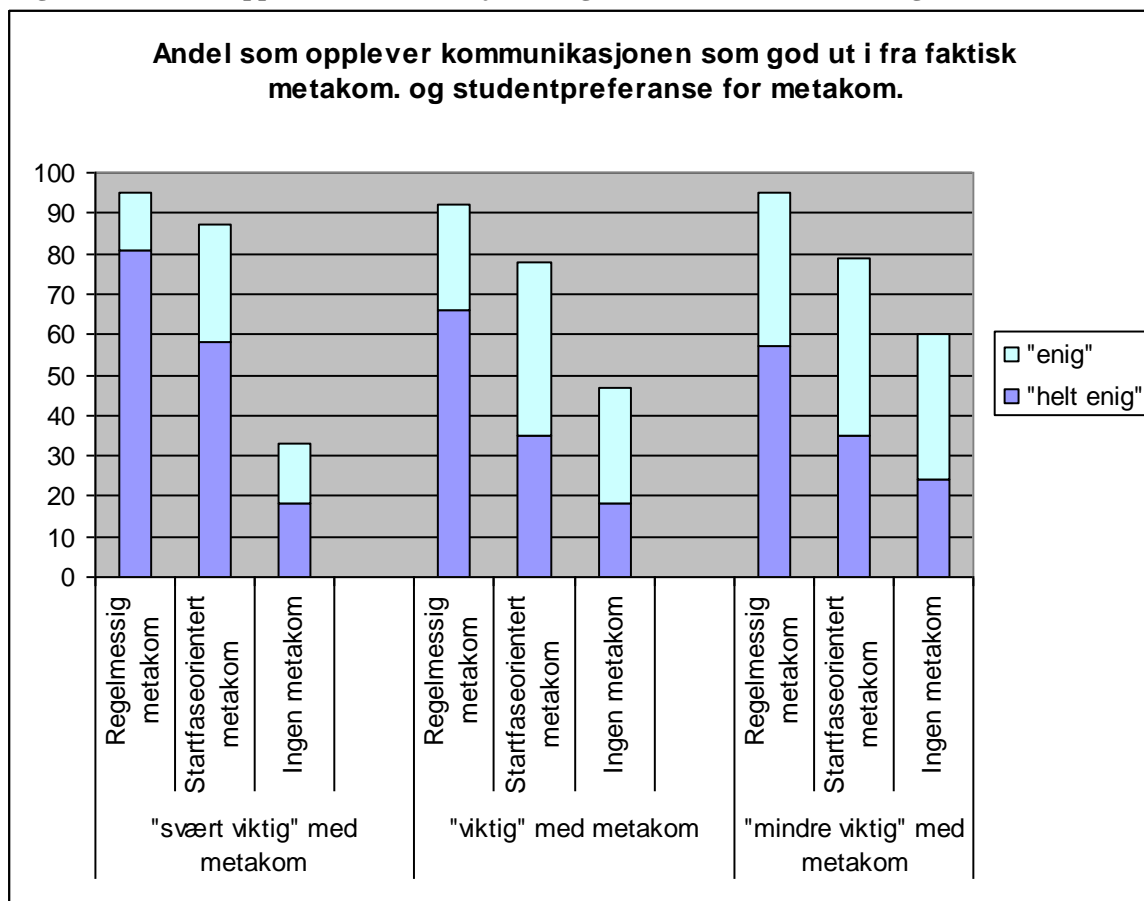
Ut fra dette skulle man forvente at de som vil metakommunisere, men ikke gjør det, er ekstra misfornøyd med kommunikasjonen i veiledningen. Nedenfor vises en oversikt over opplevelse av god kommunikasjon ut fra en kombinasjon av om man ønsker å metakommunisere (gi tilbakemeldinger på hvordan veiledningen fungerer) og om man faktisk metakommuniserer.

---

<sup>52</sup> (Lauvås og Handal 1998: 199-200)



Figur 4 Andel som opplever kommunikasjon som god ut fra faktisk metakom og ønske om metakom



Jo viktigere man mener det er å metakommunisere (gi tilbakemeldinger på hvordan veiledningen fungerer) desto sterkere er sammenhengen mellom grad av metakommunikasjon og opplevelse av om kommunikasjonen er god.<sup>53</sup> Av de som synes det er svært viktig å metakommunisere er det 18% som er *helt enig* i at kommunikasjonen er god blant de som ikke har metakommunisert. Tilsvarende er det så mange som 81% av de som regelmessig metakommuniserer som mener det samme. Forskjellene er også store i gruppene som synes det er *viktig* og *mindre viktig* å metakommunisere. Resultatene viser at hvis man ønsker å metakommunisere, men ikke gjør det, opplever man ikke kommunikasjonen som god. Bare 33% synes kommunikasjonen er god blant de som synes det er *svært viktig* å metakommunisere og som allikevel ikke gjør det.

<sup>53</sup> En korrelasjonsanalyse av sammenhengen i den grafiske tabellen gir følgende resultater. For de som mener det er *svært viktig* å metakommunisere (gi tilbakemeldinger på hvordan veiledningen fungerer) er korrelasjonen på hele 0,54. Videre er korrelasjonen på 0,37 for de som mener det er *viktig* å metakommunisere, mens korrelasjonen er på 0,22 for de som mener det er *mindre viktig* å metakommunisere. Blant de som mener det er *uviktig* å metakommunisere er korrelasjonen på -0,08. Den er ikke signifikant, mens de andre korrelasjonene er signifikante.

Man bør også merke seg at alle grupper som regelmessig metakommuniserer opplever kommunikasjonen som god uavhengig av om studentene faktisk ønsker å metakommunisere. I gruppen som synes det er *mindre viktig* å metakommunisere og som allikevel har gjort dette regelmessig, er det også så mange som 95% som opplever kommunikasjonen som god.<sup>54</sup> Kanskje man derfor bør metakommunisere med studenter til tross for at de ikke selv ønsker å metakommunisere?

Resultatene i dette kapittelet antyder at vi har å gjøre med et paradoks i forhold til metakommunikasjon i veiledningen som det er vanskelig å forklare. På den ene side har du de som ikke ønsker å metakommuniserer fordi de er redde for at dette kan skade eller forverre veiledningsforholdet. På den andre siden har du de som metakommuniserer og som ikke opplever dårlig kommunikasjon i det hele tatt. Betyr dette at inntrykket av at kommunikasjonen er dårlig endrer seg hvis man snakker om problemene? Ved å snakke om at noe er dårlig utleverer man seg. Vanligvis vil man bare vise seg fra en sårbar og personlig side overfor personer man stoler på. Våger man å gjøre dette fremmer man kanskje tilliten i veiledningsforholdet.<sup>55</sup>

---

<sup>54</sup> Det er allikevel kun 57% som er *helt enig* i at kommunikasjonen er god sammenlignet med 81% i gruppen som synes det er *svært viktig* å gi tilbakemeldinger på veiledningen.

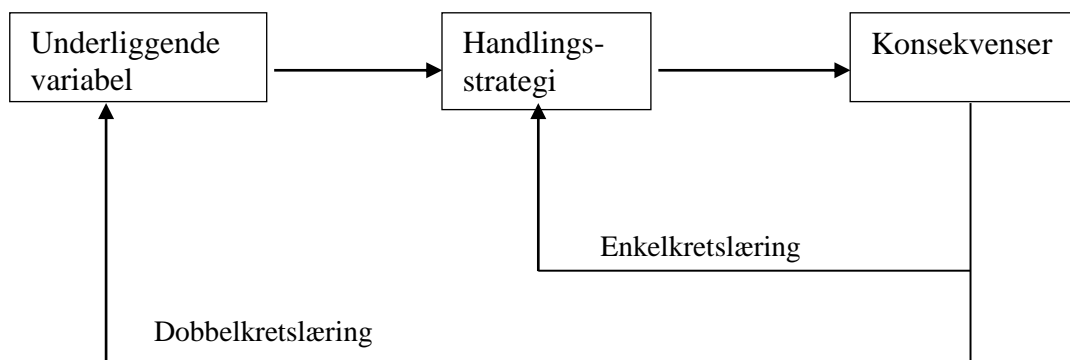
<sup>55</sup> Se flere diskusjoner av problematikken under Det etiske paradoks ved det å metakommunisere.

## Del II Handlingsstrategier og verbal metakommunikasjon

### Modelltenkningen til Argyris og Schön

Argyris og Schøns grunnleggende antakelse er at alle individer skaper handlingsstrategier og handler ut fra disse for å opprettholde verdenen de lever innenfor. Det er mentale kart som styrer hvordan vi handler i ulike situasjoner ved at de strukturerer hverdagshandlingene våre. Vi er helt avhengig av slike mentale kart fordi vi hele tiden må forholde oss til en mengde informasjon eller data i hverdagen. Uten slik kart ville vi ikke klare å skape mening ut av de data vi mottar. En viktig grunn til dette er at vi ikke har tid til å analysere all datamengden vi mottar. Uten slike kart hadde vi fått for mye å forholde oss til. Når man må fatte beslutninger raskt, er det sjelden tid til rike og komplekse analyser. Dette gjør at vi utvikler våre egne handlingsteorier. Handlingsteoriene fungerer som de nevnte mentale kart. Selv om de er forskjellige i innhold, er de like i struktur. De har en formell struktur som er stabil, identifiserbar og som kan organiseres i regler. De har alle det til felles at de inkluderer antakelser om en selv, andre, situasjonen, forbindelser mellom ulike handlinger og konsekvenser. Dette innebærer at når man opererer i omgivelsene så vil man kontinuerlig planlegge, implementere og evaluere egne handlinger. Individet opererer innenfor en tredelt "handlingsstruktur" som illustrert i følgende oversikt:

**Figur 5. Modell som viser sammenheng mellom aktørens generiske handlingsstruktur og ulike læringstyper (Smith 2001).**



I bunn opererer vi med *underliggende variabler*<sup>56</sup> som igjen legger føringer for våre *handlingsstrategier*<sup>57</sup> og som for det tredje resulterer i *konkrete valg av atferd*. Det er de underliggende verdier som er relatert til antakelser om selvet, andre og atferdssituasjonen, som markerer grensen for hvilke handlinger som er akseptable. Så langt det er mulig forsøker man å holde seg innenfor disse grensene. Handlingsstrategiene viser til bevegelsene og planene man bruker for å holde seg innenfor rammen av de underliggende variablene. Gjennom observerbare konsekvenser får man tilbakemelding, på handlingene som igjen gir individet mulighet for å justere seg og lære nye handlingsmønstre.

Når man utøver handlinger vil man kunne erfare en "match" eller "mismatch" mellom intensjoner og konsekvenser av handlingen. Det er erfaringen av overraskelse som følger av mismatch som skaper grunnlaget for læring. Som vi ser av oversikten vil korrigeringsaktiviteten kunne foregå på to måter, enten ved enkelkrets- eller dobbelkretslæring. Med *enkelkretslæring* menes at man endrer handlingsstrategier samtidig som den underliggende verdi forblir uforandret. Endringen finner sted innenfor eksisterende system av verdier og handlingsrammer. Enkelkretslæring er særlig til stede når mål, verdier, rammeverk og strategier blir tatt for gitt. Refleksjon vil være forbundet med utvikling av mer effektive handlingsstrategier. Vekten ligger på teknikk og instrumentell læring, og man setter ikke spørsmålsteget ved de underliggende verdier. *Dobbelkretslæring* viser til en læringstype der man endrer og restrukturerer både de underliggende verdier og handlingsstrategier. Her tar man stilling til ønskverdigheten av verdier, normer og rammer som skal styre handlingsstrategiene. Denne typen læring er viktig for å kunne skape økt åpenhet og fleksibilitet, og denne formen for refleksjon bidrar dessuten til å stryke kongruensen i handlingsteorien.

Modelltenkningen er utviklet ut fra en ambisjon om å finne ut hvordan og hvorfor mennesker handler som de gjør. Gjennom relativt omfattende empiriske studier mener de å finne to hovedmodeller for menneskelig handling. Her skiller de mellom det de kaller modell I og modell II. Modellene viser til to ulike "masterprogram" som virker styrende for våre handlingsteorier. Begge modellene omfatter et sett med forholdsregler som kan anvendes på nesten ethvert mellommenneskelig problem. Modellene foreslår at

---

<sup>56</sup> På engelsk: "governing values"

<sup>57</sup> På engelsk: "action strategies"

mennesker vil opptre i henhold til bestemte handlingsmønstre. Det er allikevel bare snakk om tendenser, og det er ikke mulig å predikere handlinger på individnivå (det vil si at variabel x fører til variabel y).

De to modellene foreslår helt ulike retningslinjer for handling. Modell I viser til generelle trekk ved de handlingsteorier som Argyris og Schön mener å ha sett i sine empiriske studier. Modell-I handlinger blir gjerne forbundet med at man har *lav mellommenneskelig kompetanse*. Ledere viser tegn på at de er overkontrollerende, overdrevent konkurranseorienterte, ufrie i forhold til følelser og lukket for andre idèer enn sine egne. De fleste ledere vil befinne seg innenfor slike handlingsmønstre. Det kommer særlig godt frem i situasjoner som individet opplever som truende. Modell II anviser en alternativ måte å oppnå mellommenneskelig effektivitet. Modell II er ikke en motsats til modell I, men den er fri for de negative sidene ved modell I. Man er mer opptatt av å *involvere andre*, og man har også lettere for å benytte seg av dobbelkretslæring. Aktøren lukker seg ikke inne, men tillater stadig mer effektiv testing av antakelser, noe som igjen gir stadig høyere forståelse av hva som bidrar til egen effektivitet.

Utviklingen av denne modelltenkningen skyldes flere forhold. For det første bygger den på tidligere forskning som de har gjort. For det andre gjorde Argyris og Schön seg interessante erfaringer når de begynte å praktisere modell-II atferd i de kontekster de opererte innenfor. De forsøkte å hjelpe andre til å utvikle modell-II handlinger i alt fra ”en til en- situasjoner” og kursgrupper til veiledning på arbeidsplassen. I tillegg mener de modellen har en viss egenlogikk ved at innholdselementene i dem henger innbyrdes sammen. Modell II viser til handlingsstrategier som mange bekjenner seg til, men dette er allikevel atferd som forekommer sjelden i samfunnet vårt. Det er derfor et stort behov for å utvikle måter å bevege flere over fra et modell-I til et modell-II handlingsmønster. Mange individer trenger mer kompetanse i det å håndtere mellommenneskelig interaksjon på en bedre måte. Slik vil man kunne få redusert de negative konsekvensene av modell I. Så lenge modell-II verdien fortsetter å bli høyt verdsatt i samfunnet, regner de med at modellen vil være interessant å bruke.

Argyris og Schön hevder teorien deres har relativt stor generaliseringsverdi og mener modell-mønstrene kommer igjen på det en-til-en nivået, gruppenivået og organisasjonsnivået. Skillet mellom modell 1 og modell 2 går igjen i nesten alle bøkene til

Argyris og Schön, og er, ut fra det jeg kan vurdere, uforandret gjennom hele forfatterskapet fram til i dag. Utviklingen av modell I er i størst grad generert fra de erfaringer Argyris og Schön har gjort seg på kurs, mens modell II i større grad er en ”teoretisk” konstruksjon.<sup>58</sup>

I denne delen drøfter jeg hvordan forskjellige handlingsstrategiene påvirker viljen til å metakommunisere. Jeg spør om det er visse typer handlingsmønstre som fremmer en *destruktiv* og en *konstruktiv* metakommunikasjonsform. Først drøfter jeg om handlingsstrategiene innenfor modell I kan bidra til en utvidet forståelse av hvorfor man ikke vil metakommunisere. Deretter drøfter jeg om handlingsstrategiene innenfor modell II kan bidra til en utvidet forståelse av hvorfor man vil metakommunisere på en konstruktiv måte. Eksemplene som blir analysert er først og fremst hentet fra veiledningssituasjoner.

---

<sup>58</sup> Man kan selvfølgelig spørre seg om det er mulig å avdekke menneskelige handlingsregler uavhengig av hvilken situasjon man befinner seg i. Selv hevder de å ha gjort flere tverrkulturelle studier som dokumenterer eksistensen av de to modellene i forskjellige kulturer (Argyris og Schön 1974, Argyris og Schön 1978, Argyris og Schön 1996).

## Destruktive handlingsmønstre og verbal metakommunikasjon

### Å håndtere miljøet på egen hånd

Innenfor modell I opererer Argyris og Schön med fire underliggende variabler. De to første underliggende variablene ligner mye på hverandre. Den ene av disse variablene viser til at aktøren skal *definere mål og prøve å oppnå dem (unilateralt)*. Dette viser seg ved at aktøren ikke mener det er nødvendig å bruke tid på å utvikle en felles forståelse av hensikter. Man ser på seg selv som målrettet i den forstand at man ikke er åpen for å endre seg som følge av andres synspunkter. Denne type underliggende variabel vil kunne komme til uttrykk i følgende holdninger hos aktøren:

- *Effektiv handling baserer seg på at den ansvarlige personen definerer hensikten.*
- *En viktig oppgave for meg er å sikre at ingen avviker fra det vi har bestemt oss for.*
- *Sterk ledelse krever at man tar kontroll over situasjonen.*

Det viktige for aktøren selv er å definere og bestemme hvilke mål han vil oppnå. Når disse er fastlagt gjelder det å nå dem uansett midler. Avvik fra målet tillates ikke, og alle forslag til endringer blir oppfattet som sabotasje eller tegn på sviktende dømmekraft. Man er ikke åpen for å bli påvirket av andre til å endre oppfatning av saken.

Den andre underliggende variabelen dreier seg om å *maksimere egen vinning og minimalisere tap*. Dette innebærer at hvis man først bestemmer seg for å nå et mål, så vil det å endre på målet bli sett på som et tap. Konkurransorienteringen vil være relatert til et forsøk på å maksimere måloppnåelse. Denne type underliggende variabel vil kunne komme til uttrykk i følgende holdninger:

- *Suksess er det viktigste uansett midler.*
- *Samarbeid bare hvis det tjener dine egne mål.*
- *Spill kortene dine riktige.*
- *Hvis jeg kan dra dette i land, så vil min egen posisjon bli styrket.*

Den ene handlingsstrategien manifesterer seg som at man vil *håndtere miljøet på egen hånd*. Det vil si at man sjelden prøver å bli enig med andre om en felles oppfatning av

hensikt eller mål. I stedet forsøker man å bygge opp en enighet der man ikke tillater andre å avbryte. Konsekvensen er at man opptrer defensivt i samvær med andre mennesker og gir lite hjelp. Man lukker seg for å lære noe av omgivelsene og bruker egen makt til å hindre andre å komme til. Resultatet er at man blir overdrevent opptatt av seg selv, og lite opptatt av andre. Eksempler på denne type handlingsstrategi vil kunne være:

- *Jeg kjørte på med mine egne synspunkter ved enhver anledning.*
- *Jeg måtte prøve å holde initiativet og ikke gi dem overtaket.*
- *Jeg øvde på mulige motargumenter som ville komme slik at jeg kunne ha kontroll.*

Den andre handlingsstrategien vektlegger at man skal *eie og kontrollere oppgaven*. Denne strategien er egentlig et spesialtilfelle av den første handlingsstrategien, men den er allikevel svært viktig. Strategien krever at man klarer å overtale andre om verdien av de mål man selv setter seg. Dette kan gjøre på flere måter:

- *Fremheve fordelene ved egne løsninger gjennom logikk og rasjonell overtalelse,*
- *Jeg visste hvor han var på vei og at det ikke var bra. Jeg bestemte meg for å prøve å stoppe ham.*

Hvis man møter motstand kan man forsøke å øke presset mot den andre parten

Direkte kritikk vil gjerne bære preg av at man åpent forteller hva vedkommende gjør feil og hvordan vedkommende bør endre seg. Dette alternativet baserer seg på at man går ut fra at problemet skyldes andre, og at man ikke selv har noe ansvar for konsekvensene av det som skjer. Problemet med denne typen direkte kritikk er at begge lett kan begynne å anklage hverandre.

I veiledningen vil disse handlingsstrategien kunne komme til uttrykk ved at veileder utelukkende vil håndtere og bestemme den faglige kommunikasjon selv.

#### **EKSEMPEL**

En veileder svarer for eksempel slik på hvorfor vedkommende ikke snakker om veiledningen: *"Jeg vet ikke. Jeg vil ikke ha han (studenten) involvert i det. Det er mitt problem, føler jeg. Det er mitt ansvar. Det skal jeg fikse. (...) Jeg er skeptisk til sånne ting der jeg ber studenten begynne å blande seg opp i det, at han skal begynne å ta ansvar, på en måte, for hvordan jeg veileder. Og jeg er veldig redd for å komme i den situasjonen der vedkommende tenker over det og kommer fram til noe jeg ikke er enig i. Fordi det vil jeg bestemme, altså"* (Lauvås og Handal 1998: 199).



Eksempelet illustrerer modell-I aktørens ønske om å kontrollere oppgaven alene. Veilederen vil ikke ha studenten innblandet i hvordan veiledningen skal foregå fordi dette er veilederens ansvar. Slike uttalelser om å ”ville bestemme selv” ligner mye på handlingsstrategien der man har et sterkt ønske om å eie oppgaven. Man handler unilateralt og er ikke interessert i å dele ansvar med andre. Veilederen viser tegn på å mislike uenighet og uttrykker frykt for at studenten skal komme frem til noe som bryter med veilederens opplegg. Dette sammenfaller med handlingsstrategien der man følger en plan som man på forhånd har bestemt seg. Avvik fra målet blir sett på som ytterst uheldig og viser tegn på svak ledelse.

Veileder er opptatt av å *gjøre ting riktig* og vil heller ikke vise noe tvil om dette. Dette minner om modell-I aktøren som er opptatt av å maksimere vinning. Veileder virker å være lite åpen for å innrømme at noe har fungert dårlig. Man kan også spørre seg om denne engstelsen for å vise usikkerhet er direkte motsatt av den evne til å vise usikkerhet som for Argyris og Schön er et nøkkeltrekk for produktiv læring. Veilederens frykt for å utlevere seg ved å innrømme at noe ikke fungerte så godt, kan også likne på modell-I aktøren som ser på sårbarhet som en svakhet og ikke en styrke. Modell-I aktøren mener han vinner mye på å ha slike holdninger. Man møter ingen risiko for å miste den makt man innehar i relasjonen. Kanskje dette igjen gir en sterk følelse av selvtilfredsstillelse som kan være en viktig motivasjonskilde.

Ikke all ”skyld” ligger nødvendigvis hos veileder. En del studenter ser ut til å forvente at veileder skal definere kommunikasjonsforholdet i veiledningen. Veiledning er noe som skjer med dem mer enn å være noe de har innflytelse over selv. En student sier for eksempel at det veileder gjør blir på en måte som en lov for ham. Det ser ut til å være ganske vanlig at veileder styrer, og studenten følger uten å tenke så mye over det. Det kan bli et problem at studentene er for lydige.

## EKSEMPEL

En veileder sier det slik: *"Mulig at han har en tendens til å ta ... det jeg sier litt for alvorlig. Han burde kanskje være litt mer kritisk til det jeg sier. Jeg forvalter ikke hele sannheten. Det blir litt sånn: Ja vel, lærer. ... Det er et generelt problem da; de legger for stor vekt på det jeg sier"* (Lauvås og Handal 1998: 173).

Studenten venter bare på å få ordre utenifra. Veiledere mener studenten arbeider flittig, men venter på instruksjoner. Studentene kan ha vanskeligheter for å ta kritikk og bli veldig nedslått. Allikevel ber de om den på en nesten underkastende måte. De viser tegn på autoritetsbundethet og kan få vanskeligheter med å drive prosjektet.<sup>59</sup>

---

<sup>59</sup> (Lindén 1998: 108)

## Å beskytte seg selv

Den tredje underliggende variabelen er å *minimalisere alle uttrykk av negative følelser*.

Aktøren vil være svært tilbakeholden med å vise følelser. Det å åpent vise negative følelser ses på som et tegn på inkompetanse og manglende tilpasningsdyktighet og diplomatiske evner. Man bør heller ikke la andre få slippe til med slike følelsesuttrykk. Denne type underliggende variabel vil kunne komme til uttrykk i følgende holdninger:

- *Spør alltid på en vennlig måte.*
- *Forsøk å opprettholde roen ved å holde tilbake negative følelser.*
- *Jeg prøver å få andre til å gjøre det de vil jeg skal gjøre, men jeg går frem slik at ingen blir fornærmet.*
- *Særlig i starten er det bedre å være forsiktig enn å provosere.*

Handlingsstrategien kommer til uttrykk ved at man forsøker å *beskytte seg selv*. Aktøren unngår å vise sine svake sider ved at egne følelser blir undertrykket. En måte å gjøre dette på er ved å snakke svært abstrakt uten å referere til direkte observerbare begivenheter.

Dermed må den andre gjette seg til hva man egentlig mener. Dermed har man muligheten for å tilbakevise gjetninger man misliker. Dette kan være en måte å beskytte seg selv på.

Problemet er at det blir mange misforståelser i samtalen. I veiledningen kan denne handlingsstrategien vise seg ved at veileder ikke vil metakommunisere dersom veiledningen fungerer dårlig.

### EKSEMPEL

En veileder svarer slik på om vedkommende snakker om veiledningen:

**Veileder:** *Nei, det gjør vi nok ikke. Det blir ikke et tema. Fungerer det dårlig, så kunne vel studentene tatt det opp, men om jeg ville gjøre det, vet jeg ikke. Da får man det kanskje som et rykte i korridoren, og det ville selvfølgelig ikke være bra. (...)*

**Intervjuer:** *Hvorfor?*

**Veileder:** *Alle vil jo prøve å gjøre en best mulig jobb.*

**Intervjuer:** *Og dermed mener du at hvis du snakket med studenten om veiledningen, så ville det indikere at du ikke gjorde en god jobb?*

**Veileder:** *Nei, det mener jeg ikke. Det er klart en kan snakke litt om veiledning. En spør jo alltid om forventet progresjon og hva vi skal gjøre fremover, men akkurat om selve veiledningen, om de er fornøyd eller hadde tenkt seg noe annet, det har jeg aldri tatt opp som tema.* (Lauvås og Handal 1998: 200).

Denne veilederen mener studenten bør ta initiativ til å snakke om veiledningen dersom den fungerer dårlig. Han uttrykker bekymring for at man vil kunne få et rykte blant de andre ansatte om at man er dårlig som veileder. Behovet for å beskytte seg selv resulterer gjerne i en frykt for å snakke om sensitive temaer. Man er redd for at en åpen konfrontasjon vil kunne svekke egen posisjon. Man vegrer seg for å konfrontere andre av frykt for eventuelle negative reaksjoner.

Å si til en annen at han har defensive holdninger kan gjøre at man blir satt i forlegenhet. Negative følelser vil kunne oppstå og det kan hende man blir avvist. Målet for veileder i dette eksempelet blir derfor å unngå at noen blir satt i forlegenhet eller fremstår som sårbare. Veileder opererer med ulike ansiktsreddende aktiviteter som ikke lar potensielt sjenerende fakta komme frem. Her handler det også om i hvilken grad student og veileder klarer å snakke om grunnleggende sider ved veiledningsforholdet. Atferdsmønstre bygger gjerne på dypt nedfelte forsvarsrutiner som er svært vanskelige å endre.<sup>60</sup>

Det er også oppsiktsvekkende at intelligente personer har størst problemer med å lære av egne feil. De er ikke vant med dette, fordi de så sjelden gjør feil. Mye av selvfølelsen deres kommer fra gode prestasjoner. Profesjonelle organisasjonskonsulenter kan vise sviktende evne til å ta selvkritikk i sjenerende situasjoner. Når forbedringsprosessen i en organisasjon mislykkes blir konsulentene forlegne. Selve tanken på at deres prestasjoner ikke er blant de beste gir dem sterk skyldfølelse. I stedet for at dette motiverer dem til å ta selvkritikk og endre seg, blir de heller mer defensive. De skylder på utenforliggende faktorer som uklare mål, urettferdige ledere og dumme klienter.<sup>61</sup>

Det viser seg at mange arbeidsutøvere som er høyt utdannet og dedikerte er veldig gode på enkelkretslæring, men de sliter desto mer med dobbelkretslæring.<sup>62</sup> De har bare fått gode karakterer gjennom utdanningen og har sjelden eller opplevd nederlag. Dermed har de heller aldri lært hvordan de skal lære av egne feil. Hver gang strategiene deres feiler, blir

---

<sup>60</sup> (Argyris og Schön 1974, Argyris og Schön 1996)

<sup>61</sup> (Argyris 1991)

<sup>62</sup> (Se mer om disse læringsformene på side...)

de bare mer defensive. De neglisjerer kritikk og legger skylden på alle andre enn seg selv. Forsvarsatferden er innarbeidet som en handlingsrutine. Dette ser man ikke selv. I stedet er man helt overbevist om at man ikke selv er vanskelig og at man kjenner de virkelige årsakene. Selv i situasjoner som ikke er truende vil man forsøke å beskytte seg selv.

Når veilederen i forrige eksempel lar være å snakke om veiledningen sikrer han seg mot kritikk. Egentlig er han kanskje redd for å fremstå som dum fordi det igjen kan true hele selvbildet hans. Konkret kommer dette til uttrykk når han forsvarer sine handlinger ved å hevde at han er opptatt av å gjøre en best mulig jobb. Forskningsveiledere er også flinke folk som er vant med å lykkes. Sannsynligvis vil de ha like store problemer med å takle det å mislykkes som profesjonelle organisasjonskonsulenter. Kanskje denne veilederen setter svært høye prestasjonskrav til seg selv som kan være vanskelig å innfri. En måte å beskytte seg selv er ved å være generell og ved å la være å konkretisere standardene for god veiledning. Det kan virke som om veileder frykter en evaluering vil gi studenten større bevissthet om hva som fungerer dårlig og at dette igjen kan forverre forholdet. Det er bedre ikke å snakke om de ubehagelige tema. Handlingsstrategien med å beskytte seg selv har kanskje også sammenheng med prestasjonskulturen på universitet. Veilederen snakker for eksempel om det ubehagelige ved å få et negativt omdømme som veileder. I sterke prestasjonskulturer vil det kunne bli et problem at folk er mer opptatt av å beskytte sitt eget renommé, og mindre opptatt av selvkritikk.

Eksempelet illustrerer også en modell-I frykt for å fremstå som sårbar. Som velfungerende mennesker har vi utviklet automatiske forsvarsmekanismer som gjør at vi vil unngå å fremstå som sårbare på grunn av den emosjonelle belastningen dette medfører for oss. Paradokset er, at det gjerne er i slike "sårbare situasjoner", der ting fungerer dårlig, at læring er mest påkrevd. Samtidig vil de aller fleste være lite åpne for dette i slike situasjoner. Argyris og Schön mener omtrent alle mennesker de har studert opererer med automatiserte defensive forsvarsrutiner i truende situasjoner. Denne selvbeskyttelsen vil også hemme en nødvendig åpenhet i veiledningen som gjør at man kan lære av hverandre. Følgende eksempel illustrerer hvordan en veileder er redd for å snakke om veiledningen:

### Eksempel

*"Nei, det tror jeg er kanskje litt tidsnød og litt manglende refleksjoner over at jeg kanskje skulle gjøre det. Eller kanskje også litt engstelse for å vise at man er i tvil om man har gjort det riktig. Det er også en sånn problematisk situasjon om å holde den tilstrekkelige distansen eller autoriteten og ikke begynne å utlevere at man selv føler at det kanskje ikke fungerte så veldig godt"*  
(Lauvås og Handal 1998: 199).

Veileder vil ikke metakommunisere av frykt for å miste autoritet. Han er skeptisk til å utlevere seg når han ikke føler det har gått så godt. Hvis kommunikasjonen er dårlig vil man helst ikke være åpen om dette. Et stort problem med denne veilederen er at han fatter beslutninger uten å ha noe konkret informasjon om studentens meninger. Denne handlingsstrategien bygger på at man må gjette seg til hva andre personer føler og tenker. Samtidig forsøker man å tildekke egen usikkerhet. Problemet er at man ikke får tilgang til informasjon man egentlig burde hatt. Konsekvensen er at veileder heller ikke får gjort noe med de negative tankene studenten måtte ha. Lite åpenhet og testing av antakelser resulterer i at det blir produsert en mindre mengde med riktig informasjon.

Veiledere forteller at de har opplevd at gnisninger i samarbeidet med studenter har ført til konfrontasjoner. Vanligvis forsøker veileder å holde problemet unna fordi man er redd for konfrontasjon. Ved en viss grense brister alt løs. Iblant er det studentene som blåser ut frustrasjonen. Noen ganger har utladningen ført til at man har kommet over problemet, men resultatet kan også bli en alvorlig konflikt. Veiledere forteller om søvnløshet, ensomhet, tretthet, engstelse, fortvilelse og en følelse av inkompetanse og utilstrekkelighet.<sup>63</sup> Et typisk trekk ved konflikter i veiledningen er at de kan bli ekstra voldsomme. Spenningene i veiledningsrelasjonen øker helt til de plutselig eksploderer i sterke følelser.

---

<sup>63</sup> (Bergenheim 2001: 61)

## Å beskytte andre

Den fjerde underliggende variabelen dreier seg om å *være rasjonell*. Personen vil da etterstrebe en saklig og objektiv diskusjonsform i samtale med andre. Uansett hvilke følelser man har vil disse bli kontrollert. Denne holdningen vil kunne komme til uttrykk på følgende måte:

- *Forbli så objektiv som mulig*
- *Vis at du kan fakta fordi folk forventer at du har rasjonelle argumenter for det du gjør. Unngå å bruk følelseladete forklaringer*
- *Vær objektiv og klar, men ikke press på for mye*
- *Hvis andre er rasjonelle, vil de endre mening hvis man kommer med rasjonelle argumenter*

Et eksempel på dette i veiledningen kan være at veileder prøver å etablere regler som ikke tillater at man snakker om personlige tema. En veileder forklarer studenten i begynnelsen av veiledningen hva et profesjonelt veiledningsforhold innebærer. Veileder presiserer da at de skal diskutere oppgaven og ikke personlige forhold i veiledningen.<sup>64</sup> Argumentet for å opprettholde en slik distanse er at veiledningsrelasjonen kan bli for personlig. Dette kan oppleves som psykisk belastende. En kvinnelig veileder orker for eksempel ikke å være ”reservemamma” for de studentene som er psykisk dårlige.<sup>65</sup> Slike holdninger ligner modell-I aktørens ønske om å *være rasjonell*. Ved tidlig å si at man ikke vil snakke om personlige tema håper man på å beskytte seg selv mot eventuelle ubehageligheter som kan oppstå.

### EKSEMPEL

En veileder påpeker det ubehagelig ved å sette karakter hvis man er venn med studenten: *”Jeg er litt redd for dette med veldig mye sosial kontakt med studentene, særlig studenter jeg veileder. Liker ikke å komme for nær, og så skal man gi karakter senere som de kanskje ikke er fornøyd med - da kan vi heller være venner etterpå”*<sup>66</sup>

---

<sup>64</sup> (Baltzersen 2000: 31)

<sup>65</sup> (Bergenheim 2001: 36) De aller fleste veilederne i Bergenheim sin undersøkelse vil ha en profesjonell relasjon til studenten, ikke en privat, men de mener dette allikevel ikke utelukker at man kan være personlig (Bergenheim 2001: 35,39).

<sup>66</sup> (Lauvås og Handal 1998: 167).

For nære relasjoner kan forverre veiledningen ved at det blir vanskelig å gi og ta kritikk. En konflikttipe i veiledningen oppstår fordi partene har vært venner på fritiden. Til slutt har spenningen mellom det å ha en privat og en profesjonell relasjon blitt for stor. Noe har hendt i det private som har fått konsekvenser for veilederrollen. For eksempel kan vennskapet ha umuliggjort den kritiske granskning som inngår i veilederrollen. Problemet er at når slike spenninger i relasjonen oppstår, er det ingen som våger å snakke om disse. Konsekvensen av ikke å takle en liten konflikt, er at man til slutt må ut i en større og mer alvorlig konflikt.

Det kan derfor også bli et problem hvis kommunikasjonen blir mer rasjonell og for lite personlig. Å skille klart mellom det personlige og det faglige vil kunne gjøre studenten usikker på hva det er tillatt å snakke om.<sup>67</sup> En nær og god relasjon er viktig for at studenter skal føle seg komfortable med å komme med forespørsler og oppklarende spørsmål i forbindelse med arbeidet.<sup>68</sup>

Handlingsstrategien som sammenfaller med det å *være rasjonell* går ut på at man vil *beskytte andre fra å bli såret på egen hånd*.. Personen vil da beskytte andre personer for de negative følelser han har til dem. Ved å gjøre dette beskytter man seg også fra de eventuelle negative reaksjoner som andre vil ha til dette. Velger man en slik handlingsstrategi blir det generelt vanskeligere for andre å komme med kritikk.

Det blir viktig å være positiv og oppføre seg på måter som ikke opprører andre. Man unngår å si ting man tror vil såre den andre eller som kan skade en selv. Samtidig holder man disse beskyttelsesstrategiene hemmelig for den andre. Ingen av disse antakelsene blir testet. Eksempler dette vil kunne være at man forteller hvite løgner eller tilbyr falsk sympati:

- *Selv om jeg synes hans idèer var latterlige klarte jeg ikke vise det*
- *Han er så vanskelig, så jeg må være forsiktig så jeg ikke gjør ham sint*

---

<sup>67</sup> Noen etiske retningslinjer anbefaler at veileder ikke bare skal ta faglige spørsmål, men også være åpen og lydhør overfor personlige forhold av betydning for kandidatens avhandlingsarbeid. Dette bør inkludere støtte og oppmuntring av kandidaten gjennom krevende og frustrerende perioder (Yrkesetiske retningslinjer for veiledere ved UiO 1997: 2,4,6-7).

<sup>68</sup> (Parry og Hayden 1994: 114)



Personen forbinder det å være positiv med å behandle den andre med respekt og verdighet. Å være positiv er det mest humane. Derfor minner man av og til seg selv på at man ikke må glemme å være positiv.

I veiledningen kommer slike handlingsstrategier til uttrykk når en forteller at man ikke kan snakke direkte med veileder om veiledningen:

#### **EKSEMPEL**

En student sier følgende i en intervjuundersøkelse: *Jeg kan tenke meg at hvis det først blir problemer, så er det vanskelig å ta det opp. Hvis det ikke er problemer, er det kanskje ikke nødvendig å snakke så mye om det (...) De som har problemer, synes det er veldig vanskelig å ta det opp, og de kan i hvert fall ikke ta det opp direkte men må på en måte snakke litt rundt det sånn at ingen mister ansikt i den situasjonen. (...)*<sup>69</sup>

Denne studenten ser ut til å være redd for at veileder skal miste ansikt. Å ta opp kritikk direkte med veileder blir opplevd som svært vanskelig. Studentene opptrer her i samsvar med modell-I aktørens ønske om å være *rasjonell*. Det kommer til uttrykk ved at studentene mener det har ingen hensikt å provosere veileder unødvendig. Innenfor denne handlingsstrategien vil man i det lengste unngå konfrontasjon. Man blir ofte oppfattet som uhøflig dersom man ikke opptrer på denne måten. Dette ligner studentens oppfatning om at det ville være vanskelig å snakke om veiledningen fordi man bryter med høflighetsnormene for veiledningen. Modell-I atferd er nettopp kjennetegnet av at man bør bruke ansiktsreddende aktiviteter i vanskelige situasjoner. Tilsvarende er studenten opptatt av at veileder ikke skal miste ansikt. Denne høfligheten forbindes med å være human, vise respekt og provosere den andre i minst mulig grad.

I noen situasjoner er det nok lurt å beskytte den andre fra å bli såret. En veileder er for eksempel forsiktig med å snakke åpent om studentens manglende selvtillit av frykt for å forverre tilstanden. Det er også vanlig at veileder anbefales å utøve stor forsiktighet ved enhver vurdering av studenten på grunn av det assymetriske forholdet. I veiledningen er det slik at studenten først og fremst skal vurdere veiledningspraksis, mens veileder må være forsiktig med å vurdere studenten.<sup>70</sup>

---

<sup>69</sup> (Lauvås og Handal 1998: 207)

<sup>70</sup> Det er interessant at for eksempel Lauvås og Handal likevel mener man bør ta opp studentens manglende selvtillit. Hele eksempelet er presentert på side 76.

Hvis man blir for opptatt av å beskytte andre på egen hånd kan dette imidlertid hemme læring. Defensive interaksjonsmønstre kan oppstå hvis den ene personen tror at den andre er defensiv uten at dette blir åpent testet ut. Hvis studenten forventer at veileder skal ta initiativet til å metakommunisere, så vil studenten opptre relativt passivt avventende. En slik passiv atferd fra studentens side vil kunne oppleves av veileder som et tegn på at man skal være forsiktig med å metakommunisere, noe som kan føre til at veileder vegrer seg for å ta initiativet til å metakommunisere. Slik vil veileder heller vente på at studenten skal ta initiativet. Det kan oppstå scenarier i veiledningen der begge parter forventer at initiativet bør ligge hos motparten, uten at dette eksplisitt blir testet.

# Konstruktive handlingsmønstre og verbal metakommunikasjon

## Håndtering av omgivelser sammen

En underliggende variabel i modell II er *å maksimere de frie og informerte valgene*. Et valg er informert så lenge det er basert på relevant informasjon. Jo mer aktøren er oppmerksom på hvilke verdier som ligger til grunn for hans beslutninger, desto større er sannsynligheten for å fatte et informert valg. Et valg er fritt når aktøren kan definere sine egne mål i forhold til sentrale personlige behov og egen kapasitet. Dette avhenger også av om man klarer å styre aktivitetene inn i en form som gjør at man ikke blir for frustrert. Mange rutineaktiviteter skaper mindre valgfrihet. Den andre underliggende variabelen handler om *å maksimere de interne forpliktelsene* i forhold til de beslutninger som fattes. Når aktøren er ansvarlig for sine valg blir det også skapt en forpliktelse overfor handlingen som er indre motiverende.

Modell-II aktøren er også kjennetegnet av *å ville maksimere riktig informasjon*. På den ene siden dreier det seg om å gi andre tilgang til direkte observerbar informasjon om seg selv. På basis av tilbakemeldinger man får fra omgivelsene må man også klare å endre seg. Denne evnen til å ta selvkritikk dreier seg også om å klare å invitere andre til å kritisere seg selv. I tillegg dreier det seg om å skape betingelser som gjør det mulig for andre å få tilbakemeldinger på egen atferd. Slik får de også muligheten til å korrigere disse tolkningene. Målet er å generere mest mulig valid og nyttig informasjon. Dette skjer best hvis man håndterer omgivelsene som en felles oppgave. Hvis alle deltakere skal kunne fatte frie valg og føle intern forpliktelse må man dele kontroll over situasjonen. Man må skape situasjoner der man tester om antakelsene er riktige eller ikke.

Som handlingsstrategi skal man *understreke felles mål og gjensidig påvirkning i relasjoner*. Man bør dele problemer med hverandre på en måte som fører til varige produktive løsninger. Handlingsstrategien baserer seg på antakelsen om at det nesten alltid finnes noe man trenger hjelp til, eller som man har felles med andre. Ved å bygge vitale beslutningsnettverk maksimerer man bidraget fra hvert medlem, slik at man inkluderer flest mulig relevante synspunkter. Personen synes det er uproblematisk å dele makt og beslutningsmyndighet med enhver som har relevant kompetanse. Da slipper man at

individene konkurrerer om å gjøre seg bemerket for egen personlig vinning.<sup>71</sup> I veiledningen kan en slik atferd vise seg ved at studenten får være med å diskutere veiledningsopplegget og komme med egne ideer.

### **EKSEMPEL**

En student sier dette om veiledningen i en intervjuundersøkelse: *"Vi har stort sett blitt enige om at sånn skal vi gjøre det, men jeg føler at jeg har fått et ansvar for å styre det. Det har passet meg bra. Og det har vært vår norm; han har vært til disposisjon hele tiden og fulgt opp med egne ideer, men når det gjaldt hvordan opplegget skulle se ut, var det stort sett meg. Vi snakket en del om hvordan vi ville ha veiledningen i begynnelsen, første møte dreide seg vel stort sett om det"*<sup>72</sup>

Studenten får her komme med bidrag og synspunkter på hvordan veiledningen skal være. På samme måte er modell-II handlingene kjennetegnet av at man tar med andre i beslutningsprosessen slik at beslutningen blir best mulig. Det blir viktig å inkludere en størst mulig bredde av synspunkter før man handler. Alle parter bør få delta i beslutningsprosessen. Dette krever at studenten klarer å definere egne mål i forhold til sine behov. Slik skapes også intern forpliktelse. Veileder vil ha en viktig funksjon i forhold til å vurdere om opplegget er gjennomførbart. Å maksimere riktig informasjon handler om at studenten må gi veileder tilgang til informasjon om seg selv. Slike prosesser bør skje i begynnelsen av veiledningen.

Hvis veiledningspartene inngår en *psykologisk kontrakt* i veiledningen kan man øke tydeligheten i kommunikasjonen og forpliktelsen i samarbeidet. Partene bør sette av en del tid til å diskutere seg frem til en god kontrakt. Her vil partene kunne snakke om hvilke forventninger de har til hverandre (for eksempel i forhold til arbeidstid og stilling), former for veiledning og annet samarbeid (frekvens og utforming), hvordan feedback skal utformes. Innholdet må være forstått og akseptert gjennom samtykke. Den bør være tydelig slik at man er sikker på at den er forstått slik at den kan være et viktig instrument for å etablere en god arbeidsallianse mellom veileder og student.<sup>73</sup> En kontrakt er sterkere psykologisk forankret hos begge parter enn et muntlig løfte fordi gjensidigheten er sterkere.

---

<sup>71</sup> (Argyris og Schön 1996)

<sup>72</sup> (Lauvås og Handal 1998: 63).

<sup>73</sup> (Lindén 1998: 84,130-131,143)

Føler man seg ansvarlig for sine beslutninger vil man ifølge Argyris og Schön i større grad overvåke beslutningsprosessen. Man vil prøve å få tilbakemelding for å korrigere feil eller uintenderte konsekvenser. En slik overvåkning vil kunne komme til uttrykk ved at man jevnlig diskuterer veiledningen.

#### **EKSEMPEL**

En veileder i en intervjuundersøkelse sier: *"Vi begynner hver veiledning med at studenten forteller hva vedkommende fikk ut av veiledningen forrige gang. Jeg synes det er bedre å gjøre dette neste gang fordi studenten da får litt avstand og tid til å reflektere over det som skjedde."*<sup>74</sup>

Dette er et eksempel på at man hele tiden forsøker å sikre seg mest mulig riktig informasjon om hva som skjer i veiledningen. Det samme gjelder for psykologiske kontrakter som er tidsregulerte og som kan reforhandles etter en bestemt definert tid. Fordelen er at man kan tilpasse seg endrede forutsetninger i veiledningen. Hvis man spesifiserer konsekvensen av eventuelle kontraktsbrudd kan dette forebygge avtalebrudd fordi de fleste mennesker er følsomme overfor sosial kontroll og forsøker å unngå å få dårlig samvittighet.<sup>75</sup>

---

<sup>74</sup> (Baltzersen 2000: 40).

<sup>75</sup> (Lindén 1998: 131,143,168)

## Å beskytte hverandre i felleskap

En modell-II handlingsstrategi fokuserer på at man skal *beskytte seg selv eller andre som en felles operasjon*. Man bør ikke drive med beskyttelsesarbeidet på egen hånd. Alle personer i et samarbeid vil på en eller annen måte være avhengig av hverandre. Man forsøker allikevel ikke å redde den andres personens ansikt for enhver pris. Hvis dette er nødvendig, planlegger man det heller sammen. Unntaket gjelder individer som av en eller annen grunn er ekstra sårbare.<sup>76</sup>

I forhold til verbal metakommunikasjon i veiledningen kan denne handlingsstrategien manifestere seg ved at man etablerer en kanal for samtaler av mer personlig karakter.<sup>77</sup>

Slik kan man sammen luften konflikter før de blir for alvorlige:

### EKSEMPEL

En veileder bruker en punktliste med samtaletemaer som grunnlag for å ta opp sensitive temaer: *“Ved å bruke momentlisten får jeg kjennskap til studentens forventninger. Listen gjør det dessuten legitimt å ta opp temaer som ofte er sensitive, som for eksempel hvordan veiledningsrelasjonen fungerer. Vanligvis synes nok studentene at det er vanskelig å ta initiativ til å snakke om slikt (...) Min erfaring hittil er at studentene er åpne for å snakke om slike tema. Utover i veiledningen kan jeg dessuten vise tilbake til det vi har blitt enige om dersom det er noe som ”skurrer”.*<sup>78</sup>

Veilederen mener det blir lettere å snakke om sensitive temaer når man bruker en punktliste. Beskyttelsen mot å snakke pinlige og ubehagelige temaer blir da en felles oppgave fordi partene står i et gjensidig avhengighetsforhold. Klarer man å snakke sammen om frustrerende situasjoner gir dette unike muligheter for dobbelkretslæring.<sup>79</sup> Slik vil man dele ansvaret for de vanskelige temaene i veiledningsforholdet. Eksempelet illustrerer hvordan man kan etablere samtaleformer som er mer konfronterende, men allikevel akseptable. I dette tilfelle ser risikoen for å provosere studenten ut til å bli mindre hvis man bruker en avtaletekst som grunnlag.

<sup>76</sup> (Argyris og Schön 1974, Argyris og Schön 1996).

<sup>77</sup> (Bergenheim 2001: 37-39).

<sup>78</sup> (Baltzersen 2000: 30)

<sup>79</sup> (For mer om dette se side)

## Høyt prosedyrenivå

En handlingsstrategi vektlegger at man må snakke i *direkte observerbare kategorier*. En slik handlingsstrategi krever både et høyt prosedyrenivå og et høyt utspøringsnivå. Et høyt prosedyrenivå innebærer at man prøver å være åpen i forhold til hva man tenker, vet, ønsker eller føler. Dette gjelder både ved at man er ærlig om sine egne synspunkter, og at man sier hva man mener om andre. Dette krever at man er oppriktig selv i truende eller ubehagelige situasjoner. Selv om dette virker skremmende og farlig, har man ofte lite å tape og mye å vinne på å gjøre dette. Man kunne for eksempel finne på å si noe sånn som:

### EKSEMPEL

*"Jeg kommer nå til å gi deg en beskjed som du vil kunne synes er ubehagelig. Grunnen til at jeg gir deg denne beskjeden er fordi jeg er redd for at du kan ha misforstått problemet. Så derfor vil jeg nå forklare hvordan jeg tror du kan ha misforstått problemet".*

Den informasjonen man vanligvis holder for seg selv og forsøker å skjule blir allikevel ofte "gjennomskuet" av den andre. Man røper gjerne holdninger man har gjennom kroppsspråk, stemmebruk og lignende.<sup>80</sup>

I veiledningen kan et *høyt prosedyrenivå* gi seg utslag i at veileder forklarer hva vedkommende gjør i veiledningen. Når veiledere forklarer det de sier og gjør så vil metakommunikasjon inngå som et "naturlig" element i veilederens måte å kommunisere på. Man har mye å vinne på å snakke om og si hva man tenker, ønsker eller føler. Slik unngår man misforståelser og oppnår større tydelighet i kommunikasjonen:

### EKSEMPEL

*Denne veilederen forteller studenten hvilken veiledningsstrategi han benytter seg av: "Ja, det er veldig individuelt da, men det jeg pleier å gjøre er jo å si at jeg presenterer noe om denne fasetenkningen. Det har jeg hatt nytte av å gjøre å si litt at jeg kommer til å opptre med litt forskjellige hatter i ulike faser, og det er ulike ting som er viktig i ulike faser av hovedoppgaveskrivingen. (...) Jeg har inntrykk av at det slår veldig*

---

<sup>80</sup> (Argyris og Schön 1974, Argyris og Schön 1996)

godt ut. De blir liksom bevisste på at dette er en prosess som har ulike elementer, og at det er åpenbart ikke noe de har tenkt på. (...) Jeg snakker med studenten om dette i starten og senere refererer jeg til det.”<sup>81</sup>

Veileder forklarer her at han kommer til å opptre på litt ulike måter i ulike faser av hovedoppgaveskrivingen. Bruken av begrunnelser indikerer hva man har tenkt å gjøre fremover i veiledningen. Sånn sett har kanskje denne ”begrunnende” metakommunikasjonsformen primært en *problemforebyggende funksjon*.<sup>82</sup> En vanskelig situasjon vil kunne oppstå dersom veileder skifter fra å være en aksepterende veileder som viser stor velvilje til å bli en kritisk veileder. Men dersom veileder forklarer endringer i veilederrollen vil den neppe bli opplevd som dramatisk.<sup>83</sup> Mangel på tydelighet ser ut til å være et vanlig problem i veiledningskonteksten. Det oppstår altfor store gap mellom hva senderen mener med sin vurdering og hvordan mottakeren oppfatter denne vurderingen. Mange problemer oppstår på grunn av *uklare forventninger* som fører til skuffelser og frustrasjon.<sup>84</sup> Det kan være lurt med mye forklaring for å slippe at studenten får ubehagelige overraskelser. Det å forklare noe på forhånd ser ut til å være en nøkkelfaktor:

#### EKSEMPEL

En veileder sier: ”Dersom det er mye rødt på kommentarene du gir første gang, så kan studenten ta det veldig tungt. Man må derfor forklare studenten på forhånd at kommentarene bare er ment som forslag til forbedringer. Det blir opp til studenten selv å bruke de.”<sup>85</sup>

Ved å si i fra om et forventet reaksjonsmønster på forhånd håper man på å dempe den negative emosjonelle reaksjonen som man vet vil komme. Etter min vurdering kan det her virke som om man har å gjøre med et *paradoksalt* fenomen. Ved å forklare hva som er ”feilaktige” reaksjonsmønstre på forhånd håper veileder å forhindre at slike reaksjoner oppstår i det hele tatt. Her er Argyris og Schön inne på noe av det samme når de hevder at man ved å snakke om ansiktsreddende aktiviteter faktisk kan bidra til å oppheve deres

<sup>81</sup> (Lauvås og Handal 1998: 204).

<sup>82</sup> Interessant i denne sammenheng er det at Wenche Fjeldstad mener evnen til å innta en metarolle er vesentlig for å forebygge problemer i konsultasjonssystemet. Det vil blant annet innebære evnen til å analysere hvordan man selv påvirker og er påvirket av det systemet man inngår i (Fjeldstad, 1991: 133,148). Denne «selvransakelsen» i konsultasjonen kan kanskje sies å ha likhetstrekk med det å reflektere over sine egne valg i veiledningen.

<sup>83</sup> (Lauvås og Handal 1998: 279)

<sup>84</sup> (Lindén 1998: 167-168)

<sup>85</sup> (Baltzersen 2000: 39)



funksjon. Tilsvarende tenkning er til stede når en veileder forklarer studenten at vedkommende ikke må bli for personlig knyttet til det første tekstutkastet de skriver. Dette er fordi teksten må skrives om mange ganger, og studenten vil ofte bli nødt til å redigere ut noe de synes er veldig interessant.<sup>86</sup> Ved å presisere at kritikken gjelder teksten, og ikke personen, håper veileder på å unngå for sterke emosjonelle reaksjoner fra studenten. Gjør man på forhånd studenten oppmerksom på at han ikke må reagere for personlig, ser det ut som om reaksjonene kan bli mindre personlige. Dette er et viktig tema fordi det kan være sterke emosjonelle komponenter tilstede i studentenes skriving.

#### EKSEMPEL

En student sier for eksempel følgende: *"Da jeg leverte det første, litt større utkastet og han kritiserte det, var jeg fryktelig frustrert og lurte på (...) Han syntes ikke det var noe bra og jeg måtte ikke skrive det på denne måten her, han skjønnte ikke hva jeg skrev og alt mulig sånn. Da var jeg frustrert og litt lei meg og liksom litt irritert på han en stund (...)"*<sup>87</sup>

Studenter kan bli oversensitive. Kritikken kan ramme selvfølelsen fordi studenten er så engasjert i oppgaven. Assymetrien i relasjonen kan forsterke følelsen av å bli krenket. Ved å forklare kritikken kan man dempe studentens negative reaksjoner og fremme en realistisk problemløsing.<sup>88</sup>

Rent prinsipielt er det imidlertid interessant å spørre seg om man kan forklare for mye. Kan et høyt prosedyrenivå også virke mot sin hensikt? Ros som fenomen er kanskje et slikt eksempel. Det er vanlig å anta at man kan reagere negativt på ros som ikke oppfattes som troverdig. Misnøye blant studenter kan være knyttet til generell uforpliktende ros som ikke er forankret i det studenten har skrevet. Denne type ros vekker mistanke om at veileder ikke har gjort jobben sin.<sup>89</sup> Det virker dessuten som om studenter tolker selv de minste signaler fra veilederen som enten en positiv eller negativ vurdering av arbeidet

---

<sup>86</sup> (Baltzersen 2000: 37)

<sup>87</sup> (Lauvås og Handal 1998: 145).

<sup>88</sup> (Lindén 1998: 167-168)

<sup>89</sup> Lindén mener man må være oppmerksom på at positiv kritikk kan vekke uønskede reaksjoner hvis studenten opplever den som overdreven eller ikke oppriktig. Dette kan igjen forsterker mindreverdighetsfølelsen i forholdet, for eksempel ved at studenten tenker "er jeg så dårlig at veilederen ikke tør å si ifra" (Lindén 1998: 167-168).

deres. Når tydeligheten i disse signalene er liten, blir risikoen større for feiltolkning.<sup>90</sup> Noen mener man kan øke rosens troverdighet ved å forklare den rosen man gir til studentene:

#### EKSEMPEL

Veileder kunne si: ”Jeg synes din egen selvtillit er langt lavere enn du reelt har grunnlagt for. Det vil jeg gjerne bidra til å hjelpe deg å rette på. Legg nå merke til hva jeg sier om avhandlingen din. Den rosen jeg gir er helt reell. Så ta den til deg og bruk den som grunnlag for å bygge tilliten til det du selv gjør.”<sup>91</sup>

Forutsetter man her at studentene allerede mistenker veileder for å være uærlig med sin ros. Argyris og Schön mener en vanlig handlingsstrategi er å være *positiv*. Ros blir gitt for å opprettholde det ”behagelige i samtalen”. Behaget vinner over det å komme med den ubehagelige sannhet. Man tilbyr heller falsk sympati enn å oppføre seg på måter som opprører andre fordi dette ansees for å være mest human. Er det dette man egentlig forsøker å gjøre når man vil forklare den rosen man gir?

I utgangspunktet sammenfaller det å forklare ros med anbefalingen om å ha ett *høyt prosedyrenivå*. Hvis man forklarer det man sier skulle man tro at troverdigheten øker. Vil det allikevel kunne være slik at forsøk på å tydeliggjøre ærlighet kan virke direkte mot sin hensikt? Det blir som om man må si at rosen er ekte fordi man tror den andre kanskje mistenker rosen for å være falsk. Hvis man metakommuniserer om ektheten av den ros man gir forutsetter man samtidig at falsk ros potensielt vil kunne vært til stede i samtalen. Det som skulle styrke ektheten kan bidra til å øke mistenksomheten mot det som blir sagt. Faren er at denne typen kommunikasjon bidrar til å øke mistenksomheten mot tilstedeværelsen av falsk sympati i samtalen. *Paradokset* oppstår fordi hvis man sier at rosen er ekte så vil den automatisk kunne fremstå som mindre ekte. Likeledes kan man spørre seg om rosens ekthet ikke blir vurdert ved hva man sier, men gjennom hvordan man fremfører rosen. Et annet spørsmål er om det er virkningsfullt å direkte fortelle noen at rosen skal bygge opp den andres selvtillit. Når man sier noe slikt markerer man også at man bruker ros som et strategisk virkemiddel i samtalen.

<sup>90</sup> (Lauvås og Handal 1998: 115,159, vii, 255)

<sup>91</sup> (Lauvås og Handal 1998: 169-170).

Man skulle kanskje forvente at kravene til ærlighet blir høyere når man forklarer sin egen kommunikasjon, men roseksempelen viser at vi ikke har noen garanti for større ærlighet gjennom et høyt prosedyrenivå. Kanskje øker til og med faren for manipulasjon i metakommunikative samtaler der ærlighet er diskusjonstema. Det skal mye til for å tvile på ærligheten til en som presiserer at han er ærlig. Eller?

Det å bare forklare egen kommunikasjon trenger ikke nødvendigvis være bra. Veileder kan for eksempel fortelle hvordan han vil at veiledningen skal være uten å invitere studenten til å komme med innvendinger. I så fall vil handlingene i større grad bygge på modell I. Det kan altså oppstå uheldige bieffekter som følge av et høyt prosedyrenivå.

## Høyt utspørringsnivå

Et høyt utspørringsnivå omfatter at man forsøker å finne ut hva andre tenker, ønsker eller føler. For eksempel ved at man spør de andre om de antakelser man har. Hvis man synes den andre sier noe dumt bør man prøve å gi uttrykk for at man vil forstå resonnetet som ligger bak det som blir sagt. Man bør altså ikke dømme den andre personen, men heller forsøke å teste ut de idéer man har om den andre. Hvis man ofte synes andres idéer er idiotiske blir det vanskeligere å si rett ut hva man mener fordi man risikerer å provosere den andre. Det blir derfor viktig også å bygge opp reaksjonsformer der man prøver å forstå den andre: <sup>92</sup>

### EKSEMPEL

I veiledningen kan et høyt utspørringsnivå komme til uttrykk ved at veileder spør studenten om å gi tilbakemeldinger på veiledningen. En veileder i en intervjuundersøkelse sier det slik: (...) *For eksempel kan jeg si: "Nå har du litt erfaring med min måte å gi tilbakemelding. Hva synes du om den?" (...) Følte du at dette ble litt overveldende? (...) Studentene svarer som regel at alt er i orden selv når dette ikke alltid er tilfellet. Kroppsspråket sier ofte mer enn ordene når jeg stiller slike spørsmål. Hvis jeg da merker at noe er galt, prøver jeg å skjerpe meg ut i fra det jeg tror er årsaken til problemet.* <sup>93</sup>

Veileder oppmuntrer her studenten til å gi negative tilbakemeldinger ved å stille ledende negative spørsmål. Her viser veileder en *sterk vilje til selvkritikk*.<sup>94</sup> Dette er et av nøkkelkriteriene for modell-II læring. Å kunne vise seg selv fra en sårbar posisjon vil ofte kunne styrke forholdet. Samtidig viser eksempelet over at en invitasjon til kritikk ikke nødvendigvis garanterer et ærlig svar. Premisset for et høyt utspørringsnivå bygger på ønske om å tilegne seg *mest mulig riktig informasjon*. Men hva hvis studenten tror at veileder egentlig misliker å få kritikk? Hvis veileder blir sint kan konsekvensen bli dårligere veiledning. Mange studenter vil nok derfor velge handlingsstrategier knyttet til et ønske om å "minimalisere tap".<sup>95</sup> Undersøkelser viser at mange studenter er redde for at

<sup>92</sup> (Argyris og Schön 1974, Argyris og Schön 1996)

<sup>93</sup> (Baltzersen 2000: 40).

<sup>94</sup> Yrkesetiske retningslinjer ved Universitet i Oslo oppfordrer til og med veileder til selv å søke negativ kritikk ved å stille ledende negative spørsmål: "Veileder bør invitere kandidatene til å si ifra om eventuelle negative reaksjoner på hans/hennes språkbruk eller atferd, enten direkte i situasjonen eller senere ved en passende anledning" (Yrkesetiske retningslinjer for veiledere ved UiO 1997: 6).

<sup>95</sup> (se side for mer om dette)

relasjonen skal skjære seg fordi de føler en sterk avhengighet til veileder. Det er få studenter som føler de har noen å gå til dersom relasjonen skulle skjære seg.<sup>96</sup>

Det forrige eksempelet viser også hvordan veileder aktivt fortolker studentens kroppsspråk eller meddelsesatferd. Studenten benytter seg av ikke-verbal kommunikasjon som veileder oppfatter og tolker. Det viktige for studenten er kanskje å sende ut kritiske signaler mot veileder, men samtidig ha muligheten til å tilbakevise at man faktisk gjør dette. I slike situasjoner er kanskje kroppsspråk en egnet kommunikasjonsform. Samtidig som man viser kritikken gjennom kroppsspråket kan man bruke verbalspråket til å ivareta høfligheten i samtalen. For eksempel ved at studenten i eksempelet sier at ”*alt er i orden*”. Som Argyris og Schön var inne på er det viktig å beskytte seg selv samtidig som man formidler kritikk. Dette kan man gjøre ved å tildekke kritikken på denne måten. Det blir opp til veilederen å skjønne dette. Sånn sett går man inn i et spill der det gjelder å vise at man er kritisk uten at man kan bli klandret for å ha vært kritisk i ettertid. Ulempen er at faren for misforståelse øker, men dette veier opp for at studenten i etterkant har muligheten for å benekte eventuelle negative signaler han har sendt ut.

Et annet problem er at vi har en tendens til å tenke for mye negativt. Kanskje veileder er redd for å bli satt i forlegenhet hvis partene operer med et høyt utspørringsnivå? Vanligvis reagerer vi med å forsvare oss dersom vi blir satt i truende situasjoner. Bør vi for eksempel tåle alle typer av negative tilbakemeldinger selv om de kommer fra studenten? Det kan være problematisk å la noen si hva de mener rett ut dersom de er svært negativt innstilt. Begge parter i et samtaleforhold bør unngå å ha en for dømmende holdning. Det gjelder også studenten. Argyris og Schön mener at det å kunne kontinuerlig sette spørsmålsteget ved eksisterende praksis er et nøkkelkriterium for læring. Dette innebærer at aktørene har et høyt utspørringsnivå. Studenter må for eksempel kunne stoppe veileder hvis det er behov for klargjøring av faglige problemer i samtalen.<sup>97</sup>

---

<sup>96</sup> (Bergenheim 2001: 6)

<sup>97</sup> Se eksempler på dette under metakommodellen i del V

## Oppsummering

I denne delen av boken har jeg vist at modell-I handlingsstrategier gjør at man i liten grad metakommuniserer. Når metakommunikasjon først kommer til uttrykk her vil det være i en mer destruktiv form. Argyris og Schön mener at omtrent alle personer i deres studier opererer med modell I-handlinger i truende situasjoner.<sup>98</sup> For mange virker sannheten bare å være en god idé så lenge den ikke blir opplevd som sjenerende. Paradokset er at det nettopp er under slike betingelser at sannheten burde vært spesielt påkrevd. Men hvordan forklarer vi dette? Det er jo ingen retningslinjer som oppmuntrer mennesker til handlinger som ligner et modell-I mønster. En forklaring er at vi gjør for mange negative attribusjoner og nærer mistillit til andre. Det hjelper lite å si hva man mener om den andre dersom dette bare er negativt. I tillegg kan en negativ arbeidskultur forsterke problemet. I en konkurransekultur der egen vinning er det viktigste, vil det være vanskeligere å etablere en modell-II samarbeidsånd.

Jeg har også vist at modell-II handlingsstrategier i større grad sammenfaller med et konstruktivt ønske om å metakommunisere til det beste for alle parter. Kanskje må man skifte til modell-II handlingsstrategier før man kan metakommunisere på en konstruktiv måte? Det er sannsynligvis ikke nok bare å lære seg nye metakommunikative teknikker. Man må også bygge viljen til å metakommunisere på noen grunnleggende holdninger. Her forsøker jeg å sammenfatte noen kjennetegn:

1. Et første kjennetegn vil være viljen til å *snakke om sitt eget ansvar*. Man kan reflektere kritisk over egen atferd, og hvilken rolle man selv skal ha i samtalen eller samarbeidet. Dette forutsetter at man er åpen om egen sårbarhet og ufullkommenhet.
2. Et annet kjennetegn vil være viljen til *kontinuerlig å sette spørsmålstegn* ved det man gjør. Man må kunne undersøke egne grunnleggende antakelser, men også klare å invitere andre til å sette spørsmålstegn ved egen atferd. Samtidig bør man oppmuntre andre til å gjøre det samme. Målet er å ha kontinuerlig tilgang til direkte informasjon om de oppfatninger og motiver som er tilstede hos samtalepartene. Samarbeidsform vil være preget av en åpen og konstruktiv konfrontasjon.

---

<sup>98</sup> (Argyris og Schön 1996: 96)

3. Et tredje kjennetegn vil være at man klarer å *takle forvirring og frustrasjon* som oppstår. Fordi konfronterende situasjoner er krevende vil man gjerne trekke sine egne evner i tvil. Man vil derfor lett kunne falle tilbake til egenbeskyttelse. En vanlig forsvarsmekanisme i konfliktfylte situasjoner, er at man utvikler taktikker for å kamuflere egen utilstrekkelighet. Man vil kunne føle en sterk grad av forlegenhet hvis man oppdager at egne handlinger er lite produktive. En stor grad av åpenhet medfører en risiko for å bli stilt i forlegenhet. Det gjelder om å utvikle holdninger der man kan leke med idéer som også kan være gale. Det er vanskelig å lære noe dersom man unngår situasjoner der man føler seg usikker.

Sammenfatter man disse kjennetegnene vil man kunne si at konstruktiv metakommunikasjon bygger på følgende handlingsstrategier:

- Evne til å samarbeide med andre.
- Prøve å skape situasjoner der andre føler seg frie til å utforske forskjellige synspunkter.
- Hele tiden teste private antakelser.
- Oppfordre andre til å komme med risikofylte ideer.
- Evne til være selvkritisk.
- Vilje til å endre seg som følge av diskusjoner med andre.

Her i del II av boken har jeg vist at både modell I og modell II kan fungere som analysegrunnlag for bedre å forstå metakommunikasjon. Det ser ut til å være visse typer handlingsmønstre som fremmer en konstruktiv metakommunikasjonsform. Disse handlingsmønstrene vil kunne komme til uttrykk i mange forskjellige samtalsituasjoner. Her følger et aktuelt eksempel med en lærer som har store problemer med å håndtere en elev i klassen. I tabellen på neste side blir det vist til hvordan denne læreren kan gå frem på to forskjellige måter i foreldresamtale om en elev (Forekomsten av verbal metakommunikasjon er farget i blått):<sup>99</sup>

---

<sup>99</sup> Eksempelet er hentet fra Øiestad 2006: 166-167.

Tabell 3 Sammenligning av en destruktiv og en konstruktiv metakommunikasjonsform

Handlingsalternativ 1	Handlingsalternativ 2
<p><b>Lærer til foreldre:</b> <i>”Jon er vanskelig i klassen. Han avbryter ofte helt umotivert, han forstyrrer de andre og er vanskelig å snakke til. (blå begynner) Jeg vet dere har sagt tidligere at han oppfører seg eksemplarisk hjemme, (blå slutter) men noe må det være som plager ham.”</i></p>	<p><b>Lærer til foreldre:</b> <i>”Jeg er bekymret for hvordan Jon har det i klassen (forklarer kort). (blå begynner) Jeg har noen refleksjoner rundt hva han strever med, og jeg er interessert i å høre hva dere tenker, som kjenner ham best. Jeg foreslår av vi snakker sammen om hva som kan tenkes å bidra til at han har det vanskelig og ikke minst hva vi kan gjøre for å hjelpe ham. (blå slutter) Hva tror dere det dreier seg om?”</i></p>
<p><b>Tolkning:</b> Den egentlige budskapet fra læreren til foreldrene er at sønnen lager bråk. Læreren antyder også at foreldrene skjuler et eller annet relatert til at han har det vanskelig hjemme. En anklagende samtaleform blir ofte preget av avbrytelser og dårlig lytting.</p>	<p><b>Tolkning:</b> Læreren er her opptatt av å involvere foreldrene. De blir invitert til å delta i en utforskende samtale der de får en likeverdig rolle. Sannsynligheten er større for at begge parter vil lytte til hverandre i en slik samtale.</p>

Handlingsalternativ 2 ligner en modell II-handlingsstrategi. Læreren er opptatt av å *samarbeide* med foreldrene og opptatt av å skape situasjoner der foreldrene får være med å utforske forskjellige synspunkter. Læreren bruker også verbalt metakommunikasjon aktivt til å la foreldrene få komme til orde. Handlingsalternativ 1 ligner mer en modell I-handlingsstrategi. Læreren har allerede funnet ut at problemene med Jon skyldes hjemmeforhold. Han tar ikke selv noe ansvar for situasjonen og viser *liten evne til selvkritikk*. Slik atferd er typisk for denne type destruktive handlingsmønstre.<sup>100</sup>

<sup>100</sup> Bolman og Deal (1991) har kritisert Argyris og Schön for å gi modell II forrang. De mener organisasjoner er iboende politiske og at det er naivt å tro at modell II er bedre enn modell I. Derfor velger de heller å sidestille modell I og modell II som likeverdige. I et politisk perspektiv vil modell-I handlingsstrategier vise til en legitim kamp om verdier mellom mennesker (Bolman og Deal 1991). Den mer dialogiske modell-II handlingsstrategien vil kunne være vanligere i omgivelser med delt ledelse. Ved å sette opp bipolare modeller som modell I og modell II vil man også kunne stå i fare for å styrke en uheldig svart-hvitt-tenkning (Smith 2001). Dette er en



## Del III Et etisk perspektiv på verbal metakommunikasjon

I forrige kapittel viste jeg hvordan viljen til å metakommunisere på en konstruktiv måte avhenger av hvilke grunnleggende handlingsstrategier man benytter seg av. I denne delen bruker jeg tekster fra filosofen Knud E. Løgstrup som omhandler *åpenhet i mellommenneskelig samvær* til å diskutere etiske sider ved verbal metakommunikasjon som fenomen. Dette er den mer filosofiske delen av boken.

### Å tydeliggjøre det utydelige

Ifølge Løgstrup (1982) er handlingene våre styrt av normer som vi enten velger å følge eller ikke følge. Det sentrale filosofiske spørsmålet er hvor *normens bår* kommer fra, og her finnes det to alternative svar. I det ene alternativet søker man oppover mot en universalisering av normene i form av en metanorm. Man tar utgangspunkt i situasjonsbestemte normer og søker videre etter sammenfattende kriterier. Det andre alternativet er å søke nedover mot livsytringene.

Løgstrup mener det finnes spontane livsytringer som er født etiske og har en iboende åpenhet i seg. Talen får for eksempel ikke sin åpenhet fra individet eller samfunnet, men fra talen selv. Det vanlige er å tenke at talen blir åpen fordi vi er oppriktige, men Løgstrup mener forholdet er motsatt. Den individuelle oppriktighet kommer av at åpenheten i talen er forankret i en før-individuell livsytring. *Talens åpenhet* er en del av de spontane livsytringer sammen med fenomener som *tillit, medfølelse og håp*. Felles for dem alle er at de er grunnleggende menneskelige fenomener. Talen blir brukt til å formidle et innhold og en hensikt, men på samme tid etablerer den også en kontakt mellom mennesker. Gjennom denne kontakten gir og forlanger talen ubetinget åpenhet. Talen som livsytring er derfor både ubetinget og konkret empirisk betinget på en og samme tid. Den vil alltid komme til uttrykk i en konkret situasjon i tid og rom, men det er ikke vi som har skapt talen. Talen kommer fra den natur og det univers som individet er innfelt i. I motsetning til fenomener som misunnelse og hat som vi ofte er oss bevisst, er livsytringene som regel skjult for oss.

---

relevant kritikk, men jeg tror allikevel disse modellene hjelper oss å gi en bedre forståelse av metakommunikasjon som fenomen.

Grunnen er at vi vanligvis er så opptatt av hva vi skal utrette. Det er med talens åpenhet som med språket. På samme måte som språket blir oversett til fordel for emnet, blir talens åpenhet oversett til fordel for taleinnholdet.

Talens åpenhet krever at man må være *åpen med sine motiver*. Ethvert samliv eller samvær baserer seg på motiver. Skal samværet være åpent må man ikke skjule motivene. Ignorerer vi hverandres motiver lar vi følelsene våre være uten oppsyn. Dette kan være skjebnesvangert fordi vi da mister kontroll over våre negative følelser. Talens åpenhet forlanger derimot rasjonelle vurderinger av våre motiver. Livsytringer som talens åpenhet, tillit, åpenhet, medfølelse og håp kan allikevel ikke rasjonaliseres vekk. Mens ideene vi utvikler for å organisere vår tilværelse stadig kan revideres, gjelder ikke dette for livsytringene. De utgjør det ikke-rasjonaliserbare fundament som vår rasjonalitet bygger på. Talens åpenhet er iboende etisk ved at den *ubetinget* forbyr enhver baktanke. Det vil si at den forbyr enhver form for rettfærdiggjørelse. I samme øyeblikk som vi begrunner talens åpenhet gjør vi den betinget av det som vi begrunner den med. Idet en livsytring blir gjort som middel til et annet formål blir den fordervet. Men talehandlingen, eller det man sier, er allikevel aldri alene bestemt av talens åpenhet. Dette er fordi et menneske som stilles til ansvar for det han sier alltid kan forsvare handlingen sin. Talens åpenhet lar seg ikke allikevel ikke anvende på talehandlingen, like lite som talehandlingen lar seg underordne talens åpenhet som et tilfelle av den. Talehandlingen holdes oppe av og og hviler i talens åpenhet.<sup>101</sup> Enhver etisk norm er fundert i livsytringen.

Når livsytringene er en forutsetning for ideene, er det likevel fristende å tenke seg at man kan utlede gode ideer fra livsytringene. Om livsytringene utgjør fundamentet for samfunnsordningen så kunne vi kanskje utlede det gode samfunn fra disse ytringene. Løgstrup mener imidlertid et slikt resonnement fører oss på avveie. Han advarer mot å forsøker å begrunne ideene våre i livsytringene. Ifølge Løgstrup må vi nøye oss med å spørre om våre ideer forviser livsytringene fra samfunnsordningen. De moralske kravene i livsytringene er for minimale til å kunne utvikle en konkret politikk. Med andre ord kan man *påvise fraværet av livsytringer* i samfunnsordningen, men det er ikke mulig å utvikle enhetlige ideer basert på livsytringenes nærvær. Mens generaliserte ideer utelukker konfrontasjon, byr livsytringene med sin ubetingethet på *konfrontasjon*. En bevisstgøring

---

<sup>101</sup> (Løgstrup 1982: 105-113)

av talens åpenhet vil kunne inntreffe når etiske normer havner i konflikt med hverandre. Begrenser vi etikken til å handle om norm havner livsytringene utenfor etikkens område.<sup>102</sup>

Gjennom begrepet *urørlighetssonen* problematiserer imidlertid Løgstrup grensene for hvor åpen kommunikasjonen mellom mennesker bør være. Urørlighetssonen viser til et enhver person har en sone der vedkommende forsøker å beskytte egne motiver. Dette viser seg ved at man gjerne er forsiktig med hva man sier om den andre personen for ikke å krenke personens urørlighetssone. Meninger bør helst pakkes inn og sies indirekte. En slik væremåte står i klar kontrast til talens åpenhet som krever åpenhet om motiver. Bør man da velge å tale åpent eller bør man respektere urørlighetssonen? Det kan virke vanskelig å forene disse tilsynelatende motstridende fenomenene. Løgstrup gjør imidlertid et skille mellom adskilte og forente motsetninger. *Adskilte motsetninger* viser til to fenomener som er uforenelige med hverandre. Et eksempel på dette er at man ikke kan vise både sympati og antipati på en og samme tid. *Forente motsetninger* kan derimot bare holdes intakte så lenge de holder hverandre i sjakk. Talens åpenhet og urørlighetssonen er et eksempel på dette ved at motsetningsforholdet krever at man bevarer begge fenomenene intakte. Slike motsatt rettede tendenser holder liv i vår tilværelse og hindrer den i å stivne i forenklinger. Dette betyr ikke at målet er å balansere de forente motsetningene, men tvert i mot så betinger de hverandre.

Dessverre er vi ifølge Løgstrup tilbøyelige til å tro at motsetninger er uforenelig med hverandre og søker å utrydde hverandre. Forente motsetningsforhold skilles ofte fra hverandre under henvisning til deres innbyrdes motsetning, til tross for at det er denne motsetningen som holder fenomenene i live. En adskillelse fører til at både talens åpenhet og urørlighetssonen som fenomener forfaller. Man blir tvunget til å velge mellom enten lukkethet eller åpenmunnethet. Uten åpenhet blir urørlighetssonen til lukkethet og man blir fremmede for hverandre. Hvis sakligheten, som lar grunnene telle, også mister sin åpenhet blir samtalen til *prinsipptryteri*. Respekten for åpenheten ligger i å kunne anerkjenne en motivdiskusjon. Men hvis ikke åpenheten samtidig respekterer urørlighetssonen blir den til tankeløs og taktløs *åpenmunnethet*.

---

<sup>102</sup> (Løgstrup 1982: 112-113,118-119,121,124)

Motsetningens tosidighet viser seg ved at talens åpenhet på den ene siden skal sørge for at samliv og samvær kan bestå og utfolde seg. På den annen side skal respekten for urørlighetssonen bestå i at samtalen blir sikret saklig behandling. Som forent motsetning betinger disse fenomenene hverandre gjensidig. Løgstrup mener de fleste menneskelige fenomener eksisterer som *dialektiske spenningsforhold*. Hvert fenomen henter energien sin fra spenningen det får fra sin posisjon i forhold til det motsatte fenomen. Fenomenene fordomsfrihet og kompromissløshet står for eksempel i et slikt dialektisk spenningsforhold til hverandre. Alle er enige om at man ikke bør ha fordommer, men dette krever at vi er villige til å ta i betraktning andres synspunkter og ikke bare tvholder på våre egne meninger. Fordomsfrihet og kompromissløshet kan ikke unnvære hverandre og leve av deres innbyrdes spenningsforhold. Forsviner det ene fenomenet, misdannes det andre fenomenet. Fordomsfriheten blir til ettergivenhet og kompromissløsheten blir til stahet.<sup>103</sup>

Risikerer man da å true den andres urørlighetssone hvis man snakker om den andre personen i en samtale? I veiledningen er det et eksempel på en veileder som ikke vil at studenten skal snakke om veiledningen av frykt for eget omdømme.<sup>104</sup> Man kan spørre seg om ikke veilederen da trekker veiledningsprosessen for nært opp til urørlighetssonen og det personlige. Er dette til beste for studenten? Å snakke om utilstrekkelige sider ved det man selv gjør handler om å kunne tåle å *leve med sin egen sårbarhet*. Løgstrup påpeker at en fare ved å bare å forholde seg til forklaringer som den andre selv oppgir kan gjøre at man overser skjulte motiver. Bør man ikke kunne si noe om negative sider ved veiledningen hvis veileder prøver å skjule dette? Faren for å provosere veilederens urørlighetssone vil jo da være mye større. Hvis man f.eks mistenker veileder for å være redd for å få et negativt omdømme; skal man da si dette rett ut til vedkommende? Det finnes etiske retningslinjer som anbefaler at veileder tar initiativ til kritiske samtaler om veiledningen:

”Veileder bør invitere kandidatene til å si ifra om eventuelle negative reaksjoner på hans/hennes språkbruk eller atferd, enten direkte i situasjonen eller senere ved en passende anledning”.<sup>105</sup>

---

<sup>103</sup> (Løgstrup 1982: 107,165-170)

<sup>104</sup> Se hele eksempelet i kapittelet ”Å beskytte seg selv”, side...

<sup>105</sup> (Yrkesetiske retningslinjer for veiledere ved UiO 1997: 6)

Veileder blir til og med anbefalt å oppmuntre studenten til å komme med negativ kritikk av veiledningen. Veileder kan gjøre dette ved å stille ledende negative spørsmål, som for eksempel: ”Synes du jeg snakker for mye?”

Å la veileder snakke om studenten blir i mindre grad anbefalt. Det finnes etiske retningslinjer som anbefaler veilederen å utøve *stor forsiktighet* ved enhver vurdering av studenten. Dette kan gjelde bemerkninger om studentens personlige, fysiske eller kjønnsmessige framtoning eller privatliv. Man må hele tiden vurdere det man sier ut fra hvordan man tror mottakeren vil kunne oppfatte dette. Derfor skal man også være forsiktig med spøkefulle bemerkninger selv om de er ment å være uskyldige eller vennlige. Hovedgrunnen er den formelle, faglige og personlige autoritet som veileder har. På grunn av assymetrien vil enhver uttalelse fra veileder lettere kunne oppleves som angrep på studentens verdighet.<sup>106</sup>

#### **EKSEMPEL**

Et spørsmål er om man kan diskutere en persons manglende selvtillit. I en intervjuundersøkelse forteller en veileder at han ville vegre seg for å gjøre dette overfor en student: *Jeg tar ikke opp hans manglende selvtillit. Nei, det ville være å gå for langt. Men her er det selvfølgelig personlige forskjeller (...) Det er vel fordi veiledningsrelasjonen er definert som en strengt faglig relasjon, selv om det er en faglig relasjon i vid forstand. Da synes jeg det er bedre å ta opp slike ting gjennom avhandlingen, gjennom det vedkommende gjør og få signalisert det på den måten. ... Men det å begynne å gå inn på folks personlige problemer, det synes jeg blir for vanskelig.*<sup>107</sup>

Eksempelet viser at veilederen vegrer seg for å snakke om studentens manglende selvtillit. Kanskje negative kommentarer fra veilederen som autoritetsperson kan gjøre større psykisk skade på studenten enn tilsvarende kommentarer fra for eksempel en medstudent? Sannsynligvis er veilederen redd for å ”invadere” studentens urørlighetssone. Løgstrup mener slik åpenmunnethet kan fremstå som et maktmisbruk i samtalen. Han advarer mot å kommentere direkte på andres atferd eller å sette andre i forlegenhet. Dette gjelder særlig hvis man sier noe om studentens følelsestilstand som vedkommende ønsker å holde skjult.

<sup>106</sup> (Yrkesetiske retningslinjer for veiledere ved UiO, 1997: 3,5-6)

<sup>107</sup> (Lauvås og Handal 1998: 169).

I autoritetsrelasjoner ser det ut som om man anbefaler en monologisk metakommunikasjon.<sup>108</sup> Det er for eksempel først og fremst studenten som bør vurdere veileder og veiledningspraksis, mens veileder selv må være ytterst forsiktig med å vurdere studenten. Som autoritet vil kommentarer fra veileder lettere kunne krenke studentens urørlighetssone enn omvendt. På den annen side kan en overdreven forsiktighet gå på bekostning av en nødvendighet åpenhet fra veilederens side. Hva da hvis veileder bare snakker om sin egen rolle og ikke seg selv? Vil ikke dette ifølge Løgstrup kunne innebære at man forfaller til en åpenmunnethet?

Åpenheten vil kunne bli så selvcentrert at den går på bekostning av studentens ønsker og behov. Kanskje er det vekselvirkningen mellom det å snakke om seg selv og det å snakke om den andre som holder en god metakommunikasjonen i live? Man kunne forestille seg motsetningen mellom det å snakke om seg selv og den andre som forenende fremfor adskillende. Dermed blir det viktig å ikke bare bruke den samme metakommunikasjonsformen i en profesjonell samtale.

Norm og spontanitet er også et eksempel på en forent motsetning. Vi er spontane når vi handler av lyst eller tilbøyelighet. Hvis lysten mangler og vi allikevel bør gjøre noe, må normen mane handlingen frem. Hvis jeg er trøtt når jeg har lyst til å sove videre, er det normen om at jeg må på jobb som får en til å stå opp. Men det betyr ikke nødvendigvis at det er en konflikt mellom hva normen forlanger av oss og hva vi har lyst til å gjøre. Under vegringen mot å stå opp, må det være tilstede et dypere ønske om å komme i tide til arbeidsstedet. Normer er også viktig for å sikre god kommunikasjon i samtalen. De kan bidra til å begrense personlige maktutøvelse ved at alle får delta i samtalen. Naturlige normer kan derfor sørge for en friere samtale. Stivner samtalen i overdreven høftlighet og gode manerer blir det allikevel nødvendig å bryte med normene. Da kan det være befriende når noen gir klart uttrykk for akkurat hva de mener. Hvis ikke en slik situasjon foreligger, vil tilsidesettelsen av omgangsformene kunne frarøve de andre spillerom i samtalen.<sup>109</sup> Bør da en veileder egentlig tilrettelegge for at studenten kan være ubetinget åpen?

---

<sup>108</sup> Se mer om dette i del V under metakommunikasjonsmodellen

<sup>109</sup> (Løgstrup 1982: 12-13,171)

## EKSEMPEL

En veileder pleier å si til studentene sine at det er lov å komme til ham selv om man ikke har et velformulert spørsmål: *Studentene kan av og til vegre seg for å komme og stille spørsmål fordi de har vanskelig for å klare å formulere det presist nok. Dette er gjerne fordi man ikke er helt klar over hva problemet er. Jeg pleier å si til studentene at det er mange spørsmål man ikke kan formulere helt ut, men som bare kjennetegnes ved at man føler en uro. En slik situasjon krever ikke nødvendigvis at studenten må komme med et velformulert spørsmål. Mange tror at de ikke kan begynne å skrive før de vet helt klart hva problemet er, eller før de vet resultatet. Selv oppfordrer jeg studentene til å lage utkast som de senere kan revidere (...).*<sup>110</sup>

Her forteller veileder at det er lov å vise usikkerhet. Erkjennelsesprosesser er ikke preget av ro, men heller uro og usikkerhet. Uttalelsen ligner Løgstrups oppfatning om at livsytringene primært byr på konfrontasjon. Uro og usikkerhet inngår som en del av selve grunnlaget for livsytringene. I eksempelet er det en veileder som forsøker å formidle denne innsikten til sine studenter. Det er lov å *utlevere seg* og gjøre seg selv *sårbar*. Det er lov å si noe dumt. Man blir ikke dømt av veileder. I utgangspunktet er kanskje studenten redd for å vise hva han ikke kan. Eksempelet viser at metakommunikasjon ikke trenger å handle om større klarhet, men det kan være en invitasjon om å få frem mer usikkerhet. Det metakommunikative innholdet fremstår her med en oppfordring om ”å utlevere seg”. Det handler heller om å forsøke å *tydeliggjøre det utydelige*.

Gjennom verbal metakommunikasjon forsøker veilederen i eksempelet å dyrke frem en åpenhet der samtalen ikke skal stivne i høflighetsnormer. Det virker å være likhetstrekk mellom talens åpenhet og det å *uforbholdent søke erkjennelse*. Dette vil i så fall stå i klar kontrast til en teknisk samtale der man nøye må planlegge og overveie det man skal si. Løgstrup kritiserer en tenkning der man bare lar formålet styre samtalen. En slik teknokratisk grunnholdning gjør at man tror at alt kan manipuleres så lenge det bidrar til å innfri formålet med samtalen. Språket blir utelukkende sett på som et redskap for samtalen. Denne tenkningen underkjenner språket som livsytring og det faktum at ingen eier språket. Det finnes derfor en språkfilosofisk oppgave som går utover lingvistikkens opptatthet av å finne språkets spesifikke strukturer.

---

<sup>110</sup> (Baltzersen 2000: 37)

Løgstrups ambisjon er derfor å vise til spesifikt menneskelige fenomener som eksisterer uavhengig av sosiale og politiske betingelser. Dette betyr ikke at det er en viktig oppgave å undersøke språket ut fra politiske synspunkter, men dette er ikke den eneste filosofiske oppgaven man har. All foretaksomhet og systematikk bæres av fenomener som ikke kan systematiseres. Man bør derfor også studere språket som henvisning eller henvendelse. Språket blir da forstått som en *anonym makt* som vi har i ryggen og som eier en egen og frigjørende makt. Det handler om å gi slipp på innholdet og la språket løpe løpsk. Dette fenomenet kan man studere hos de som lever av å skrive (journalister og forfattere). Deres personlige skriftspråk blir til ved at de lar selve språket slippe til uten at de mister konsentrasjonen om emnet. Også veilederen som dyrker verdien av den urolige og usikre samtalen ser ut til å ville la språket *løpe løpsk*.

*Forfallet* i samtalen oppstår dersom man forsøker å skille det personlige og det anonyme i språket fra hverandre. Den ene forfallsmuligheten dreier seg om å utelukke språkets anonyme makt ved bare å la formål og effektivitet dirigere talen. Den andre forfallsmuligheten vil være å la språket løpe løpsk på en slik måte at man også mister fokus på emnet. Det er et tett samspill mellom det personlige og det anonyme i språket. På den ene siden har man de personlige og samfunnsmessige betingelser som enkeltindividet er en del av. Den enkelte vokser opp i et miljø, lever i et samfunn, og har en spesiell karakter og språklig evne. På den annen siden skjuler språket en fortrolighet som bærer i seg fullbyrdelsen. Det står til språket selv å skape denne fullbyrdelsen.<sup>111</sup>

---

<sup>111</sup> (Løgstrup 1982: 182-186)



## Det etiske paradoks ved det å metakommunisere

Løgstrup mener det sentrale kjennetegn ved *tillit* er å *utlevere seg selv* eller gå ut av seg selv. Denne tilliten er i sin elementære form til stede i enhver samtale. I den totale utlevering vil man ikke forlange noe tilbake fra den andre annet enn å være tilskuer. En utlevering basert på tillit vil derimot *alltid forlange noe tilbake* av den andre. Ved å utlevere seg stoler man på at den andre vil svare tilbake på en *sannferdig måte*.

Selvutleveringen stiller derfor en fordring rettet mot den andre. Utleveringen behøver allikevel ikke være en betroelse. Den har ingenting med åndelig bluferdighet å gjøre. Det handler ikke om hva man sier til det som blir sagt. Det handler heller ikke om meningsinnholdet i utleveringen. Det dreier seg om at det i selve tiltalen, uansett innhold, blir anlagt en bestemt tone, der den som taler, så å si går ut av seg selv for å eksistere i talens forhold til den andre. Det trenger ikke være mer enn at man *stoler* på at den andre snakker sant, eller at man har en bestemt type tone i samtalen med den andre. At all tale foregår i en slik elementær tillit viser seg ved at det mest likegyldige utsagn kan bli oppfattet som falskt i tonen dersom man ikke tror det er ment som det er.<sup>112</sup>

Selvutleveringens betydning kommer kanskje klarest til uttrykk når vi innrømmer å ha gjort noe dumt. Ved å blottlegge seg på denne måten viser man seg fra en sårbar side. Samtidig vil et sterkere menneskelig aspekt kunne fremtre i samtaleforholdet. Når man selv *innrømmer egen svakhet* blir det ofte lettere for den andre samtaleparten å gjøre de samme innrømmelsene. Snakker man først selv om et personlig tema blir det gjerne også lettere for den andre å være personlig etterpå. På grunn av autoritetsrelasjonen kan man spørre seg om veileder først må blottlegge seg dersom studenten skal føle seg trygg nok til å gjøre det samme. Blir en slik tillitsfull kommunikasjonsform etablert tidlig i veiledningen kan det bli lettere for studenten å ta opp vanskelige tema senere.

Det er i *sårbarheten* og ikke i selvhvedelsen at det personlige bånd blir styrket. Derfor blir også de uformelle væremåtene viktige for god kommunikasjon. Man kan skape trygghet hos den andre ved å være uhøytidelig og selvironisk. Ved å snakke om seg selv på en morsom måte reduserer man den andres forlegenhet ved at vedkommende slapper mer av. Selvironiens funksjon er her interessant. Paradoksalt nok vil man ved å sette seg selv i en

---

<sup>112</sup> (Løgstrup 1991: 17, 24, 26-27)

mer forlegen posisjon kunne bidra til at den andre blir mindre forlegen. *Selvydmykelse* vil kunne styrke tilliten i relasjonen.<sup>113</sup> Innflytelsen på den andre virker her ut fra en *paradoksall logikk*. Løgstrup illustrerer dette ved å vise til at jo mer Sokrates forsøkte å unngå å få Alkibiades i sin makt, desto mer måtte Alkibiades konstantere at han var kommet i Sokrates sin makt.<sup>114</sup>

Denne type paradoksall tenkning er også aktuell i forhold til spørsmålet om man kan *styrke ærligheten ved å fortelle at man er ærlig*? Dette virker i utgangspunktet logisk, men er ikke nødvendigvis uproblematisk. Dette ble tidligere vist med et eksempel der veileder forsøker å forklare rosen for å øke dens troverdighet.<sup>115</sup> Bakgrunnen for å anbefale denne type metakommunikasjon var at studenter kan reagere negativt på ros som ikke blir oppfattet som troverdig.<sup>116</sup> Det ser imidlertid ut til å være problematisk å tro at man kan løse dette ved å presisere at rosen er ekte.

Ifølge Løgstrup er det samtale-tonen og ikke samtaleinnholdet som avgjør ektheten ved et budskap. I så fall hjelper det kanskje ikke å fortelle at man er ærlig. Forsøker man ikke da å kontrollere de spontane livsytringene? Tillit som spontan livsytring baserer seg på en forutsetning om at vi snakker sant. Det ligger en fordring i språket om å være ærlig. Hvis man blir opptatt av å fortelle at man snakker sant så betviler man paradoksalt nok denne tilliten som førsteforutsetning. Ved å snakke om at man er ærlig aktualiserer man samtidig muligheten for å være uærlig. Hvis jeg sier ”*jeg er ærlig nå*” viser jeg også med utsagnet at jeg ikke nødvendigvis alltid gir ærlig ros. Ved å presisere ærlighet risikerer man å gjøre den andre mer oppmerksom på at uærlighet kan forekomme. Det som skal vekke tillit kan derfor paradoksalt nok vekke mistillit. Selv om studenten aksepterer den omtalte rosen som ekte for denne gang, vil studenten kunne bli mer mistenksom i den videre samtale. Veileder er jo ikke alltid ærlig.

Innehar ikke allikevel metakommunikasjon prinsipielt sett et element av større grad av sannferdighet når man skal oppklare tidligere kommunikasjon? Forutsetter ikke

---

<sup>113</sup> Løgstrup kobler etikk nært sammen med forlegenhet og sårbarhet. Også filosofen Levinas har vært opptatt av dette (Se mer under del V: Å møte annerledesheten i den sårbare samtalen).

<sup>114</sup> (Løgstrup 1982: 12,15)

<sup>115</sup> Se eksempelet under overskriften ”Høyt prosedyrenivå”

<sup>116</sup> Lindén mener man må være oppmerksom på at positiv kritikk kan vekke uønskede reaksjoner hvis studenten opplever den som overdreven eller ikke oppriktig. Dette kan igjen forsterke mindreverdigfølelsen i forholdet ved at studenten tenker ”*er jeg så dårlig at veilederen ikke tør å si ifra*” (Lindén 1998: 167-168).

metakommunikasjon i sitt vesen at det er mulig å komme frem til en mer sannferdig løsning? Et eksempel i veiledningen viser at partene etablerer et metakommunikativt samtalerom som skal være preget av større ærlighet.<sup>117</sup> På samme måte stiller man større krav om sannhet i metakommunikative ytringer som ”*hva mener du egentlig når du sier det?*”. I spørsmålet fremkommer det et ønske om å avdekke de sanne motiver. Man metakommuniserer ikke uten å forlange noe tilbake. Det ligger en forventning om å få et ”ærlig” svar tilbake. Man kan spørre seg hvor riktig det er å hele tiden føre ethvert kommunikasjonsuttrykk tilbake til en persons underliggende intensjoner. Er det slik at jeg alltid har klare intensjoner med det jeg sier eller kan det være slik at samtaleforløpet heller styrer hva jeg sier? Kanskje kan mye metakommunikasjon bidra til at man legger for mye vekt på personlig intensjonalitet i samtalen. Selv om jeg svarer på spørsmålet ”*hva mener du egentlig?*” er det ikke sikkert at jeg hadde noen klare grunner for det jeg gjorde. Mer metakommunikasjon vil dermed kunne bidra til å legge et press mot å finne klare intensjoner som ikke eksisterer. Man kan naturligvis svare at man ikke vet hvorfor man handlet som man gjorde. Men ved å svare slik undergraver man premissene for det stilte spørsmålet. Dette er kanskje en handling som krever større grad av kommunikativt mot. Studenter kan for eksempel ofte ha uklare forventninger til veiledningen. Er det da riktig å legge ett press mot at de skal si hva de vil når de ikke vet dette selv?

Som kommunikasjonsform ser metakommunikasjon ut til å ha en utleverende ”tone” over seg. Man må heller ikke glemme at dette kan være bra i mange sammenhenger. Metakommunikasjon kan fungere som en effektiv korrigerende av det som blir sagt og trenger ikke nødvendigvis bli brukt til å avdekke dypere liggende motiver. Velger man først å snakke om motiver, er det kanskje best om man gjør dette ved å invitere personen til å snakke om personlige temaer.

#### **EKSEMPEL**

En veileder inviterer sine studenter til å snakke om problemer de har hvis han merker studenten sliter med et eller annet: *Man kan spørre ”Hvordan går det nå?”, ”Det virker som om du har det ganske tøft nå” eller noe sånn som det. Da kan man jo stille det spørsmålet (...), da får jo de velge*

---

<sup>117</sup> (Bergenheim 2001).

*om de vil ta det opp eller ikke. For selv om jeg ofte ikke kan gjøre noe med, så er det ofte bare bra å snakke om det.*<sup>118</sup>

Her stiller veileder direkte spørsmål, men ikke er konfronterende. Studenten får selv velge om han vil følge opp spørsmålet eller ikke. Dette er eksempel på en mer personlig kommunikasjonsform der man passer på ikke å konfrontere den andres urørlighetszone. Man er allikevel aldri garantert større ærlighet selv om man metakommuniserer. Det illustrerer eksempelet nedenfor:

#### **EKSEMPEL**

Gunnhild har kritisert sin kollega Ingrid for hennes håndtering av en konflikt med en kunde. Selv om hun forsøker å si fra på en konstruktiv måte, merker hun på Ingrids ansiktsuttrykk og tonefall at kollegaen er sterkt berørt av kritikken. Gunnhild spør: "Reagerer du på det jeg sier?" Ingrid svarer, med hard stemme og bortvendt blikk: "Nei". Neiet blir hengende taust i luft et lite øyeblikk og faller for så vidt på sin egen urimelighet. Gunnhild har allerede skjønnet at Ingrid reagerer, og har nå i tillegg fått vite at Ingrid vil ikke si noe om det, i hvert fall ikke for øyeblikket. Samtalen mellom de to stopper der og etterlater begge en dårlig følelse, som sitter lenge i, og som skader det videre samarbeidet deres.<sup>119</sup>

Hadde Gunnhild prøvd å si noe om hvordan hun oppfattet kroppsspråket til Ingrid kunne kanskje konflikten vært unngått. Ideelt sett burde begge samtaleparter klare å være åpne om sine oppfatninger og motiver. Eksempelet viser imidlertid at det kan være vanskelig å være ærlig om følelser hvis de er negative. Selv om man klarer å bli enige om å være åpne, har man ingen garanti for at dette blir fulgt opp. Faren for manipulasjon blir dessuten kanskje enda større. Hvem mistenker vel noen for å skjule noe hvis begge er blitt enige om å være åpne. Hvis den ordinære kommunikasjonen har vært et spill så skal man "avsløre" spillet når man metakommuniserer. Allikevel kan dette bare være tilsynelatende. Og har man først vært åpne så blir det vanskeligere å anklage den andre parten for å være uærlig etterpå.

---

<sup>118</sup> (Hentet fra Bergenheim 2001: 37). (Min oversettelse fra svensk)

<sup>119</sup> (Øiestad 2006: 70)

## Å regulere personlig kontakt gjennom metakommunikasjon

Ifølge Løgstrup (1991) er det *alltid et personlig forhold* i selv det mest saklige forhold. Den enkelte har aldri med et annet menneske å gjøre uten at han holder noe av dets liv i sin hånd. Det eksisterer ingen forhold uten påvirkning. Personlig samvær med andre innebærer alltid at man er underlagt den andres ord og oppførsel. Det kan dreie seg om veldig lite, for eksempel en forbigående sinnsstemning, en opplagthet som kan forsvinne eller vekkes. Men det kan også handle om veldig mye, for eksempel at det jeg gjør har stor betydning for om den andre vil lykkes med sitt liv eller ikke. Det er barnet i sitt forhold til den voksne personen som på den mest omfattende måte er utlevert til et annet menneske.

Uansett hvor forskjellig kommunikasjonen er består den alltid i å *våge seg frem for å bli imøtekommet*. Dette er nerven i samtalen og det etiske livs grunnfenomen. Det vil være ulike grader av imøtekommenhet. Båndet kan være ganske svakt, bare nok til at man forstår hva den andre sier og gjør, eller det kan være så sterkt at man er oppslukt.

Løgstrup mener vi opererer med en besynderlig forestilling om at vi kun av og til tangerer andre menneskers verden og livshold. Egentlig tar vi ikke del i andres verdener. Et møte mellom mennesker består normalt i at deres verdener berører hverandre i kun en kort periode. Deretter fortsetter man sine egne livsløp. Med en slik grunninnstilling betyr ikke disse møtene mellom menneskene så mye. Egentlig forholder det seg helt annerledes. Vi er hverandres verden og hverandre skjebne. Det er nok av grunner til at vi velger å se vekk fra dette. For det første er det vanskelig å være oppmerksom på de mest elementære eksistensielle fenomener. For vår egen sjelefred, er det også bra at vi ikke vet, hvor mye vi har hatt av andre menneskers livsmot i våre hender ved hva vi sa og gjorde mot dem.<sup>120</sup>

I profesjonelle samtalsituasjoner ser det ut som om man kan bruke metakommunikasjon til å holde den andre på distanse. For eksempel pleier en veileder å fortelle sine studenter at forholdet skal være profesjonelt og studenten må ikke snakke private temaer.<sup>121</sup> Her forsøker veileder å regulere styrken i det personlige båndet gjennom metakommunikasjon. Faren ved å gjøre dette er at studenten kan bli unødvendig forsiktig. En usikker student

---

<sup>120</sup> (Løgstrup 1991: 25-26)

<sup>121</sup> (Se flere analyser av dette eksempelet under delkapittelet Å beskytte andre).

tenker kanskje allerede mye på hva han skal si til veileder. Nå vil han kanskje gjøre det enda mer. Som Løgstrup påpeker er samvær gjerne mer personlig enn vi tror. Det vil eksistere et personlig forhold også i et faglig samarbeidsforhold enten vi liker dette eller ikke. Ulempen med å forsøke å avpersonlisere forholdet er at veileder sender ut signaler om at partene lever i to helt forskjellige verdener. Det er tvilsomt om dette er en korrekt virkelighetsoppfatning når studenten er delvis avhengig av veileder for å lykkes. Eksempelet viser at veileder ikke forholder seg til Løgstrups advarsel om at vi ikke kan leve som om vi ikke påvirker hverandre. Denne oppgaveorienterte veiledningsformen bygger på en grunnantakelse der veileder og student er to isolerte monader som kun tangerer hverandre gjennom teksten. Veileder antar at det er nok å bare snakke om saken eller teksten. Samtidig minner Løgstrup oss om hvor psykologisk belastende det er å tenke på den påvirkningskraft vi har på andre mennesker. Sannsynligvis er det mer behagelig å anta at vi er isolerte monader. Vi har for eksempel en tendens til å tro at vi ikke påvirker andre mennesker når vi ikke er til stede fysisk i situasjonen. Vi liker heller ikke skyldfølelsen av ikke å ha gjort nok. Da kan det være lettere å bestemme på forhånd at man ikke vil forholde seg til visse typer problem slik veilederen i eksempelet gjør.

Kanskje kan den ”dagligdagse” metakommunikasjonen hjelpe oss til å forstå skepsisen mot å bli personlig i et veiledningsforhold? Er det ikke ofte bare i parforhold eller gode venneforhold man får lov til å vurdere hverandres ”personlige” motiver. Det vil si at man får gi direkte utløp for sine følelser overfor hverandre. Vil ikke en tettere emosjonell kontakt mellom student og veileder kunne gjøre partene unaturlig delaktige i hverandres ”personlige” problemer og konflikter? Er det ikke nettopp derfor man vil unngå å snakke om personlige tema. Det kan være et reellt problem at studenten blir for åpenmunnhet. En veileder kjenner behov for å distansere seg og får ofte følelsen av å være reservemamma. Hvis vennskapet og nærheten blir for stor kan dette skape problemer for veilederens evne til å gi kritikk i et veiledningsforhold.

Begår man likevel ikke en feil ved å prøve å skille så klart mellom det personlige og det faglige i veiledningen. Løgstrup nevner jo vår katastrofale tilbøyelighet til å tro at det som er motsatt hverandre er uforenelig med hverandre og søker å utrydde hverandre. Er det ikke egentlig en viktig sammenheng mellom faglige og personlige emner selv om man ved første blick kan tenke på de som motsetninger? Omfatter ikke veiledningsprosessen noe mer enn kunnskapstilegnelse? Når man jobber med en større oppgave vil man også

utvikle personlige karaktertrekk under hovedoppgaveprosessen som grundighet, utholdenhet og evne til selvkritikk. Innenfor humanistiske fag mener man at en nær og god veiledningsrelasjon er helt nødvendig for å kunne hjelpe studenten i å nå dypere nivåer av mening i forskningen. Den nære relasjonen er i tillegg viktig for å kompensere for det relativt ensomme forskningsarbeidet.<sup>122</sup> Det finnes også etiske retningslinjer som anbefaler veileder å være åpen og lydhør overfor personlige forhold av betydning for kandidatens avhandlingsarbeid. Dette bør inkludere støtte og oppmuntring til kandidaten gjennom krevende og frustrerende perioder.<sup>123</sup>

Det er også mulig å diskutere på forhånd hvor personlig man vil en samtale skal være. Her følger et eksempel som der en prest snakker med en alvorlig syk mann som vil treffe ham:

#### **EKSEMPEL**

En mann ville treffe meg. Han var alvorlig syk og ville gjerne at jeg skulle komme innom. Da jeg kom, sa han nesten ingenting. Etter en stund spurte jeg ham:

**Presten:** *Har du tanker og følelser som du ikke forteller om til noen?*

**Mannen:** *Ja.*

**Presten:** *Vil du fortelle til meg?*

**Mannen:** *Nei, jeg vil ha dem for meg selv*

**Mannen** (når presten er i ferd med å gå): *Jeg vil gjerne at du kommer igjen*<sup>124</sup>

Denne dialogen illustrerer at man kan spørre om man vil eller ikke vil snakke sammen om noe. Med dette viser man respekt for den andre personen og lar det få være opp til han når han vil snakke om det vanskelige temaet. Björklund (2005) er inne på noe vesentlig når han sier det finnes historier som ikke skal fortelles, men som allikevel blir tatt imot på en eller annen måte. Vi kan dele kunnskap med hverandre uten at man nødvendigvis må snakke om det. Men vi må møtes for å konstantere dette. Personene her er sammen, men snakker ikke om alt det de vet. Noen temaer er det veldig vanskelig å snakke om, og ordene vi bruker, kan lett føre til misforståelser. Mennesker i vanskelige situasjoner spør

<sup>122</sup> (Parry og Hayden 1994: 114)

<sup>123</sup> (Yrkesetiske retningslinjer for veiledere ved UiO 1997: 2,4,6-7) De aller fleste veilederne i en undersøkelse oppgir at de vil ha en profesjonell relasjon til sine studenter, ikke en privat. De mener allikevel ikke dette utelukker at man kan være personlig (Bergenheim 2001: 35,39).

<sup>124</sup> (Hentet fra Björklund 2005:21).

ofte ikke etter svar, men etter nærvær.<sup>125</sup> Den etiske fordring hos Løgstrup handler om å ta hensyn til den andre og bruke makten til det beste for den andre. Det handler om å tørre å våge seg frem mot den andre for å gjøre den andres verden så åpen som den andre selv vil.

---

<sup>125</sup> (Björklund 2005: 21-22)



## Metakommunikasjon som grunnlag for en mer tydelig kommunikasjon

Løgstrup prøver å forklare forholdet mellom forventninger og konflikter. Mange menneskelige konflikter skyldes egentlig ikke en saklig uenighet, men heller at partene har *svært ulike forventninger* til hva de vil ha ut av en samtale. Når disse forventningene ikke blir innfridd er veien til konflikt kort. Løgstrup illustrerer dette ved å vise til en skildring i en bok (*Tilbake til Howards End*) der to parter er helt blinde for hverandres verdener. På den ene siden er det Leonard som har en forventning om at søstrene Schlegel vil komme hans romantiske kulturtrang i møte og diskutere bøker med ham. I et ellers vanskelig liv er bøkene hans eneste lidenskap. Søstrene Schlegel vil derimot hjelpe Leonard økonomisk ved å prøve å få ham ut av firmaet som snart kommer til å gå konkurs. Når Leonard skjønner dette blir han både skuffet og forbannet. Poenget for Løgstrup her er at denne konflikten ikke skyldes at den ene begår urett og den andre lider urett. Begge partene vil hverandre i utgangspunktet godt. Problemet er at partene ikke er tilstrekkelig oppmerksomme på at konflikten egentlig har å gjøre med *skuffede forventninger*. Konflikten oppstår her alene fordi våre sinn og verdener er forskjellige.<sup>126</sup>

Det verste er allikevel ikke at forventningene ikke blir innfridd, men det er at partene blottlegger forventninger overfor hverandre. Det er den *blottlagte forventning i seg selv*, og ikke innholdet i forventningen, som forklarer hvorfor et sammenstøt eksploderer i moralske beskyldninger. Som regel vil heller ikke partene innrømme at det er dette konflikten egentlig dreier seg om. Det skal derfor veldig lite til for at konflikter oppstår. Hvis tilliten blir møtt med noe annet enn tillit, som for eksempel likegyldighet, reservasjon eller avvisning, så vil den kunne bli omdannet til mistro. Dette vil skje til tross for at direkte fiendtlighet ikke er blitt vist. Et *uformidlete forhold* vil kanskje i enda større grad kunne være ladet med konfliktstoff enn det *uttalte forhold*. I konflikten får det personlige all vekten og det saklige står i fare for å bli vippet vekk.<sup>127</sup>

I profesjonelle samtaler ser også lite tydelig kommunikasjon ut til å være et problem. I veiledningen kan det oppstå altfor store gap mellom hvordan veileder og student oppfatter

---

<sup>126</sup> (Løgstrup 1991: 8,22)

<sup>127</sup> (Løgstrup 1991: 19-20,30,52-53)

veiledningsforholdet. Studenter kan for eksempel tolke selv de minste signaler fra veilederen som positiv eller negativ vurdering av arbeidet deres. Når tydeligheten i disse signalene er liten blir risikoen for feiltolkning og konflikt større. Noen veiledere kan også være for harde i sin kritikk fordi de tror dette virker karakterdannende. Samtidig ønsker de å unngå at kritikk av teksten skal oppfattes som en kritikk av studenten.<sup>128</sup>

Som Løgstrup påpeker skyldes mange konflikter at partene har svært ulike forventninger til hva de vil ha ut av en samtale. Noen pedagoger mener *tydeliggjøring av forventninger* kan gjøre at man unngår slike konflikter. Det blir for eksempel anbefalt at veiledningsparter inngår en psykologisk kontrakt før de begynner veiledningen. Partene bør sette av en del tid til å diskutere seg frem til en god kontrakt slik at innholdet blir aksepteres ved informert samtykke. Hvis aksepten bygger på frivillighet er sjansen større for at kontrakten følges. Kontrakten bør også være tydelig uttalt slik at man er sikker på at den er forstått. Dette gjør også at man unngår konflikter på grunn av uklare forventninger. Ifølge Lindén er en slik kontrakt det mest sentrale instrument for å etablere en god arbeidsallianse mellom veileder og student.<sup>129</sup>

Men er det ikke noe paradoksalt ved at metakommunikasjon kan redusere konflikter dersom den bidrar til økt blottleggelse av forventninger? Ifølge Løgstrup oppstår gjerne konflikter på grunn av at blottlagte forventninger. Kanskje noe av forklaringen ligger i at det uformidlete forhold i enda større grad er ladet med konfliktstoff enn det formidlete forhold. Når veiledningen først er i gang vil studenten uansett vise sine forventninger indirekte gjennom hva som blir sagt. Mulighetene for feiltolkning blir imidlertid større dersom man ikke får muligheten til å forklare hva man mener. Man kan tenke seg at samtalepartene opererer med antakelser om hvor tett relasjonen skal være uten at man snakker direkte om dette. Dette blir da regulert indirekte gjennom for eksempel kroppsspråket.

Kanskje er det heller ikke like ille å blottlegge forventninger før kommunikasjonen har startet. Da er det mer legitimt for studenten å ha ønsker som er urealistiske. En tidlig realitetstesting vil kanskje også tvinge frem mer realistiske vurderinger hos begge parter. Det kan for eksempel være at studenten har helt urealistiske forventninger til hvor mange

---

<sup>128</sup> (Lauvås og Handal, 1998: vii, 130-131, 255, Lindén, 1998: 167-168)

<sup>129</sup> (Lindén, 1998: 84,130-131)

ganger veileder skal lese teksten. Ved å måtte fortelle om disse forventningene tvinger man seg selv til å uttrykke mer realistiske forventninger enn hvis man bare holder forventningene for seg selv. Eventuelle dagdrømmer kan bli omgjort til mer realistiske vurderinger når de settes inn i en konkret verden og sammenheng. Ifølge Løgstrup ligger det en iboende rasjonalitet i talens åpenhet. At kravet om å snakke medfører en større rasjonalitet sammenlignet med bare det å tenke uten å si noe om det. Gjennom konkretiseringen av forventninger legger partene grunnlaget for et godt og rasjonelt samarbeidsforhold.

Som Løgstrup også påpeker er problemet i konflikten at det personlige får all vekt og det saklige blir skjøvet i bakgrunnen. Løgstrup skiller mellom de grunner man gir for sine handlinger og motiver som ligger til grunn for handlingene. Motivene kan være skjult også for den som utøver handlingene. Løgstrup nevner selv viktigheten av å forholde seg til de grunner andre gir for sine handlinger. Dermed unngår man at noen blir psykisk skadelidende. Vi må også være villige til å ta i betraktning hva som går i mot de meninger vi har dannet oss og kunne la oss overbevise av gode grunner.<sup>130</sup> Av og til vil det kanskje også være nødvendig å snakke om de motiver man har. Her følger et eksempel:

#### **EKSEMPEL**

Lederen roser en ansatt, Knut, for perfekt utført arbeid levert på kort tid.

**Knut** (et litt mistenksomt blikk og lett irritert tonefall): *Det skulle da bare mangle!*

**Lederen** (blir et øyeblikk forvirret): *Likte du ikke det jeg sa?*

**Knut:** *Jeg synes det er en selvfølge å levere til avtalt tid, og jeg fikk en følelse av at du ikke tar for gitt at jeg kan det.*

**Lederen:** *Så du følte deg nesten litt nedvurdert?*

**Knut:** *Ja*

**Lederen:** *Intensjonen min var virkelig å fortelle hvor stor pris jeg setter på innsatsen din. Du er alltid til å stole på, og din raske dyktighet er spesielt viktig i en innsputtsperiode som nå. Det var det jeg ønsket å formidle til deg.*

**Knut** (ser fortsatt litt skeptisk ut, men han smiler): *Ok*

Knut ser ut til å kunne ta med seg komplementet og tygge på det.<sup>131</sup>

---

<sup>130</sup> (Løgstrup 1982: 169)

<sup>131</sup> (Hentet fra Øiestad 2006: 180).

Ros blir ikke alltid tolket som ros. Noen kan tro de får ros akkurat da fordi de gjør en dårlig jobb ellers. Andre kan mislike at noen hever seg over dem og forsøker å vurdere arbeidet de gjør. Knut oppfatter ros her på en helt annen måte enn lederen. Dette gjør at lederen må presisere hva han mener med den rosen han gir. Når lederen må forklare dette er det fordi budskapet han ville formidle ikke nådde frem. Sannsynligvis unngår han en konflikt med Knut fordi han er i stand til å snakke om hva han selv har sagt på et metanivå. En diskusjon rundt hva som er akseptabel tilbakemelding er her nødvendig for å sikre en god kommunikasjon. Å forklare sine motiver har i dette tilfelle en problemforebyggende funksjon.

## Metakommunikasjon som maktmisbruk

Slik jeg leser Løgstrup mener han i hovedtrekk det eksisterer to typer negativ kommunikasjon. Den ene formen er kjennetegnet av for lite konfrontasjon, mens den andre er preget av for mye styring og konfrontasjon.

### *Å alltid bevare høfligheten*

Den ene negative samtaleformen er kjennetegnet av at det er *for lite konfrontasjon* i samtalen. Partene viker utenom vanskelige tema og prøver for enhver pris å opprettholde hyggen i konversasjonen. Når man ubetinget etterkommer den andres ønsker utfordrer man ikke lenger partenes innbyrdes forhold. Den overordnede ambisjonen blir å sikre gode manerer.<sup>132</sup>

Den *selskapelige pinlighet* viser til at man har ytret en upassende mening. I veiledningen vil dette kunne komme til uttrykk ved at partene frykter metakommunikasjon vil føre til mer selvtutlevering. I et eksempel vil ikke veileder snakke om veiledningen av engstelse for å si noe som kan svekke autoriteten i veiledningsrelasjonen. Som faglig autoritet blir det ekstra pinlig å tilkjenne at man ikke synes veiledningen fungerte så godt. Det er et sykdomstrekk hvis samtalen blir så lukket at mulighetene for konfrontasjon ikke er tilstede. I dette eksempelet kan man spørre seg om beskyttelsen av urørlighetssonen og frykten for å få et negativt omdømme har gått altfor langt. Veileder legger klare begrensinger på seg selv. Frykten for å utlevere seg står i klar kontrast til talens åpenhet som spontan livsyttring.<sup>133</sup> Det er også studenter som påpeker at metakommunikasjon ville blitt pinlig på grunn av de personlige kravene denne samtaleformen medfører. Flere vil derfor unngå samtaleformen.<sup>134</sup> De er redd for å si noe som kan ødelegge samtalehyggen.

Det er klart at taktløs åpenmunnethet kan være destruktivt for samtalen. På den annen side kan vegringen mot å snakke om problemer ende opp med en *uheldig lukkethet* i samtalen. Blir man for redd for å bli opplevd som påtrengende risikerer man at det blir for lite

---

<sup>132</sup> (Løgstrup 1982: 13,31,35)

<sup>133</sup> Eksemplet er gjengitt under "Å beskytte seg selv". Stikkord: engstelse

<sup>134</sup> (Lauvås og Handal 1998: 208,212) Se et eksempel på dette under "Å beskytte andre". Stikkord: ingen mister ansikt.

konfrontasjon i veiledningssamtalen. En del etiske retningslinjer går så langt som å anbefale studenten å gi uttrykk for eventuelle negative vurderinger av veiledningen:

*”Veilederen må være åpen for reaksjoner fra kandidater som påpeker usakligheter, uheldig språkbruk eller utilbørlig atferd, og legge vekt på å rette opp det som måtte være uheldig”*<sup>135</sup>

Det er andre krav til hva veilederen som autoritetsperson må tåle i forhold til studenten. Veileder må også være åpen for kommentarer som kan true egen urørlighetssone. I noen sammenhenger er det helt nødvendig å *bryte høfligheten*. Blir man møtt med stygge bemerkninger bør man forsøke å beskytte seg:

#### **EKSEMPEL**

Lene (33) er på fest og opplever at en mannlig festdeltaker, som hun knapt kjenner, kommenterer utseende hennes: *”Når jeg ser på deg, tenker jeg på en haug med fiskebein som ligger igjen på tallerkenen etter en middag...”* Etter en liten tenkepause (hvor Lene henter opp det hun har av selvstøtte) ser hun på ham og sier: *”Så slem du er! Hva i all verden er det du har for slags agenda, som får deg til å si noe sånt?”* Mannen mumler noe som Lene ikke får med seg, og fjerner seg fra henne. Lene står igjen og kjenner at hun er såret og forvirret, hva var det han egentlig ville? Samtidig er hun stolt over sin egen evne til å sende ballen tilbake der den hørte hjemme.<sup>136</sup>

Lene må her metakommunisere for å sette den mannlige festdeltakeren på plass. Dette gjør hun når hun sier: *”Så slem du er! Hva i all verden er det du har for slags agenda, som får deg til å si noe sånt?”* Selv om mannen nok også blir fornærmet måtte Lene her bryte høfligheten for at han ikke skulle fortsette å plage andre.

#### **Å kontrollere samtalen**

Et annet typisk kjennetegn ved negativ kommunikasjon er at en av partene bestemmer for mye i samtalen. Dette skyldes gjerne en *”fullkommenhetsmania”* der det å oppnå fullkommenhet i forhold til en eller annen standard blir viktigere enn å prøve å forstå den andre. Dermed skviser man den andres individualitet ut av samtalen ved ikke å la den andre komme til ordet. I oppdragelsen vil denne type styring frarøve barnet livsmotet som

<sup>135</sup> (Yrkesetiske retningslinjer for veiledere ved UiO, 1997: 3).

<sup>136</sup> (Øiestad 2006: 246)

er det mest kostbare av alt. Ansvar for den andre kan aldri bestå i å ta over den andres ansvar. Løgstrup mener slik kommunikasjon er *livsfornektende*. De som er mest ivrige til å hevde at slik styring er av det onde vil ofte også på den mest hemningsløse måte misbruke denne makten.<sup>137</sup>

Løgstrup skiller mellom de *umiddelbare mellommenneskelige relasjoner* og de *målrettede aktiviteter*. Ofte er man ikke oppmerksom på den maktutøvelsen som skjer i de umiddelbare relasjoner. Makt må forstås som et *elementært fenomen* i menneskelig samvær. Han advarer mot å bruke makt i en snevrere betydning. En snever betydning vil medføre at når en enkelt person dominerer i en samtale og ikke slipper til noen andre, så vil dette oppleves mer som hemningsløshet og selvopptatthet enn maktmisbruk. En måte å kontrollere samtalen er for eksempel ved stadig å vende tilbake til samme samtaleemne. Dette gjøres selv om de andre ikke er interessert i å snakke om temaet. En annen måte er ved å avbryte den pågående samtale eller å forsøke å skifte tema: ”*Kjære, det er umulig å ha en saklig diskusjon med deg om dette. Det er ikke noe vits å snakke mer med deg hvis du skal være så vanskelig.*” I Løgstrups øyne er det han kaller klaustrofobisk pinlighet langt verre enn den selskapelige pinlighet der man bryter høfligheten. Denne pinligheten oppstår når en person er ute etter å berøve en annen samtalepartners frihet. Dette kan komme til uttrykk ved at man forsøker å utnytte den andres forlegenhet. I en samtale kan for eksempel en person direkte bemerke en sinnsstemning hos den andre samtaleparten. Dette kan være et håp eller en frykt som vedkommende helst ønsker å holde skjult. Gjennom forlegenheten lar man seg kue. Hensikten blir å demonstrere at man er sterkest i samtalen. Det skal ikke mer til for at man utøver personlig makt på den andres bekostning.

Løgstrup illustrerer dette med et eksempel fra en roman. Romanpersonen Mark antar at uansett hva en annen person sier, så forsøker vedkommende egentlig å skjule noe som ikke blir sagt. Det eneste samtaleparten kan være sikker på i samtale med Mark er at vedkommende ikke blir tatt på ordet. Mark lar hele tiden den andre få vite at han kjenner den andres motiver bedre enn seg selv. Åpenheten til Mark blir forvrent til en *ubehersket trang* til å bryte seg inn i den andres urørlighetssone, herje og romstrere, og gjør den andre vergeløs. Mark viser en sadistisk fornøyelse ved å gjøre samtaleparten til et offer. Han nyter den forvirring og forlegenhet som han påfører den andre personen. Viser personen

---

<sup>137</sup> (Løgstrup 1982)

den minste tvil til om noe er riktig blir vedkommende stemplet som svikefull eller feig. Denne rå utnyttelsen av andre blir dessverre ofte feiltolket som at man er en naturlig leder i situasjonen.<sup>138</sup>

I mange tilfeller vil maktmisbruket manifestere seg som verbal metakommunikasjon i samtalen. Hvis man velger å kritisere Mark for hans oppførsel vil man kunne bli møtt med et: ”*det har jeg da aldri sagt! Det jeg sa, var...*” Det vanlige er ikke å innrømme at man var ufin, men heller å si at den andre har misforstått. Strategien går ut på å kommunisere et negativt tvetydig innhold uten å ta ansvaret for å ha sagt noe negativt i etterkant.

En annen hersketeknikk går ut på alltid å tolke det motstanderen sier mest mulig negativt. Man må da ta tak i det verste som er blitt sagt og gi det en ekstra negativ vinkling. Om man får den andre personen til å si unnskyld etterpå er ydmykelsen total.<sup>139</sup> En vanlig metode innenfor politikken er også å få en tidligere debattant til å fremstå som korttenkt, ved å tilbakevise noen av synspunktene hans: “*Plassen er for begrenset til at jeg skal ta opp alle de forvirrede påstandene i NNs artikkel, la meg bare ta noen tilfeldig valgte eksempler*”. En innskutt leddsetning blir her brukt for å vise til generelle svakheter hos den andre. Vi bør være spesielt oppmerksomme dersom noen sier: “*det debatten egentlig burde handle om*” eller “*det egentlige problemet består i det og det*”. Ofte kan det være at personer forsøker å lede samtalen inn på hjemmebane, heller enn å bytte til et mer fruktbart samtaletema. I politiske diskusjoner vil det ofte være en kamp om å bestemme hva samtalen skal handle om. Her er metakommunikasjon et legitimt retorisk virkemiddel som blir brukt for å vinne diskusjonen.<sup>140</sup>

---

<sup>138</sup> (Løgstrup 1982: 11-14).

<sup>139</sup> (Sandvik og Risdal 2007: 171,195)

<sup>140</sup> (Anderberg 2001: 43)



## Metakommunikasjon som regulert konfrontasjon

Den etiske fordringen hos Løgstrup handler om å gi den andre all mulig tid og gjøre sitt til for at hans verden blir så åpen som mulig. Ivaretakelsen av den andres liv bør skje på den måte som *tjener den andre best*. Vi er alltid på forhånd sperret inn i avgjørelsen, om vi vil bruke makten til vårt eget eller den andres beste. Fordringen er radikal uten å ha et konkret overordnet mål. Selv om den alltid vil forbli taus kan man ta ”tonen” i fordringen innover seg. Hvis man ikke hører denne tonen overser man seg selv. Man stiller seg likegyldig til spørsmålet om makten man har over den andre, skal bli brukt til ens eget beste eller den andres beste. Det handler likevel ikke om å få en åpenbaring i teologisk forstand, like lite som det handler om å bli gjensidig enige. Alternativet til den etiske fordring er å følge egen *selvhevdelse* og ekspansjonsvilje.<sup>141</sup>

I et hvilket som helst møte mellom mennesker er denne fordringen til stede. Fordringen blir best ivaretatt hvis man lar den andre slippe til i en diskusjon. Vi må også være villige til å ta i betraktning hva som går i mot de meninger vi har dannet oss og kunne la oss overbevise av *gode grunner*. Hvis man blir utsatt for maktmisbruk må man sette hardt mot hardt.<sup>142</sup> Hvis ikke blir man overkjørt. Den gode samtale krever balansert styring og *regulert konfrontasjon*. I en slik samtale vil konflikten hele tiden være mulig og samtalen vil derfor alltid være *risikabel*. Å ikke ville la den andre personen komme til ordet er livsfornektende. Det er ingen som bare vil være reaksjoner på det andre sier.<sup>143</sup> I profesjonelle samtaler vil også samtalen fungerer bedre dersom konfrontasjon er mulig:

### EKSEMPEL

For eksempel sier en student dette som sitt forhold til veilederen: *”Nå føler jeg meg trygg, i begynnelsen var jeg nok usikker. Jeg synes samtalen balanserer bedre nå, jeg føler at jeg også kan si stopp, nå er jeg ikke med, si det en gang til eller ... og at vi har mye mer klarhet i hva jeg skal gjøre. Det har noe med tema/sak å gjøre...”*<sup>144</sup>

---

<sup>141</sup> (Løgstrup 1991)

<sup>142</sup> Se for eksempel beskrivelsen av Mark i delkapitlet Å kontrollere samtalen”.

<sup>143</sup> (Løgstrup 1982: 13,169)

<sup>144</sup> (Lauvås og Handal 1998: 146)

Ved at studenten tør å si stopp får veileder mer oversikt over hvilke problemer studenten har. Man kan fange opp misforståelser før de utvikler seg til å bli reelle problem. Å sette spørsmålsteget ved det som blir sagt inngår som en naturlig del av samtalen.

Konfrontasjon er hele tiden en mulighet når studenten tør å avbryte veileder. Ifølge Løgstrup blir den gode samtale bygd opp gjennom slike motsetninger. Utfordringen ligger ikke i å balansere motsetningene, men heller i å erkjenne at de betinger hverandre. Talens åpenhet som livsyttring byr på konfrontasjon i kraft av sin ubetingethet. Muligheten for konfrontasjon er derfor et kjennetegn ved den gode samtale.

Man bør merke seg at studenten i eksempelet må være trygg på veileder for å våge å avbryte ham. Først da er det greit å fremstå som uvitende.<sup>145</sup> Å vise svakhet overfor veileder på denne måten kan sees på som en form for blottleggelse. I en tillitsfull relasjon er en slik utlevering naturlig. Samtidig viser eksempelet at metakommunikasjonen kan ha et mer ”spontant” preg over seg enn ”kalkulerbare” metakommunikasjonen der man planlegger å snakke om veiledningen. Løgstrup skille mellom umiddelbare relasjoner og målrettede aktiviteter, kan kanskje sees i sammenheng med disse to ulike formene for metakommunikasjon. *Spontan metakommunikasjon* inngår da som en del av de umiddelbare relasjoner, mens planlagt metakommunikasjon er en del av de målrettede aktivitetene.

*Planlagt metakommunikasjon* kan også virke konfliktregulerende. Lindén er opptatt av at en psykologisk kontrakt må utarbeides i begynnelsen av veiledningen. Her vil partene kunne snakke om hvilke forventninger de har til hverandre, samarbeidsformer (frekvens og utforming) og hvordan veileder skal gi tilbakemelding. Kontraktutarbeidelsen bør skje som en særskilt samtale for å oppnå en mest mulig tydelig kontrakt. Kontraktens viktigste funksjon er å forebygge avtalebrudd. Man bør derfor spesifisere konsekvensen av eventuelle kontraktsbrudd. Dette fordi de fleste mennesker er følsomme overfor sosial kontroll og forsøker å unngå den dårlige samvittigheten som følger med løftebrudd. Ved å bli enige om hvordan den fremtidige kommunikasjon skal foregå sikrer man at potensielt konfliktfylte temaer blir behandlet saklig.<sup>146</sup> Likeledes mener Bergenheim (2001) at man bør opprette et eget samtalerom i veiledningen for å lufte potensielt vanskelige

---

<sup>145</sup> Å vise sårbarhet innenfor et kunnskapsfelt vil også Argyris og Schön se på som en styrke (Se mer om dette under Oppsummering).

<sup>146</sup> (Lindén 1998: 131,143)

samtaletema. Slik får man luftet uoverensstemmelser før de utvikler seg til å bli store og alvorlige konflikter.

## DEL IV En metakommunikasjonsmodell

### En metakommunikasjonsmodell med Luhmann som inspirasjonskilde

Med Luhmanns ideer som inspirasjonskilde forsøker jeg i dette kapittelet å utvikle en *utvidet definisjon av verbal metakommunikasjon*. Med hjelp av hans betraktninger om kommunikasjon forsøker jeg å utvikle en *metakommunikasjonsmodell*. Jeg har valgt å ikke gi en detaljert presentasjon av grunnlagsbegrepene i Luhmanns systemteori da jeg ikke ser dette som viktig for modellutviklingen.

Luhmann plasseres gjerne innenfor en *holistisk sosiologitradisjon* som talsmann for en “grand theory”. Dette fordi han prøver å forstå menneskelig sosialt liv innenfor rammene av et universelt teoretisk rammeverk. Han er særlig opptatt av å bevege seg vekk fra en ren subjekttenkning og skiller derfor klart mellom sosiale og psykiske systemer. Disse systemene kan ikke styre hverandre. Psykiske system, tilsvarer enkeltindividets bevissthet og kan ikke kommunisere. Det er det *sosiale systemet* som iakttar og beskriver seg selv gjennom kommunikasjon. Kommunikasjon er ikke et resultat av den menneskelige bevissthets handlinger, men den inngår i et selvstendig sosialt system. Sosiale systemer er kommunikasjonssystemer som reproducerer seg selv ved at kommunikasjoner knyttes til nye kommunikasjoner. Bevisstheten kan ikke styre kommunikasjonen og inngår ikke i systemet. Denne idéen er ny og radikal.

Sosiale systemer etableres bare der hvor forskjellige psykiske systemer må tilpasse seg hverandre. Dette krever et minstemål av gjensidig iaktakelse og forventninger basert på gjensidig kjennskap. Systemet orienterer seg innledningsvis ut i fra om en part bekrefter eller avviser en kommunikasjon. Det vil si at den som begynner *kommunikasjonen* må interessere seg for om partneren vil reagere positivt. Det sosiale systemet kommer i gang på denne første forskjell mellom enighet og uenighet (konsensus og dissens).<sup>147</sup>

---

<sup>147</sup> (Luhmann 2000: 148,153) Slik tar også Luhmann avstand fra moderne individualisme og handlingsteori som baserer seg på den handlendes egen nytte eller mål.

Luhmann mener det er galt å se på kommunikasjon som en todelt prosess med gjensidig avsendelse og mottakelse. Informasjon overføres ikke, men blir konstruert i kommunikasjonen. Kommunikasjon består av en syntese av tre valg (seleksjoner): *informasjon, meddelelse og forståelse*.

Forestill deg at Stig og Mette skal snakke sammen. Først gjør Stig to valg. Han velger et *informasjonsinnhold* blant en rekke muligheter. I dette konkrete tilfelle har han lyst til å snakke om bursdagen sin. I tillegg til dette må Stig velge en *meddelsesatferd* eller en måte å fremstille informasjonen. Han kan for eksempel velge om han vil være entusiastisk eller skuffet når han forteller om bursdagen sin. Dette valget kan være mer eller mindre bevisst. Denne meddelsesatferden bygger også opp under det personlige uttrykket til Stig.

Mette må så velge å prøve å forstå det Stig sier. Mettes forståelse vil bygge både på innholdet i det Stig sier og måten han sier dette på. Det er dette *skille mellom meddelsesatferd og informasjon* som gjør kommunikasjon til noe mer enn bare ren persepsjon av informative hendelser. Kommunikasjonen oppstår først når Mette forstår at Stig har *meddelt informasjon*.<sup>148</sup>

Når Stig vet at han blir *iakttatt* av Mette på basis av hva og hvordan han sier noe, kan han selv bruke denne forskjellen til å styre kommunikasjonsprosessen. Kommunikasjonen betjener seg slik av *forventninger*. Stig vil forvente en spesiell reaksjon fra Mette på det han sier om sin bursdag. Mette vet også at Stig forventer en reaksjon og Stig vet dessuten at Mette vet dette.

Mette må dessuten være i stand til å forvente hva Stig forventer av henne i kommunikasjonen om bursdagen hans. Dette er for å få hennes egne forventninger til å samsvare med Stigs forventninger. Det er gjennom disse forventningene Mette og Stig utvikler strukturen til et sosialt system. Kommunikasjon oppstår derfor først når skille mellom Stigs informasjon og meddelesesatferd blir forventet og *forstått* og brukt som grunnlag for valg av tilslutningsatferd.<sup>149</sup>

---

<sup>148</sup> (Rasmussen 2004: 256-257, Luhmann 2000: 181-183)

<sup>149</sup> (Luhmann 2000: 181-183) Luhmann mener å støtte seg til Karl Bühler og John Austin når han tredeler kommunikasjonen i informasjon, meddelsesatferd og forståelse. (Luhmann 1995: xxxii). Bühler mener det

Idet øyeblikket kommunikasjon blir synlig er den lik for både Stig og Mette. Når begge beskjeftiger seg med det samme kommunikasjonsinnholdet blir den sosiale situasjonen synkronisert. Idet Stig forteller om bursdagen sin til Mette og vennene hennes vil alle rette oppmerksomheten mot det som blir sagt. I neste øyeblikk fører dette til et enormt antall med nye muligheter for å komme med kommentarer. Mette kan velge å si at hun synes bursdagen var morsom eller at den var kjedelig. Et bestemt valg fremkaller utallige nye muligheter for tilslutning. Slik beveger kommunikasjonen seg fremover i en *kontinuerlig turtakingsprosess*. Først må Stig bestemme seg for hva og hvordan han skal si noe. Deretter må Mette tolke det som blir sagt. Så må Mette bestemme seg for hva og hvordan hun vil si noe. Deretter må Stig gjøre en tolkning av det Mette sier. Det er dette som gjør at det alltid er et *dobbelt forståelsesproblem* til stede i kommunikasjonen. Når Mette skal forsøke å forstå noe, kan hun enten legge vekt på saksinnholdet eller meddelsesatferden. Både Stig og Mette må derfor fortløpende kontrollere om det som blir sagt er blitt oppfattet riktig.

Selv om forståelseskontroll hele tiden blir brukt betyr ikke dette at kommunikasjonen mellom Stig og Mette trenger å være preget av overdreven usikkerhet. På bakgrunn av det Stig sier om bursdagen sin kan Mette kommunisere på sånn måte at det er sannsynlig at Stig forstår henne og vice versa. Det er *forventningene* de har til hverandre og det de sier som gjør at kommunikasjonen beveger seg innenfor en synlig tidshorisont. Forventningene angir rammen for hva fremtidige replikker bør inneholde. Slike rammer gjør at kommunikasjonen mellom Stig og Mette ikke bare fremstår som en ren reaksjonskjede, der en hendelse mer eller mindre uforutsigbart trekker nye hendelser med seg.<sup>150</sup>

En del av oppmerksomheten til Stig og Mette blir hele tiden brukt til *forståelseskontroll*. Stig vil fortløpende evaluere om det Mette sier gir inntrykk av at hun har forstått hva han har sagt. Denne evalueringen eller formen for samtalerefleksjon er innebygd i kommunikasjonsprosessen. Når en kommunikatív handling følger en annen, tester den *automatisk* om den foregående kommunikasjon er blitt forstått. Den nye

---

menneskelige språks kan dele inn i tre funksjoner: fremstilling, uttrykk og appell. Fremstilling står da for det samme som informasjon som første seleksjon, uttrykket står for valg av meddelelsesatferd som andre seleksjon og appell tilsvarer tredje seleksjon som forventning om suksess, aksept eller forståelse som tredje seleksjon. Luhmann mener også at Austin utvikler den samme tredeling i lokusjonære, illulusjonære og perlokusjonære handlinger. (Luhmann 2000: 182-183)

<sup>150</sup> (Luhmann 2000)

kommunikasjonen til Mette blir en indikasjon på om hun har forstått Stigs tidligere kommunikasjon. Det er derfor man kan hevde at sosiale systemer (Stig og Mette) *iakttar seg selv fortløpende*. Stig og Mette vil inngå i en hurtig veksling mellom det å selv handle og iakttatte den andre. Det er dette som utgjør de to posisjonene i kommunikasjonsprosessen.<sup>151</sup>

Forståelseskontroll kan i prinsippet gi to resultat. Enten kan Mette koble seg til kommunikasjonen slik at den fortsetter. Dersom Stig oppfatter det slik at Mettes forståelse er mangelfull vil man kunne skifte til *en refleksiv kommunikasjonsform*. Når Mette er oppmerksom på forskjellen mellom det som blir sagt og hvordan man sier det, kan hun fange opp kommunikasjon som det er vanskelig å forstå. Hun kan da enten velge å avvise det meddelte eller forsøke å korrigere det meddelte. Slår en forståelsestest negativt ut kan han stille spørsmålet: ”*Hvorfor vil du egentlig snakke om bursdagen din?*”. Det er språket som garanterer muligheten for en slik verbal refleksivitet over kommunikasjonsprosessen. Fordi språket kan brukes på seg selv kan kommunikasjonen i seg selv bli behandlet som informasjon gjennom den språklige tale. Stig kan for eksempel gå tilbake og snakke om noe han allerede har snakket om. Han kan for eksempel snakke med Mette om hvorfor han vil snakke om bursdagen med henne. Han kan også spørre Mette om hvorfor hun sier at bursdagen hans var kjedelig. Er det fordi hun er sur på ham? Refleksiv kommunikasjon gjør det i tillegg mulig å *kontrollere hvorfor noe ikke ble sagt*. Stig kan for eksempel spørre Mette hvorfor hun ikke gratulerte ham med dagen.<sup>152</sup>

Feil i kommunikasjonen vil kunne oppstå i form av misforståelser eller mangelfull forståelse. Disse blir håndtert i en fortløpende prosess der resultater av forutgående kommunikasjon brukes i den videre kommunikasjonen. Kommunikasjonen vil kunne fortsette selv om det ikke er oppnådd enighet. Kommunikasjon mellom Stig og Mette vil derfor være vellykket så lenge den *fortsetter* uavhengig av om de er enige eller ikke. Misforståelse blir her sett på som en form for forståelse eller tolkning.

Det psykiske og det sosiale opererer adskilt fra hverandre samtidig som de er innbyrdes avhengig av hverandre. Det psykiske og det sosiale systemet kan imidlertid la seg irritere eller forstyrre av hverandre. Strukturell kobling er betegnelsen for at systemene er både

---

<sup>151</sup> (Luhmann 2000)

<sup>152</sup> (Luhmann 2000) (Rasmussen 2004: 258-259)

uavhengige og avhengige av hverandre. Hvis denne koblingen fungerer kan Stig både tenke over hva Mette sier samtidig som Stig kommuniserer med Mette. I Stigs bevissthet produseres det også langt flere tanker enn det er mulig å føre inn i kommunikasjonen. Stig gjør hele tiden overveielser og leter etter ord uten at alt kommer til uttrykk i kommunikasjonen. Tankene forsøker slik å styre bidragene til kommunikasjonen. Det psykiske system vil kunne betrakte og reflektere over kommunikasjon. Stig kan tenke over det Mette sier mens hun snakker, og han kan tenke på hva han kommer til å si mens han snakker med henne.<sup>153</sup>

Ifølge Rasmussen, en sentral Luhmannfortolker, kan refleksiv kommunikasjon skje på to måter. Man kan enten sette spørsmålstegn ved informasjonssseleksjonen med spørsmål som *"Hva mente du nå?"* eller man kan kommentere meddelsesatferden med spørsmål som *"Hvorfor ser du så sint på meg når jeg sier det?"*.<sup>154</sup> Ut fra dette virker det som om Rasmussen kobler metakommunikasjonsbegrepet både til en saksdimensjon og en sosial dimensjon med henholdsvis fokus på informasjonsaspektet og meddelsesatferden. Han ser imidlertid ikke ut til å inkludere en tidsdimensjon i hans oppfatning av metakommunikasjon. Jeg mener dette er viktig og har derfor her valgt å dele metakommunikasjonsbegrepet inn i tre hovedområder. Områdene kan beskrives i form av tre spørsmål:

- Hva metakommuniserer man om?
- Hvordan metakommuniserer man?
- Når metakommuniserer man?

I forhold til metakommunikasjon velger jeg å skille mellom «hva», «hvordan» og «når», med utgangspunkt i henholdsvis *saksdimensjonen*, *sosialdimensjonen* og *tidsdimensjonen* til Luhmann.<sup>155</sup> Enhver form for verbal metakommunikasjon vil i prinsippet inneholde elementer fra alle de tre hovedområdene (hva, hvordan og når metakommuniserer man).

---

<sup>153</sup> (Rasmussen 2004: 255-290)

<sup>154</sup> (Rasmussen 2004: 290)

<sup>155</sup> Jens Rasmussen setter forventninger i undervisningen i sammenheng med Luhmanns meningsdimensjoner. I saksdimensjonen blir «undervisningens hva» bestemt gjennom å bestemme rekkefølge og valg av temaer. I sosialdimensjonen blir «undervisningens hvordan» bestemt gjennom metodevalget og rollebestemmelser av lærer og elev. I tidsdimensjonen fastsettes undervisningens når ved organisering av undervisningstidspunkt (jmf. Rasmussen 2004: 304-305). På samme måte mener jeg man kan bruke meningsdimensjonene til bedre å forstå metakommunikasjonsbegrepet.



Dette kan illustreres med en analyse av følgende eksempel:

- ”Som veileder diskuterer jeg regelmessig med studentene mine hva de synes om de faglige tilbakemeldingene jeg gir dem”.

”Det å gi faglige tilbakemeldinger” viser til det metakommunikative samtaleinnholdet. Det har noe å gjøre med hva man metakommuniserer om. Det ”å diskutere” viser til hvordan veilederen metakommuniserer. Her er den verbale metakommunikasjonen dialogisk ved at også studenten får si noe om hvordan veileder gir tilbakemelding. ”Regelmessig” viser til når eller hvor ofte man metakommuniserer. Nedenfor følger en oversikt:

**Tabell 4** Eksempel på verbal metakommunikasjon analysert i forhold til hovedområder av metakommunikasjonsbegrepet

Hva metakommuniserer man om	Hvordan metakommuniserer man	Når metakommuniserer man
”Det å gi faglige tilbakemeldinger”.	”Å diskutere”.	”Regelmessig”.

Disse tre metakommunikative meningsdimensjonene kan ikke opptre isolert og vil derfor alltid komme til syne sammen. Allikevel kan de *analyseres atskilt*.<sup>156</sup> I dette kapittelet forsøker jeg å ta utgangspunkt i disse dimensjonene som grunnlag for å beskrive en helhetlig definisjon av verbal metakommunikasjon.

<sup>156</sup> Jmf. (Luhmann 2000: 114-116, 121, 126) og (Rasmussen 2004: 38,254)

## Hva kan man metakommunisere om

Når man velger å snakke om et tema, velger man samtidig vekk en rekke andre temaer man kunne snakket om. Begrepet saksdimensjon viser dermed til alle temaer man kan metakommunisere om på en meningsfylt måte. Det vil alltid være to perspektiver som rammer inn våre valg av tema. Det ene perspektivet viser til de *endeløse muligheter* for valg av tema. Det andre perspektivet viser til umuligheten av å realisere alle disse valgene samtidig. Man må derfor *velge et fokus* når man bestemte seg for hva man vil metakommunisere om. I vanlig språkbruk er det lett å glemme at man utelater en rekke mulige samtaletemaer. For eksempel tenker vi i uttrykket ”å rette oppmerksomheten mot noe” at vi tilnærmer oss et saksforhold, men vi er sjelden opptatt av at vi samtidig fjerner oss fra andre saksforhold.<sup>157</sup> Den metakommunikative saksdimensjonen aktualiserer spørsmålet om *hvilke og hvor mange* temaer man bør metakommunisere om.

Metakommunikasjonsmodellen deler saksdimensjonen inn i tre overordnede tema. For det første kan man *snakke om samtaleinnholdet*. Dette må man skille fra det å snakke om et innhold. Alle samtaler har et innhold, men det er ikke alltid vi snakker om samtaleinnholdet i en samtale. Her dreier det seg om å gjøre *selve samtaleinnholdet til samtaleemne*. Det kan for eksempel være at kona gir beskjed til mannen sin om at hun vil snakke om et annet tema: ”Nå har du snakket så mye om den bilen, kan vi heller snakke litt om hva vi skal gjøre i ferien?”. Her diskuterer de ikke hvilken bil de skal kjøpe eller hvor de skal reise på ferie, men de diskuterer hvilket samtaletema de skal samtale om.

For det andre kan man *snakke om samtaleforholdet*. Her dreier det seg om å *vurdere* hvordan samtalen fungerer. Det kan handle om at man snakker om ulike sider ved samtalerelasjonen. For eksempel: ”Bør vi ikke prøve å ha et litt mer åpent forhold?” (nærhet/distanse) ”Må du hele tiden fortelle meg hva jeg skal gjøre?” (assymetri/symmetri). Man kan også snakke om meddelsesatferd til en av samtalepartene. Det kan gjelde både egen atferd og den andres atferd i samtalen: ”Hvorfor må du være så krass mot meg når du sier det?” (vurdering av den andre som samtalepart).

---

<sup>157</sup> (Luhmann 2000: 116-117)

”Jeg virker nok litt usikker når jeg snakker med deg” (vurdering av seg selv som samtalepart).<sup>158</sup>

For det tredje kan man *snakke om bruk av samtaletiden*. Dette kan man også gjøre på mange ulike måter. Det går an å snakke om samtalehyppigheten: ”*Kan vi ikke treffe hverandre litt oftere?*” Man kan snakke om samtalerekkefølgen: ”*Kan jeg få si hva jeg mener først denne gangen?*” Eller man kan snakke om samtalelengden: ”*Jeg har litt dårlig tid, kan vi gjøre denne samtalen kort?*” I tillegg kan man snakke om samtaletempoet: ”*Jeg skal i et nytt møte så du må komme til poenget raskt.*”

---

<sup>158</sup> For mer grundige analyser av det å snakke om samtaleforholdet kan man lese *Samtaleeksempel 3 Ærlighet varer lengst*.

## Å snakke om samtaleinnholdet

Man kan snakke om samtaleinnholdet på en rekke ulike måter. Her blir noen slike eksempler beskrevet i større detalj. For det første kan man snakke om samtaleinnholdet ved å *parafrasere*. Å parafrasere handler om å gi en *presis reformulering* av innholdet den andre har snakket om, men med færre ord. Parfrasen skiller seg fra oppsummeringen som omfatter større deler av dialogen. En måte å parafrasere er for eksempel ved å gjenta de siste ordene som den andre sier. Slik blir man stimulert til å fortsette å snakke. Her følger et eksempel på dette:

### EKSEMPEL

En skolerådgiver parafraserer samtalen med moren (Pia Hansen) til en elev som heter Per: *Vel, Pia Hansen, hvis jeg har forstått deg rett, sier du at skolen har lite å tilby Per. Du er sint og skuffet fordi det mangler et tilbud til Per.*

Skolerådgiveren gjør ikke selv noen tolkninger av det som blir sagt, men forsøker heller å gjengi noen av reaksjonene til Pia. Slik blir Pia tvunget til å reflektere nøyere over hva hun har sagt. Dette kan være bra for samtalen. Rådgiveren viser samtidig at hun har lyttet nøye til det som har blitt sagt. Slik anerkjenner hun også følelsene til Pia ved å forsøke å forstå problemene fra hennes perspektiv.<sup>159</sup>

Parfrasen kan styrke opplevelsen av å bli forstått fordi man får en klar tilbakemelding på at den andre virkelig lytter. Den er også en effektiv måte å få personer som snakker om alt mulig til å fokusere på noe. Her følger et eksempel:

### EKSEMPEL

En lærer parafraserer det eleven sier i en elevsamtale.

**Lærer:** *Du sier også at du har lyst til å snakke om dine skrivefeil*

**Elev:** *Jah*

**Lærer:** *Jah. Hva tenker du om det?*

---

<sup>159</sup> (King 1999: 35-37)

**Elev:** Jo ... det var at ... da ... jeg tror kanskje ... eller ... jeg hadde tenkt å spørre deg om hva er det jeg kan gjøre for å bli litt bedre.<sup>160</sup>

Parafrazen fungerer her som en hjelp til å tydeliggjøre hva eleven egentlig vil snakke om. Dette kan av og til være vanskelig. Eleven Janne gir for eksempel uttrykk for at hun er bekymret for mange forskjellige ting: ”Julefeiringen var fryktelig. Alt gikk galt. Foreldrene mine kranglet mesteparten av tiden. Jeg slo opp med kjæresten min og vennene mine var opptatt. I tillegg ble jeg syk og fikk ikke feiret nyttårsaften.” Ut fra det Janne sier er det vanskelig å vite hva som bekymrer henne mest. Man kan egentlig fortsette å snakke om flere ulike samtaletemaer: ”Ble du syk?”, ”Slo du opp med kjæresten din?”, ”Kranglet foreldrene dine mesteparten av tiden?” I en profesjonell samtale kan det ofte være lurt å rette oppmerksomheten mot bare et tema. Løsningen blir da å spørre Janne hva som bekymrer hennes mest. En skolerådgiver kan for eksempel gå frem på disse to måtene:

- “Jeg forstår at det er flere ting som bekymrer deg: kjæresteforholdet, forholdene hjemme og at dere skal flytte. Jeg lurte på om det ville være til hjelp om vi snakket om et tema av gangen”.
- “Jeg kan se at du har mange ting på hjertet, men jeg er ikke sikker på om vi har tid til å se på hvert av disse temaene i dag, men jeg lurte på om vi heller kan starte med å snakke om det temaet som du er mest bekymret for”<sup>161</sup>

Begge eksemplene illustrerer at det av og til kan være hensiktsmessig å snakke om hvor mange temaer man bør snakke om. Ved å snakke om et problem av gangen innenfor en klart definert tidsramme får man også mer kontroll og oversikt over samtalen. Hvis Janne begynner å snakke om uvesentlige detaljer kan man lettere avbryte og påpeke at hun snakker om et irrelevant tema: “Jeg tror vi er i ferd med å bevege oss vekk fra det temaet vi opprinnelig snakket om. Jeg innser at dette er et vanskelig tema, men du holdt på å si at...” Å fokusere innebærer at man ber den andre om å holde seg til et problem av gangen i samtalen. Plutselige endringer av tema kan virke forvirrende.<sup>162</sup>

En annen måte å snakke om samtaleinnholdet er ved å *oppsummere* det som blir sagt. I profesjonelle samtaler kan man gjøre dette for å få frem viktige poeng:

---

<sup>160</sup> (Limstrand 2007: 32).

<sup>161</sup> (Hentet fra King 1999: 42-43)

<sup>162</sup> (King 1999: 42-43)

## EKSEMPEL

En lærer oppsummerer på følgende måte i en elevsamtale med Lise: *“Vel, Lise. Vi har omtrent fem minutter igjen av samtalen og jeg vil gjerne at vi skal presisere hva vi har blitt enige om å gjøre. Jeg kommer til å fortelle foreldrene dine at du har endret mening. Så kan vi møtes igjen etter at jeg har gjort det. Er det greit for deg?”*

Hvis man oppsummerer ved slutten av en samtale betyr ikke dette nødvendigvis at man er ferdig med å snakke om temaet. Når de viktige temaene fra samtalen er klart definert blir det heller lettere å vende tilbake til dem ved en senere anledning. Å velge riktig tidspunkt for oppsummeringen blir viktig for ikke å avbryte flyten i dialogen. Det kan være når man har snakket om noe en stund eller kommet med selvmotsigende bemerkninger. Oppsummeringen vil heller aldri være nøyaktig. Den andre samtaleparten bør derfor alltid få muligheten til å bekrefte om oppsummeringen er riktig. Bruk av bemerkninger som *“Er det slik?”*, *“Har jeg rett?”* eller *“Har jeg forstått deg riktig så langt”* gjør det enklere å oppklare eventuelle misforståelser.<sup>163</sup>

En annen måte å snakke om samtaleinnholdet er ved å be om en *utdyping av det som blir sagt*. Her følger noen eksempler:

- *“Har du mer å si om temaet?”*
- *“Er det mer av det jeg har sagt som du vil kommentere?”*
- *“Er det noe mer du mener jeg bør vite?”*,
- *“Det du forteller om er så interessant, kan du si noe mer om det?”*

Noen ganger trenger den andre samtaleparten hjelp for å få tydeliggjort det budskapet vedkommende vil formidle. Man kan være redd for negative reaksjoner eller være redd for å fortelle om noe uinteressant. Ved å be om utdyping bekrefter man en interesse for det som blir sagt. Andre ganger kan det rett og slett være at man gjerne vil høre mer av det den andre sier fordi man synes det er spennende.<sup>164</sup>

*Saklig konstantering* handler om å forholde seg rolig til et verbalt angrep og ikke ta det personlig. Man fokuserer på den andres tilstand og prøver ikke henge seg opp i beskyldningene. Det blir som å holde opp et speil for den andre. Her er to eksempler:

---

<sup>163</sup> (King 1999: 44-45)

<sup>164</sup> Flere lignende eksempler kan man finne under metakommunikasjon i ”her-og-nå” samtalen med deloverskriften ”Å be om klargjøring”.

- **Eksempel I**

Verbalt motangrep: *Jeg hadde ikke ventet et så tåpelig forslag fra din side*

Konstatering: *Du liker ikke forslaget mitt*

- **Eksempel II**

Verbalt motangrep: *Du er helt rød i ansiktet, begynner det å bli pinlig for deg, eller lyver du?*

Konstatering: *Du henger deg opp i min ansiktsfarge.*<sup>165</sup>

I stedet for å angripe den andre verbalt velger vi heller å rolig gjengi det den andre sier.

Virkningen kan være sterk fordi den andre får anledning til å stopp opp og hente seg inn. Av og til klarer man å gå tilbake til en mer saklig samtale, men i tilspissede situasjoner er det ikke sikkert at det hjelper.<sup>166</sup>

---

<sup>165</sup> (Hentet fra Øiestad 2006: 215)

<sup>166</sup> (Øiestad 2006: 215)

## Å snakke om samtaleforholdet

Man kan snakke om samtaleforholdet på mange ulike måter. Her blir noen eksempler beskrevet i større detalj. Man kan for eksempel *evaluere samtaleforholdet* i et profesjonelt samarbeid man har ved å stille noen åpne spørsmål:

- “*Hvordan opplever du å samarbeide med meg om dette?*” (min rolle)
- “*Hvordan opplever du samarbeidet vårt?*” (relasjonen)
- “*Hvordan opplever du din egen rolle i samarbeidet?*” (den andres rolle)

Å utforske samtaleforholdet på denne måten er ofte lettere hvis det er utviklet tillit i relasjonen. Først da vil den andre våge å åpne seg helt. En diskusjon av eventuell mangelen tillit kan også styrke samtaleforholdet. Ved å invitere til en samtale om samtaleforholdet viser man at man har tillit til at den andre kan komme med meningsfulle bidrag.<sup>167</sup>

Det er også mulig å snakke om negative opplevelser i samtaleforholdet. Dette kan imidlertid være vanskelig når konflikten pågår. Følgende eksempel illustrerer dette:

### EKSEMPEL

To kollegaer sitter og snakker sammen etter middagen på bedriftens julebord

**Pål:** *Da du kritiserte meg i sommer, følte jeg at det var skikkelig urettferdig, du visste jo ikke hva som egentlig hadde skjedd! Det var derfor jeg ble så sint... Faktisk var jeg så sint at jeg vurderte å slutte!*

**Olav:** *Er det sant! Det ante jeg ikke. Jeg skjønnte jo at du var sint, men ikke at det var så ille. Hvordan er det nå da, har du fortsatt lyst til å slutte?*

**Pål:** *Nei nå er det over for lenge siden. Du ba jo om unnskyldning, og saken er ute av verden for min del.*

**Olav:** *For min del også, jeg hadde glemt hele greia. Men jeg visste ikke at du var så sint...<sup>168</sup>*

Pål og Olav snakket ikke helt åpent om de negative følelser de hadde når de var midt oppe i konflikten. Dette er gjerne lettere å gjøre dette når det har gått en stund. Da er følelsene mindre nære og direkte. Til tross for at Pål har hatt sterke negative følelser forstyrrer ikke dette samtaleforholdet nå. Det kan være negativt hvis man unngår å snakke om sårede følelser ved bare å ”holde seg til saken”. Ofte kan konflikter handle like mye om følelser som saklig

<sup>167</sup> Se mer om dette under et etisk grunnlag for å metakommunisere (Løgstrupdrøftingen) på side.

<sup>168</sup> (Hentet fra Øiestad 2006: 65-66)



uenighet. Uventilerte negative følelser kan skape problemer i selv de beste vennskapsforhold. I det følgende eksempelet har Guro hatt en vanskelig samtale med en venninne der hun følte seg voldsomt avvist og misforstått. Hun sa imidlertid ikke noe om dette og de krenkede følelsene lå der som en negativ kilde i vennskapet i en lang periode. Guro satte egentlig veldig stor pris på venninen og bestemte seg derfor for å ta saken opp igjen:

#### EKSEMPEL

**Guro:** *Du, jeg har behov for å snakke mer om konflikten vi hadde sist sommer. Jeg merker at jeg er litt gjerrig med positiv feedback overfor deg, og det har jeg ikke lyst til å være. Og jeg tror det har med den konflikten å gjøre.*

Vi satte oss ned og snakket om det hadde skjedd den gangen. Begge fikk luftet sine følelser, og begge lyttet interessert til den andre. Det viste seg at hun hadde følt seg like avvist som meg, og at vi kunne møtes i en gjensidig forståelse. Jeg kjente nesten at blokkeringen forsvant fysisk. Det ble mye lettere å igjen være en ordentlig god venn.<sup>169</sup>

Sårede følelser i samtaleforholdet kan sitte igjen i lang tid. Å snakke om tidligere samtaler når det har gått en stund kan ofte være lurt. Alternativet er at man sier rett ut hva man mener om problemene i samtaleforholdet der og da:

#### EKSEMPEL

**Hjelper:** *Jeg opplever at du ser på meg med et uttrykk som... som om du tenker at «denne dama nikker og lytter og gjør sitt beste, men det nytter ikke å snakke med henne». Stemmer det, eller tar jeg feil?*

**Klient:** *Vel, når du sier det selv så. Jeg ville ikke turt å si det sånn, men av og til har jeg følelsen av at dette her er dødfødt, og jeg lurer på om du egentlig vet noe særlig om sånne som meg. Du har jo ikke barn selv engang.<sup>170</sup>*

Hjelperen fornemmer her en skeptisk innstilling hos klienten og velger å snakke åpent om dette. Ved å vise direkte hva man selv tenker og føler, viser man tydelig hvilken person man selv er. Samtidig blir klienten utfordret til å beskrive samtaleforholdet. Dette bidrar til å skape tillit og styrke arbeidsalliansen. Direktheten gjør at klienten tør å åpne seg.<sup>171</sup> Sårede følelser

<sup>169</sup> (Hentet fra Øiestad 2006: 66-67).

<sup>170</sup> (Hentet fra Eide og Eide 2004: 261)

<sup>171</sup> (Eide og Eide 2004: 261-262) Jmf. A&S. Å maskimere den valide informasjonen (se side). Modellfunksjon. Løgstrup – talens åpenhet. Likhetsstrekk med tidligere: Ledende negative spørsmål. Å forsøke å sette ord på det uttalte. Å benytte seg av ledende negative spørsmål (etiske retningslinjer) (Se side)

utgjør ofte selve kjernen i konflikter. Selv om det er vanskelig er det viktig å snakke om følelser. Man kan for eksempel gjøre det på denne måten:

- ”Jeg føler meg så ensom når du avsporer og ikke følger opp det jeg sier”
- ”Når du kommer med sånne anklager, føler jeg meg fullstendig maktesløs...”
- ”Jeg skammer meg, jeg skjønnte ikke hvor viktig det var for deg...”<sup>172</sup>

Når man snakker om samtaleforholdet blir det gjerne anbefalt at man bruker en spørrende ”jeg-form”. Spør man direkte om negative følelser kan man gå frem slik: “*Det virker som du er irritert på meg. Er du det?*” eller “*Er du skuffet?*”. Dette blir viktig hvis samtalepartens følelser virker forstyrrende inn på samtaleforholdet. Man kan også speile følelsen ved å si: “*Jeg opplever at du er litt usikker på meg, som om du kanskje ikke er helt trygg på at du kan stole på meg. Er det riktig?*” (Eide og Eide 2004: 233-234). Her deler man de tanker man har i øyeblikket.

Når man snakker om samtaleforholdet kan man både snakke om sine egen rolle og den andres rolle i samtalen. Her følger et eksempel på hvordan en hjelper snakker om dette med klienten:

- ”Jeg synes det er vanskelig å snakke med deg om dette. Jeg oppfatter dette som viktig, men jeg føler at du ikke tar meg alvorlig når du bare tuller og fleiper. Jeg synes vi to kaster bort tiden på denne måten. Jeg skulle gjerne høre hva du virkelig tenker om denne saken.”<sup>173</sup>

Først snakker hjelperen her om hva han selv skal si: ”Jeg synes det er vanskelig å snakke med deg om dette.” Deretter forteller han hvordan han selv opplever at klienten opptrer i samtaleforholdet: “(...) jeg føler at du ikke tar meg alvorlig når du bare tuller og fleiper.” I tillegg snakker hjelperen om hvordan samtalen fungerer: ”Jeg synes vi to kaster bort tiden på denne måten. Jeg skulle gjerne høre hva du virkelig tenker om denne saken.”

Man kan også bruke ulike metakommunikative strategier for å holde avstand i samtaleforholdet. I flere profesjonelle samtalsituasjoner kan man ønske å markere en grense i samtaleforholdet.<sup>174</sup>

---

<sup>172</sup> (Hentet fra Øiestad 2006: 167)

<sup>173</sup> (Hentet fra Eide og Eide 2004: 260)

<sup>174</sup> (Lignende eksempler er analyser tidligere i boken. Se jmf. Å snakke om at man vil ha et profesjonelt forhold. Argyris og Schön. Modell I – beskytte seg selv vs maksimere den valide informasjonen).

## EKSEMPEL

Lærer Trond ønsker å sette en grense for grad av følelsesmessig involvering i elevene. Han tror ikke at han oppnår noe mer overfor elevene ved å bli mer privat. Han er også usikker på sin egen kompetanse i forhold til hvor personlige tema han bør snakke med eleven om når han ikke er psykolog.<sup>175</sup>

Det er særlig utfordrende å håndtere personlige og private samtaletemaer. Her velger læreren å si ifra om at han ikke vil bruke tid på å snakke om private temaer.

---

<sup>175</sup> (Hentet fra Limstrand 2006: 37)

## Å snakke om bruk av samtaletiden

Man kan snakke om bruk av samtaletiden på mange ulike måter. For det første kan man *snakke om tidsrammen for en samtale*. I profesjonelle samtaler blir partene anbefalt å være klar på den samtaletiden man har til rådighet. Slik håndterer man tiden bedre og det er mindre sannsynlig at partene blir stresset underveis. Mye kan gjøres på kort tid, men det er da viktig at partene er klar over tidsrammen. Poenget er ikke å redusere samtaletiden, men heller å skape en ramme som krever at man samler seg om det vesentligste. Enkelte har en tendens til ikke å snakke om det viktigste før mot slutten av samtalen. Hvis mangel på tid gjør at man må avslutte før man er kommet til poenget, vil klienten lett kunne føle seg irritert.<sup>176</sup>

Det kan også være behov for å regulere bruken av samtaletiden i større grad. Her er det en person som må si i fra fordi den andre samtaleparten snakker så mye:

### EKSEMPEL

*"Du, la oss stoppe opp litt, jeg føler at jeg ikke slipper til her i det hele tatt. Jeg skjønner at du er misfornøyd, og jeg vil gjerne høre på hva du har å si. Men jeg har behov for at vi lager noen spilleregler. Du kan snakke først, forutsatt at jeg får snakke etterpå? Jeg har også noen reaksjoner rundt dette, og jeg vil at vi begge skal bli hørt."*

<sup>177</sup>

Vi ser her at den ene samtaleparten *snakker om hvilken rekkefølge de skal snakke etter*.

Å planlegge bruken av samtaletiden på denne måten er noen ganger nødvendig for å komme ut av dårlig kommunikasjon som er fastlåst.

I tillegg kan man snakke om *når man skal snakke sammen neste gang*. I profesjonelle samtaler avtaler man ofte en temmelig konkret oppfølging av en samtale. Da pleier man å snakke noe om hva oppfølgingen skal brukes til. Slik plasserer man samtalen innenfor en ramme og lar partene få noe å forholde seg frem til neste samtale.<sup>178</sup> Her følger et eksempel på hvordan en rådgiver snakker om bruk av samtaletid til en usikker elev på skolen:

---

<sup>176</sup> (Eide og Eide 2004: 243, King 1999: 66)

<sup>177</sup> (Øiestad 2006: 216)

<sup>178</sup> (Andersen 2002: 71)

## EKSEMPEL

**Rådgiver til eleven Per:** "Hvis du vil snakke om noe, har jeg helt sikkert tid til det, eller, jeg lurere på om det er noe som bekymrer deg. Hvis det er det, så kan du bare la meg få beskjed og så kan jeg ordne det så du får truffet meg".<sup>179</sup>

Rådgiveren tilbyr her sin hjelp ved å uttrykke at han når som helst er tilgjengelig. Per vil kunne vegre seg for å oppsøke hjelp fordi han er usikker på om han trenger det. Ved å fortelle at det er lov å komme selv om man ikke har et konkret spørsmål skaper rådgiver en lav terskel for å ta kontakt.<sup>180</sup>

Det er også mulig å *snakke konkret om hvor ofte man vil snakke sammen*. Noen vil foretrekke å ha regelmessige møter fordi da er sjansen størst for at kontakten blir opprettholdt. I en elevsamtale vil det være en fordel om læreren er oppmerksom på at elevene har forskjellige ønsker om hvor ofte man bør treffes:

## EKSEMPEL

Ivar (8 trinn) ønsker å snakke med lærer Jonas hver 14.dag fordi han mener han husker så dårlig og trenger å bli påmint en del ting. Mens Eirik, selv i samme klasse, synes det er mer enn nok å ha samtaler fire ganger i året.<sup>181</sup>

En diskusjon rundt bruk av samtale tid kunne basert seg på følgende alternativer:

- Partene avtaler å kontakte hverandre så snart den ene av partene føler for det.
- Partene avtaler et kort møte snart for å høre om noen spørsmål er uavklart.
- Partene avtaler tid og sted for neste samtale.
- Partene avtaler tid og sted for neste samtale som en sikring. Samtalen kan avlyses hvis ønskelig.<sup>1</sup>

Man kan dessuten *snakke om å avslutte samtaler*. Av og til hender det for eksempel at man må ta en pause i samtalen:

## EKSEMPEL

---

<sup>179</sup> (Hentet fra King 1999: 83)

<sup>180</sup> Se mer diskusjon av lignende eksempel under "å tydeliggjøre det utydelige" (Baltzersen 2000: 37).

<sup>181</sup> (Limstrand 2006: 113)

En barnehagepedagog opplever problemer i samtale med foreldrene til et barn: *“Jeg opplever at vi nå snakker forbi hverandre, og foreslår en kort pause mens vi alle tenker oss om. Jeg vet rett og slett ikke hva vi skal gjøre for å komme videre, og foreslår av vi avslutter denne samtalen og lager oss en ny avtale neste uke.”*<sup>182</sup>

Her setter pedagogen ord på uenigheten og det man er usikker på. Ved å ta en pause får foreldrene og pedagogen anledning til å tenke grundigere gjennom saken. Hvis en veileder har hatt for mange samtaler med en student, kan det være lurt å forklare hvorfor man må avslutte samarbeidet:

#### **EKSEMPEL**

En veileder forsøker å avslutte veiledningen av en student: *“Jeg har gitt deg utsettelse for arbeidet ditt tidligere, men jeg begynner nå å lure på om dette hjelper på lang sikt”* eller *“Jeg er glad for at jeg har fått muligheten til å hjelpe deg med ditt prosjekt, men jeg lurere på om det er noe mer jeg kan hjelpe med deg nå fremover”*.<sup>183</sup>

Det blir viktig å holde seg til saken og undertrykke sterke negative følelser. Veilederen vil kunne være sint, men som autoritetsperson er det dumt å uttrykke dette åpent.

---

<sup>182</sup> (Hentet fra Drugli 2005: 107)

<sup>183</sup> (Hentet fra King 1999: 51)

## Hvordan kan man metakommunisere

Selv om man beveger seg ut av den opprinnelige samtalen når man metakommuniserer, så vil man fortsatt benytte seg av en eller annen samtaleform. Begrepet sosialdimensjon viser til hvordan man kan metakommunisere. Det sentrale spørsmålet blir i hvilken grad alle samtalepartene deltar også på dette samtalenivået.

*Dialogisk metakommunikasjon* viser til at alle deltar i en samtale om samtalen. I eksempelet med Mette og Stig er forutsetningen at begge gir hverandre frie muligheter til å metakommunisere.<sup>184</sup> Selv om de kan ha forskjellige opplevelser av samtalen oppstår det alltid et handlingstrykk mot å tilpasse sine oppfatninger til hverandre. Begge to må for eksempel bli enige om hvilket tema de skal metakommunisere om og deretter forholde seg til dette. Skifter man tema hele tiden vil samtalen bryte sammen. Stig og Mette kan allikevel være uenige med hverandre når de samtaler om samtalen. Den samme samtalehandlingen kan oppleves helt forskjellig. Luhmann betegner dette som *problemet med dobbelt kontingens* fordi begge også vil ha oppfatninger om hvordan motparten opplever samtalehandlingen i tillegg til sine egne oppfatninger.<sup>185</sup>

Samtalepartene vil alltid forholde seg til sosiale normer for hva man kan og ikke kan snakke om. I noen samtalesituasjoner vil det være forventet at bare en av samtalepartene skal metakommunisere. Hvis Stig er veileder for Mette er det mer naturlig at han tar initiativet til en evaluering av samtalen. Det kan også være at Stig og Mette er i et parforhold der Stig er den dominerende parten. Dette gjør at det er Stig som definerer hvordan forholdet deres er. Det er han som analyserer om det fungerer bra eller dårlig. Denne formen for verbal metakommunikasjon har jeg valgt å kalle *monologisk metakommunikasjon*.

---

<sup>184</sup> (fotnote: se side 99 og utover)

<sup>185</sup> (Luhmann 2000)

## Monologisk metakommunikasjon

En *monologisk metakommunikasjonsform*, der en av partene i hovedsak metakommuniserer, kan foregå på mange ulike måter. I et veiledningsforhold vil en monologisk veilederdominert metakommunikasjon innebære at det utelukkende er veileder som forklarer samtalerammen:

### EKSEMPEL

"Du kan si at den første fasen er den som er mest enveiskjørt fra veileders side fordi da står man på en måte der og vet alt og studenten vet ingenting. Så skal man prøve å få bibragt nok over på studenten til at man kan begynne å kommunisere"<sup>186</sup>

Her er det veileder som forklarer alt om hvordan veiledningssamtalen skal foregå.

Begrunnelsen er at studenten ikke kjenner til denne samtaleformen fra før. Monologisk metakommunikasjon kan også handle om at en av samtalepartene snakker ensidig negativt om den andre parten. Det kan dreie seg om at man forsøker å konfrontere den andre på en "straffende" måte:

### EKSEMPEL

**Hjelper:** *Nå er det nok. Du klager på meg hele tiden og beskylder meg for å skape vanskeligheter for deg. Du er sint og kranglete, og fra du kom hit har du oppført deg dårlig mot meg og andre. Du bare anklager meg, mens det egentlig er deg selv som forårsaker alt trøbbelet. Hvis noen er håpløse her, er det deg.*

Problemet med en slik bebreidende tilnærming er at tilbakemeldingsformen er preget av frustrasjon og irritasjon. Det blir viktigere å ta igjen. Holdningen er skråsikker og hjelperen bruker stemplende *du-budskap*. Den spørrende holdningen som kjennetegner en hjelpende konfrontasjon mangler.<sup>187</sup>

Monologisk metakommunikasjon kan dessuten handle om å la motparten komme med negativ kritikk. I foreldresamtaler i skolen og barnehagen er pedagoger opptatt av å la foreldrene få lov til å gi uttrykk for sine negative følelser. Det er normalt at samtaler om vanskelige temaer

---

<sup>186</sup> (Lauvås og Handal 1998: 101).

<sup>187</sup> Se side. Løgstrup hevder at det vi ofte oppfatter som godhet i relasjoner er ettergivenhet. (jmf. Mark og hersketeknikk). Løgstrup – åpenmunnethet, "ikke være så bastant", subjektivisere det hele, Når den "svake parten" er direkte (s.263)



knyttet til barn og oppdragerrolle vekker sterke følelser. Hvis foreldrene begynner å kritisere pedagogen, må man ikke nødvendigvis forsøke å stoppe dem. Kritikken kan gi nyttig informasjon om hvordan foreldrene tenker. Pedagogen bør heller ikke bli sint selv.

Foreldrene har større rett til å komme med negativ kritikk enn den profesjonelle pedagogen.<sup>188</sup> Man skulle kanskje tro at dialogisk metakommunikasjon alltid er det beste, men i noen profesjonelle samtalsituasjoner blir monologisk metakommunikasjon foretrukket. I noen tilfeller blir det også anbefalt at pedagogen spesifikt oppfordrer foreldrene til å ta opp bekymringer og forhold som de ikke er fornøyd med.<sup>189</sup>

---

<sup>188</sup> (Drugli 2005: 106-107) Også i veiledningssamtaler anbefaler man studenten å få lov til å gi uttrykk for negative sider ved samtaleforholdet (se mer om dette på side - Yrkesetiske retningslinjer). Samtidig skal veileder være tilbakeholden med sin kritikk.

<sup>189</sup> (Drugli 2005: 99) Å invitere den ene parten til å komme med kritikk samsvarer med et Modell II-handlingsmønster. Det handler om ikke å være redd for konflikter. Som vi tidligere har vist er det eksempler på veiledere som stiller ledende negative spørsmål for å få frem konflikter og uenighet (se side). Dette er et handlingsmønster som er ganske annerledes fra modell-I handlingene der man forsøker å minimalisere de negative følelsene.

## Dialogisk metakommunikasjon

På den annen side kan man ha en samtale der begge partene får lov til å metakommunisere. Denne formen for metakommunikasjon er mer dialogisk og tillater større grad av uenighet om hvordan man opplever samtalen. *Dialogisk metakommunikasjon* kan dreie seg om at samtalepartene inngår en psykologisk kontrakt. Ved begynnelsen av et samarbeid vil partene da forhandle om vilkårene for det fremtidige samarbeidet. En slik kontrakt kan avdekke eventuell uenighet og gi en sterkere felles forankring av en avtale. Det kan lett oppstå problemer i alle samarbeidsforhold på grunn av uklare forventninger som fører til skuffelser og frustrasjon. Det bør også være mulig å reforhandle kontrakten etter en bestemt definert tidsperiode hvis forutsetningene for samarbeidet endrer seg.<sup>190</sup>

Bruk av samtalereferat kan også fungere som grunnlag for dialogisk metakommunikasjon. Her følger et eksempel:

### EKSEMPEL

I elevsamtalen i skolen blir det anbefalt at læreren skriver et referat fra samtalen umiddelbart etterpå. Uten dette blir ikke muligheten for å følge opp samtalen like god.

#### Skjemaet

##### Referat fra elevsamtale mellom

Elev:...

Lærer:...

Tidspunkt:....

##### 1. Dette har vi snakket om i elevsamtalen:

-

##### 2. Dette skal vi følge opp videre:

-

Man kan presisere både hva lærer og elev skal følge opp.<sup>191</sup>

Det blir anbefalt at man lar elevene selv få lese referatet for å se om de er enige. Slik fungerer også referatet som en kontrakt og en tillitsavtale mellom lærer og elev. Videoopptak av

---

<sup>190</sup> Se mer om dette under ”metakom som en mer tydelig kommunikasjonsform og empiridelen om regelmessig metakommunikasjon.

<sup>191</sup> (Hentet fra Limstrand 2006: 65).

samtaler kan danne et spennende grunnlag for samtaler om samtalen. Elever synes det er spennende å studere seg selv på denne måten. Det blir lettere å gå tilbake og reflektere over samtalsituasjoner. Mange lærere er nok heller ikke tilstrekkelig oppmerksomme på hvordan de snakker med barn og unge.<sup>192</sup>

---

<sup>192</sup> (Limstrand 2006: 66,70)

## Når kan man metakommunisere

Begrepet *tidsdimensjon* forholder seg til spørsmålet om når man kan metakommunisere. Her er det mulig å skille mellom metakommunikasjon innenfor rammen av ”her-og-nå samtalen” og innenfor rammen av en større tidshorison.

*Metakommunikasjon i ”her-og-nå samtalen”* baserer seg på at man kontinuerlig regulerer og justerer den pågående samtalen. Når Stig spør Mette om hun kan gjenta det hun sier blir denne metakommunikasjonsformen brukt.<sup>193</sup> Samtalen sentrerer rundt hva Mette sier. Det metakommunikative utsagnet blir bare brukt som en støtte og hjelp for klargjøring av samtaleinnholdet som Mette vil formidle. Nåtiden varer ifølge Luhmann så lenge som det tar før noe oppleves som irreversibelt. En irreversibel nåtidshendelse vil alltid være punktfestet. Forskjellige ting som en urviser, en lyd eller en bevegelse, markerer at noe alltid endrer seg på en uunngåelig måte. Man kan godt si at den umiddelbare metakommunikasjonsformen ovenfor har sitt utspring fra denne typen nåtidshendelse. Den metakommunikative ytringen fungerer kun som en støtte for at forståelsen i den pågående kommunikasjon blir opprettholdt. Ytringen er knyttet til den umiddelbare ”her-og-nå situasjonen” og blir glemt like fort som man bruker den. Det er sakens kjerne som er det viktige for samtalen der og da.<sup>194</sup>

Ifølge Luhmann opererer vi egentlig med to nåtider samtidig, både reversible og irreversible nåtidshendelser. Den reversible nåtidshendelsen er vedvarende og markerer at man kan vende tilbake til tidligere opplevelser og handlinger. En ting vil fortsatt være der man etterlot den. Det er svingningene mellom disse to nåtidshendelsene som frembringer inntrykket av tidens gang. Sammen skaper de skillet mellom forandring og vedvarelse. Det jeg kaller *metakommunikasjon innenfor en større tidshorison* vil i stedet ha sitt utspring fra den reversible nåtidshendelsen. Denne metakommunikasjonsformen blir til ved at den umiddelbare opplevelsen av *før* og *etter* forlenges inn i en fremtids- og en fortidshorison. Det er allikevel ikke slik at fortidshorisonen er tidens begynnelse og fremtidshorisonen er tidens slutt. Det er heller slik at disse tidshorisonene forskyver seg etter hvert som tiden beveger seg fremover. Derfor er det egentlig umulig å metakommunisere i fortid eller fremtid. Man kan ikke oppleve disse tidshorisonene direkte, men bare snakke om dem. Et samarbeid vil for

---

<sup>193</sup> fotnote: se side

<sup>194</sup> Luhmanns egen definisjon av refleksiv kommunikasjon ligner denne tilbakekoblingsfunksjonen. For mer om tematikk relatert til irreversibel metakommunikasjon, se presentasjon av forståelseskontroll på side

eksempel bare ha en historie i den grad man setter ord på hendelser som har skjedd i fortiden. Skal man snakke om en tidligere samtale må begge partene erkjenne at de har en felles historie.<sup>195</sup>

---

<sup>195</sup> Luhmann 2000: 118-120.

## Metakommunikasjon i "her-og-nå" samtalen

Man kan metakommunisere innenfor rammen av "her-og-nå samtalen" på flere ulike måter. Å be om *klargjøring* er en slik metakommunikasjonsform. Her følger noen eksempler:

- "Hva mener du når du sier at....?"
- "Kan du gi et eksempel?"
- "Er det slik?"
- "Tenker jeg riktig nå?"

Det er ofte nyttig å kontrollere hva den andre mener. Hensikten er å rette opp forvirring i samtalen. Hvis et utsagn inneholder feil eller er utydelig vil en klargjøring kunne rette opp misforståelser. En student kan for eksempel avbryte veileder for å be om at et faglig problem blir utdypet.<sup>196</sup>

Det går også an å forsøke å få budskapet tydeliggjort ved å be om en *gjentakelse* av det som er blitt sagt: En hjelper som tror det er noe som plager en klient sier følgende: "Jeg er ikke sikker på om jeg fikk med meg det siste du sa om hva som skjedde når foreldrene dine kom hjem. Kan du gjenta det?" Av og til kan det være hensiktsmessig å be om en gjentakelse av det som blir sagt.<sup>197</sup> Kanskje har ikke klienten en klar oppfatning om sine egne problemer. Det kan være han mangler evne til å formulere seg tydelig eller synes det er følelsesmessig vanskelig å snakke om temaet. I stedet for å irresette klienten, kan det være bedre om veileder ber om en klargjøring ved å spørre om en gjentakelse. Kunsten er å la uklarheten fremstå som helperens forvirring og ikke klientens. Hvis helperen sier: "Jeg forsto ikke et ord av hva du sa" så vil klienten føle seg kritisert og sannsynligvis nekte å gjenta det som ble sagt. Derfor blir det ofte anbefalt at man velger mer ydmyke uttryksformer: *Det var så mange ting som du fortalte meg. Så jeg ble litt forvirret. Går det greit om du forteller det til meg en gang til?* Et slikt ønske om avklaring vil overskygge det at man først ikke fikk med seg det som ble sagt. Alle de "gale" spørsmålene bidrar dermed til en avklaringsprosess som resulterer i at samtalen blir mer meningsfull og "riktig". I de gode vanskelige samtalene har partene kontrollert og

---

<sup>196</sup> Se mer om dette på side....

<sup>197</sup> Ulempen ved refleksiv kommunikasjon kan være som Rasmussen påpeker, at læreren, når han får inntrykk av at han ikke er blitt forstått, taler enda mer, gjentar seg selv selv med andre ord eller prøver med eksempler og analogier (Rasmussen 2004: 290). Vi har ingen garanti for at man klarer å gjøre seg bedre forstått.

korrigert det som er blitt sagt mange ganger. Partene vil da ofte spørre om det de tenker på er riktig.<sup>198</sup>

Viser man vilje til å undersøke hva den andre mener, gir man også uttrykk for at man respekterer den andre. Problemet er at mange er skeptiske til å gjøre dette fordi de viser at de selv er usikre i sine vurderinger.<sup>199</sup> Ved å ha et høyt utspørringsnivå vil man hele tiden kunne stille undersøkende spørsmål som gir mulighet for oppklaring.<sup>200</sup> Man bør imidlertid være oppmerksom på at for mange forsøk på klargjøring kan ødelegge flyten i dialogen.

Man kan også snakke om ”her-og-nå samtalen” ved å *forberede den andre* personen på hva man har tenkt å snakke om. I en lege-pasient samtale kan det for eksempel være lurt å forberede pasienten på at samtalen vil inneholde ubehagelige samtaletema:

#### EKSEMPEL

**Legen:** *Det jeg har å fortelle deg, er dessverre meget alvorlig*

**Pasienten:** *Å nei! Det er ikke det jeg trenger å få høre nå*

**Legen:** *Sykdommen din er verre enn antatt. Vi trodde du var over det verste, men så er dessverre ikke tilfelle.*

**Pasienten:** *Er det mulig for meg å bli frisk igjen?*

**Legen:** *Jeg tror dessverre ikke at mulighetene er store for deg*

**Pasienten:** *Er det dette med leveren min?*

**Legen:** *Ja, vi har konstantert at kreften har spredt seg til leveren.<sup>201</sup>*

Ved å starte samtalen med å si “*Det jeg har å fortelle deg, er dessverre meget alvorlig*” blir overgangen til det triste budskapet mindre voldsomt. Pasienten blir litt mer forberedt på det budskapet som vil komme. I et annet eksempel sier legen til pasienten: *Jeg vil gjerne fortelle deg hvor langt vi har kommet i undersøkelsene hittil og hvilke tanker vi har gjort oss. Jeg vil imidlertid understreke at vi ennå ikke har funnet ut av hva du feiler.<sup>202</sup>* Legen presiserer her at det som er knyttet usikkerhet til det som vil bli sagt. Når man starter med å fortelle at et ubehagelig budskap er nært forestående gjør man motparten mer rede til å ta imot budskapet. I

<sup>198</sup> (Andersen 2002: 63, Eide og Eide 2004: 184, King 1999: 36,37,47)

<sup>199</sup> (se mer om denne tematikken i delkapittelet Å beskytte seg selv.)

<sup>200</sup> Dette kan man se i sammenheng med modell II-aktørens ønske om å maksimere riktig informasjon (se side).

<sup>201</sup> (Andersen 2002: 64)

<sup>202</sup> (Andersen 2002: 61)

foreldresamtaler i skolen og barnehagen blir det også anbefalt at man ikke overrumpler foreldrene med å bringe inn større bekymringer uforberedt. Det vil hjelpe om man sier fra om hva man skal snakke om på forhånd slik at foreldrene vet at noe slikt vil skje.<sup>203</sup>

---

<sup>203</sup> (Drugli 2005: 99) Fremgangsmåten ligner den som veiledere bruker når de formidler kritikk i veiledningen. Jeg har tidligere vist til dette som en kvalitet ved samtalen. Se i delkapittelet Høyt prosedyrenivå.



## Metakommunikasjon innenfor en større tidshorisont

Man kan metakommunisere innenfor en større tidshorisont på en rekke ulike måter. I profesjonelle samtalesituasjoner vil det ofte kunne være slik at partene på forhånd har bestemt tidspunktet for når de skal metakommunisere. I et samarbeidsforhold kan man for eksempel metakommunisere etter definerte tidsperioder eller ved bestemte møtetidspunkt i samarbeidsforløpet. Slik regelmessig metakommunikasjon kan for eksempel dreie seg om at man snakker om det forrige veiledningsmøtet ved begynnelsen av det neste veiledningsmøtet. Nedenfor er et eksempel fra veiledningen beskrevet:<sup>204</sup>

### EKSEMPEL

**Veileder:** "Studentene skal skrive ned hva som ble gjennomgått, og hva som ble besluttet. Man trenger ikke skrive så mye. Som regel skriver studenten omtrent én side. Jeg ber om å få referatet innen 1 uke etter samtalen. Ved begynnelsen av neste møte går vi alltid først igjennom referat."<sup>205</sup>

*Startfasefokusert metakommunikasjon* er et annet eksempel på at man snakker om samtalen innenfor en større tidshorisont. Ved oppstarten av en foreldresamtale i skolen bør pedagogen si noe om de praktiske rammene, for eksempel hvor mye samtaletid man har. Man bør i tillegg si noe om hva samtalen skal handle om. Man kan også fortelle at man vil at foreldrene skal komme med innspill. Man kan kartlegge forventningene deres ved å stille åpne spørsmål:

- "Hva vil dere vite noe om i samtale vi skal ha?"
- "Hva ønsker dere at jeg skal bidra med i samtale fremover?"
- "Hvordan tror dere at samarbeidet mellom oss kommer til å gå?"

Slike spørsmål kan bidra til at begge parter blir enige om hva som er agenda for samtalen.<sup>206</sup> Her følger et mer utfyllende eksempel om hvordan en sosialarbeider starter en samtale med en klient:

---

<sup>204</sup> Se mer om verdien av regelmessig metakommunikasjon i delkapittelet Er mye metakommunikasjon bra? Resultater fra en spørreundersøkelse.

<sup>205</sup> (Hentet fra Baltzersen 2000: 41)

<sup>206</sup> (Drugli 2005: 101) Se mer om startfaseorientert metakommunikasjon i delkapittelet Er mye metakommunikasjon bra?

## EKSEMPEL

**Sosialarbeider (ser på ham):** *Jeg er altså din kontakt her på sosialkontoret, og skal hjelpe deg med det praktiske her. Det er jo et lovverk, rammer og sånt, som har med penger å gjøre, og det skal vi finne ut av sammen. Vi har bare en halv time nå i dag, men før du går kan vi avtale et nytt møte, så vi får litt fortgang i ting. Men jeg vil gjerne si med en gang at jeg vet at det ikke er lett å komme hit og be om hjelp, slik du gjør nå. Det står det respekt av. Jeg har fortsatt av papirene at du har vært gjennom litt av hvert, og jeg ser at du er urolig, og at du ikke har det noe godt akkurat nå. Jeg skal gjøre det jeg kan for å støtte deg med det praktiske. Men jeg vil også følge deg opp litt mer personlig, hvis det er i orden for deg, at vi snakker sammen underveis, at du forteller hvordan du har det, hvordan det går, og at vi gjør noen regelmessige avtaler fremover og holder kontakten. Hvis du synes det er ok?*

**Klient (roligere, rørt):** *Ja, det er veldig bra, altså. Jeg trenger det. Det trenger jeg virkelig...*

**Sosialarbeider:** *Det skjønner jeg. Da kan vi kanskje starte med at du forteller litt om situasjonen din og hvordan du har det akkurat nå?* <sup>207</sup>

Det er flere metakommunikative temaer som blir berørt i samtalen. Sosialarbeideren snakker blant annet om det fremtidige samtaleinnholdet: *"Det er jo et lovverk, rammer og sånt, som har med penger å gjøre, og det skal vi finne ut av sammen."* Samtalen vil dreie seg om å skaffe informasjon om klientens rettigheter. I tillegg snakker hun om samtaleforholdet når hun oppgir at hun vil følge opp klienten personlig. Det skal ikke bare være et distansert profesjonelt forhold, men relasjonen kan være ganske nær dersom klienten ønsker det. Hun snakker dessuten om hvor mye samtaletid man skal bruke: *Vi har bare en halv time nå i dag, men før du går kan vi avtale et nytt møte, så vi får litt fortgang i ting.* Ved å angi tidsrammen for møtet blir samtalen ofte mer effektiv. Når klienten legger opp til regelmessige avtaler fremover viser hun tydelig at hun er interessert i å følge ham opp. Samtidig skryter hun av at klienten har turt å møte opp til samtalen: *"Men jeg vil gjerne si med en gang at jeg vet at det ikke er lett å komme hit og be om hjelp, slik du gjør nå."* Ved å fortelle at man setter pris på oppmøtet anerkjenner man klienten. Dette kan styrke tilliten mellom de to og få klienten til å åpne seg.

Metakommunikasjonsformen er monologisk ved at det primært er sosialarbeideren som metakommuniserer. Ved slutten av orienteringen blir imidlertid klienten oppfordret til å komme med kommentarer. Dette viser at sosialarbeideren åpner opp for en mer dialogisk metakommunikasjon dersom klienten er interessert i dette. For å bygge opp en god arbeidsallianse blir det gjerne anbefalt at man sammen blir enige om mål for behandlingen og

---

<sup>207</sup> (Eide og Eide 2004: 236,239,241)

arbeidsfordelingen.<sup>208</sup>

Andre former for *faseinitiert metakommunikasjon* kan basere seg på at man metakommuniserer ved overgangen til en ny samtalefase. I veiledning vil denne metakommunikasjonsformen bygge på en idé om at veiledningsbehovene endrer seg. En fordel med en slik fasetenkning kan være at partene oftere snakker om samarbeidets form underveis. Veileder kan for eksempel fortelle studenten at de er gått over i en mer kritisk veiledningsfase. Denne fasen krever et forsvar av vitenskapens normer noe som vil føre til mer kritikk av teksten.<sup>209</sup>

---

<sup>208</sup> (Eide og Eide 2004: 248)

<sup>209</sup> (Baltzersen 2000: 36).

Det er også mulig å avslutte en samtale ved å diskutere om hvordan den har fungert. I eksempelet nedenfor snakker veileder og student om forventningene deres er blitt innfridd ved avslutningen av en samtale:

#### **EKSEMPEL**

**Veileder (rynker pannen):** *Hvilke forventninger hadde du til samtalen i dag?*

**Student:** *Tja, jeg vet ikke helt. Jeg hadde vel håpet å få støtte, kanskje finne ut av hva som ble så krøkkete i går. Jeg synes jo det er ganske tåpelig, da, og at jeg var ganske dum. (nøler) Og jeg ser jo at du er kritisk, at jeg ikke er noe stort talent, akkurat. Jeg skjønner jo det. (pause)*

**Veileder:** *Du synes jeg er kritisk. Kan du si noe mer om det?*

**Student:** *Jeg mener ikke noe galt med det, altså. Men du er ganske streng og kritisk. Du sitter sånn med rynket panne og vurderer. Og jeg ser jo at du synes jeg har taklet dette dårlig, selv om du er vennlig. Og det er jeg helt enig i.*

**Veileder:** *Ja, kanskje er jeg kritisk. Men det er feil at jeg synes du har taklet dette dårlig. (...) Nei, hvis jeg rynker pannen er det ikke fordi jeg synes du har taklet det dårlig. Det er heller fordi jeg tenker etter. Og det er to ting jeg tenker på. Det ene er at jeg synes du er veldig streng mot deg selv når du synes du er dum og håpløs. Det andre, og det er viktigere, er at du er åpen og tør å snakke om dette og hvordan det var for deg. Det er modig gjort. Det har jeg stor respekt for. Og det er et ganske sikkert tegn på at du kommer til å lære en masse. Jeg er overhodet ikke i tvil om at du kommer til å mestre dette godt. Det er et spørsmål om trening og erfaring.*

**Student:** *Det var godt å høre. Jeg vet ikke helt om jeg tror det selv, men*

**Veileder:** *Hva synes du har kommet ut av samtalen?*

**Student:** *I hvert fall at jeg ser litt annerledes på det som skjedde, at kanskje ungdommene også var ganske usikre. Måten jeg reagerte på har nok mye med min egen usikkerhet å gjøre. Det ville vært fint hvis jeg kunne være sammen med en annen neste gang, hvis det greiere for meg er mulig. Jeg tror jeg trenger en annen ved siden av meg. Eller kanskje jeg kan jobbe mer individuelt, men ungdommene en og en. Det er mye.<sup>210</sup>*

Først sier studenten her noe om hvilket samtaleforhold han kunne tenkt seg: *”Jeg hadde vel håpet å få støtte”*. Deretter forteller han hvordan han mener veileder har oppfattet ham: *Og jeg ser jo at du er kritisk, at jeg ikke er noe stort talent, akkurat. Jeg skjønner jo det. (...) Og jeg ser jo at du synes jeg har taklet dette dårlig, selv om du er vennlig. Og det er jeg helt enig i.* Han mener veileder er misfornøyd med innsatsen hans. Veilederen tilbakeviser dette og forsøker å tydeliggjøre sine egne oppfatninger: *Ja, kanskje er jeg kritisk. Men det er feil at jeg synes du har taklet dette dårlig. (...) Nei, hvis jeg rynker pannen er det ikke fordi jeg synes du har taklet det dårlig. Det er heller fordi jeg tenker etter. Og det er to ting jeg tenker på.* Han synes studenten dømmer seg selv for hardt. Samtidig berømmer han studentens vilje til å

---

<sup>210</sup> Hentet fra Eide og Eide 2004: 234-236

snakke åpent om veiledningsforholdet: *Det andre, og det er viktigere, er at du er åpen og tør å snakke om dette og hvordan det var for deg. Det er modig gjort. Det har jeg stor respekt for. Og det er et ganske sikkert tegn på at du kommer til å lære en masse.* Her evaluerer faktisk veilederen studentens evne til å metakommunisere.<sup>211</sup>

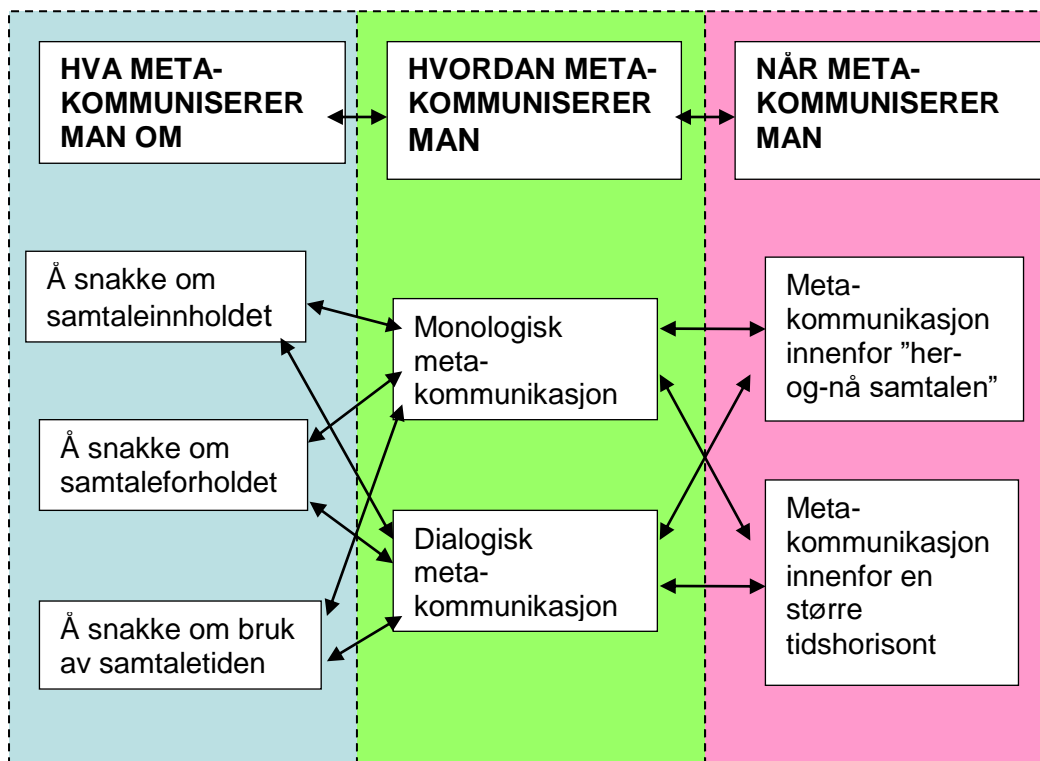
---

<sup>211</sup> Dette kan man også kalle kommunikasjon på 3.ordens nivå (se kap på side). Først snakker studenten om veiledningssamtalen. Deretter vurderer veilederen studentens verbale metakommunikasjon. Veileder gir det å metakommunisere en egenverdi. Det å snakke om hvordan man har opplevd noe er en kvalitet i seg selv. Også her ser en paradoksalfunksjonen ut til å være til stede (jmf. Løgstrup og A&S drøfting - se side). Ved å metakommunisere om det negative ser den negative effekten ut til å bli opphevet. Det negative blir positivt når man tar selvkritikk om det negative. (Se også under Vurdering av samtalen. Samtaleeksempel 2)

## Oppsummering av metakommunikasjonsmodellen.

Nedenfor ser du en oversikt over ulike sider ved denne helhetlige metakommunikasjonsmodellen som er blitt gjennomgått i dette kapittelet.

Figur 6 En metakommunikasjonsmodell



Modellen viser kompleksiteten ved verbal metakommunikasjon som fenomen. Hver gang man metakommuniserer i en samtale vil man forholde seg til de tre dimensjonene ovenfor: *Hva, hvordan* og *når* metakommuniserer man. Det metakommunikative innholdet vil variere innenfor 3 hovedområder. Man kan snakke om samtaleinnholdet, samtaleforholdet og bruken av samtaletid. Man vil også gjennomføre den metakommunikative samtale på en spesiell måte. Den kan enten foregå som en monolog der bare en av samtalepartene metakommuniserer eller som en dialog der begge metakommuniserer. I tillegg vil metakommunikasjonen foregå innenfor en spesifikk tidshorisont. Dette kan skje innenfor rammen av "her-og-nå samtalen" eller innenfor en større tidshorisont der man snakker om en tidligere eller fremtidig samtale.

I forhold til modellen ovenfor finnes det 12 ulike måter man kan metakommunisere på:

- Å snakke om samtaleinnholdet – monologisk metakom. – å snakke om ”her-og-nå samtalen”
- Å snakke om samtaleinnholdet – dialogisk metakom. – å snakke om innenfor en større tidshor.
- Å snakke om samtaleinnholdet – monologisk metakom. – å snakke om innenfor en større tidshor.
- Å snakke om samtaleinnholdet – dialogisk metakom. – å snakke om ”her-og-nå samtalen”
- Å snakke om samtaleforholdet – monologisk metakom. – å snakke om ”her-og-nå samtalen”
- Å snakke om samtaleforholdet – dialogisk metakom. – å snakke om innenfor en større tidshor.
- Å snakke om samtaleforholdet – monologisk metakom. – å snakke om innenfor en større tidshor.
- Å snakke om samtaleforholdet – dialogisk metakom. – å snakke om ”her-og-nå samtalen”
- Å snakke om bruk av samtaletid – monologisk metakom. – å snakke om ”her-og-nå samtalen”
- Å snakke om bruk av samtaletid – dialogisk metakom. – å snakke om innenfor en større tidshor.
- Å snakke om bruk av samtaletid – monologisk metakom. – å snakke om innenfor en større tidshor.
- Å snakke om bruk av samtaletid – dialogisk metakom. – å snakke om ”her-og-nå samtalen”

Ingen form for metakommunikasjon er i seg selv bedre enn noen andre. Kvaliteten må vurderes ut fra samtalesituasjonen. Det er også viktig å huske at vi hele tiden vil vil veksle mellom forskjellige typer for verbal metakommunikasjon. På neste side følger noen eksempler:<sup>212</sup>

---

<sup>212</sup> Eksempelene er hentet fra (Øiestad 2006: 217-220)

- |  |
|--|
| • Å snakke om samtaleforholdet er angitt i rød fargekode     |
| • Å snakke om samtaleinnholdet er angitt i blå fargekode     |
| • Å snakke om bruk av samtaletid er angitt i grønn fargekode |

- (rød begynner) ”Jeg vil gjerne snakke med deg, men jeg finner meg ikke i å bli skjelt ut på denne måten. (rød slutter) (grønn begynner) Jeg kommer til å legge på hvis ikke du kan roe deg litt og la meg få si noe også”. (grønn slutter)
- (blå begynner) ”Det er vanskelig for meg å utveksle ideer om det nye prosjektet hvis du kommer med spydigheter hele tiden, (blå slutter)(rød begynner) jeg føler meg latterliggjort. (rød slutter)(blå begynner) Jeg foreslår at vi dropper ironien, og at vi begge to rett og slett forteller hva vi tenker. Er du med på det? (blå slutter)
- (rød begynner) ”Nå skjer det vi har snakket om – du blir veldig bombastisk, og jeg får lyst til å trekke meg. (rød slutter) Kan vi spole tilbake og prøve på nytt?”
- (grønn begynner) ”Stopp! Nå har vi akkurat blitt enige om at det var min tur å snakke, men jeg får ikke sagt noen ting fordi du avbryter. (grønn slutter) (rød begynner) Dette er en dialog, ikke en debatt (rød slutter)–(grønn begynner) jeg har hørt på deg, (grønn slutter) (rød begynner) jeg forstår at du reagerte. (rød slutter) (grønn begynner) Nå skal du holde munn og høre på hvordan det ser ut fra mitt ståsted!! (grønn slutter)
- (grønn begynner) ”Nå er det jeg som snakker” (grønn slutter)

**Karl:** (rød begynner) Nå holder vi på å komme inn i en sånn dum sirkel hvor vi bare skjeller hverandre ut, kan vi ikke forsøke å høre ordentlig på hverandre? (rød slutter)

**Nina:** (rød begynner) Ååååå, typisk deg, du er så redd for konflikt at det er umulig å snakke med deg! (rød slutter) (blå begynner) Poenget er at du ikke skjønner deg på interiør, og derfor... (blå slutter) (fortsetter diskusjonen)

Nina blir her provosert av at Karl forsøker å metakommunisere. Hun oppfatter det som at han forsøker å skifte tema og at han vil unngå uenighet. Hun tar ikke imot invitasjonen til å evaluere samtaledynamikken. Karl kan forsøke å metakommunisere en gang til eller velge å fortsette krangelen. Midt oppe i en krangel kan det være vanskelig å trekke seg ut av samtalen og innta et konstruktivt metaperspektiv. Et sânt forsøk på kunne kanskje foregått slik:

**Karl:** Stopp litt nå. (blå begynner) Det er mulig du har bedre greie på interiør enn meg. (blå slutter) (rød begynner) Poenget mitt nå var imidlertid at det blir lite fruktbart når vi snakker sammen på denne måten. (rød slutter) (blå begynner) Vi kan godt ha ulike meninger uten å hakke hverandre i hodet med dem. (blå slutter) (grønn begynner) Jeg foreslår at begge legger fram forslagene våre i ro og fred, og så kan vi diskutere etterpå, OK? (grønn slutter)

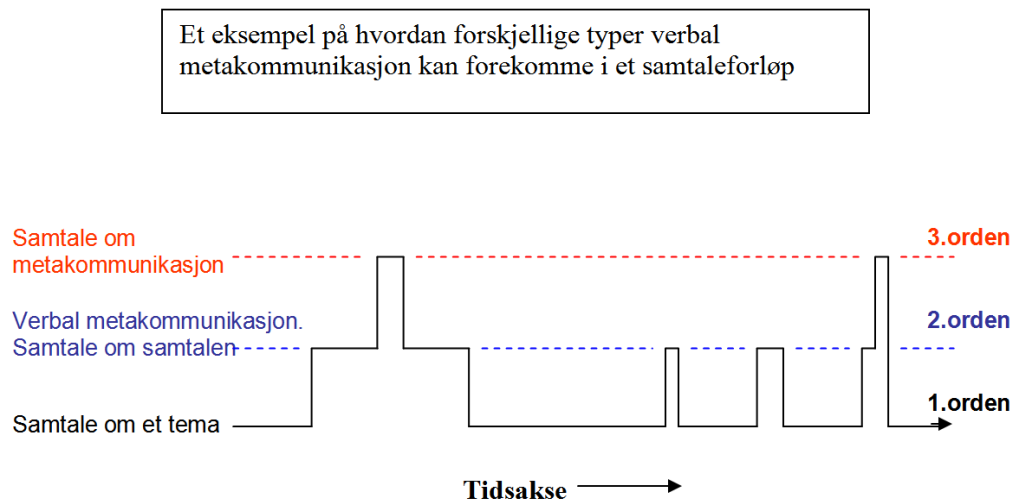
I del V blir flere eksempler på verbal metakommunikasjon grundig beskrevet med utgangspunkt i metakommunikasjonsmodellen.



### 3.ordens kommunikasjon

Det vanlige i en samtale er at man bruker mest tid på å diskutere et tema. Dette kan man kalle kommunikasjon av første orden. Men av og til får vi av ulike grunner et behov for å samtale om samtalen eller metakommunisere. Det er dette som har vært tema i denne boken. Denne formen for verbal metakommunikasjon kan vi kalle kommunikasjon av andre orden. I tillegg kan man diskutere den metakommunikative samtalen. Selv om vi ikke gjør dette ofte, hender det vi har behov for det. Denne type metakommunikasjon har jeg valgt å kalle kommunikasjon av tredje orden. Inndelingene viser til at en samtale kan foregå på ulike logiske nivåer.<sup>213</sup> Modellen nedenfor forsøker å illustrere hvordan samspillet mellom de ulike samtalenivåene vil kunne foregå.

**Figur 7** En modell som eksemplifiserer 3.ordens kommunikasjon



På samme måte som mye verbal metakommunikasjon kan være ugunstig vil dette også gjelde for kommunikasjon av 3.orden. Man risikerer å miste fokus på det opprinnelige samtaleemnet og samtalen vil kunne bryte sammen. I noen sammenhenger vil det allikevel kunne være hensiktsmessig å benytte seg av et 3.ordens samtalenivå. I det følgende eksempelet er denne kommunikasjonsformen nødvendig for å få klienten til å forstå helperens poeng:

<sup>213</sup> Se mer om dette i beskrivelsen av Bateson i delkapittelet Metakommunikasjonsbegrepet i innledningen.

## EKSEMPEL

**Hjelper:** *Jeg vil gjerne snakke med deg om måten du reagerer på når jeg spør deg om noe. Jeg tror det kan være en sammenheng mellom dette og det du forteller om at du har vanskelig for å få kontakt med andre.*

**Klient:** *Å ja, ja det skjer jo så ofte at folk...*

**Hjelper:** *Hei, vent litt, dette er nettopp det jeg mener.*

**Klient:** *Hva mener du?*

**Hjelper:** *Når jeg spør deg om noe eller noe til deg, svarer du kort – og så fortsette du bare å prate og komme med forklaringer. Kjenner du igjen det?*

**Klient:** *Ja, selvfølgelig, men det henger sammen med mange ting, jeg mener, når du sier noe så får jeg tanker, og jeg har jo lyst til å snakke jeg også, og det henger jo sammen med foreldrene mine og det som hendte tidligere, og nå med sjefen...*

**Hjelper:** *Vent litt. Nå prater du i vei igjen. Jeg ønsker å si noe mer. (blå begynner) Det virker som om du, også nå, ikke egentlig hører etter hva jeg sier, som om du ikke bryr deg om meg i det hele tatt. Det gjør at jeg føler meg oversett. Det får meg til å tenke: Han er ikke interessert i hva jeg har å si. Han bare turer frem med sitt. Jeg føler meg virkelig overflødig, for du lytter ikke til hva jeg forsøker å si til deg. Det gjelder også nå. Skjønner du hva jeg mener? (blå slutter)*

**Klient:** *Ja, ja.*

**Hjelper:** *Kanskje andre reagerer på deg på samme måte. Men som oftest vil ikke folk si til deg at de føler seg oversett. Kjenner du dette igjen fra andre situasjoner?<sup>214</sup>*

I store deler av denne samtalen metakommuniserer både hjelper og klient. Hjelperen snakker om at kommunikasjonen med klienten ikke fungerer: ”Jeg vil gjerne snakke med deg om måten du reagerer på når jeg spør deg om noe.”, ”Når jeg spør deg om noe eller noe til deg, svarer du kort – og så fortsette du bare å prate og komme med forklaringer.” Klienten ber om presisering i form av små metakommunikative samtalekorrigeringer som for eksempel ”Hva mener du?”. Selv om hjelperen anstrenger seg for å få klienten til å forstå poenget hans ser det ikke ut som om han når gjennom. Gjennombruddet skjer først ved benyttelse av et 3.ordens samtalenivå: ”(...) Det virker som om du, også nå, ikke egentlig hører etter hva jeg sier, som om du ikke bryr deg om meg i det hele tatt Det gjør at jeg føler meg oversett (...)” I realiteten evaluerer her hjelperen den metakommunikative samtalen ved at han forteller at det samme samtalemønsteret gjentar seg.

---

<sup>214</sup> (Hentet fra Eide og Eide 2004: 261)

## Del V Verbal metakommunikasjon i den sårbare samtale

Hvordan blir verbal metakommunikasjon brukt i samtaler der man må hjelpe personer som opplever en eller annen form for personlig krise? Selv om eksemplene er fra arbeid med sjelesorg i kirken, er de relevante for alle de som jobber med *sårbare samtaler*. I den sårbare samtale *blottlegger* den ene eller begge samtalepartene sine innerste følelser og svake sider. Samtidig håper de ofte på å få hjelp i denne vanskelige situasjonen. Slike samtaler kan ofte være givende og svært meningsfulle. Mange opplever allikevel slike samtaler som ekstra vanskelig å håndtere. Jeg analyserer her en gruppeterapisamtale og en interessant samtalesekvens fra Brødrene Karamasov av Fjodor Dostojevskij. I tillegg presenterer jeg eksempler på verbal metakommunikasjon fra to sjelesorgsamtaler. Selv om temaet her er arbeid med sjelesorg i kirken er eksemplene relevante for alle som jobber med sårbare samtaler.

## Samtaleeksempel 1. Tenåringen som ikke tåler kritikk

Dette eksempelet er primært tatt med fordi det kan illustrere hvordan verbal metakommunikasjon kan foregå i en gruppe.<sup>215</sup> Samtalen er hentet fra en gruppeterapisammenheng med en tenåring som ikke tåler kritikk:

Christine er en meget selvpoptatt ung 18-åring som sliter på skolen og misbruker narkotika. Hun har hatt problemer med sjalusi i forhold til sin yngre søster og vært opprørsk mot foreldrene. Etter å ha vært i individuell terapi har hun blitt overført til gruppeterapi. Terapeuten tror at problemene hennes vil bli bedre håndtert i en gruppe der man åpent gir hverandre tilbakemeldinger (Mark og Rifkind 1999: 96).

I gruppesamtalene hittil har Christine dominert ved å snakke mye om sine problemer. Alle fortellingene er preget av at hun setter seg selv i offerrollen. Hun er ikke villig til å høre på råd fra de andre i gruppen, og hun blir sint dersom de ikke sympatiserer med henne. Hun viser heller ingen interesse for det de andre i gruppen forteller om lignende problematikk. Samtalene hittil har derfor bare bidratt til å forsterke Christine sitt syn på seg selv som offer. Etter to samtalesesjoner begynner gruppen å bli utålmodig:

**Hans** (irritert): *Du snakker alltid om alt det gale søsteren din gjør, men vi hører aldri noe om hvordan du bidrar til kranglingen. Når jeg krangler med min kjæreste så er det alltid to sider, alltid to måter som man kan se det på.*

**Christine** (satt ut): *Men dette er ikke rettferdig. Du kjenner henne ikke. Hun er ikke som kjæresten din. Hun er umulig. I går kveld så...*

**Terapeut:** *Kan jeg stoppe deg der, Christine, fordi jeg tror det ville hjelpe oss å komme videre om vi fikk vite hva de andre synes om det Hans har sagt (forsiktig stillhet).*

**Terapeut:** *Det føles kanskje vanskelig å komme med noe annet enn sympatiske bemerkninger til Christine. Kanskje vi er redde for at hun ikke vil takle kritikk eller at hun vil blir sur og forlate gruppa.*

**Christine** (raskt): *Å nei, jeg liker meg her. Alle sammen, dere kan bare si hva dere vil til meg. Jeg tar meg ikke nær av det dere sier.*

**Anne** (som har vært klart mest sint og tilbaketrukket fordi Christines dominerer gruppesamtalen): *Kanskje ikke alt er søsteren din sin feil. Jeg tror du kan være ganske vanskelig å leve med også.*

**Christine** (såret): *Dette er urettferdig, du forstår ikke hva som foregår hjemme hos meg.*

**Terapeut:** *Det er sant, det eneste vi kan forholde oss til er hvordan vi opplever hverandre her inne. Christine, vil det hjelpe deg å høre hvorfor Anne sa det hun sa?*

**Christine:** *Jeg bryr meg ikke. Som jeg sa, alle har rett til å ha sin mening. Det er ingen grunn til at jeg skal bry meg om hva hun mener.*

**Anne:** *Du bruker opp all tiden i gruppen. Ingen andre får sagt noe. Hvis du er som dette hjemme, så er det ikke rart at dere krangler hele tiden.*

**Christine:** *Det er ikke min feil. Hvis jeg ikke sa noe i denne gruppen, ville dere alle ha sittet her uten å vite hva dere skulle si. Jeg gjør gruppen en tjeneste ved å gi den noe å fokusere på, og nå blir jeg angrepet for det. Vel, ok da. Jeg skal holde kjeft og så kan en annen idiot ta imot kritikken fra de andre.*

---

<sup>215</sup> Mark og Rifkind (1999)

**Anne:** *Du ville gjort oss alle en stor tjeneste hvis du klarte å være stille.*

**Terapeuten:** *Hva er det som skjer? Alle av dere, hva tror dere skjer nå?*

**Jon (spent):** *Det føles ikke trygt her.*

**Terapeuten:** *Akkurat nå er jeg enig. Vi trenger å tenke sammen om hvordan vi kan være mer konstruktive overfor hverandre og ikke ende opp med å være destruktive.*

**Terapeuten:** *Det jeg mener har skjedd er at vi er vitne til at Christine spiller ut konflikten med søsteren sin her inne.*

**Christine (til Anne):** *Ja, du minner meg litt om henne. Det er akkurat sånn hun snakker til meg.*

**Terapeuten:** *Og nå har vi muligheten til å tenke gjennom dette og ikke bare bli sinte eller stikke av*

Etter denne samtalen endrer Christine seg i gruppesamtalene. Hun inntar en mer konstruktiv rolle i gruppen ved at hun slutter å dominere samtalene og involverer seg i det andre sier. Hennes eget materiale blir i større grad satt i sammenheng med gruppetemaene.<sup>216</sup>

---

<sup>216</sup> (Hentet fra Mark og Rifkind 1999: 97-98)

## **Analyse av eksempelet med henblikk på forekomsten av verbal metakommunikasjon**

Hele dialogen i eksempelet utgjør et vendepunkt i gruppeterapien. Samtalen virker oppklarende og gir en ny retning for oppførselen til Christine. Verbal metakommunikasjon inngår som et viktig element.

Utgangspunktet er at gruppedeltakerne har hatt forventninger om at Christine skal rette seg etter samspillsreglene i gruppen. Dette gjør hun ikke fordi hun dominerer samtalen ved bare å være opptatt av sine egne problemer. Dette er hovedgrunnen til at hun etter hvert får direkte og kraftig kritikk fra de andre i gruppen. Terapeuten lar dette få lov til å skje i en relativt kontrollert form. Han regulerer rammene for kommunikasjonen i gruppen ved å bestemme hva deltakerne får lov til å si. Dette gjør han når han avbryter samtalen og spør: "*Hva tror dere skjer nå?*". Slik inviterer han de andre gruppedeltakerne til å kommentere kranglingen mellom Christine og Anne. Innføringen av dette metanivået i gruppesamtalen utgjør et klart brudd med den tidligere samtalen. Plutselig kan ikke Christine og Anne fortsette å krangle. I stedet må de forsøke å reflektere over hvordan de opptrer.

### ***Å forholde seg til kritikk***

Kritikken Christine får av Hans og Anne vekker først et ønske om å forsvare seg. Anne påstår først at Christine sannsynligvis er ganske vanskelig å leve med. Christine tilbakeviser denne påstanden som urettferdig. Anne har ikke har forutsetninger for å vite hva som foregår hjemme hos henne. Kritikken illustrerer noe av utfordringen med å snakke om relasjoner. På den ene siden kan en konfrontasjon bidra til en radikal forbedring, men den kan også føre til at konflikten blir enda større.<sup>217</sup> I tillegg er det et problem hvis vi har mange negative tanker om andre. Forteller vi åpent om disse følelsene risikerer vi å krenke andre. De fleste vil nok oppleve det som ganske krenkende dersom de blir fortalt at de fungerer dårlig relasjonelt.

På den annen side kan det bli et problem hvis man blir for høflige mot hverandre. Terapeuten spør om de andre synes det er vanskelig å være kritiske mot Christine. Med dette antyder han at deltakerne ikke sier hva de egentlig mener om hverandre. Det er vanskelig å være ærlig hvis man har negative oppfatninger av andre. Sannsynligvis er deltakerne redde for å kritisere

---

<sup>217</sup> Også Argyris og Schön viser til at de fleste automatisk forsøker å forsvare seg mot kritikk fordi de synes det er ubehagelig (se side).

Christine fordi de vet hun vil bli sint når hun får høre kritikken.<sup>218</sup> Terapeuten sier også at det å gi kritikk kan bli opplevd som skummelt og riskofylt. Det er interessant at Christine da svarer terapeuten med å invitere de andre til å komme med kritikk.<sup>219</sup> Ved å snakke om kritikk på et metanivå klarer terapeuten å få Christine til å redefinere rammene for hva hun tåler av tilbakemeldinger. Sannsynligvis er det en fordel at den som skal bli kritisert først får godkjenne at de andre får lov til å komme kritikken. På denne måten blir man mer mentalt forberedt på ubehagelige tilbakemeldinger.

Det er Hans som først kritiserer Christine fordi hun bare ser ting fra en side. Hun klarer ikke se hvordan hun selv bidrar til å skape konflikter. Når han bemerker at en sak alltid har to sider forsøker han å få Christine til å orientere seg mer mot et Modell II-handlingsmønster. Christine prøver å forsvare seg mot kritikken og vil ikke ta selvkritikk. En slik atferd ligner et modell I-handlingsmønster der man definerer virkeligheten på egen hånd.<sup>220</sup>

### ***Inndragelse av tredjeparten***

Terapeuten fungerer som ordstyrer som bestemmer hvem som skal få si noe i gruppen. Han vil imidlertid ikke selv ta stilling til hvem han mener har rett i konflikten. I stedet oppfordrer han de andre i gruppen til å komme med sine meninger. Når Jon svarer på terapeutens spørsmål velger han ikke å snakke om innholdet, men om stemningen i gruppen. Han sier at det ikke føles trygt i gruppen. Denne kommentaren er et uttrykk for hvordan kranglingen mellom Anne og Christine blir opplevd fra en person utenfra. Gjennom Jon drar terapeuten inn synspunktene til en tredjepart som hittil har stått utenfor konflikten mellom Anne og Christine. Tredjeparten kan ha stor påvirkningskraft fordi han ofte blir tildelt rollen som en mer objektiv betrakter.

### ***Vurdering av gruppeprosessen***

Christine inviterer til kritikk og åpner opp for negative tilbakemeldinger. Når hun får kritikken blir hun imidlertid opprørt og velger å gå til motangrep. Hun lanserer en alternativ forklaring om hvordan gruppeprosessen har foregått. De andre i gruppen blir anklaget for å være "dumme". Hun mener selv at hun har tatt lederansvar i gruppen. Ved å snakke om sine

---

<sup>218</sup> Både Løgstrup og Argyris og Schøn mener kravet om å være positiv og høflig kan ødelegge den gode samtale (se side A&S: Vær positiv – Løgstrup: bevare høfligheten).

<sup>219</sup> Dette er noe Argyris og Schøn fremhevet som et viktig modell II-kjennetegn. Se for eksempel under Oppsummering.

<sup>220</sup> Se mer om dette i del II Handlingsstrategier og verbal metakommunikasjon.

problemer har hun gitt gruppen noe å fokusere på. Nå blir hun utsatt for en urettferdig vurdering. Christines oppfatter gruppedynamikken helt annerledes enn det de andre gruppedeltakerne gjør. Ved å samtale om samtalen får gruppen frem antakelser som Christine har hatt og som hun ikke har snakket om.<sup>221</sup>

Anne inntar en rolle der hun snakker på vegne av gruppen. Hun sier for eksempel: “*Du ville gjort oss alle en stor tjeneste hvis du klarte å være stille*”. Ved bruk av ordet “alle” markerer hun at hun fungerer som en talskvinne for gruppen. Det er interessant fordi diskusjonen her blir rettet mot hva som er gruppens beste. Christine har kanskje vært mest opptatt av seg selv, men hun forsøker allikevel i sin alternative forklaring å vise at hun er opptatt av gruppens beste.

### ***Utnyttelse av et 3.ordens samtalenivå***

Et interessant vendepunkt i samtalen er tidspunktet når terapeuten avbryter kringelen med spørsmålet “*Hva skjer nå?*”. Slik bringer han gruppedeltakerne ut av den eksisterende samtalen de befinner seg i. Man kan godt si at han forsøker å tilrettelegge for metakommunikasjon på det man kunne kalle et 3.ordens nivå, det vil si at man snakker om den verbale metakommunikasjonen. *3.ordens kommunikasjon* forekommer når terapeuten sier noe om hva kringlingen mellom Anne og Christine egentlig er et uttrykk for. Diskusjonen var i utgangspunktet på et 2.ordens samtalenivå. Anne og Christine metakommuniserer når de krangler om hvordan de har oppført seg i gruppen. Når terapeuten bryter inn og kommenterer denne kringlingen inntar han et 3.ordens samtalenivå.

---

<sup>221</sup> (Se mer om offentlige testing av antakelser - se side om Argyris og Schön).



Nedenfor følger en skjematisk oversikt over forekomsten av verbal metakommunikasjon i eksempelet:

#### **Snakke om samtaleinnholdet (Hva)**

- Hans og Anne kritiserer Christine fordi hun bare snakker om søsteren sin. Hun sier ingenting som sin egen rolle i konflikten (*tidligere samtaleinnhold*)
- Terapeuten sier at gruppen bør være mer konstruktiv i valg av samtaleinnhold. Hittil har det vært for mye destruktivt samtaleinnhold (*fremtidig samtaleinnhold*).

#### **Snakke om samtaleforholdet (Hva)**

- Hans og Anne kritiserer Christine fordi hun dominerer gruppesamtalen for mye (*snakker om det tidligere samtaleforholdet*)
- Jon mener det er en utrygg stemning i gruppen (*snakker om samtaleforholdet her og nå*)
- Til slutt forteller terapeuten at Anne og Christine har muligheten til å tenke gjennom ting uten å bli sinte (*snakker om fremtidig samtaleforhold*)

#### **Snakke om bruk av samtaletid (Hva)**

- Anne kritiserer Christine fordi hun tar opp all tid i gruppen (*snakker om tidligere bruk av samtaletid*)

#### **Monologisk metakommunikasjon (Hvordan)**

- Christine vil ha kontroll over samtalen. Eller hun vil ha bestemme hva gruppen skal snakke om. Hun prøver også å opprettholde en vetorett i forhold til riktigheten av de tolkningene som de andre deltakerne gjør.
- Terapeuten har stort sett ansvaret for å sette rammen for diskusjonen.

#### **Dialogisk metakommunikasjon (Hvordan)**

- Terapeuten styrer mye, men inviterer andre til å være med å definere rammene for hvordan samtalen skal foregå. Han spør for eksempel Christine om hun vil ha utdypende kommentarer.
- Terapeuten inviterer de andre deltakerne til å delta i diskusjonen. Jon bidrar med kommentar etter å ha fått invitasjon til å si noe av terapeuten.

#### **Å snakke om "her-og-nå" samtalen (Når)**

- Det er eksempel på samtalebekreftelse i gruppesamtalen. Dette skjer når John forteller at det ikke er trygt her og terapeuten svarer at akkurat nå er jeg enig.

#### **Å snakke om samtalen innenfor en større tidshorisont (Når)**

- Terapeuten inviterer til en større metasamtale eller evaluering av hvordan gruppesamtalen har fungert. Dette gjør han når han spør gruppen: "Hva er det som skjer?". Slik stopper han den eksisterende samtalen og begynner å diskutere den på et metanivå.

#### **3.ordens kommunikasjon (Å snakke om den verbale metakommunikasjonen)**

- Terapeuten mener Christine gjenopplever konflikter med søsteren gjennom diskusjonen med Anne. Med dette rekonstruerer han hele diskusjonen. Det som for Anne og Christine var en samtale om gruppeprosessen blir nå plutselig innhold i samtalen og gjenstand for analyse og tolkning.

## Samtaleeksempel 2. Å behandle den andre som en likeverdig

Menneskelig sårbarhet er et viktig tema i *Brødrene Karamosov* av Fjodor Dostojevskij. Dette samtaleeksempel er hentet fra en dialogsekvens mellom Kolja og Alosja i boken.

Alosja er rundt tjue og den yngste av brødrene Karamosov. Han blir utnevnt til helten i boken av fortellerstemmen i åpningskapittelet. Gjennom boken fremstår han som moralens vokter som vet hva som kan føre til menneskelig lykke. Dette står i klar kontrast til de traumer og konflikter mange av de andre karakterene i boken lider under. Alosjas religiøse tro er hjørnesteinen i hans karakter. Han forstår det onde i mennesket og byrden til det menneskelige sinnet, men han praktiserer universell tilgivelse. Han er *naturlig god* og viser stor kjærlighet til menneskene. Mye av hans tid går med til å gjøre gjode gjerninger mot andre. Han er ikke dømmende og har en egen evne til å forstå psykologien til andre. Alle liker ham fordi han er så lett omgjengelig.

Kolja er en uavhengig 13 år gammel gutt som er det eneste barnet til en enke. Han er *svært moden* for alderen og bekjenner seg til ateisme, sosialisme og europeiske ideer. I tillegg har han et rykte for å være eksepsjonelt vågal. Alle guttene i landsbyen ser opp til Kolja, særlig en gutt som heter Ilusja. Allikevel kommer de to i konflikt med hverandre på grunn av flere uheldige omstendigheter. Ilusja behandler en løshund dårlig ved å mate den med brød med en nål inne i seg. I tillegg stikker han en pennekniv i låret på Kolja. Dette fører til at han får hele gutteflokket imot seg. Ilusja blir deprimert og syk. Etter som tiden går blir han stadig dårligere.

Vi kommer inn i samtalen når Alosja arrangerer et møte der de andre guttene skal besøke den døende Ilusja. Hittil har Kolja vegret seg for å besøke Ilusja, men fordi Alosja vil at han skal komme bestemmer han seg for å dra. Når han ankommer huset der den døende ligger møter han først Alosja utenfor. Han er svært nysjerrig på å treffe Alosja som han har hørt så mye om, men aldri snakket med.

Vi går inn mot slutten av en samtale som blir et *vendepunkt* for Kolja sitt forhold til andre mennesker. Han har vegret seg for å besøke Ilusja selv om han vet at gutten så gjerne vil ha besøk av ham. Etter denne skjellsettende samtalen med Alosja bestemmer han seg for at han

vil hjelpe Ilusja med å ha det fint den korte tiden han har igjen å leve.

Alle de metakommunikative uttrykkene er merket med **blå skrift** slik at man blir mer oppmerksom på når de kommer til uttrykk i samtalen.

**Kolja:** Å, så synd at jeg ikke kom før! Utbrøt Kolja med bitter bebreidelse i stemmen.

**Alosja:** Ja, det var virkelig synd. De så jo selv hvor lykkelig Iljusa ble da han fikk se dem. Stakkars gutt! Og sånn som han ventet på Dem!

**K:** *(blå begynner)* Ikke snakk om det! De gjør meg nesten fortvilet. *(blå slutter)* Forresten er det bare til pass for meg: når jeg ikke kom, var det bare fordi jeg var forfengelig og egoistisk, - egenskaper som jeg aldri, hvor mye jeg enn forsøker. Det ser jeg nå, - jeg er visst en stor slyngel, Karamasov

**A:** Nei, De er en prektig gutt, bare litt skakkjørt, og jeg skjønner godt at de har stor innflytelse på denne fine og følsomme gutten! Svaret Aljosja varmt.

**K:** *(blå begynner)* Og dette sier altså De! *(blå slutter)* Ropte Kolja, *(blå begynner)* - og jeg som trodde at De foraktet meg! Om De bare visste hvor glad jeg er for disse ordene! *(blå slutter)*

**A:** Men hvorfor er De egentlig så mistenksom? Så ung som De er! Ja, allerede der inne, mens De satt og fortalte, slo det meg at de måtte være meget mistenksom av Dem.

**K:** *(blå begynner)* Jaså, tenkte de virkelig det? De har sannelig et skarpt blikk! Det var vel da jeg fortalte om denne gåsen at De fikk det inntrykket. Da hadde jeg på følelsen at De foraktet meg dypt, fordi jeg var så opptatt av å fremstille meg som en pokkers fyr, og da fattet jeg plutselig hat til Dem for dette, og så begynte jeg å tulle enda mer. Og nå nettopp, da jeg sa at "Hvis Gud ikke var til, så måtte man oppfinne ham", slo det meg på ny at de foraktet meg fordi jeg ville briljere med mine kunnskaper, *(blå slutter)* så meget desto mer som jeg nylig hadde lest denne frasen i en bok. Men jeg kan sverge på at det ikke var forfengelig som fikk meg til å si det, - nei, det var – ja, jeg vet ikke riktig, det må ha vært fordi jeg var så glad... selv om det selvsagt er ytterst tarvelig å kaste seg om halsen på folk av glede. Jeg vet nå. *(blå begynner)* Men nå føler jeg meg iallefall overbevist om at De ikke forakter meg, og alt det der bare var noe jeg innbildte meg. *(blå slutter)* Å, Karamasov, jeg er dypt ulykkelig. Av en eller annen grunn kan jeg plutselig få for meg at alle ler av meg og gjør narr av meg, og da får jeg lyst til å vende opp ned på alt.

**A:** Og så plager de deres omgivelser, smilte Alosja

**K:** Ja, nettopp, særlig min mor. *(blå begynner)* De synes kanskje jeg er latterlig nå, Karamasov? *(blå slutter)*

**A:** *(blå begynner)* Nei, men tenk nå ikke på dette hele tiden! Utbrøt Alosja. *(blå slutter)*

*(blå begynner)* Og hva mener de egentlig med å være latterlig? Hvor ofte kan ikke et menneske virke latterlig? Eller innbilde seg at det er det? *(blå slutter)* I våre dager er jo alle begavede mennesker så livredde for å virke latterlige. Det undrer meg bare at de har begynt å føle dette så tidlig. - det er visst mange som har det slik nå for tiden. Til og med små barn lider av dette. Det er nesten som en slags galskap. Det er visst fanden selv som har inkarnert seg i denne egoismen og tatt bosted å vår generasjon, ja nettopp fanden, la Alosja til, uten det smil Kolja hadde ventet å se. - De er som alle andre, sluttet Alosja, - men man skal ikke være som alle andre, det er bare det.

**K:** Selv om alle er slik?

**A:** Ja, nettopp. Men de behøver ikke å være slik. *(blå begynner)* De er faktisk heller ikke som alle andre: De er jo ikke engang redd for å innrømme Deres dårlige og til og med latterlige sider. Og hvem er ikke det nå til dags? *(blå*

*slutter*) Alle er redde for det, folk har visst ikke lenger behov for selvkritikk. Vær ikke sånn som alle andre, Kolja. Selv om de skulle være den eneste som er annerledes, så være det likevel!

**K:** Strålende! Jeg har altså ikke tatt feil av dem. De har virkelig evne til å trøste folk. Å, om De bare visste hvordan jeg har gått og lengtet etter Dem, Karamasov! Har virkelig De også gått og tenkt på meg? (*blå begynner*) De sa jo nettopp at De også hadde tenkt på meg, ikke sant? (*blå slutter*)

**A:** (*blå begynner*) Ja, jeg har hørt om dem og tenkt på dem.. og selv om det kanskje var av egenkjærlighet at De spurte om dette, så gjør det ingenting. (*blå slutter*)

**K:** (*blå begynner*) Vet De hva, Karamasov, denne samtalen ligner jo nesten på en kjærlighetserklæring, (*blå slutter*) sa Kolja blygt. - Er ikke det latterlig da? (*blå slutter*)

**A:** (*blå begynner*) Nei, slett ikke, og selv om det er latterlig, så gjør det ingenting, fordi det er godt, (*blå slutter*) smilte Aljosja lyst.

**K:** Men innrøm nå at De også føler Dem litt sjenert... Det kan jeg se på øynene Deres, smilte Kolja lurt og så lykkelig bort på Aljosja.

**A:** Hvorfor skulle jeg være sjenert?

**K:** Hvorfor rødmet de da?

**A:** Det var Deres skyld! Lo Aljosja sprutrød. (*blå begynner*) - Nå, kanskje jeg var litt sjenert. Gud vet hvorfor, jeg vet sannelig ikke... (*blå slutter*) mumlet han litt forvirret.

**K:** (*blå begynner*) Å, jeg er så glad i Dem, jeg setter sånn pris på Dem, - tenk at De også er litt sjenert! Så fint at De føler på samme måte! (*blå slutter*) Utbrøt Kolja begeistret. Kinnene glødet, øynene lyste.

**A:** Hør her, Kolja, De vil nok ofte komme til å kjenne dem ulykkelig her i livet, sa Alosja plutselig.

**K:** Ja, jeg vet det. (*blå begynner*) Hvordan kan de vite alt sånt på forhånd! (*blå slutter*) Bekreftet Kolja

**A:** Men likevel kommer de til å velsigne livet

**K:** Nettopp! Hurra! (*blå begynner*) De er jo profet! Å, vi to skal nok finne hverandre, (*blå slutter*) Karamasov. (*blå begynner*) Og det jeg liker aller best, er at De behandler meg som en likemann. Men vi er jo ikke likemenn, De står så mye høyere! Men vi skal finne hverandre. (*blå slutter*) I den senere tid har jeg gått og sagt til meg selv: (*blå begynner*) "Enten finner vi hverandre med en gang og blir venner for alltid, eller også skilles vi med det samme og blir fiender til gravens rand!" (*blå slutter*)

**A:** (*blå begynner*) Og da de tenkte dette, var jeg naturligvis allerede glad i deg! (*blå slutter*) lo Alosja muntert.

**K:** (*blå begynner*) Ja, naturligvis var jeg glad i dem, jeg tenkte jo nesten bare på dem! (*blå slutter*) Men hvordan vet de det? (...) <sup>222</sup>

---

<sup>222</sup> Hentet fra (Dostovjevskij 1994: 57-59). Samtalen er skrevet om til replikkform.

## **Analyse av eksempelet med henblikk på forekomsten av verbal metakommunikasjon**

Det er interessant at denne dialogen har så mange og klare metakommunikative elementer i seg. Generelt sett virker det som om mye verbal metakommunikasjon her bidrar til å styrke intimiteten i relasjonen.

### ***Assymmetri og metakommunikasjon***

I utgangspunktet er relasjonen assymmetrisk fordi Alosja er voksen og Kolja er en tenåring. Kolja gleder seg derfor ekstra over at han blir behandlet som en likeverdig av Alosja: *"Og det jeg liker aller best, er at De behandler meg som en likemann. Men vi er jo ikke likemenn, De står så mye høyere! Men vi skal finne hverandre."* Man kan lure på hva det er ved samtalen som får Kolja til å si dette. Er det fordi Kolja får lov til å vurdere samtalen?<sup>223</sup> Eller er det fordi Kolja får si det han mener om Alosja uten å bli kritisert? Kolja får lov til å kommentere for eksempel på Alosja sine mer sårbare sider uten å bli møtt med negative reaksjoner: *"Men innrøm nå at De også føler Dem litt sjenert"*. Metakommunikasjon blir her brukt til å presse frem en mer ærlig uttalelse.<sup>224</sup> Alosja reagerer med å bli sjenert: *"Alosja blir sprutrød og sjenert"*. Sjenansens kroppsspråk røper både svakhet og sårbarhet. Dette ser allikevel ikke ut til å svekke relasjonen, men heller styrke den. Kolja blir meget begeistret for den sjenanse Alosja viser og utbryter derfor: *Tenk at De også er litt sjenert! Å vise ydmykhet inngir tillit. Verdigheten blir allikevel bevart i relasjonen.*<sup>225</sup>

### ***3.ordens kommunikasjon***

Kolja mener også han har oppført seg dumt i samtaleforholdet: *"De synes kanskje jeg er latterlig nå, Karamasov"*. Med dette antar han at Alosja opplever ham på en spesiell måte. Ved å stille et ledende negativt spørsmål forsøker han å lokke frem en eventuell kritikk. Alosja svarer ikke direkte på dette spørsmålet, men kommenterer heller at Kolja er for opptatt av dette temaet: *"Nei, men tenk nå ikke på dette hele tiden!"*<sup>226</sup> Kolja snakker for mye om

---

<sup>223</sup> Å behandle noen symmetrisk når relasjonen er egentlig assymmetrisk er det beste ifølge Løgstrup. Det ser ut til å være en slik relasjon til stede i forholdet mellom Kolja og Alosja. Finne denne referanse i System og Symbol.

<sup>224</sup> (se mer om dette under Metakom som en mer ærlig kommunikasjonsform på side).

<sup>225</sup> Både Løgstrup og Argyris og Schön er inne på at den grunnleggende gode samtale bygger på blottleggelsen og ydmykelsen (se side). Se side om Løgstrup og s om Argyris og Schön. Det er interessant at Alosja ikke er redd for sin egen sjenanse. En helt annen holdning hadde veilederen som for enhver pris ikke ville miste ansikt (se side).

<sup>226</sup> Tidligere har vi vist at det blir anbefalt at veileder stiller ledende negative spørsmål om seg selv. Samtidig skal veileder være forsiktig med ikke å kritisere studenten som er mer sårbar (Se side). Som "veileder i denne samtalen" løser Alosja problematikken ved å skifte tema.

samtaleforholdet. Alosja velger da å kritisere Kolja sine gjentatte negative vurderinger av sin egen rolle i samtalen. Kommunikasjon av tredje orden blir slik brukt for å forsøke å redusere mengden metakommunikasjon i samtalen.

### *Vurdering av samtalen*

Litt senere i dialogen ser vi at Alosja forteller Kolja at det er positivt at han klarer å fortelle at han har dårlige og latterlige sider. Ifølge Alosja er evnen til selvkritikk mangelvare i det russiske samfunnet.<sup>227</sup> Å kunne innrømme svakhet er en styrke. Paradoksalt nok blir virkningen av et negativt samtaleinnhold delvis opphevet når Kolja klarer å snakke om dette. Koljas vilje til å erkjenne sine egne dårlige sider blir viktigere for Alosja enn selve de dårlige sidene hans. Å snakke om sine dårlige sider kan være like ille som de dårlige sidene man har.<sup>228</sup>

Kolja oppfatter samtalen som en kjærlighetserklæring: ”*Vet De hva, Karamasov, denne samtalen ligner jo nesten på en kjærlighetserklæring*” - *Er ikke det latterlig da*”. Når Kolja spør om utsagnet er latterlig åpner han egentlig opp for kritikk. Alosja velger ikke å kritisere, men støtter beskrivelsen: *Nei, slett ikke, og selv om det er latterlig, så gjør det ingenting, fordi det er godt*. Begge snakker her om samtaleforholdet og om hvor nær relasjon de har til hverandre i samtalen. Dette er en oppriktig form for metakommunikasjon.<sup>229</sup>

Kolja forteller også Alosja om de underliggende betingelser han gikk inn i samtalen med: *“Enten finner vi hverandre meg en gang og blir venner for alltid, eller også skilles vi med det samme og blir fiender til gravens rand!”* Her innrømmer han å ha gått inn i samtalen med negative tanker. Å røpe dette etterpå er nok ikke vanlig å gjøre.<sup>230</sup> Men når Kolja først tør å blottlegge seg på denne måten er dette også et signal om at han har tillit til Alosja. Egentlig antyder han vel at de nå er blitt ”venner for alltid”. I tillegg forteller Kolja videre at han var redd for at Alosja ville forakte ham: ” (...) *Men nå føler jeg meg iallefall overbevist om at De ikke forakter meg, og alt det der bare var noe jeg innbildte meg.*” Metakommunikasjon blir her brukt for å vise maksimal ærligheten i samtalen.

---

<sup>227</sup> Dette er også en kvalitet som er sentral for modell II-tenkningen. (se side)

<sup>228</sup> Se mer om det etiske paradoks ved det å metakommunisere. jmf. å forklare kritikk. Se mer under etisk grunnlag for metakommunikasjon.

<sup>229</sup> jmf. Se mer om talens åpenhet og å lytte til den spesielle tone. Se side

<sup>230</sup> jmf. Argyris og Schön som mener vi ofte tenker potensielt negativt om andre. Se side

### *Å være mest mulig åpen*

Kolja metakommuniserer vesentlig mer enn Alosja. Kolja forteller åpent om hvordan Alosjas reaksjoner påvirker ham: *”Ikke snakk om det! De gjør meg nesten fortvilet”*. Her gir han direkte uttrykk for hvilke temaer han synes er ubehagelige å snakke om. Å vise åpenhet rundt dette kan være en viktig kvalitet ved den gode samtale. I stedet for å fortrenge det ubehagelige velger Kolja å verbalisere det.<sup>231</sup>

Kolja kommer stadig med metakommunikative bemerkninger som en del av den pågående samtale. Han vurderer riktigheten av de beskrivelser Alosja gir: *Jaså, tenkte de virkelig det? De har sannelig et skarpt blikk!* I tillegg gir han uttrykk for spontan glede rundt det som blir sagt: *Hvordan kan de vite alt sånt på forhånd!*

---

<sup>231</sup> Likeledes ligner åpenheten hos Kolja det Løgstrup skriver om talens åpenhet som spontan livsytring.

Nedenfor følger en skjematisk oversikt over forekomsten av verbal metakommunikasjon i eksempelet:

#### **Å snakke om samtaleforholdet (Hva)**

- Kolja sier: *Ikke snakk om det! De gjør meg nesten fortvilet.*
- Kolja sier: *Men nå føler jeg meg iallefall overbevist om at De ikke forakter meg, og alt det der bare var noe jeg innbildte meg.*
- Kolja sier: *Og det jeg liker aller best, er at De behandler meg som en likemann. Men vi er jo ikke likemenn, De står så mye høyere! Men vi skal finne hverandre.*
- Kolja sier: *”De er jo profet!”, ”Å, vi to skal nok finne hverandre, Karamasov.”*
- Alosja sier: *Ja, jeg har hørt om dem og tenkt på dem. Og selv om det kanskje var av egenkjærlighet at De spurte om dette, så gjør det ingenting.*

#### **Å snakke om samtaleinnholdet (Hva)**

- Kolja sier: *De sa jo nettopp at De også hadde tenkt på meg, ikke sant?*
- Kolja sier: *Vet De hva, Karamasov, denne samtalen ligner jo nesten på en kjærlighetserklæring.*
- Deler av dialogen illustrerer hvordan man kan fortløpende veksle mellom å snakke om samtaleinnhold (farget i rødt) og samtaleforholdet (farget i blått). Kolja sier følgende:

*(rød begynner) Det var vel da jeg fortalte om denne gåsen at De fikk det inntrykket. (rød slutter) (blå begynner) Da hadde jeg på følelsen at De foraktet meg dypt, fordi jeg var så opptatt av å fremstille meg som en pokkers fyr, og da fattet jeg plutselig hat til Dem for dette, og så begynte jeg å tulle enda mer. (blå slutter) (rød begynner) Og nå nettopp, da jeg sa at “Hvis Gud ikke var til, så måtte man oppfinne ham”, (rød slutter) (blå begynner) slo det meg på ny at de foraktet meg (blå slutter) fordi jeg ville briljere med mine kunnskaper, så meget desto mer som jeg nylig hadde lest denne frasen i en bok.*

#### **Monologisk metakommunikasjon (Hvordan)**

- Det er Kolja som først og fremst tar initiativet til å vurdere samtalen i sin helhet, for eksempel når han beskriver samtalen som en kjærlighetserklæring. Det virker allikevel som om Kolja helst vil at Alosja skal godkjenne det som blir sagt som riktig. Alosja er autoriteten i samtalen, men det er allikevel Kolja som i størst grad metakommuniserer og hele tiden forsøker å definere samtalen. Til og med så mye at Alosja ved et tilfelle blir litt irritert. Dette ser vi i formuleringen: *”Nei, men tenk nå ikke på dette hele tiden!”*.

#### **Dialogisk metakommunikasjon (Hvordan)**

- Både Alosja og Kolja snakker om hvordan de oppfatter samtalen, men det er Kolja som gjør det mest. Likeverdigheten ser allikevel ut til å være tilstede. Dette kommer til uttrykk i følgende formulering fra Kolja: *Og det jeg liker aller best, er at De behandler meg som en likemann. Men vi er jo ikke likemenn, De står så mye høyere! Men vi skal finne hverandre.*

#### **Å snakke om ”her-og-nå” samtalen (Når)**

- Det er særlig Kolja som benytter seg av en rekke korte metakommunikative bemerkninger i samtalen:
  - *Ikke snakk om det! De gjør meg nesten fortvilet.*
  - *Jaså, tenkte de virkelig det? De har sannelig et skarpt blikk! nettopp.*
  - *Hvordan kan de vite alt sånt på forhånd!*
  - *Men hvordan vet de det?*



### Å snakke om samtalen innenfor en større tidshorisont (Når)

- Evaluering av hele samtalen. De diskuterer om samtalen er en kjærlighetserklæring:  
”Vet De hva, Karamasov, denne samtalen ligner jo nesten på en kjærlighetserklæring”

### 3.ordens kommunikasjon

Kolja: *De synes kanskje jeg er latterlig nå, Karamasov* (snakker om samtaleforholdet)

Alosja: *Nei, men tenk nå ikke på dette hele tiden!* Utbrøt Alosja

Alosja mener Kolja ikke er redd for å innrømme sine dårlige sider: De er faktisk heller ikke som alle andre: *De er jo ikke engang redd for å innrømme Deres dårlige og til og med latterlige sider. Og hvem er ikke det nå til dags?*

### Samtaleeksempel 3. Ærlighet varer lengst

I de fleste samtaler vil man benytte seg av flere typer verbal metakommunikasjon. Dette kan til og med gjelde for en enkel kommentar man har. Det følgende eksempelet illustrerer hvordan man snakker om både samtaleinnholdet og samtaleforholdet på flere ulike måter:<sup>232</sup>

#### EKSEMPEL

**Klienten:** (*oransje begynner*) *Jeg blir ganske lei av dette. Her sitter jeg og prater om ting som er vanskelige, og du sitter og titter i taket og lytter ikke ordentlig til det jeg sier. Jeg blir egentlig ganske forbanna!*

**Hjelperen:** (*oransje begynner*) *Du har rett, jeg var ikke helt med akkurat nå, beklager. Det var plutselig noe jeg kom til å tenke på, og som ikke har med deg å gjøre. Beklager.* (*oransje begynner*) *Jeg skal prøve å være mer til stede, ok?*

(Setningene i eksempelet er fargelagt i henhold til fargekodene nedenfor)

Vekselvirkningen mellom det å snakke om samtaleforholdet og samtaleinnholdet skjer fortløpende. Vi ser at de ulike formene for metakommunikasjon er vevd inn i hverandre i samtalen. Både klienten og hjelperen snakker om hva de selv sier og hva den andre sier. I tabellen nedenfor er forekomsten av ulike typer metakommunikasjon systematisert

Å snakke om samtaleinnholdet	Å snakke om samtaleforholdet
<ul style="list-style-type: none"> <li>(<i>blå begynner</i>) • Å snakke om hva man selv snakker om (<i>blå slutter</i>)</li> <li>• (<i>rød begynner</i>) Å snakke om hva den andre snakker om (<i>rød slutter</i>)</li> <li>• (<i>grønn begynner</i>) Å snakke om hva samtalen handler om (<i>grønn slutter</i>)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• (<i>grå begynner</i>) Å snakke om hvordan man selv snakker (<i>grå slutter</i>)</li> <li>• (<i>brun begynner</i>) Å snakke om hvordan den andre snakker (<i>brun slutter</i>)</li> <li>• (<i>oransje begynner</i>) Å snakke om hvordan samtalen fungerer (<i>oransje slutter</i>)</li> </ul>
Klientens kommentar: <ul style="list-style-type: none"> <li>(<i>oransje begynner</i>) Å snakke om hvordan samtalen fungerer: "Jeg blir ganske lei av dette." (<i>oransje slutter</i>)</li> <li>(<i>blå begynner</i>) Å snakke om hva man selv snakker om: "Her sitter jeg og prater om ting som er vanskelige." (<i>blå slutter</i>)</li> <li>(<i>brun begynner</i>) Å snakke om hvordan den andre snakker: "(...) og du sitter og titter i taket og lytter ikke ordentlig til det jeg sier." (<i>brun slutter</i>)</li> <li>(<i>grå begynner</i>) Å snakke om hvordan man selv snakker: "Jeg blir egentlig ganske forbanna!" (<i>grå slutter</i>)</li> </ul>	
Hjelperens kommentar: <ul style="list-style-type: none"> <li>(<i>oransje begynner</i>) Å snakke om hvordan samtalen fungerer: "Du har rett" (<i>oransje slutter</i>)</li> </ul>	

*(grå begynner)* Å snakke om hvordan man selv snakker: ” (...) jeg var ikke helt med akkurat nå, beklager.” *(grå slutter)*

*(blå begynner)* Å snakke om hva man selv snakker om: ”Det var plutselig noe jeg kom til å tenke på, og som ikke har med deg å gjøre.” *(blå slutter)*

*(oransje begynner)* Å snakke om hvordan samtalen fungerer: ”Jeg skal prøve å være mer til stede, ok?” *(oransje slutter)*

Når klienten først gir uttrykk for at han er lei sier han først noe om hvordan samtalen generelt fungerer. Deretter forteller han om kjennetegn ved de tema han har snakket om ved at han sier de er vanskelige. Så går han over til å si noe om hvordan den andre snakker når han bebreider hjelperen for ikke å lytte ordentlig til det som blir sagt. Etter dette går han over til å si noe om hvordan han selv snakker når han forteller at han blir forbannet.

Hjelperen svarer først med å bekrefte klientens tolkning av hvordan samtalen har fungert.

Deretter sier han noe om hvordan han selv har snakket ved å fortelle at han ikke fulgte med.

Han forteller så at det var noe han begynte å tenke på noe som ikke har noe med klient å gjøre og som ikke var relevant for samtaleinnholdet. Til slutt sier han noe om hvordan han selv vil snakke fremover ved å si at han vil være mer til stede.

## Verbal metakommunikasjon i sjelesorgsamtalen

Hva kjennetegner egentlig en sjelesorgsamtale? Ordet sjelesorg er oversatt fra det tyske Seelensorge som betyr ”omsorg for sjelen”. Sjelesorgsamtale på tysk henter *Seelsorgerliche Beratung* og på engelsk *Pastoral Counseling*. Historisk har sjelesorgen hatt fire hovedformål: a) helbredelsen med særlig vekt på forberedelse på døden, b) Støtte, omsorg og sorgarbeid, c) veiledning og samtale og d) bot og absolusjon. Hvem som har drevet med sjelesorg har variert, og både lekfolk og prester har vekslet på å utøve sjelesorg. Sjelesorgen har normalt vært tilgjengelig for alle.<sup>233</sup>

En sjelesorgsamtale har tradisjonelt handlet om at konfidenten, sjelesørgerens samtalepartner, får bekjenne sin synd eller skyld. I dag er det også blitt vanligere at man kommer med ikke-åndelige spørsmål. Sjelesorgsamtaler kan for eksempel dreie seg om problemer i yrkeslivet knyttet til arbeidsledighet. Dette kan resultere i depresjoner og skam kan også bli en tilleggsbelastning. Man kan få en lammende følelse av å være uverdigg og mangelfull. Kvinner kan søke hjelp fordi de er utslitte etter å ha vært dobbeltarbeidende i mange år. Temaer knyttet til selvfølelse blir stadig viktigere fordi det er krevende å utvikle en personlig identitet i et pluralistisk samfunn som stadig endrer seg. Mange er ensomme og behovet for omsorg er derfor også stort.<sup>234</sup>

I moderne tid kan man skille mellom to ulike tilnæringer til sjelesorgsamtalen. Den ene tilnærmingen er den *kerygmatiske sjelesorgsretningen*, der formålet er å formidle Guds ord til den enkelte. Sjelesørgeren må forsøke å lede konfidenten fram mot en lydighet overfor Guds ord fra Bibelen. Samtalens forløp og prioriteringer er for det meste bestemt ”på forhånd” av sjelesørgeren som forvalter og formidler Guds ord. Han har den endelige fortolkningsmakt. Derfor blir det viktig at konfidenten får møte Guds ord gjennom hans tale. Det avgjørende er hvordan konfidenten forholder seg til synden som er menneskets og mest fundamentale problem.

Den andre tilnærmingen er den *konfidentsentrerte sjelesorgen* der konfidentens livssituasjon er sentrum for oppmerksomheten. Behovene til den som søker hjelp bestemmer

---

<sup>233</sup> (Okkenhaug 2002:13-14, Bergstrand og Lidbeck 1997: 162)

<sup>234</sup> (Wirgenes 2002, Engedal 2004: 54)

samtaleinnholdet. Det relasjonelle samspillet blir viktigere fordi sjelesørgeren må kunne forholde seg til sterke følelsesmessige reaksjoner som kan komme. Prosessen kan være tidkrevende og krever mye tålmodighet. Denne konfidentsentrerte sjelesorgen retningen kritiserer den kerygmatiske for å ha en altfor hierarkisk og autoritær struktur. Man bruker ikke nok til å snakke om konfidentens egen livssituasjon. Hvis ikke konfidenten blir forstått er det en fare for at man ikke gir riktig hjelp.<sup>235</sup>

Psykologen Carl Rogers har vært en viktig inspirasjonskilde for denne sjelesorgspraksisen. Det nye var tiltroen til at konfidenten selv kunne *finne svar på sine egne spørsmål*.<sup>236</sup> Sjelesorgen er imidlertid blitt kritisert for sin sterke binding til psykologien. Man har lagt for stor vekt på enkeltmenneskets indre, følelsesmessige kriser i sjelesorgen, mens sosiale relasjoner og strukturelle maktforhold har fått for liten oppmerksomhet. Det sjelesørgeriske arbeidet har i stor grad foregått som en ”privat praksis” utenfor det øvrige kristne fellesskapet (menigheten).

Forfattere som J. Patton og Ch. V. Gerkin anerkjenner den konfidentsenterte sjelesorgen, men forsøker samtidig å videreutvikle sjelesorgens egenart. For det første understreker de at enkeltindividets liv er vevd inn i et *nettverk av livsbærende relasjoner*. De legger derfor sterkere vekt på fellesskapet som ressurs i det sjelesørgeriske arbeidet. For det andre handler sjelesørgerens møte med enkeltmenneskets livserfaring egentlig om møtet mellom ”den lille fortellingen til enkeltmennesket” og ”den store bibelske fortellingen”. I tillegg bør man være oppmerksom på hvordan sosial urett og undertrykkende maktstrukturer påvirker enkeltgruppers livskvalitet.<sup>237</sup>

I dag er det slik at konfidenten vanligvis bestemmer temaet for samtalen. Variasjonen i tema kan bli stor. Derfor finnes det heller ikke lenger noen enkel og sikker veiledning som sjelesørgeren kan gi. Det blir viktigere å hjelpe mennesker å nå frem til egne, gjennomtenkte vurderinger. Sjelesørgeren skal derfor ikke formidle normer, men i stedet hjelpe mennesker å arbeide med etiske spørsmål. Dette betyr ikke at man underkjenner verdien av de etiske normene. Konfidenten må i stedet finne normene selv.<sup>238</sup>

---

<sup>235</sup> (Engedal 2004: 41-45, Okkenhaug 2002: 24-25)

<sup>236</sup> (Wiedel 2004: 103)

<sup>237</sup> (Engedal 2004: 47-50)

<sup>238</sup> (Bergstrand og Lidbeck 1998:83)

Konfidenten har derfor krav på å vite premissene for samtalen. Det er en fordel om konfident og sjelesørger klarer å bli enige om hva som skal være fokus for samtalen. Dermed blir man heller ikke for vag i samtalen. Utgangspunktet for den enkelte samtale kan være en analyse av konfidentens behov. Konfidenten kan for eksempel fortelle om hva vedkommende vil ha ut av samtalen. Sjelesørgerens forståelse av konfidenten vil kunne være annerledes enn konfidentens opplevelse av seg selv.

Sjelesorgsamtalen vil være assymmetrisk fordi konfidenten søker å få hjelp av sjelesørgeren. Samtalen er gjerne preget av at konfidenten forteller og sjelesørgeren lytter. Sjelesørgeren kan stille konfidenten spørsmål som kan lede samtalen videre. Det går an å speile det som er blitt sagt eller bruke korte oppklarende spørsmål for å stimulere konfidenten til å fortelle mer: *"Vil du fortelle litt mer om det du sa der?"* eller *"Hva mener du når du sier det?"*<sup>239</sup> Man kan forsøke å hjelpe konfidenten å holde fokus: *"Men hva tenker du om dette? Hva tilsier at du skal snakke om dette temaet og hva tilsier at du ikke skal snakke om dette?"* Man kan forsøke å tydeliggjøre følelsen rundt det å snakke om et vanskelig tema med spørsmål som: *"Hvordan kjennes det å snakke om dette?"* Det går dessuten an å oppsummere samtaleinnholdet. Slik kan man vise at man har hørt hva som er blitt sagt. Mye kan skje i en samtale hvis ikke sjelesørgeren forstyrrer konfidenten og støtter fortellingen. Sjelesørgeren vil da kunne tolke det som blir fortalt i forhold til relevant innhold fra bibelen. Etter hvert vil konfidenten kunne tydeliggjøre sitt eget problem.<sup>240</sup>

Sjelesorgsamtalen vil alltid være underlagt taushetsplikten. Dette sikrer at konfidenten kan snakke fritt om sine bekymringer. Blir innholdet i samtalen for vanskelig å håndtere kan sjelesørgeren henvise konfidenten videre til en lege eller psykolog. Psykologen arbeider primært med psykologiske teorier, mens for sjelesørgeren er hovedbegrepene tro, livstolkning, mening. For sjelesørgeren er Gud med i samtalen hele tiden. Tanken er at konfidenten møter Guds vilje på en personlig måte. Når ulike hendelser i konfidentens liv blir tatt opp i samtalen kan ny innsikt oppstå. Sjelesørgeren er først og fremst en solidarisk medvandrer.<sup>241</sup>

Den sjelesørgeriske samtalekompetansen er mangfoldig. I tillegg til teologisk kunnskap bør

---

<sup>239</sup> Du kan lese mer om denne formen for metakommunikasjon i kapittelet (å snakke om "her-og-nå" samtalen om metakommodellen)

<sup>240</sup> (Bergstrand og Lidbeck 1997: 73-74, 92-98)

<sup>241</sup> (Okkenhaug 2002: 65, Bergstrand og Lidbeck 1997: 72-73,75, 97)

man også vite noe om de kommunikasjonsprosesser som finner sted mellom sjelesørger og konfident. Sjelesørgeren bør lære å kjenne typiske reaksjonsformer i eget følelsesliv og utvikle en nær kontakt med sin egen sårbarhet, svakheter og sine egne grenser. Bevissthet om verbal metakommunikasjon kan skape et refleksjonsgrunnlag for dette. De to neste eksemplene kan kanskje utgjøre et bidrag i denne sammenheng.<sup>242</sup>

---

<sup>242</sup> (Engedal 2004: 65-67, Okkenhaug 2002: s.65)

## Samtaleeksempel 4. Studenten som flytter hjemmefra

I det følgende eksempelet har en student nettopp flyttet hjemmefra og bor nå alene i byen. Hun er usikker på sin egen livsførsel og vil gjerne samtale med en prest om dette. De treffer hverandre til samtale en time i uken. Vi går inn i sjelesorgsamtalen når det har det gått en drøy måned siden de traff hverandre første gangen:

• Verbal metakommunikasjon som omhandler det (*rød begynner*) **å snakke om samtaleinnholdet** (*rød slutter*) er farget i (*rød begynner*) **rød skrift.** (*rød slutter*)

• Verbal metakommunikasjon som omhandler det (*blå begynner*) **å snakke om samtalerelasjonen** (*blå slutter*) er farget i (*blå begynner*) **blå skrift.** (*blå slutter*)

**Anna:** (*blå begynner*) **Jeg føler at du svikter meg og ikke tar meg helt på alvor.** (*blå slutter*) Jeg forteller om hvor vanskelig alt er for meg, og jeg vet ikke lenger hvordan jeg skal oppføre meg mot mine foreldre. Jeg er skuffet over dem. De har egentlig aldri gitt meg hva jeg trenger, (*rød begynner*) **men du sier verken at jeg skal opponere mot dem eller at jeg skal fortsette med å bry meg om dem.** (*rød slutter*) Og du merker at jeg bare stenger dem vekke mer og mer og ringer dem sjeldnere og sjeldnere.

(*rød begynner*) **Så forteller jeg til deg hvordan jeg har det med Arne.** (*rød slutter*) Hvor usikker jeg kjenner meg med ham. Det er som om jeg har tvunget meg selv til å tro at jeg elsker ham for å slippe å ha dårlig samvittighet for at vi bor sammen. (*rød begynner*) **Du sier ingenting om det heller.** (*rød slutter*) (*blå begynner*) **Som om det ikke spiller noen rolle hvordan vi lever. Du bryr deg ikke om min tro heller. Som om det ikke spiller noen rolle om jeg tror Gud finnes eller ikke.** (*blå slutter*)

**Presten:** (*rød begynner*) **Og om jeg sier hva jeg synes om hvordan du skal leve og tro,** (*rød slutter*) (*blå begynner*) **så vil du naturligvis gjøre som jeg sier.** (*blå slutter*)

**Anna (ler litt):** Nei, det ville jeg vel ikke. (*rød begynner*) **Men jeg forstår meg ikke på deg.** (*rød slutter*) (*blå begynner*) **Er du likegyldig til alt jeg snakker om?** (*blå slutter*)

**Presten:** Du har brukt dine foreldre, ungdomspresten i forsamlingen og dine kompiser her i byen som autoriteter. Og du har hatt stor glede av å kunne skylde på dem når ting ikke går som du vil. Holder det ikke med dem? (*blå begynner*) **Behøver du en sydebukk til?** (*blå slutter*)

Jeg ser bare at du bruker dine autoriteter til å løpe fra ditt eget ansvar. Du er jo faktisk voksen og det finnes ikke lenger noen andre enn deg selv som kan ta ansvar for hvordan du lever. (*rød begynner*) **Om du vil vite noe om hva jeg tror om forholdet mellom foreldre og barn,** (*rød slutter*) så kan jeg si at det viktigste nå er å vise dine foreldre at du klarer å leve livet ditt selv. Det fjerde budet viser til at man skal hedre sin far og mor, og jeg tenker meg at denne hederen er ulik ved forskjellige aldre. Når man er liten, hedrer man sine foreldre best ved å vise dem tillit og gjøre som de sier. Når man er i din alder, har de mest heder av at man kan ta et voksent ansvar for sitt liv. Når de blir gamle er det viktigste at man hjelper dem så godt man kan. Men akkurat nå synes jeg du er veldig dårlig til å hedre dine foreldre ved å ikke våge å være voksen. (*rød begynner*) **Hva synes du om det jeg sier?** (*rød slutter*)

**Anna:** (*blå begynner*) **Jeg synes du er krevende og streng og dømmende. Du vil ikke forstå meg i det hele tatt.** (*blå slutter*)

**Presten:** (*rød begynner*) **Og hva synes du mer?** (*rød slutter*)



**Anna:** (*blå begynner*) *At det er bra at du snakker til meg som til en voksen (blå slutter) (rød begynner) og at du ikke som alle andre forteller meg om hvordan jeg skal være. (rød slutter)* Men hvordan skal jeg kunne komme frem til noe? Det viktigste er hvordan jeg skal gjøre det med Arne og dette med sex. Der har jeg bare gjort det som andre synes.

**Presten:** *Du har vel fått en del erfaring som du kan bruke nå. Hva var bra og hva var dårlig av det du lærte deg hjemme, og hva er bra og dårlig ved det du har lært deg etter at du kom hit som student?*

**Anna:** *Det som var dårlig hjemme med sex var at man ikke snakket om det, og når man først snakket om det, så handlet det om regler og moral. Det virket farlig og ikke særlig morsomt. I forsamlingen var det mer blandet. Ungdomspresten hadde bra ting å si. Det som har skjedd når jeg kommer til byen, er at jeg kjenner lyst, men jeg synes at jeg og mine venninner nå går mye lenger enn tidligere. Det er som om vi går omkring og prøver hverandre ut, men vi våger ikke ta noen på alvor.*

**Presten:** *Hva er det viktigste for deg når det gjelder å være sammen med en mann?*<sup>243</sup>

Verbal metakommunikasjon inngår som en viktig del av denne sjelesorgsamtalen. Anna starter samtalen med å konfrontere sjelesørgeren (presten). Hun ber ham om å ta mer stilling til problemene hennes. Her veksler hun mellom å snakke om både samtalerelasjonen: *"Jeg føler at du svikter meg og ikke tar meg helt på alvor."* og samtaleinnholdet: *"men du sier verken at jeg skal opponere mot dem eller at jeg skal fortsette med å bry meg om dem"*. Sjelesørgeren snakker ikke om de viktige temaene. Når hun sier han svikter henne markerer hun samtidig at samtalerelasjonen er dårlig. Videre antyder hun at sjelesørgeren ikke følger henne godt nok opp i sjelesørgerarbeidet: *"Du bryr deg ikke om min tro heller. Som om det ikke spiller noen rolle om jeg tror Gud finnes eller ikke"*. Ved å definere han som likegyldig legger hun press på ham. Slik tvinger hun ham til å gi mer uttrykk for hva han mener. Verbal metakommunikasjon blir først og fremst brukt til å tydeliggjøre en distanse i relasjonen til sjelesørgeren.

Sjelesørgeren svarer først Anna ved å problematisere de krav hun stiller til ham: *"Og om jeg sier hva jeg synes om hvordan du skal leve og tro, så vil du naturligvis gjøre som jeg sier"*. Han lurte på om hun ville fulgt hans råd. Med dette spørsmålet setter han egentlig ord på de underliggende reglene for samtaledynamikken. Slik tvinger han Anna til å tenke gjennom hvilken samtalerelasjon hun egentlig vil ha. Vil hun egentlig at sjelesørgeren skal gi henne konkrete råd? Når Anna innser dette ler hun. Hun erkjenner at det vil hun jo egentlig ikke. Den sterke virkningen vises ved at hun skifter fra å være alvorlig til å bli lystig. Sjelesørgeren opererer her med en hypotetisk form for metakommunikasjon. Dette er fordi han egentlig

---

<sup>243</sup> (Hentet fra Bergstrand og Lidbeck 1998: 83-86)

snakker om mulige konsekvenser av et tema han kunne ha valgt å snakke om.<sup>244</sup>

Tilliten som oppstår mellom dem etter dette gjør at sjelesørgeren våger å konfrontere Anna mer direkte. Anna har ønsket en tydelig vurdering av det hun har sagt, og nå er tilliten er god nok til at dette er forsvarlig å gjøre. Sjelesørgeren kritiserer først Anna. Deretter inviterer han Anna til å kommentere kritikken: *”Men akkurat nå synes jeg du er veldig dårlig til å hedre dine foreldre ved ikke våge å være voksen. Hva synes du om det jeg sier?”* Den følelsesmessige reaksjonen fra Anna viser ambivalens. Hun gir uttrykk for at hun er både negativ og positiv til det som blir sagt: *”Jeg synes du er krevende og streng og dømmende. Du vil ikke forstå meg i det hele tatt.”*, *”At det er bra at du snakker til meg som til en voksen og at du ikke som alle andre forteller meg om hvordan jeg skal være.”*

Selv om sjelesørgeren er konfronterende beholder han allikevel en ydmyk tone ved alltid å la konfidenten kommentere vurderingene, for eksempel: *”Hva synes du om det jeg sier?”*, *”Og hva synes du mer?”* Anna får lov til å si hva han mener om vurderingene av henne.

Sjelesørgeren inviterer henne til å være uenig i tolkningen. Anna velger først å kritisere sjelesørgeren: *”Jeg synes du er krevende og streng og dømmende.”* *”Du vil ikke forstå meg i det hele tatt.* Her er hun ganske krass mot sjelesørgeren. Det ser allikevel ikke ut som om dette påvirker relasjonen negativt. Sjelesørgeren aksepterer Annas følelsesmessige reaksjon. Uenigheten blir tolerert og behandlet på en åpen måte.

Etter den første reaksjonen modererer Anna seg. Sjelesørgeren spør om hun mener noe mer om saken. Da blir hun mer saklig og sier: *At det er bra at du snakker til meg som til en voksen og at du ikke som alle andre forteller meg om hvordan jeg skal være.* Anna er altså uenig i tolkningen til sjelesørgeren, men hun er allikevel fornøyd med at han behandler henne som en voksen i relasjonen. Gjennom metakommunikasjonen uttrykker hun positivitet rundt relasjonen. Til tross for at sjelesørgeren kritiserer henne ser det ut som om hun får noe ut av samtalen. Uenigheten ødelegger ikke relasjonen, men bidrar kanskje heller til å styrke nærheten og tilliten mellom de to.

Annas ønske om et klart råd illustrerer at mange konfidenter vil lengte etter en autoritet som kan gi dem en fasit. Sjelesørgeren stiller også sine egne meninger til disposisjon, men det er

---

<sup>244</sup> Vi er her vitne til nok en paradoksal effekt – jmf. tidligere eksempler se side

mer som muligheter enn som tvingende normer. Ved å være tilbakeholden i begynnelsen forsøker han å hjelpe Anna til selv å utvikle en holdbar moral. Man trenger allikevel ikke å stille seg nøytral til konfidentens meninger. Sjelesørgeren kan si noe om egne synspunkter, men ikke slik at konfidenten føler seg forpliktet til å være enig. Om begge bygger sine vurderinger på ulike forutsetninger, bør sjelesørger heller tydeliggjøre dette. Sjelesorgsamtalen skal imidlertid ikke ende opp i etiske eller teologiske diskusjoner. Sjelesørgeren skal holde konfidentens personlige vanskeligheter i sentrum.

De første ukene sjelesørgeren treffer Anna forsøker han å bygge opp tillit til henne. Dette gjør at han senere kan konfrontere henne med uviljen mot å ta et voksent ansvar for sitt eget liv. Ofte trenger konfidenten tid til å reflektere over de praktiske konsekvensene av det man mener er rett og galt. Det blir viktig å lytte seg inn i den andres situasjon og hjelpe konfidenten med å finne egne holdbare vurderinger. Sjelesørgeren må sammen med konfidenten finne ut hvilken hjelp som er påkrevd. Av og til må sjelesørgeren også konfrontere konfidenten med mulige konsekvenser av de handlinger man overveier. Prosessen er langt mer omfattende enn bare å presentere en norm for hvordan man skal leve.<sup>245</sup>

Konfidenten kan i tillegg ha store forventninger til utbytte av samtalen. Om forhåpningene er altfor urealistiske kan konfidenten bli skuffet. Når sjelesørgeren lytter mye kan det for eksempel være at konfidenten opplever at presten ikke gir nok av seg selv. Sjelesørgerens mål er å utvikle konfidentens selvstendige vurderingsevne, men det vil ikke alltid konfidenten være oppmerksom på. Er man på forhånd blitt enige om et mål for samtalen kan man unngå slike problemer. Det kan være man trenger å hjelpe mennesker med en altfor sterk samvittighet, eller man må konfrontere konfidenten fordi samvittigheten er dårlig utviklet slik som med Anna.<sup>246</sup>

---

<sup>245</sup> (Bergstrand og Lidbeck 1998: 85-87)

<sup>246</sup> (Bergstrand og Lidbeck 1997: 167 -168, Okkenhaug 2002: 57)

## Samtaleeksempel 5. Den skamfulle far

I dette eksemplet blir en prest invitert hjem til en familie i menigheten. Under middagen kommer det frem at sønnen har stått fram som homoseksuell og at fremfor alt faren synes dette er veldig vanskelig. Ved dette besøket forholder presten seg mest lyttende. Etter en tid ringer faren opp presten for å få en samtale med ham. Her følger samtalen mellom presten og faren som heter Andersen:

- |   |
|---|
| • Verbal metakommunikasjon som omhandler det (rød begynner) <b>å snakke om samtaleinnholdet</b> (rød slutter) er farget i (rød begynner) <b>rød skrift.</b> (rød slutter)             |
| • Verbal metakommunikasjon som omhandler det (blå begynner) <b>å snakke om samtalerelasjonen</b> (blå slutter) er farget i (blå begynner) <b>blå skrift.</b> (blå slutter)            |
| • Verbal metakommunikasjon som omhandler det (grønn begynner) <b>å snakke om bruk av samtaletid</b> (grønn slutter) er farget i (grønn begynner) <b>grønn skrift.</b> (grønn slutter) |

**Andersen:** (rød begynner) **Jeg kommer for å prate med deg om vår sønn.** (rød slutter) Siden du var hjemme hos oss har jeg ikke kunnet sluttet å tenke på ham. Jeg kan ikke forstå at det har gått som det har gjort. At han har stått fram som homoseksuell. Vi gjorde jo vårt aller beste når vi oppdro ham. Vi forsøkte å gi ham en ordentlig tro og lære ham å forstå forskjellen mellom rett og urett. Og han sier at han fortsatt er en troende. Han er med i en slags kristen gruppe med homoseksuelle.

Men hvordan dette har skjedd forstår jeg ikke. Det står jo helt tydelig i Bibelen at homoseksualitet er synd. Paulus skriver om det på to måter. Hvordan kan man se vekk fra dette? Hvordan ser du på dette? (rød begynner) **Jeg vet ikke riktig hva du mener om den saken. Det virket ikke som om du tok stilling til dette da du var hjemme hos oss.** (rød slutter) (blå begynner) **Det virket like mye som om du holdt med min kone.** (blå slutter) Hun kan jo ikke forstå at jeg skal ta det her så alvorlig. Hun tror at Gud kan elske Johan like mye selv om han lever sammen med en mann. Så enkelt kan man vel ikke ta det. Man må vel ta det som står i Bibelen på alvor. (rød begynner) **Jeg vil så gjerne vite hva du tenker om denne saken.** (rød slutter)

**Presten:** (blå begynner) **Jeg var kanskje litt unnvikende når vi snakket sammen sist. Jeg vil helst lytte og forstå deres situasjon.** (blå slutter) (rød begynner) **Men jeg skal gjerne svare på spørsmålet ditt.** (rød slutter) (blå begynner) **Jeg tror det er viktig at du vet hvor du har meg, så du kan ta stilling til om du kan stole på meg når vi skal snakke om din sønn.** (blå slutter) Jeg tror også at det er viktig at man tar bibelen på alvor. Det er gjennom den vi får vite alt vi behøver vite om Gud. Men jeg tror ikke at man kan ta to utsagn fra Paulus som avgjørende for spørsmålet om homoseksualitet. Men jeg er enig med deg i at Paulus er tydelig i sine meninger på disse to stedene.

Jeg tror ikke at homoseksualitet er synd. Jeg tror at homoseksuelle skal ta ansvar for hvordan de behandler hverandre når de lever med sin seksualitet. På samme måte som vi heteroseksuelle gjør det. Jeg tror også det er viktig at vi ikke gir de homoseksuelle noe stempel av å være syndere.

Men det er mitt syn og du har et annet. Hvordan man tror rundt dette henger jo sammen med så mye, ikke minst hvordan man tenker seg at Bibelen kan være Guds ord. Det er et viktig spørsmål som man alltid skal ta på alvor.

**Andersen:** (rød begynner) **Jeg tenkte meg at du skulle svare noe slikt,** (rød slutter) (blå begynner) **og jeg blir både glad og skuffet.** (blå slutter) (rød begynner) **Jeg blir glad fordi jeg vet at du i alle fall ikke dømmer Johan. Jeg tenkte at du ikke ville gjøre det.** (rød slutter) (blå begynner) **Derfor ville jeg snakke med akkurat deg.** (blå slutter)

*(rød begynner)* **Men jeg hadde håpet at du skulle være klarere i troen på Bibelen.** *(rød slutter)* Det er så vanskelig at Johan gjør noe som er så klart mot hva Bibelen sier. Jeg vet ikke om jeg orker å se ham inn i øynene når jeg treffer ham igjen. Han har skuffet meg så fryktelig. Her har jeg bygd hele mitt liv på Bibelen og trodd at jeg har lyktes i å lære ham å gjøre det samme, og så handler han på denne måten. Nå må jeg skamme meg på grunn av ham fremfor alle de andre i menigheten.

**Presten:** *(rød begynner)* **Nå er vi fremme ved det du ville snakke med meg om, som er Johan. Jeg har merket meg at det som berører Johan er veldig smertefull for deg. Det virker som om hans homoseksualitet har blitt så viktig for deg at det er det eneste du kan tenke på når det gjelder ham.** *(rød slutter)* Det er som om det er det eneste du ser hos ham. Kan det ikke være viktigere at han er din sønn

**Andersen:** *(rød begynner)* **Hva mener du?** *(rød slutter)* Det er vel klart at han er min sønn!

*Presten:* Ja, er det bare dette med homoseksualiteten som du sørger over? Det virker som om din kone hadde sørget over dette ganske lenge også. Men nå tenker hun mer på at Johan er hennes sønn enn at han er homoseksuell.

**Andersen:** Ja, hun kan ikke forlate ham?

**Presten:** Kan du forlate ham?

**Andersen:** Det er jo han som har gjort meg så ille og som har overgitt meg og alt det som jeg har trodd på. *(rød begynner)* **Hvordan kan du da spørre om jeg skulle kunne overgi ham?** *(rød slutter)*

**Presten:** Jeg tenkte bare på en liknelse som forteller om Gud som en far som hadde en sønn som reiste fra ham og som gjorde alt som faren ikke likte. Men den faren tenkte ikke først og fremst på alt det onde sønnen gjorde. Han kjente mest at han savnet sin sønn og han stod hver dag og så etter ham og lengtet etter at han en dag skulle komme tilbake. *(rød begynner)* **Jeg lurte på om det kunne være det samme for deg nå.** *(rød slutter)*  
(Stilhet)

**Andersen:** Jeg tror det finnes mer som jeg behøver å tenke over. *(grønn begynner)* **Jeg vil avslutte samtalen med deg for i dag. Kan jeg få komme tilbake når jeg har rukket å tenke litt mer?** *(grønn slutter)*

**Presten:** *(grønn begynner)* **Javisst, bare ring meg når du vil komme.**<sup>247</sup> *(grønn slutter)*

Verbal metakommunikasjon er også et sentralt element i denne sjelesorgsamtalen. Faren (Andersen) kommer til sjelesørgeren (presten) fordi han er usikker på sine følelser overfor sønnen som er homoseksuell. Han vil at sjelesørgeren skal si tydelig hva han mener: "Jeg vet ikke riktig hva du mener om den saken. Det virket ikke som om du tok stilling til dette da du var hjemme hos oss", "Jeg vil så gjerne vite hva du tenker om denne saken". Faren ber om en tydeliggjøring av samtaleinnholdet fra forrige treff. Sjelesørgeren viser ydmykhet når at han innrømmer at han kanskje burde sagt mer om hva han mener: "Jeg var kanskje litt unnnvikende når vi snakket sammen sist". Selv om sjelesørgeren representerer Gud, betyr ikke dette at må opptre på en "fullkommen" måte. Snakker man om sine egne feil blir det kanskje lettere for

---

<sup>247</sup> (Hentet fra Bergstrand og Lidbeck 1998: 88-90)

konfidenten å fortelle om det man skammer seg over. Man føler alltid en viss sjenanse hvis man snakker om sine egne svake sider. Faren risikerer noe ved å eksponere sin egen sårbarhet. Hvis sjelesørgeren selv viser sårbarhet blir det kanskje lettere for faren å gjøre det samme.

Både sjelesørgeren og faren forteller åpent om hvilke følelser de får i samtalen. Faren forteller ærlig om de følelsesmessige reaksjoner han får av svaret fra sjelesørgeren: *”Jeg tenkte meg at du skulle svare noe slikt, og jeg blir både glad og skuffet”*. Den dobbeltsidige følelsesreaksjon illustrerer at mange relasjoner mellom mennesker er dypt ambivalente. De rommer både kjærlighet og hat. Som regel er vi oppmerksomme på kjærligheten og så glemmer vi hatet. Faren klarer ikke leve med både skuffelsen over at sønnen er homoseksuell og sin kjærlighet til sønnen. De negative følelsene har tatt overhånd og han holder kjærligheten vekke. Men samtalen med sjelesørgeren viser at faren vakler mellom sine forskjellige følelser. Ved å snakke åpent om samtaleforholdet klarer han å tydeliggjøre dette.

Farens opptatthet av sønnens seksualitet ser ut til å ha blitt en vond besettelse. Presten bemerker dette: *”Nå er vi fremme ved det du ville snakke med meg om, som er Johan. Jeg har merket meg at det som berører Johan er veldig smertefull for deg. Det virker som om hans homoseksualitet har blitt så viktig for deg at det er det eneste du kan tenke på når det gjelder ham. Det er som om det er det eneste du ser hos ham. Kan det ikke være viktigere at han er din sønn?”* Andersen reagerer på dette og går i forsvar. Presten viser etter hvert til en liknelse for å sette sitt eget synspunkt i perspektiv. Hvis man skal nå gjennom til den andre må man av og til ryste den andre i noen grad. Balansegangen er hårfin i forhold til at man fornærmer den andre. Faren reagerer først negativt, men han forstår etter hvert sjelesørgerens poeng.

For ikke lenge siden sa den konvensjonelle moralen at seksualitetens plass kun var forbeholdt mann og kvinne. I kristne kretser idealiserte man ofte den seksualitet som var tillatt innenfor ekteskapets ramme. Den var god, mens den seksualitet som fantes utenfor ekteskapet var ond og uttrykk for lave lyster. I arbeidet med å utvikle en personlig etikk vil man merke hvor dypt bundet man er til konvensjoner. Selv om konvensjonene ofte underletter mellommenneskelig samspill kan de føre oss inn i stereotipe levemåter som er langt fra et lykkelig liv.

Når faren tør å fortelle åpent om sin egen skam tyder dette på at samtalerelasjonen er god. Han er spontan og viser dessuten at han er uenig med presten uten at dette får negative konsekvenser. Sjelesørgeren markerer også at han er uenig med faren. Relasjonen ser ikke ut

til å få varig skade av dette. Det skjønner man når faren sier han vil komme tilbake for å samtale mer.

En sjelesorgsamtale kan gå over lengre tid fordi konfidenten ofte trenger tid på å finne ut hva han særlig vil snakke om. Et valg som er tatt i en atmosfære av dirigering blir heller ikke ordentlig integrert i personen. Det er derfor ikke tilstrekkelig at faren velger å følge sjelesørgerens oppfatning. Valgene må være så egne og sanne som mulig.<sup>248</sup>

---

<sup>248</sup> (Bergstrand og Lidbeck 1997: 89-90, Bergstrand og Lidbeck 1998: 90-94, Stifoss-Hanssen 1990:11)

## Å møte annerledesheten i den sårbare samtale

Begge sjelesorgeksemlene illustrerer en samtale preget av stor grad av åpenhet. Både sjelesørger og konfident tør å konfrontere hverandre og si hva de mener. Metakommunikasjon blir her brukt for å gjøre partene mer oppmerksomme på hverandres synspunkter. Selv om de prøver hverandre ut, forsøker de ikke å tvinge den andre til å være enig. De gir hverandre til dels negative tilbakemeldinger uten at dette forstyrrer relasjonen. Det tyder på tillit i relasjonen når partene kan være uenig om vanskelige tema uten at dette ødelegger for samtalen. Samtalen forfaller ikke til å bli så empatisk at man ikke tør å konfrontere hverandre.

Noen ganger i livet vil man samtale med personer som har oppfatninger man misliker. Å overse dette vil kunne være uheldig. Selv i en sjelesørgerrelasjon må det kunne være mulig å snakke om at ”*jeg er kristen på min måte, og du på din*”. Baserer man hjelpen på dette utgangspunktet åpner man for at konfidenten kan fatte valg som virkelig er reelle og varige.<sup>249</sup>

Dessverre kan man ha en tendens til å reagere med angst når man står overfor ulikhet eller uenighet. Ifølge filosofen Emmanuel Levinas bør man ikke frata den ”den Andre” sin annethet. Ved å respektere forskjeller humaniserer man den andre og dermed også seg selv. *Ansiktet* er et nøkkelbegrep innenfor denne tenkningen. I ansiktet møter man en kilde av mening som kommer fra et annet sted enn det som er gitt meg på forhånd. Møtet med ansiktsuttrykket dreier seg derfor ikke om at man ser noe selv. Ved å se bruker man nemlig bevisstheten eller forståelsen, og dermed gjør man det ukjente til noe kjent. Ansiktet er fundamentalt sett et uttrykk. Det er ikke en avsløring av noe nåværende, men en åpenbaring. Det er noe uforutsett innenfor det vi vet og det vi kan vite. Det oppmuntrer en til å produsere nye *uvante meninger* fremfor de vante.<sup>250</sup>

Fra ansiktet utgår det også en appell om at man *ikke skal drepe den andre*. Dette må sees i forhold til Levinas sin filosofiske opptatthet av forståelsens begrensninger. Idet man gjør seg opp en mening, eller danner seg en forståelse av noe, bringer man uunngåelig noe ukjent tilbake til noe kjent. Dermed ”dreper” man også den andre som en unik person. Til tross for det uunngåelige faktum at vi alle må forstå eller ”drepe” denne unike Andre, så er det ansiktet

---

<sup>249</sup> (Stifoss-Hanssen 1990: 12)

<sup>250</sup> (Davis 1996)



som stadig minner oss om vår begrensede forståelse. Det vil alltid finnes en alternativ måte å forstå en annen person på. Og det er nettopp ansiktet som påminner oss om at forståelsen vår aldri vil strekke til fullt og helt. Ansiktet er det som alltid vil yte motstand mot ”forståelsens drap”. Appellen om ikke å drepe er derfor en appell om at jeg må sette spørsmålstegn ved min egen forståelse av den andre. Eller som Levinas skriver i ”Totalitet og uendelighet”:  
*”Ansiktsuttrykket utfordrer ikke min makts svakhet, men min makts kunnskap”*.<sup>251</sup> Det er ansiktsuttrykket som utgjør grunnlaget for en refleksjon som oppstår helt av seg selv og uavhengig av vår frie vilje: *”Refleksjonen innebærer at man setter spørsmålstegn ved seg selv, en kritisk holdning som oppstår helt av seg selv, når man står overfor den Anden eller kommer inn under hans autoritet”*.<sup>252</sup>

Som sjelesørger må man klare å møte det som er annerledes i samtalen. Ansiktets appell om ikke å drepe minner deg om at enhver forståelse av den andre er *alltid utilstrekkelig*. Man må derfor være lydhør overfor hva den andre sier. Dette krever at sjelesørgeren oppgir noe kontroll over samtalen og tillater det uforutsigbare. Skal det skje et virkelig møte, forutsetter dette at sjelesørgeren forsøker å forstå den fremmede verden som tilhører den andre. Selv om en total forståelse ikke er mulig, forutsetter den sjelesørgeriske prosessen av vi forsøker å se det den andre ser.<sup>253</sup>

I sjelesorgsamtalen blir det lagt vekt på at behovet for en samtalepartner er stort. Samtalen i seg kan være helbredende. Det behøver ikke være slik at sjelesorgsamtalen må ha et kristent innhold. Det viktige er at innholdet er meningsfullt for konfidenten. Grunnlaget for samtalen består av et møte ansikt til ansikt mellom likeverdige parter uten skjulte hensikter. Man går ikke inn i møtet for å forandre den andre, men for å ta del i den gjensidige forandringen som kan inntreffe. Når man er fysisk til stede kommuniserer man med mer enn ord. Ansiktet er en sårbar del av oss og er tett knyttet til vår identitet. Det er unikt for hver person. Tillit bygges langsomt gjennom samtaler ansikt til ansikt.<sup>254</sup>

Sjelesørgeren må våge å forholde seg til den andres smerte selv om han skal være forsiktig med å ”gå helt opp i” den andre. Noen ganger må man beskytte sine egne grenser fordi konfidenten ønsker for mye nærhet. Uten en viss form for distanse risikerer man å ikke klare å

---

<sup>251</sup> (Levinas 1996: 194)

<sup>252</sup> (Levinas 1996: 74)

<sup>253</sup> (Engedal 2004: 66)

<sup>254</sup> (Bergstrand og Lidbeck 1997: 71, Grung 2002: 236)

skille godt nok mellom ”jeg” og ”du”. Andre ganger må sjelesørgeren utfordre mennesker som holder avstand slik at de våger å utforske sitt eget liv. Det kan for eksempel hende man må utvikle flere personlige meninger.<sup>255</sup>

Som sjelesørger kan det være fristende å bruke konfidenten til å styrke sin egen selvfølelse. Man kan ha behov for å bli beundret og få selvbekreftelse. Respekt for den andre innebærer at man ikke påfører sine egne holdninger på andre. Når vi vil overbevise noen, er det lett å ikke gi den andre tilstrekkelig frihet til å være uenig. Det blir viktig å respektere konfidentens religiøse ståsted som forskjellig fra sitt eget. Konfidenten har ansvar for sine egne valg.<sup>256</sup>

Sjelesørgeren må også stille vesentlig strengere krav til sin egen selvkontroll enn konfidenten. Ukontrollerte følelser må ikke komme til uttrykk i samtalen. Det kan dessuten være et problem at konfidenten ikke sier ifra selv om relasjonen er dårlig. Takknemlighetsgjeld overfor sjelesørger kan legge lokk på følelser av sinne. Sjelesørgeren bør derfor være oppmerksom på sin egen påvirkning på situasjonen og kjenne sine egne begrensninger. Dette krever at man er lydhør for de tilbakemeldinger man får på sin egen funksjon i samtalen.<sup>257</sup>

På grunn av de mulige vansker som kan oppstå i sjelesorgsamtalen er det viktig å ha en forståelse for hvordan god kommunikasjon fungerer. Sjelesørgeren må klare å møte konfidenten på en ekte og troverdig måte, og gjennom dette bygge en relasjon preget av tillit og åpenhet. Bare da vil konfidenten våge å synliggjøre sine mest smertefulle og skambelagte livserfaringer. En god relasjon gjør det også lettere for sjelesørgeren å konfrontere konfidenten uten at dette blir opplevd som krenkende.

Man trenger heller ikke vite alt når man er sjelesørger, men man bør være villig til å evaluere egen samtalepraksis. Fungerer sjelesorgsamtalen dårlig trenger man å utvikle ny forståelse for hvordan denne samtaleformen kan bli bedre. Da kan det være viktig å kunne noe om verbal metakommunikasjon. Faren er selvfølgelig at at man ved å utvikle et større begrepsrepertoar blir mer teknisk i samtalen. Gode holdninger er derfor fortsatt viktigere enn kunnskap og metodiske grep. En konfident som opplever å bli styrt av sjelesørgerens samtaleteknikker vil neppe føle seg godt mottatt. Opplever man å bli sett og møtt på en autentisk måte, vil man tåle

---

<sup>255</sup> (Okkenhaug 2002: 57-58, Stifoss-Hanssen 1990:9)

<sup>256</sup> (Bergstrand og Lidbeck 1997: 93, Stifoss-Hanssen 1990: 15)

<sup>257</sup> (Okkenhaug 2002: 57-58,67,70)

at sjelesørgeren stiller noen spørsmål som ikke er helt relevante.

## Avslutning – spørsmål videre

Hovedintensjonen med denne boken har vært å forsøke å øke leserens forståelse av verbal metakommunikasjon som fenomen. Gjennom boken har jeg forsøkt å vise at dette kommunikasjonsfenomenet ofte er tilstede i samtale mellom mennesker. Det kan bli brukt i både gode og dårlige samtaler. Selv om jeg hovedsaklig har brukt pedagogiske eksempler i denne boken har metakommunikasjon relevans langt utover dette området. Ved en videre utforskning tror jeg vi må være oppmerksomme på en del viktige prinsipielle spørsmål.

I en konkret samtale vil det ofte være lite hensiktsmessig å bevege seg opp for mange logiske nivåer. Hvis man stadig snakker om hvordan man metakommuniserer vil det kunne bli for mye å forholde seg til for vår begrensede kognitive kapasitet. Man kan miste fokus på det som opprinnelig var problemet. Det kan være frustrerende hvis vi blir utsatt for gjentatte metakommunikative analyser av samtaleforholdet. Dette kan for eksempel skje når du egentlig har lyst å diskutere saken og den andre bare vil snakke om samtaleforholdet.

Filosofen Hans Skjervheim har vært opptatt av denne problemstillingen. I samtale med en annen person mener han man kan innta to fundamentalt forskjellige holdninger til det som blir sagt. Han viser til et eksempel der samtalepartneren sier følgende: ”*Levekostnadene kommer til å gå enda mer opp*”. Min kommentar kan for det første rette oppmerksomheten mot selve saken som er de økte levekostnadene. Da deltar jeg og lar meg engasjere i den andres personens problem. Sammen vender vi oppmerksomheten mot det som blir tatt opp. Det oppstår et fellesskap fordi begge av oss utforsker et felles tema. Her er relasjonen *treleddet*, mellom meg, den andre og saken som vi med hverandre.

Den andre grunnholdningen baserer seg på at jeg er mer opptatt av hvorfor den andre personen tar opp saken. Jeg kan for eksempel spørre etter den underliggende årsaken til at han sier det han sier. ”*Er du egentlig redd eller usikker*”. Når jeg gjør dette, *objektiverer* jeg samtalepartneren ved å gjøre ham til et fenomen for nærmere utforskning. Det er ikke lenger selve saksforholdet som skal utforskes, men den andre personen. Faren er at jeg ikke lenger tar det han sier på alvor. Denne relasjonen er *toleddet* fordi min sak er egentlig bare hvordan den andre personen forholder seg til sin egen sak. Resultatet kan bli fremmedgjøring og at jeg fratrar den andre hans grunnleggende menneskeverd.

Når jeg sier noe selv gjør jeg det alltid med et underforstått krav om at den andre personen skal forholde seg til samtaleinnholdet. Jeg vil kunne føle meg krenket dersom den andre ikke tar dette innholdet alvorlig. Når vi objektiviserer andre mennesker nekter vi dem den samme status som vi selv krever av andre.<sup>258</sup>

Psykologenes objektivisering av mennesker er ytterst problematisk. Det psykologene ofte ikke ser er at folk vil kunne innta en forsvarsholdning mot en objektiviserende innstilling. Ved å objektivisere den andre går man til angrep på den andre sin frihet. Skjervheim illustrerer dette med et eksempel der en ung og entusiastisk filosof har en samtale med en psykolog. Her hevder filosofen med stor iver at det finnes absolutte idéer som er harmoniske og perfekte. Psykologen derimot synes ikke man bør ta slike idéer alvorlig. Han blir derfor mer opptatt av å forklare hvordan filosofen kan finne på å komme med slike tanker. Når han skal svare filosofen ser han derfor på ham ovenfra og ned og sier:<sup>259</sup>

- *”Du unge mann har nok en for sterk farsfiksering, derfor har du grepet til denne absolutte idealismen for å ha et farssubstitut. Dessuten mangler du ”tolerance of ambiguity”, og er det ikke også egentlig slik at du er autoritær i din innstilling. Forresten hvordan står det til med seksuallivet ditt?”*<sup>260</sup>

Filosofen går resignert hjem og er sint. Han bestemmer seg for at han vil ta igjen neste gang han kommer i en liknende situasjon. Uken etter kommer psykologen med de samme synspunktene, men denne gangen repliserer filosofen på følgende måte:

- *”Men kjære deg, du lider visst av mindreverdighetskomplekser. Er det ikke slik at du psykologiserer som du gjør fordi du på den måten kan hevde deg selv ved å redusere andre? Har du ikke dessuten en sterk trang til å leve i en sikker verden, slik at du har bygd en mur opp omkring deg selv, og så psykologiserer du bort alt det som kunne ha en aldri så liten sjanse til å slå en sprekk i muren din? Og er det ikke dette som i psykologien blir kalt ”rigiditet?”*<sup>261</sup>

Nå er det psykologen som blir rasende fordi filosofen er herre over situasjonen. Også nå er det den som på en mest raffinert måte klarer å objektivisere den andre som blir herre over samtalsituasjonen. Egentlig benytter filosofen seg her av kommunikasjon på et 3.ordens

---

<sup>258</sup> (Skjervheim 1996: 71-72,80)

<sup>259</sup> (Skjervheim 1996: 75-78)

<sup>260</sup> (Skjervheim 1996: 76)

<sup>261</sup> (Skjervheim 1996: 76)

nivå. Han kritiserer psykologens verbal metakommunikasjon. Som Bateson var inne på er dette nødvendig dersom man skal løse opp fastlåste negative kommunikasjonsstrukturer.

Skjervheim er ikke ute etter psykologien, men vil med eksempelet forsøke å ta et oppgjør med psykologismen. Psykologismen representerer en tendens til å absolutere de psykologiske synsvinklene ved at man bruker dem i håndteringen av alle problem.<sup>262</sup> På samme måte kan det være at personer vil ha en tendens til å metakommunisere for mye.

Selv om vi kan lure på om den andre personen egentlig mener det som blir sagt bør vi primært konsentrere oss om argumentene for det fremlagte standpunktet. Det er nødvendig at man holder seg til emnet og ikke hele tiden skifter samtaleemne. Det kan bli for mye fokus mot hvordan de andre oppfører seg i stedet for at vi konsentrerer oss om å løse problemet i saken. Hvis vi begynner å diskutere innholdet i denne metakommunikative ytringen forutsetter dette at man bryter med det opprinnelige samtaletemaet. For mange slike avbrytelser kan nok virke negativt inn på samtaleflyten.

Et annet spørsmål blir hva som vil skje dersom man får *større begrepsbevissthet* om at man metakommuniserer? Vil større innsikt i fenomenet kunne bidra til at kommunikasjonen blir mer teknisk. Det vil si at man utvikler de instrumentelle sider ved samtalen, og samtidig svekker de spontane sider ved kommunikasjonen. I så fall vil dette kunne bryte med ivaretagelsen av talens åpenhet som spontan livsytring.

Innenfor veiledningslitteraturen blir metakommunikasjon sett på som et *effektivt samtaleverktøy* som kan forbedre kommunikasjonskvaliteten i veiledningen. Det blir hevdet at mer kunnskap om metakommunikasjon vil kunne gi veiledere større kommunikasjonskompetanse til å håndtere vanskelige situasjoner i veiledningen. Man har derfor forsøkt å profesjonalisere metakommunikasjonsbegrepet ved å definere metakommunikasjon som det å snakke om veiledningen.<sup>263</sup> Et problem med slike definisjoner er at de reduserer metakommunikasjon til å være en del av en instrumentell eller teknisk samtaleform. Med dette menes at kommunikasjonsformen fungerer som et middel til å oppnå

---

<sup>262</sup> (Skjervheim 1996: 78)

<sup>263</sup> (Lauvås og Handal 1998, Handal og Lauvås 2006)

et mål utenfor seg selv. Metakommunikasjon fremstår som et særegent samtaleredskap som blir gitt en relativ verdi i forhold til noe annet.<sup>264</sup>

Man kan spørre seg om metakommunikasjon ikke bare handler om kompetanse, men også om noe *mer grunnleggende* ved menneskelig kommunikasjon. Som jeg har forsøkt å vise i denne boken tror jeg det er mer fruktbart å anta at de aller fleste personer metakommuniserer i mange forskjellige sammenhenger. Det er også problematisk å anta at metakommunikasjon i seg selv kan forbedre kommunikasjonen i veiledningen. De aller fleste har sannsynligvis brukt metakommunikasjon som hersketeknikk i en samtale.

Den helhetlige definisjon av verbal metakommunikasjon som jeg har presentert i denne boken åpner opp for at man kan studere metakommunikasjonens rolle innenfor en rekke forskjellige områder. En gjennomgang jeg har gjort viser at verbal metakommunikasjon har fått en ganske betydningsfull posisjon innenfor noen felt:

### ***Verbal metakommunikasjon i samliv***

(1) I en undersøkelse fant man at profesjonelle samtaleeksperter metakommuniserer ofte med deres ektefeller i det private parforholdet. Metakommunikasjon ble sett på som et positivt verktøy som kan styrke av relasjonen. Gjennom forskjellige former for metakommunikasjon ble partene oppmerksomme på sine egne kommunikasjonsmønstre, for eksempel hvilke roller de hadde i forholdet.

I særlig stressende eller følelsesladete situasjoner ser det allikevel ikke ut til å være hensiktsmessig å metakommunisere. Analyserer man relasjonen for mye kan dette bli oppfattet som forsøk på manipulasjon og resultere i økt forsvarsatferd. Hvis man setter mye merkelapper på andre sine følelsesuttrykk kan dette også oppleves som mangel på empati.

Generelt sett blir imidlertid metakommunikasjon sett på som positivt for kommunikasjonen i parforholdet. Ektefeller setter pris på å snakke om kommunikasjonen i parforholdet. Denne

---

<sup>264</sup> Når metakommunikasjon primært er et samtaleredskap som skal anvendes på veiledningen, kan man på grunnlag av en nyttevurdering forkaste bruken av denne kommunikasjonsformen. Trenger man å metakommunisere dersom alle er fornøyd? Dette er grunnen til at veiledningspedagoger har uttrykt usikkerhet omkring verdien av å snakke om veiledningen (Lauvås og Handal 1998: 212). Denne usikkerheten er uungåelig når metakommunikasjon må rettfærdiggjøres under henvisning til en konsekvensetisk norm. Skal for eksempel studenter og de som føler seg ukomfortable med å snakke om veiledningen, få slippe å gjøre det?

evnen ser ut til å være viktig for en konstruktiv håndtering av konflikter. Metakommunikasjon i ”passelige mengder” bør derfor inngå som en del av kommunikasjonskompetansen i parforhold.<sup>265</sup>

### ***Verbal metakommunikasjon og retorikk***

(2.) Metakommunikasjon er også blitt drøftet noe innenfor retoriikkfeltet. En vitenskapelig artikkel tar opp hvordan personer i en amerikansk rettshøring bruker forskjellige former for verbal metakommunikasjon. Det viser seg å være store forskjeller i hvor mye de to hovedpersonene metakommuniserer. Den fornærmede svarer først og fremst på de spørsmålene som blir stilt til henne. Hun følger den gitte kommunikasjonsrammen og prøver sjelden å metakommunisere. Den anklagede opptre helt annerledes og metakommuniserer i stor grad. Han forsøker gjentatte ganger å sette spørsmålstegn ved høringen i seg selv. Han kritiserer høringene som et ”sirkus”, som en ”nasjonal skam”. Først etter mange slike utbrudd velger han å svare på de spørsmålene han får. De som skal stille ham spørsmål blir på forhånd fortalt hvilke spørsmål han vil og ikke vil svare på: ”*Jeg er her for å svare på spørsmål om seksuell trakassering på arbeidsplassen*”... ”*Jeg vil ikke la en komité eller noen andre invadere mitt private liv*”. Han forsøker også å delegitimere vitneutsagnene til den fornærmede: ”(...) *jeg har hørt på nok løgn.*” Samtidig bruker han ikke-verbal kommunikasjon som antyder at han er det egentlige offeret i saken. I politiske diskusjoner blir verbal metakommunikasjon ofte brukt for å oppnå kontroll over den andre samtaleparten. Legendariske replikkutvekslinger i den amerikanske presidentvalgkampen har også ofte bestått av metakommunikative utsagn. Ronald Reagan gjorde dette da han gjentatte ganger forsvarte seg mot angrep fra Jimmy Carter om at han var unøyaktig og sløv ved å svare med en humoristisk tone: ”*There you go again*” (”Der sier du det igjen”).<sup>266</sup>

### ***Verbal metakommunikasjon og utviklingspsykologi***

(3.) Det er også skrevet en interessant doktoravhandling (Wang 1999) som studerer sammenhengen mellom verbal metakommunikasjon og samarbeidsorientert problemløsning hos yngre barn. Denne sammenhengen er komplisert og ser ut til å være nært forbundet med hvilke oppgaver man skal løse. Barna i studien metakommuniserte av en rekke ulike grunner. Samtaleformen ble blant annet brukt til å klargjøre standpunkt, gjenfortelle noe som tidligere var blitt sagt, overvåking av tidsbruk, utdyping av utilstrekkelige instruksjoner, kommentering

---

<sup>265</sup> (Fuss-Reineck og Winegarden 1993)

<sup>266</sup> (Simons 1994)



av språkbruk, gjentakelse av hva andre sier og til regulering av andre ved å hindre dem i å snakke videre.

Barn som metakommuniserte hyppig hadde to fordeler. For det første tilegnet de seg en mer korrekt forståelse av de instruksjoner de fikk. De brukte metakommunikasjon for å få bedre informasjon og en mer presis oppfatning om hva den andre samarbeidspartneren mener om oppgavean. Mye metakommunikasjon ved begynnelsen av samarbeidet sparte barna for tid og anstrengelse senere i problemløsningsprosessen. For det andre utviklet barna kommunikasjonsferdigheter etter hvert som de løste oppgaver sammen. Når barna fant ut at metakommunikative strategier var hensiktsmessig for problemløsning, så brukte de disse strategiene så ofte de kunne ved nye problem. Etter hvert klarte de å formulere bedre og mer presise instruksjoner. Behovet for metakommunikasjon var imidlertid ikke like stort dersom barna gjentok de samme oppgavene.

Wang skisserer en rekke uløste forskningsspørsmål knyttet til metakommunikasjon som man bør jobbe videre med: *Utvikler kommunikasjon og metakommunikasjon seg sammen?*

*Hvordan påvirker de i så fall hverandre?* Studier av dette kunne vært interessant på samme måte som man forsker på forholdet mellom kognisjon og metakognisjon. Noen kulturer oppfordrer heller ikke sine medlemmer til å metakommunisere i like stor grad.

Metakommunikativ atferd som for eksempel klargjøring samtalekorrigering og parafrasering er ikke vanlig. Et spørsmål er derfor om slike sosiale og kulturelle faktorer på makronivå legger overordnede føringer for om vi metakommuniserer eller ikke. Wang oppfordrer til flere studier av verbal metakommunikasjon slik det forekommer i naturlig samtale i forskjellige kulturer.

Mine analyser har også vist at man må vurdere det enkelte metakommunikative uttrykk i den spesifikke konteksten før man kan si noe om verdien av det. Verbal metakommunikasjon trenger ikke være bra for samtalen i seg selv. Den kan bli brukt til å ”beherske samtalen” eller inngå som en del av et større ”verbalt utbrudd” mot en annen person. Når Mark definerer samtalerammen alene og tillegger de andre samtalepartene dårlige motiver bruker han verbal metakommunikasjon på en negativ måte. Ved hele tiden å la den andre få vite at han kjenner den andre bedre enn seg selv forsøker han å skaffe seg kontroll over andre mennesker.

Eksempelet illustrerer at verbal metakommunikasjon kan bli brukt til en *pervertert sannhetssøken*.<sup>267</sup>

Bateson mener den eneste måten å håndtere slike situasjoner er ved åpent å *kritisere* den destruktive metakommunikasjonsformen. Man må benytte seg av et *3.ordens kommunikativt nivå* der man kommenterer på hvordan noen metakommuniserer.<sup>268</sup> Mer kunnskap om metakommunikasjon kan være til hjelp i slike situasjoner. En bok som dette kan forhåpentligvis skape større bevissthet om fenomenet, men risikerer kanskje samtidig å øke mulighetene for misbruk.

Verbal metakommunikasjon vil alltid fremkomme i samtaler uansett om man er klar over eksistensen av dette som et særegent kommunikasjonsfenomen. Et spørsmål er allikevel om metakommunikasjonens effektivitet kommer av at de fleste mennesker ikke er oppmerksomme på samtaleformen. De fleste mennesker er nok ikke klar over at de metakommuniserer. Hva vil skje når de blir oppmerksomme på at de selv metakommuniserer og at andre metakommuniserer? Vil de lettere kunne avfeie hersketeknikker eller vil de la seg friste til selv å bli "samtaleteknikere" som kan utnytte andre?

Kanskje vil metakommunikasjon uansett ha et "teknisk" preg over seg. Det er sannsynlig at mange i dag effektivt benytter seg av metakommunikative strategier for å forbedre kommunikasjonen uten at de er seg bevisst at man metakommuniserer. Vil dette da være en mer ekte form for kommunikasjon fordi den er "bevisstløs"? Er dette egentlig metakommunikativ teknikk, eller har vi her å gjøre med en mer genuin form for samtalekunst? Et ekspertnivå er gjerne kjennetegnet av at resonneringsformer er blitt automatisert til ikke-refleksive vaner.<sup>269</sup> Kan "naturlig metakommunikasjon" kanskje være en form for dyktiggjort teknikk?

Det er dessuten grunn til å spørre om det er sider ved verbal metakommunikasjon som gir fenomenet en *egenverdi*? Trenger metakommunikasjon egentlig å rettferdiggjøres i forhold til noe annet? Kunne man for eksempel se verbal metakommunikasjon i sammenheng med Løgstrups begrep om talens åpenhet? Bygger ikke en spørrende metakommunikasjonsform

---

<sup>267</sup> Se hele eksempelet i delkapittelet Å kontrollere samtalen

<sup>268</sup> (Se mer om dette i delkapittel om Metakommunikasjonsbegrepet.

<sup>269</sup> I en slik diskusjon vil det kunne vært interessant å trekke inn Polyani sitt begrep om taus kunnskap (Polyani 1983).

også på talens åpenhet i sin problematisering av samtalenormene? Det ser ut til å være likhetstrekk. Begge fenomenene vil hele tiden være til stede i samtale mellom mennesker enten man liker dette eller ikke. Generelt er det dessuten lite bevissthet om eksistensen av fenomenene. Løgstrup mener de moralske kravene i livsyttringene er for minimale til å kunne bli brukt til å utlede en konkret politikk eller pedagogikk. På samme måte er folk flest lite oppmerksomme på eksistensen av verbal metakommunikasjon. Det er heller ikke mulig å utlede konkrete gode handlinger verken fra talens åpenhet eller verbal metakommunikasjon. Tvert om så forbyr talens åpenhet ifølge Løgstrup enhver form for rettferdiggjørelse eller baktanke. På samme måte vil det etiske ved det å metakommunisere først og fremst ligge i evnen til å diskutere samtalen. *Etikken* vil være forankret i viljen til å stille spørsmål som:

- Hva skal vi snakke om?
- Hvordan skal vi snakke sammen?
- Hvem skal vurdere hvem?
- Hvor ofte skal vi snakke sammen?
- Hvorfor skal vi snakke sammen?

Svarene må man komme frem til sammen, men fordringen om å metakommunisere kan kanskje sies å være etisk. Forhåpentligvis er denne boken et først skritt på veien mot større innsikt i verbal metakommunikasjon som fenomen. Mitt største ønske er at andre lar seg inspirere til å komme med nye og mer nyanserte betrakninger rundt dette veldig interessante kommunikasjonsfenomenet.

## Litteraturliste

- Anderberg, Thomas (2001). *Kunsten å argumentere*. Oslo: Gyldendal.
- Andersen, John (2002): *Vanskelige samtaler pågår*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Argyris, Chris (1991): Teaching smart people how to learn. I: *Harvard Business Review*, vol. 69 (3), s. 99-109.
- Argyris, Chris og Donald A. Schön (1974): *Theory in practice: increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Argyris, Chris og Donald A. Schön (1978): *Organizational learning: a theory of action perspective*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- Argyris, Chris og Donald A. Schön (1996): *Organizational learning II: Theory, Method and Practice*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- Baltzersen, Rolf (2000): *Veiledning på hovedfag*. Oslo: Seksjon for læringsmiljø og studiekvalitet, Studie- og forskningsadministrativ avdeling. Universitetet i Oslo.
- Bateson, Gregory (1972): *Steps to an ecology of mind*. New York: Ballantine Books
- Bateson, Gregory (1979): *Mind and nature*. London: Wildwood House
- Bergenheim, Åsa (2001): *Inspirationskälla, föredöme, tränare og kollega*. Umeå: Umeå universitets forvaltning.
- Bergstrand, Göran og Magnus Lidbeck (1997). *Själavård del 1*. Stockholm: Verbum förlag.
- Bergstrand, Göran og Magnus Lidbeck (1998). *Själavård del 2*. Stockholm: Verbum förlag.
- Bergsvik, Eli, Grimsæth, Gerd og Grete Nordvik (2005). Den første tiden i yrket. I: *Nordisk pedagogik*, Vol. 25, s. 67-77.
- Bolman, Lee G. og Terrence E. Deal (1991): *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse*. Oslo: Ad Notam.
- Björklund, Lars (2005): *Tid til trøst: om de vanskelige møtene*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Davis, Colin (1996). *Levinas: an introduction*. Cambridge: Polity Press.
- Dostovjevskij, Fjodor (1994) *Brødrene Karamasov*. Bind III. Oslo: Solum forlag.
- Drugli, May Britt (2005): Å bygge bro mellom hjem og barnehage. I: Arneberg, Per, Juell, Einar og Olga Mørk. *Samtalen i barnehagen*. [Oslo]: Damm.
- Eide, Tom og Hilde Eide (2004): *Kommunikasjon i praksis. Relasjoner, samspill og etikk i sosialfaglig arbeid*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Engedal, Leif Gunnar (2004). Kristen sjelesorg i en postmoderne kultur. Utfordringer og muligheter. Ekedahl, MariAnne & Wiedel, Björn (red) *Mötet med den splittrade människan*. Stockholm: Verbum förlag.
- Falkfjell, Lise og Jens-Christian Smeby (1999): *Veien gjennom hovedfaget*. Oslo: NIFU skriftserie. (nr. 1/99)
- Fjeldstad, Wenche (1991): Konsulentrollen – innhold og personlig stil. I: *Konsultasjon: modeller og erfaringer*. Wenche Fjeldstad (red.). Oslo: Tano
- Fuss-Reineck, Marilyn og Alan D. Winegarden (1993) *Exploring the impact of communication teaching on the role of the spouse*. Paper presented to the annual meeting of the Central States Communication Association, KY, April 14-18, 1993.
- Gee, James Paul (1989): The legacies of Literacy: From Plato to Freire through Harvey Graff. In: *Journal of Education*, vol.171, nr.1, s.147-165.
- Grung, Anne Hege (2002). Dialog og sjelesorg - to sider av samme sak? I: *Tidsskrift for sjelesorg* 4/2002, s.235-243.
- Handal, Gunnar og Per Lauvås (2006) *Forskningsveilederen*. Oslo: Cappelen akademisk forlag
- Ibsen, Henrik (1961): *Et dukkehjem*. Norge: Gyldendal Norsk Forlag (Førsteutgaven 1879)
- King, Gail (1999): *Counselling skills for teachers*. Buckingham: Open University Press.
- Lauvås, Per og Gunnar Handal (1998): *Hovedfagsveiledning ved Universitetet i Oslo*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo. (Rapport nr.1)
- Lévinas, Emmanuel (1996): *Totalitet og uendelighet*. København: Hans Reitzel
- Limstrand, Kirsten Margrethe (2006): Elevsamtalen. *En kilde til danning og vekst*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lindén, Jitka (1998): *Handledning av doktorander*. Nora: Bokforlaget Nye Doxa.
- Luhmann, Niklas (2000): *Sociale systemer*. København: Hans Reitzel.
- Luhmann, Niklas (1995): *Social systems*. Stanford: Stanford University Press.
- Løgstrup, Knud E. (1972): *Norm og spontaneitet. Etik og politik mellem teknokrati og dilettantokrati*. København: Gyldendal.
- Løgstrup, Knud E (1982): *System og symbol, Essays*. København: Gyldendal.
- Løgstrup, Knud E. (1991): *Den etiske fordring*. København: Gyldendal. (Førsteutgaven 1956)

- Mark, Peter og Gabrielle Rifkind (1999). Establishing group psychotherapy in a student counselling service. In: Lees, John & Alison Vaspe, ed. *Clinical Counselling in Further and Higher education*. London: Routledge.
- Nørgaard Dahl, Poul (1999): Studenter-afstemt vejledning. Om vejlederkommunikation og projektarbejde. I: *Nordisk Pedagogik*, vol.19, s.255-271.
- Okkenhaug, Berit (2002): *Når jeg ser ditt ansikt. Innføring i kristen sjelesorg*. Oslo: Verbum.
- Parry, Sharon og Martin Hayden (1994): *Supervising Higher Degree Research Students*. Canberra: Australian Government Publishing Service.
- Phillips, Estelle M. og D. S. Pugh (1994): *How to get a PhD*. Buckingham: Open University Press.
- Polanyi, Michael (1983): *The tacit dimension*. Glouchester, Mass.: Peter Smith.
- Rasmussen, Jens (1998): *Sosialisering og læring i det refleksivt moderne*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Rasmussen, Jens (2004): *Undervisning i det refleksivt moderne: politik, profession, pædagogik*. København: Hans Reitzel forlag.
- Ruesch, Jurgen og Gregory Bateson (1951): *Communication: the social matrix of psychiatry*. New York: W.W. Norton.
- Sandvik, Hilde og Jon Risdal (2007): *Hersketeknikk*. Oslo: Spartacus forlag.
- Simons, Herbert W (1994): "Going Meta: Definition and Political Application". I: *Quarterly Journal of Speech*. Vol. 80, nr.4, s.468-481.
- Schön, Donald A. (2001): *Den reflekterende praktiker. Hvordan professionelle tænker, når de arbejder*. Århus: Klim.
- Skjervheim, Hans (1996): *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Oslo: Aschehoug.
- Smith, M. K. (2001): "Chris Argyris: theories of action, double-loop learning and organizational learning", *the encyclopedia of informal education*. URL: <http://www.infed.org/thinkers/argyris.htm>. (Lesedato 11.05.2003)
- Stifoss-Hanssen, Hans (1990). Prest eller terapeut - en falsk motsetning? I: *Tidsskrift for Sjelesorg*. Nr.1, s.15-18.
- Studieavtalen for Det utdanningsvitenskapelige fakultet* (2001): Oslo: Universitetet i Oslo. (versjon av 20.februar 2001)
- Wang, Younghee (1999). *Metacommunication and problem solving in a collaborative task*. Doktoravhandling. Western Massachusetts: School of Education, University of Massachusetts Amherst.

Watzlawick, Paul og Janet Beavin Bavelas, Don D. Jackson (1967): *Pragmatics of human communication*. New York: Norton

Wiedel, Björn (2004): *Själavård – Lärande – Kunskap. Postmoderne utmaningar. I: Ekedahl, MariAnne & Wiedel, Björn, red. Mötet med den splittrade människan*. Stockholm: Verbum förlag

Wirgenes, Mari (2002): Det jeg hørte, og det jeg så. I: *Tidsskrift for sjelesorg*. Nr.3, s.171-185.

*Yrkesetiske retningslinjer for veiledere ved Universitetet i Oslo* (1997): Oslo: Universitetet i Oslo. (12/97)

Øiestad, Guro (2006): *Kritikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Ølgaard, Bent (1986): *Kommunikation og økomentale systemer*. Åbyhøj: Forlaget Ask.

# Vedlegg

## Figurliste

Figur 1 Prosentvis oversikt over hvor mange som metakommuniserer .....	27
Figur 2 Prosentvis oversikt over hvor viktig studenter mener det er å metakommunisere .....	30
Figur 3 Prosentvis andel metakommunikasjon ut fra hvor viktig man mener dette er .....	31
Figur 4 Andel som opplever kommunikasjon som god ut fra faktisk metakom og ønske om metakom .....	33
Figur 5. Modell som viser sammenheng mellom aktørens generiske handlingsstruktur og ulike læringstyper (Smith 2001).....	35
Figur 6 En metakommunikasjonsmodell.....	126
Figur 7 En modell som eksemplifiserer 3.ordens kommunikasjon .....	129

## Tabelliste

Tabell 1 Sammenligning av Batsons definisjon av metakommunikasjon med Lauvås og Handals definisjon.....	25
Tabell 2 Prosentvis andel som er enig eller uenig i at ”kommunikasjon med veileder er god” ut fra om de metakommuniserer eller ikke.....	28
Tabell 3 Sammenligning av en destruktiv og en konstruktiv metakommunikasjonsform .....	64
Tabell 4 Eksempel på verbal metakommunikasjon analysert i forhold til hovedområder av metakommunikasjonsbegrepet .....	97