



Til den andens bedste

Til den andens bedste

Solveig Botnen Eide
Hans Herlof Grelland
Aslaug Kristiansen
Hans Inge Sævareid
Dag G. Aasland

Om vejledningens etik

Dansk psykologisk Forlag

Hvordan adskiller en vejledningssamtale sig fra andre samtaler?

Vejledningssamtalens egenart og etiske udfordringer

Aslaug Kristiansen

Vejledning af andre mennesker finder ofte sted i form af en samtale, men hvad er det, der kendetegner en sådan samtale? Vi ved, at *vejledningssamtaler* vil have forskelligt indhold og antage forskellige former afhængigt af, hvad vejledningen drejer sig om, hvem vejlederen er, og hvilken slags rammer vejledningen foregår inden for. Eksempelvis vil den vejledning, der kan finde sted mellem kolleger på en hospitalsafdeling, have et andet indhold og være præget af en anden arbejdskultur end f.eks. den vejledning, en faglærer giver en studerende, som er i praktik på et gymnasium. Variationen i vejledningssamtalerne gør det svært at nå frem til en præcis beskrivelse og definition af vejledningsbegrebet og vejledningsfeltet (Bachke 2000; Mathisen 2000). I stedet for at gå via en kompliceret faglig diskussion med et væld af afgrænsninger og afvejninger vil jeg i det føl-

gende fokusere på vejledning som en form for samtale og prøve at undersøge, om der kan påvises nogle særlige kendetegn ved den (jf. Mathisen & Høigaard 2002). Det leder os frem til følgende spørgsmål: Hvad kan siges at karakterisere en vejledningssamtale til forskel fra andre samtaler? Hvad er det, der gør, at såvel en vejleder som en vejledningssøgende kan sige: "Ja, nu er jeg altså involveret i en vejledningssamtale?" Og sidst, men ikke mindst: Hvilke etiske udfordringer står man dermed også over for som vejleder?

Forskellige samtaletyper med forskellige formål

I løbet af en dag vil man uden besvær og komplicerede afvejninger veksle mellem forskellige typer af samtaler. Det kan dreje sig om forhandlinger, diskussioner, dialoger, problemløsende samtaler og vejledningssamtaler. I det følgende vil jeg forsøge at sondre mellem nogle samtaletyper i lyset af deres målsætninger og de holdninger, der kan karakterisere dem, og på denne baggrund sige noget om vejledningssamtalens egenart.

Dialog

En dialogisk samtale betragtes gerne som en modsætning til en monolog. En monolog er en form for enetale. Den, der holder en enetale, vil kun i begrænset omfang gøre brug af andres bidrag og kommentarer til emnet. Når monologen opstilles som en modsætning til dialogen, sætter det ofte dialogen i et fordelagtigt lys. Ud over at en person med hang til at holde enetaler ofte vil fylde rummet med sin snak, bliver denne udtryksform ofte forbundet med noget autoritært. I stedet for at blive lyttet til og taget med på råd får personen at vide eller bliver belært om, hvad han eller hun skal gøre. Et af de centrale kendetegn ved dialoger er, at de er gensidige. Graden af gensidighed kan dog variere. Mellem venner vil åbenheden og gensidigheden eksempelvis ofte være større end mellem

kolleger på en arbejdsplads (Kristiansen 2004). Samtidig findes der forskellige samtaleformer, der kan betegnes som dialogiske. Nicholas Burbules (2000) peger på seks forskellige dialogtraditioner, der kun findes i undervisningssammenhænge. De har dog visse fælles træk. Burbules peger således på en villighed til at indstille sig på og lytte til hinanden og tage de meninger, der fremsættes, alvorligt. Man vil ofte indlede en dialog, når man er interesseret i at forstå modpartens perspektiver og erfaringer, og derfor vil en dialog tit tage udgangspunkt i en anerkendelse af deltagernes forskellighed. Forskellige dialoger kan imidlertid have forskellige formål. En velkendt dialogform er inspireret af Sokrates. Her drejer det sig om at være i stand til at afprøve viden ved at fremsætte modargumenter og komme med modeksempler. Andre dialogtraditioner vil have andre målsætninger og indfaldsvinkler (Burbules 2000, s. 1-2). Alle forskelle til trods vil man i de forskellige dialogformer have mål, der udtrykker en personlig deltagelse og et personligt engagement såvel i processen som i dialogens endemål. En dialog kan bane vej for nye indsigter og overraskende opdagelser.

Problemløsende samtaler

Denne form for samtale kan have flere af dialogens kendetegn og være præget af en inkluderende holdning parterne imellem. Her ønsker man at undersøge, stille spørgsmål eller løse et særligt problem. Man vil ofte komme ud for, at der anbefales forskellige metoder til løsning af et specielt problem. I en tilgang, som er blevet kaldt "problembaseret læring", fremlægges eksempelvis en trinvis model over fremgangsmåderne i en problemløsende proces (Hård af Segerstad m.fl. 1999). Her vil vejlederens opgave bestå i at henvise deltagerne opmærksomhed på, hvordan de tænker, og påpege alternative måder at tænke på. Målet er, at deltagerne via denne proces ikke blot skal løse et specielt problem og tilegne sig den viden, der er relevant for det pågældende fagområde, men også blive

bevidst om deres egen måde at tænke på. Man forestiller sig også, at mangfoldigheden og kreativiteten vil vokse, fordi deltagerne får en bredere tilgang til andres kognition og måder at bearbejde deres tanker på (ibid., s. 92).

Debat

I en debat vil holdningen som oftest være kritisk, og samtaletonen mere skeptisk (Roth 1999). Her kan der være et konkurrencemoment forbundet med at få ret og gå sejrrig ud af en diskussion. Man kan overbevise andre ved at sætte sig grundigt ind i emnet og komme med gode argumenter. På basis af en overbevisende fremstilling må modstanderen indrømme, at han eller hun har taget fejl, bl.a. på grund af manglende kendskab til emnet. Det er dog ikke alle debattører, der lader sig overbevise eller er parat til at bøje sig for det bedste argument. Hvis det primære mål er at vinde en debat, kan man benytte forskellige strategier for at vinde terræn – nemlig de strategier, som sandsynligvis vil være de mest nyttige med henblik på at nå dette mål. Således kan man også udøve magt ved hjælp af den samtaleteknik, man benytter sig af, f.eks. ved at skjule sine egne intentioner og motiver for modparten. I strategisk henseende kan det betragtes som snedigt i forbindelse med den aktuelle sag og det mål, man arbejder hen imod, og i nogle tilfælde kan det også være mest fordelagtigt for en selv.

Forhandlinger

Termen "forhandlinger" bruges om samtaler både i familien, i en uddannelsesmæssig kontekst og i politiske og økonomiske sammenhænge (Kristiansen 2001). I artiklen "Om identitetsudvikling og selvforvaltning i det moderne samfundet" (1994) skriver Nina Winger, at forhandlinger oprindeligt blev forbundet med politiske og forretningsrelaterede aktiviteter. Man forhandlede eksempelvis

om fredstraktater eller kontrakter i erhvervslivet. Udviklingen er gået i retning af, at en relation af den type, der førhen blev forbundet med samfundslivet, nu også kendetegner personlige og private forbindelser. Winger skriver:

Forhandlinger forstås som en aktivitet, hvis mål er at nå frem til en enighed, der kan accepteres af begge parter, selv om der i udgangspunktet kan være tale om modstridende interesser. Dette indebærer ofte strategiske profileringer af egne synspunkter og intentioner (Winger 1994, s. 27).

Forhandlingsprægede samtaler kan være gavnlige, når det gælder om at få de forskellige parter respektive interesser frem i lyset. Hvis man f.eks. skal samarbejde om et projekt, kan man begynde med at forhandle om, hvilke ressourcer man ønsker at mobilisere, hvilke moralske normer der skal lægges til grund for projektet, og hvilken slags forventninger man med rimelighed kan stille til hinanden. Processen er kendetegnet ved et give and take-forhold, hvor der vil være en rimelig balance mellem de ressourcer, de respektive parter investerer. Parterne vil i vid udstrækning få det tilbage, som de selv har investeret i processen, f.eks. i form af tid og penge. Man kan også indgå en kontrakt baseret på parternes retligheder og pligter, og forskellige slags mål og forventninger kan eksempelvis konkretiseres i forskellige typer adfærd.

Vejledningssamtalen

I en vejledningssamtale er det primære mål hverken at vinde eller nå til enighed via forhandling, men at den vejledningssøgende stimuleres til en faglig og personlig udvikling. Vejledningen skal bidrage til, at den vejledningssøgende opnår ny indsigt og ny erkendelse i forbindelse med de spørgsmål og fagområder, som vejledningen fo-

kuserer på. Dette perspektiv kommer tydeligt til udtryk i følgende definition:

Vejledning består i at hjælpe en person med at finde frem til/opdage og/eller skabe nye løsninger på faglige eller erhvervsrelaterede problemer, tænke dem igennem og give den vejledningsøgende lyst til at afprøve løsningerne i det virkelige liv (Bachke 2000).

Her markeres det tydeligt, at vejledning vil være vigtig i sammenhænge, hvor der er forskellige årsager er behov for forandring, vækst, udvikling eller modning. I en sådan sammenhæng vil de ord, man vælger, samtaltens genstand og den måde, samtalepartnerne forholder sig til hinanden på, have betydning for, om vejledningssamtalen virkelig arbejder i retning af den vækst og udvikling, som målsætningen foreskriver. Det er også interessant, at definitionen antyder, at det, man har lært – den indsigt, man har fået del i – skal afprøves i praksis. Vejledningssamtalen er med andre ord en lærings- og udviklingsorienteret samtale. Det, man lærer, og de indsigter, man får del i, skal også tages i brug og praktiseres i den specifikke kontekst, den vejledningsøgende befinder sig i.

Når det gælder relationer, vil relationerne i en vejledningssamtale have mange træk til fælles med de relationer, der typisk opstår i dialoger og problemløsende samtaler. De er kendetegnet ved inklusion og respekt for de forskellige, der måtte være mellem parterne. Man kan sige, at vejledningssamtalen finder sted i dialogens ånd – ikke kun med hensyn til relationer, men også når det gælder målsætninger – men vejledningssamtalen har imidlertid en anden ramme end såvel dialoger som problemløsende samtaler. Vejledningssamtalen vil være asymmetrisk, fordi den ene part, nemlig vejlederen, er blevet tildelt en særlig opgave og et særligt ansvar. Vejlederen vil ofte besidde specielle kvalifikationer i form af erfaringer og ekspertise samt ofte en formel vejledningskompetence. Dette medvirker til at

gøre vejledningsforholdet til et professionelt forhold. Den vejledningsøgende vil forvente en vis moralsk og faglig standard i forbindelse med udførelsen af vejledningsarbejdet. Forventningerne kan være implicite eller formuleres direkte af den vejledningsøgende. For at vejledningen skal føre til læring og vækst, må vejlederen som den professionelle part være i stand til at bidrage til samtalen på en sådan måde, at vejledning og udvikling muliggøres. Vejlederens specielle fagkundskaber og kompetence på det vejledningsmæssige felt må hele tiden afpasses efter og knyttes til hans særlige ansvar for den vejledningsøgendes faglige og menneskelige udvikling.

Desuden vil man i løbet af en vejledningsproces ofte veksle mellem forskellige samtaletyper. Nogle gange har vejledningssamtalen en problemløsende karakter. Den kan have et dialogisk præg i faser, hvor vejlederen er særlig optaget af at forstå den vejledningsøgendes perspektiver, erfaringer og livsomstændigheder. Nu og da kan en vejledningssamtale dog også være forhandlingsorienteret, f.eks. når man skal forhandle sig frem til en vejledningskontrakt. Endvidere kan den konkretisere planerne for, hvad man har tænkt sig at gøre, og formulere de forventninger, som den vejledningsøgende og vejlederen stiller til hinanden. Selv om samtaleformen således kan variere, er det af afgørende betydning, at variationen til stadighed vurderes i lyset af vejlederens særlige ansvar for at føre en kvalificeret samtale, der bidrager til at fremme processer, som drager omsorg for den vejledningsøgende og styrker hans eller hendes udviklingspotentialer.

Som nævnt i kapitel 1 hviler vejledningens legitimitet på, at den drager omsorg for andre. I den forstand er vejledning dybest set etisk. Enhver form for kommunikation rummer etiske udfordringer, men vejledningssamtalens asymmetri og målsætning bidrager til at skærpe de etiske udfordringer. I det følgende vil vi se nærmere på nogle af disse udfordringer.

Etiske udfordringer i vejledningssamtalen

Som det blev nævnt i kapitel 1, er det at hjælpe og drage omsorg for den vejledningssøgende det etiske grundlag for vejledningssamtalen, og det får konsekvenser for, hvordan samtalen føres. For at der skal blive tale om en proces, må der etableres en atmosfære og en samtaleform, hvor den vejledningssøgende tør involvere og engagere sig. Derefter bliver det af afgørende betydning, hvordan vejlederen bruger den magt, som han eller hun besidder i et vejledningsforhold.

Etiske udfordringer i vejledningsforholdets asymmetri

Magten i kommunikationen bliver tydeligere, når forholdet er asymmetrisk. Ifølge Knud E. Løgstrup er magten på spil i enhver form for kommunikation. I alle forhold, hvor man har med andre mennesker at gøre, gør magten sig gældende: "... vore indbyrdes forhold er altid ... magtforhold. Den ene har mere eller mindre af den andens liv i sin magt" (Løgstrup 1975, s. 65). I vores kontekst fokuserer vi først og fremmest på vejlederens ansvar og opgave, hvor udfordringen består i at "... lade magten over den anden tjene den anden" (ibid., s. 66). Vejlederen har ansvaret for at finde ud af, hvordan magten kan udnyttes til den vejledningssøgendes bedste, men hvordan det skal ske, må afgøres i den enkelte situation. Vejlederen må gøre brug af sine erfaringer, sin fantasi og sine overbevisninger, når det skal afgøres, hvordan magten kan bruges til at befordre den andens udvikling og indsigt. En vejleder skal eksempelvis hjælpe en studerende med at udfylde et skema i forbindelse med godkendelsen af en praktikperiode. Det kan umiddelbart fremstå som en afgrænset og forholdsvis enkel vejledningsopgave, eftersom det er noget, vejlederen er god til. Men selv her kan vejlederen optræde på en måde, der kan tage modet fra den studerende. Vejlederen har dermed omdefinert situationen til en opvisning i sin egen flair og

kompetence. Magten i vejledningssamtalen bliver især tydelig, når den vejledningssøgende lige fra begyndelsen opfattes som ekstra sårbar, men også i situationer, hvor vejledningsopgaven tilsyneladende er enkel og har et skarpt fagligt fokus, kan vejlederen bruge sin magt på en måde, der ikke er til den vejledningssøgendes bedste – måske uden at tænke over det.

Magten i kommunikationen kommer ikke kun til udtryk via ord. Når jeg kommunikerer, er jeg klar over, at den anden ikke kun vil opfatte indholdet af det, jeg siger, men også min kropsholdning, den måde, jeg holder hænderne på, mit ansigtsudtryk, mit blik osv. Alt dette vil også kommunikere noget til den, jeg taler med, og jeg vil ikke altid være lige bevidst om, hvilket budskab jeg udsender. Eksempelvis har vi ikke nogen klar hensigt med at sidde på en bestemt måde eller lege med en blyant, mens den anden taler. Hvad vi gør med kroppen, kan bidrage til at forstærke eller svække det budskab, ordene formidler. Eksempelvis kan det virke meget forstyrrende for en samtale, når telefonen ringer, og vejlederen siger til den vejledningssøgende, at han simpelthen er nødt til at tage den, ikke kun én, men flere gange, eller at vejlederen hele tiden sidder og skæver til sit armbåndsur. Det vil kommunikere til den vejledningssøgende, at vejlederen er fortravlet og måske har sine tanker et andet sted. Vejlederen kan imidlertid også optræde hæmmende uden at være klar over det. Hvis vejlederen skal vejlede en gruppe, kan flere deltagere eksempelvis føle sig ildt til mode ved den holdning, vejlederen giver udtryk for, uden at det bliver taget op eller tematiseret af de øvrige gruppemedlemmer. Det, man kommunikerer via såvel ord som bevægelser og kropsholdninger, gør udøvelsen af magt i vejledningsforholdet til en kompleks størrelse. Komplexiteten bidrager også til at gøre de etiske udfordringer sammensatte og krævende.

Samtidig må det tilføjes, at vejlederens pligt til at drage omsorg for den vejledningssøgende ikke er ensbetydende med, at han eller hun skal optræde selvudslettende. Det indebærer heller ikke, at vejlederen skal være eftergivende ved hele tiden at opfylde den vej-

ledningsøgendes ønsker og forventninger. Knud E. Løgstrup, som er en grundlæggende inspirationskilde i denne sammenhæng, ville sige, at vejlederens specielle ansvar aldrig vil indebære, at han eller hun overtager den vejledningsøgendes ansvar. Man vil optræde uansvarligt, hvis man som vejleder kun svarer den vejledningsøgende i overensstemmelse med de forventninger, vedkommende måtte have, eller udelukkende retter sig efter hans eller hendes ønsker. Løgstrup skriver, at vores liv sammen med andre i så fald ville blive ansvarsløst, fordi vi dermed ville have gjort os til den andens redskab:

Der ville ikke længere være nogen udfordring i vore indbyrdes forhold, men de ville blot bestå i at lefle for hinanden. Men nu er der tale om en fordring om kærlighed og ikke en fordring om eftergivenhed, konflikten er derfor til enhver tid mulig og gør det hele risikabelt (Løgstrup 1975, s. 31).

At optræde ansvarligt og etisk i et vejledningsforhold kan med andre ord både være risikabelt og konfliktfyldt, og det kan også indebære, at man må yde modstand. Man undgår at snakke den anden efter munden, selv om det kunne være det letteste at gøre i en specifik situation. Konflikten er latent. Løgstrups udsagn kan tolkes derhen, at man i givet fald må yde modstand på en kærlig måde. Det er ikke så ligetil, og det stiller store krav til vejlederens person og dømmekraft. I den forbindelse kan man spørge, om det kan være en hjælp for vejlederen at have nogle etiske retningslinjer at støtte sig til.

Kan fagets retningslinjer være til hjælp for vejlederen og den vejledningsøgende?

Et vejledningsforhold kan karakteriseres som et professionelt forhold, og i forlængelse heraf kan man spørge sig selv, om det kan være tjent med etiske retningslinjer. Ordet "professionalitet" kan

afføde mange forskellige associationer. I den aktuelle sammenhæng indebærer det, at man vil kunne stille visse krav til vejlederens kompetence, personlige integritet og den måde, vejledningen udføres på. Bevidstheden om vejlederens ansvar kan være en del af en professionel identitet – f.eks. at man tænker over og er opmærksomhed på vejledningsprojektet under hele processen. Desuden bestræber man sig på at udøve vejledningen med udgangspunkt i, hvad der er til størst gavn for den vejledningsøgende. Vejlederen bidrager med sin kompetence til den vejledningsøgendes projekt på en måde, der bevirker, at den vejledningsøgende opfylder det mål, han eller hun har sat sig. Når dette mål er nået, er vejledningsforholdet formelt set også forbi (Thyssen 1995). Her kan man forestille sig en universitetsansat, der har til opgave at vejlede studerende i forbindelse med deres masteropgaver. Når opgaverne er færdige, ophører det formelle vejledningsforhold også. Kontakten mellem lærer og studerende behøver ikke at ophøre af den grund, men relationen får en anden karakter.

I fagmiljøet diskuteres det, om et vejledningsforhold kan være tjent med visse etiske retningslinjer. Her kan f.eks. henvises til Mathisen og Kristiansen (2005), der har foreslået nogle konkrete etiske retningslinjer for vejledningsforholdet. Her følger to af de seks etiske retningslinjer, som Mathisen og Kristiansen har foreslået, samt deres respektive begrundelser:

Vejlederen må være bevidst om den magt og de muligheder for påvirkning, der knytter sig til forskellige vejledningsmetoder og -strategier (Mathisen & Høigaard 2004).

I kraft af sin viden og sine vejledningsfærdigheder besidder vejlederen en kompetence, som den vejledningsøgende normalt ikke ligger inde med. Forholdet mellem vejlederen og den vejledningsøgende er desuden asymmetrisk, hvilket indebærer, at vejlederen står i en magtposition over for den, der skal vejledes. I betragtning af, at

den vejledningsøgende også kan befinde sig i en udsat og sårbar situation, bør vejlederen optræde varsomt og bevidst i forbindelse med brugen af forskellige vejledningsmetoder og -strategier. Vejlederen bør spørge sig selv, med hvilken ret han gør brug af diverse metoder, hvad der er hensigten med dem, og om han eller hun kan håndtere virkningen og resultaterne af de metoder, der anvendes.

Vejlederen må være opmærksom på de påvirkninger og erindringer, som vejledningen kan medføre uden for "vejledningsrummet", i den vejledningsøgendes arbejdsliv og i hans eller hendes privatliv (Kristiansen 2005; Mathisen & Højgaard 2004).

Vejledningen har til formål at skabe kvalitative forandringer, hvilket fordrer, at vejlederen er bevidst om sin rolle og sit mandat i vejledningsammenhængen og har en forestilling om, hvilke forandringer vejledningen vil kunne medføre. Selv om vejledningen foregår i her og nu-situationen, vil den i større eller mindre grad påvirke den vejledningsøgendes fremtidige valg og beslutninger og få konsekvenser for hans eller hendes liv uden for vejledningskonteksten. Hvis den vejledningsøgende er et "forandringstilfælde" (Persson, Lindblom & Odemark 1981), dvs. en person, der befinder sig i en vis labilitetstilstand og er åben og motiveret for forandring, kan vejlederen have stor mulighed for at påvirke ham eller hende. Samtidig kan virkningerne af vejledningen forblive skjult for vejlederen, fordi de kommer til udtryk i den vejledningsøgendes arbejds- eller privatliv. Det fordrer, at vejlederen udviser varsomhed og er bevidst om vejledningens konsekvenser (Mathisen & Kristiansen 2005, s. 228).

Etiske retningslinjer kan være værdifulde, fordi de kan tydeliggøre nogle forventninger til vejledningsforholdet, som vejlederen måske ikke altid reflekterer over eller er bevidst om. De kan også gøre det lettere for den vejledningsøgende at etablere et tillidsfor-

hold til vejlederen, fordi en forpligtelse over for retningslinjerne gør relationen seriøs og forpligtende i den fase, hvor vejlednings-samtalerne finder sted. Til trods for at retningslinjer kan bidrage til at skabe tryghed omkring vejledningsamtalerne, er det imidlertid også en kendsgerning, at en række afgørelser hviler på skøn og personlige vurderinger. Desuden har jeg påpeget, at det kan være vanskeligt at opfange og koordinere de holdninger og den interaktion, der så at sige ligger mellem linjerne – uanset hvor specifikke de etiske retningslinjer måtte være.

Et dilemma: anvendelsen af teknikker og hensynet til vejledningsamtalens gensidighed

En god vejledning indebærer, at man som vejleder tænker nye tanker og viser den anden vej. Hvordan skal denne opgave løses på tilfredsstillende vis? Her kan der opstå et dilemma. Vejlederen kan have et ønske om at sætte fart i en proces og nå et bestemt mål og i dette øjemed anvende forskellige greb eller strategiske virkemidler for at fremskynde processen og samtidig have en vis kontrol over forløbet. På den anden side kan dette dog få konsekvenser for det gensidige forhold mellem vejlederen og den vejledningsøgende. Hvordan vil det berøre den vejledningsøgendes deltagelse og indsigt i processen? I det følgende skal vi reflektere lidt over denne problemstilling.

Vejlederen kan gøre brug af forskellige værktøjer. Det kan dreje sig om sproglige teknikker som f.eks. bestemte måder at svare, bruge stemmen og stille spørgsmål på, der forventes at have en positiv virkning på vejledningsprocessen. Nogle gange – men ikke altid – vil den vejledningsøgende opdage, at vejlederen gør brug af sådanne teknikker. Nogle vejledere – men ikke alle – ville informere den vejledningsøgende om, at teknikker af denne type tages i brug. Gensidigheden i vejledningsamtalen bliver dermed udfordret. En samtale implicerer gensidighed, mens anvendelsen af en teknik ofte

vil være en følge af en afgørelse, som vejlederen selv træffer på baggrund af sin kompetence og vurdering af den aktuelle situation. Vejlederen ved, hvordan vejledningsværktøjet skal bruges, hvordan det virker, og hvornår det er på sin plads at tage det i anvendelse. Ikke alle vejledningssøgende ønsker at blive udsat for denne kompetence. I nogle tilfælde kan det have en skadelig virkning på effekten af teknikkerne, hvis den, der udsættes for dem, er i stand til at gennemskue de valgte strategier. I så fald kan den vejledningssøgende vælge at droppe ud af samtaleforløbet eller nægte at gå ind på de præmisser, som vejlederen opstiller. Vejledningssamtalen har pludselig fået en mere ensidig karakter, idet vejlederen har valgt at tilbageholde en del informationer for at opnå visse virkninger. På den måde forstyrres gensidigheden og fællesskabet, i og med at den vejledningssøgende ekskluderes fra det fællesskab, der er etableret. Strategiske greb af denne type kan være udtryk for kontrol og for et ønske om at overskue processen og konsekvenserne af de tiltag, der benyttes, hvorimod en lærings- og vejledningssituation vil være noget, man går ind i, uden at man på forhånd kan danne sig et tilstrækkeligt klart billede af alle dens konsekvenser (Kristiansen 2004). Hvis målet er ny viden, som også indebærer en personlig indsigt, må vejlederen hele tiden vurdere, om brugen af forskellige teknikker kan forstyrre vejledningssamtalens dynamik, fortrolighed og åbenhed.

En vejledningssituation vil altid rumme et usikkerhedsmoment. Hvis den vejledningssøgende skal turde engagere sig, må han eller hun være en vis tillid til vejlederen – både til vedkommendes faglige kunnen og til vedkommendes menneskelige kvaliteter. En sådan tillid er selve grundlaget for en vellykket vejledningssituation – en tillid til, at vejlederen vil en dag godt og ønsker at bringe en sikkert i havn med det projekt, man har brug for hjælp til. De fleste samtaler må hvile på et sådant fundament for at kunne fungere – i det følgende eksemplificeret ved samtaletypen "forhandlinger". I bogen *Barnomspsykologi: udvikling i en forandret verden* (2003) skriver den danske psykolog Dion Sommer om den moderne familie, der er

blevet til en forhandlingsfamilie. Hvad Dion Sommer skriver i den forbindelse, kan også have relevans for vejledningssamtalen. Han påpeger bl.a., at forhandlingerne i en familie kun kan lykkes, hvis forældrene har en mere grundlæggende og omfattende holdning til samtalerne og ikke kun fokuserer på kortsigtede forhandlingsinteresser, som f.eks. hvad man skal have til aftensmad, og hvornår det er sengetid. Disse grundlæggende holdninger, som forhandlingerne skal hvile på, betegner forfatteren som en "kontinuerlig omtanke" eller en "overskydende omsorg". En af forudsætningerne for et vellykket opdragelsesprojekt er, at barnet accepterer og holder af de mennesker, som forsøger at påvirke det (Sommer 2003, s. 161). For at en lærings- og forandringsproces skal lykkes, må den være forankret i nogle grundlæggende holdninger og værdier, som forskellige vejledningsmetoder både må hvile på og vurderes i forhold til. Vejlederens grundlæggende omsorg og den grundlæggende tillid, der er etableret mellem parterne, vil være helt afgørende for, om vejledningssituationen lykkes eller ej. På dette grundlag har vejlederen frihed til at lære og udvikle sig og til at træffe sine egne originale valg.

Afslutning

I dette kapitel har jeg forsøgt at fremstille vejledning som en samtale med visse kendetegn, selv om vejledningssamtalen også vil omfatte andre samtaleformer såsom forhandlinger og debat. En vejledningssamtale har visse træk til fælles med det at undervise, eftersom der fokuseres på den vejledningssøgendes læring og udvikling. Den indsigts, man opnår via vejledningssamtalen, skal også kunne anvendes i det virkelige liv. Samtalen har en asymmetrisk struktur, idet vejlederen besidder en speciel kompetence knyttet til vejledningssituationen. Asymmetrien bidrager til at fremhæve magt-aspektet i kommunikationen, hvilket pålægger vejlederen et særligt ansvar.

Kapitlet tager udgangspunkt i, at vejledning som samtale er baseret på noget fundamentalt etisk, nemlig troen på, at menneskers liv kan udvikles, og at vi har et ansvar for, at en sådan udvikling finder sted (jf. kapitel 1). Det at vejlede kan derfor aldrig løsrives fra etikken, selv om vejledningens temaer kan være vidt forskellige. Det er derfor af afgørende betydning, at vejledningssamtalen og -relationen er af en sådan kvalitet, at den vejledningssøgende tør engagere sig og involvere sig på grundlag af en vished om, at vejlederen kun vil hans eller hendes bedste. Vejledningens målsætning, tematik, metodiske afvejninger og brug af forskellige samtaleformer skal altid vurderes i lyset af disse grundlæggende etiske udfordringer.

Litteratur

- Bachke, C.C. (2000): "Vejledningsbegrepet – hvordan tolkes og anvendes det i vejledningssituationen?". *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 2-3, s. 139-150.
- Burbules, N.C. (2000): "The limits of dialogue as a critical pedagogy". I: P. Trifona (red.): *Revolutionary Pedagogies*. London & New York: Routledge. <http://faculty.ed.tuic.edu/burbules/ncb/papers/limits.html>
- Hård af Segerstad, H., Helgesson, M., Ringborg, M. & Svedin, L. (1999): *Problembaseret læring: Ideer, vejlederen og gruppen*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Kristiansen, A. (2001): "Læreren som forhandler eller dialogpartner: Samtaler mellem lærer og elev i individualismens tidsepoke". I: T. Bergem (red.): *Slipp elevene løs: Artikler med søkelys på lærerrollen*. Oslo: Gyldendal Akademisk, s. 171-179.
- Kristiansen, A. (2004): "Martin Bubers dialog blant andre undervisningsdialoger". *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 2-3, s. 191-204.
- Kristiansen, A. (2005): *Tillit og tillitsrelasjoner i en undervisningsammenheng – med utgangspunkt i tekster af Martin Buber, Knud E. Løgstrup, Niklas Luhmann og Anthony Giddens*. Oslo: Unipub forlag.

- Løgstrup, K.E. (1975): *Den etiske fordring*. København: Gyldendal.
- Mathisen, P. (2000): "Vejledningsbegrepet – en vandring i villnis". Høgskolen i Agder: *Årbok for veiledernetverket*, s. 9-12.
- Mathisen, P. & Høigaard, R. (2002): "De veiledningslike samtalene". *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 6, s. 473-479.
- Mathisen, P. & Høigaard, R. (2004): *Vejledningsmetodikk: En håndbok i praktisk veiledningsarbeid*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Mathisen, P. & Kristiansen, A. (2005): "Etske retningslinjer i profesjonelle veiledningsforhold". *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 3, s. 221-230.
- Persson, S., Lindblom, B. & Odemark, I. (1981): *Veiledning i utdanning og yrke*. Oslo: Tanum-Nordli.
- Roth, K. (1999): "Where and who am I? That is the question". I: C.A. Säfström (red.): *Identity*. Lund: Studentlitteratur.
- Sommer, Dion (2003): *Barnomsykologi: utvikling i en forandret verden*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Thyssen, O. (1995): *I hinandens øjne. Bidrag til en kynisk etik*. København: Gyldendal.
- Winger, N. (1994): "Om identitetsutvikling og selvforvaltning i det moderne samfunnet". I: P. Aasen & O.K. Haugløy (red.): *Bærekraftig pedagogikk: Identitet og kompetanse i det moderne samfunnet*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.