

Petter Mathisen | Birgitte Wergeland  
petter.mathisen@uia.no | birgitte.wergeland@uia.no

## Web-basert bilde-lyd-mentoring

– *Pedagogiske muligheter og utfordringer*

### Abstract

The purpose of this article is threefold. First, it reviews the literature on mentoring as a modern form of individually enhanced competency development. Second, it describes what characterizes mentor conversations conducted in the form of web-based video communication and establishes the concept of Web-based video mentoring (WVM). Third, based on a case study, the article highlights and discusses pedagogical challenges and possibilities that emerge using WVM. Moreover the article discusses the relationship between trust and technical competency, and argues for the importance of picture and sound in the mentor relationship and in the designing of the conversations. Finally the case study illustrates how form, process and leadership are decisive factors and that continuity through accessibility is of importance for a successful Web-based video mentoring.

#### KEYWORDS

mentoring, web-based video mentoring, video conference

### Datamediert mentoring

Mentoring har tradisjonelt den grunnleggende forutsetningen at mentor og protesjé fysisk møtes «ansikt til ansikt» til samtale og veiledning. Ansikt-til-ansikt-interaksjon har en rekke kvaliteter som erfaringsmessig har stor betydning for å utvikle tillit, nærhet og kontinuitet (Newlands, Anderson, Mullin, & Fleming, 2000; Strømsø, Grøttum, & Lycke, 2007), noe som danner grunnlaget for mentorrelasjonen, enten den er av uformell karakter eller del av et mentorprogram (Mathisen, 2009).

I dag kan et mentormøte foregå via bilde-lyd-kommunikasjon fra egen, lokal PC. Kontakten etableres ved hjelp av enkle og billige tekniske løsninger og stadig mer brukervennlige programvarer. Raskere og mer stabile nettf forbindelser gjør kvaliteten på kontakten god, og utbredelsen av web-møter<sup>1</sup> og etter hvert også veiledning via nettet, synes å akselerere både i yrkes- og utdanningssammenheng (Allen & Eby, 2007; Davis & Wein-

stein, 2005; Ensher & Murphy, 2007; Kochan & Pascarelli, 2005). Bruken begrunnes gjerne med økende tilgjengelighet, reduserte transportutgifter, spart tid, og stadig oftere vektlegges en såkalt lavkarbonøkonomi og total miljøgevinst. Treffende nok brukes tidvis benevnelsen «grønne møter»,<sup>2</sup> og det er ikke utenkelig at vi i framtiden vil benytte begrepene «grønn veiledning» og «grønn mentoring».

Vi vil i denne artikkelen innledningsvis kort redegjøre for mentorbegrepet. Videre vil vi beskrive hva som kjennetegner mentorsamtaler som gjennomføres i form av en web-basert videokonferanse og belyse noen viktige pedagogiske utfordringer og muligheter som kan reise seg i en praktisk utprøving. Dette blir drøftet og illustrert med bakgrunn i en kvalitativ case fra mentorsamtaler gjennomført over 10 måneder mellom Norge og Kambodsja.

## Et kontekstfølsomt fenomen

Mentoring<sup>3</sup> er en tradisjonell arbeidsform som baserer seg på at en erfaren yrkesutøver hjelper en annen til å bli dyktigere og mer kompetent i sin yrkesutøvelse. Vi kjenner mentoren igjen i mange ulike sammenhenger hvor en sentral og tiltrodd person med høy kompetanse står fram som rollemodell og «hjelper» for å skape utvikling og vekst hos en uerfaren, nytilsatt eller mindre kompetent kollega (Mathisen, 2009). Mentorbegrepet slik vi kjenner det i dag har i hovedsak tre røtter. Ved siden av den klassiske mentor i antikkens Hellas (Roberts, 1999) og middelalderens håndverkslaug (Skagen, 2004), har de siste hundre års tenkning og ideer innenfor den humanistiske psykologien gitt næring til begrepet (Rogers, 1965). Disse tre perspektivene gjenkjennes i større eller mindre grad i alle former for mentoring, også i den foreliggende casen, hvor vi dessuten synes å kunne registrere at også et fjerde, mer veiledningspedagogisk perspektiv er framtreddende.

Mentoren framstår gjerne som *den individuelle hjelper*. Han eller hun er en person som på den ene siden bistår den enkelte i å utvikle kompetanse og mestre yrkesutfordringer, altså det som kan beskrives som sakskompetanse og praktiske ferdigheter. På den andre siden hjelper mentor til i protesjeens personlige vekst og utvikling. (Allen, 2004; Allen & Eby, 2007; Bozeman & Feeney, 2007; Clutterbuck & Lane, 2004; Kram, 1985; Mathisen, 2009; Noe, 1998; Ragins & Kram, 2007).

Definisjoner framhever gjerne hjelperrollen og identifiserer mentoren som en person som er mer erfaren og villig til å dele sine kunnskaper med en som er mindre erfaren. «A mentor is one who offers knowledge, insight, perspective, or wisdom that is especially useful to the other person» (Shea, 2002, s. 8). Andre definisjoner vektlegger særlig mentors omsorgsfulle og sosiale rolle og den betydningen han/hun har for protesjeens personlige utvikling. Lacy (2001) presenterer i så måte en omfattende mentorrolle: «A mentor offers emotional and psychological support, direct assistance with career and professional development, and role modelling. A mentor oversees the career develop-

ment of another person through teaching, counselling, providing support, protecting, promoting or sponsoring» (Lacy, 2001, s. 10).

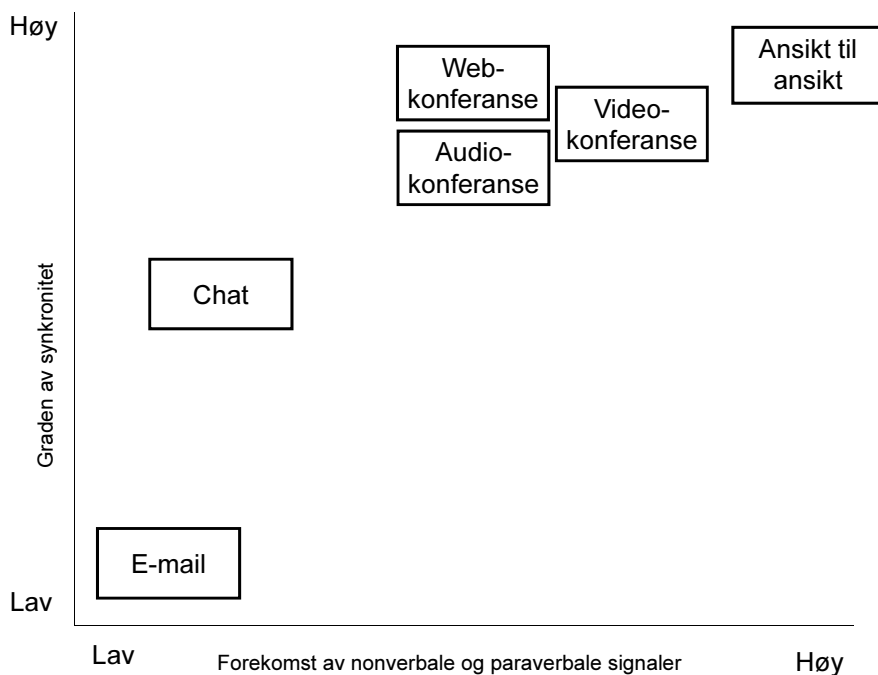
Mentoring som virksomhet blir beskrevet med lignende termer. Felles for definisjonene er at de vektlegger utviklings- og vekstprosessen som protesjeen og mentoren gjennomløper. Shea beskriver mentoring som «a developmental, caring, sharing, helping relationship where one person invests time, know-how and effort in increasing and improving another person's growth, knowledge and skills» (Shea, 1995, s 3).

Mentorbegrepet lever dessuten sitt eget liv blant de som til enhver tid er mentorer eller protesjeer. Det som *faktisk skjer* når man er mentor behøver slik sett ikke nødvendigvis samsvare med hvordan man velger å definere aktiviteten. Bredden i oppfatninger av begrepet og ulik mentorpraksis gir følgelig et vidt spekter av forståelser både av mentorrollen og mentoring som fenomen. Det er derfor avgjørende å betrakte mentoring ut fra den sammenhengen den er en del av og blir tolket inn i. Mentorrelasjonen og selve mentoringen kan på en slik bakgrunn beskrives som kontekstavhengig eller *kontekstfølsom* (Mathisen, 2009).

## Web-basert videomentoring

En bred forståelse av *computer mediated communication (CMC)* kan sies å være enhver form for utveksling av data mellom én eller flere datamaskiner i nettverk (McQuail, 2005). Vi har allerede i flere år sett at CMC har åpnet for nye typer mentoring, og det har etablert seg begreper som e-mentoring, online-mentoring, internett-mentoring, osv. Disse kommunikasjonstypene dekkes av samlebegrepet Modern Hybrid Mediated-Communication (Wainfan & Davis, 2004).

I figuren (fig. 1) illustreres mentoring som baserer seg på tekst, lyd og bilde, og kombinasjoner av disse. Mentoringen kan være mer eller mindre synkron og i varierende grad gi mulighet for nonverbal og paraverbal<sup>4</sup> kommunikasjon. Wainfan og Davis (2004) utvikler Baltes' modell (2002) ved å innføre «web-konferanse» som illustrerer et møte der deltagerne deler et dokument, en «tavle» eller en PowerPoint-presentasjon, mens de samtidig opprettholder en bilde-lyd-kontakt<sup>5</sup>.



Figur 1. Modern Hybrid Mediated-Communication. Kommunikasjonsformer sett i lys av graden av synkronitet og forekomst av nonverbal og paraverbal kommunikasjon, (Wainfan & Davis, 2004, s. 5, bearbeidet av forfatterne.)

Et gjennomgående trekk ved beskrivelser og drøftinger av online-mentoring er at det i hovedsak er blitt referert til den tekstbaserte kommunikasjonen, og at en i liten grad har oppfattet bilde-lyd-kommunikasjon som del av datamediert kommunikasjon. Dette skyldes trolig at bilde-lyd-kommunikasjon for en stor del har bygget på kompliserte, tekniske løsninger (f.eks. videokonferanse). Det har dessuten forutsatt spesiell kompetanse hos de involverte og krevd kostbart utstyr både hos sender og mottaker. Situasjonen er i de senere årene radikalt endret, hvilket konkret betyr at dersom man besitter utstyr som web-kamera, mikrofon og høyttalere (evt. headset) og har installert et aktuelt kommunikasjonsprogram (f. eks. SKYPE eller MSN), kan man med enkelhet etablere en bilde-lyd-forbindelse.

Modellen over (fig. 1) illustrerer hvordan en web-basert videokonferanse gir mulighet for høy grad av synkronitet og åpner for både den nonverbale og paraverbale kommunikasjonen. Med nonverbal kommunikasjon refereres det her til kroppsspråk i form av gester, ansiktsuttrykk og kroppsholdninger. Dette er vanligvis kommunikasjon som uttrykker eller understøtter innhold av emosjonell karakter. Paraverbal kommunikasjon brukes

som benevnelse på det budskapet som ligger under, eller kommer i tillegg til, selve det språklige uttrykket (metabudskapet). Til paraverbal kommunikasjon regnes gjerne tonefall, volum, tempo og flyt (Lamb, 1981). Ved å etablere en kommunikasjonsform som har høy grad av både synkronitet og nonverbal/paraverbal kommunikasjon, vil man kunne opprettholde en kommunikasjon med mentor som ligger nært opp til ansikt-til-ansikt-interaksjonen. Newlands (2000) bekrefter denne sammenhengen i en eksperimentell studie hvor kommunikasjon ansikt til ansikt ble sammenlignet med web-basert bilde-lydkommunikasjon. Resultatene viste bl.a. at «collaborators using modern desktop VC elicited more listener feedback than did FTF participants, offered more information about their task and activities» (Ibid., 2000, s. 1). Altså er det grunn til å hevde at bilde-lydkommunikasjonen ikke bare kan kompensere for manglende ansikt-til-ansikt-kontakt, men også tilfører kommunikasjonen nye kvaliteter. Newlands framhever at bilde-lydkommunikasjon framstår som effektiv for de som allerede har etablert en sosial relasjon, men holder åpent for at forbedrede tekniske løsninger også vil kunne innvirke positivt på etableringen av sosiale relasjoner.

Oppsummert kan en identifisere en form for mentoring vi velger å kalle *Web-basert videomentoring* (WVM). Dette er en datamediert kommunikasjonsform som baserer seg på kombinasjoner av bilde, lyd og tekst. Et naturlig spørsmål blir så hva som kjennetegner og særpreger denne kommunikasjonsformen.

## En egen talesjanger i en virtuell kontekst?

Når man står overfor en ny type samarbeidsteknologi er det naturlig å sammenligne situasjonen med noe en kjenner fra før. Hvilke ferdigheter og forventninger tar man så med seg inn i den nye situasjonen, og hvordan kommer ferdighetene og forventningene til uttrykk i møte med den nye kommunikasjonsformen? Dette kan beskrives som en persons «literacy». I videste forstand kan *literacy* forstås som ferdigheter, kunnskaper, forståelse av kulturer, sosiale kontekster, symbolsystemer og kognitive ferdigheter som danner referanse for å forstå omgivelsene, både som enkeltpersoner og som deler av et fellesskap (Tømte, 2008). I vår sammenheng vil det være relevant å benytte begrepet «digital literacy», og framheve det digitale, kommunikative perspektivet (Buckingham, 2006; Lank-shear & Knobel, 2006, Varis, 2008). En dekkende definisjon vil være at *digital literacy* er «the ability to understand and use information in multiple formats from a wide variety of sources when it is presented via computers» (Gilster, 1997, s. 6). Sett mot en slik bakgrunn vil *digital literacy* ha mye felles med det som gjerne omtales som en sjanger (Tømte, 2008).

Den russiske filosofen og litteraturviteren Bakhtin (1998) utvider det tradisjonelle litteraturvitenskapelige sjangerbegrepet til å omfatte både skriftlig og muntlig kommunikasjon. Han hevder at ytringene er individuelle, men «kvar språkbrukssfære utarbeider sine

*relativt stabile typer* av slike ytringar, som vi kallar *talegenrar*» (1998, s. 1). I tillegg til at samtaler overfører et budskap, har kommunikasjon også oppgaven å skape nye betydninger og meninger i den sammenheng samtalen foregår i. Dette er de «stemmene» som i vår sammenheng lyder i tillegg til mentorens og protesjeens stemmer, og som er referanser til «samtalens omgivelser i tid og rom» (Skagen, 2000, s. 153). Bakhtin (1998) framhever at selve dialogen nettopp omfatter den kontekst den inngår i, og at den ytrer seg indirekte i selve samtalen. Det er med andre ord et indre forhold mellom samtale og kontekst.

Konteksten i casen som omtales her er kjennetegnet av at geografien adskiller mentor og protesjé, mens teknologien binder dem sammen i en virtuell relasjon på linje med det Colky og Young (2006) beskriver som «mentoring in the virtual organization». Et trekk ved denne relasjonen er at det dannes «a web of inclusion» (Helgesen, 1995, s. 19) som overskrider de tradisjonelle kommunikasjonskanalene og grensene vi vanligvis omgir oss med. Teknologien skaper muligheter for å flytte ideer, informasjon, beslutninger, støtte og utfordringer mellom mentor og protesjé i tid og rom.

Kjennskapet til sjangeren og kompetanse i å benytte sjangeren vil i et slikt perspektiv kunne skape trygghet og frihet. «Di betre vi meistrar genrane, di friare kan vi bruke dei, og di klarare og meir fullstendig viser vi vår individualitet i dei (der det er mogleg og passende), di smidigare og finare reflekterer vi den unike kommunikasjonssituasjonen, – kort sagt, di meir fullkomne manifesterer vi den frie taleplanen vår» (Bakhtin, 1998, s. 23). Bakhtin hevder at aktørene gjerne utvikler en intuitiv, taus kunnskap om sjangeren som gjør dem i stand til å gjenkjenne den og tilpasse seg dens krav og de fellestrekk den vanligvis følger.

Web-basert videomentoring (WVM) representerer, på samme måte som e-møter og chat, en ny sjanger som har oppstått som et resultat av nye samværsformer og ny teknologi. For aktører som skal operere innenfor sjangeren WVM vil det være av betydning at de gjenkjenner de mønstre og strukturer som kommer til uttrykk, og tilpasser seg de krav og de fellestrekk, den *literacy*, som WVM følger.

## Web-basert videomentoring – en pedagogisk utfordring

Studieåret 2006/2007 fikk en ansatt (protesjeen) ved et norsk universitet et ni måneders oppdrag ved en lærerutdanningsinstitusjon i Kambodsja, mens vedkommendes kollega og mentor i denne perioden befant seg i Norge. Under et slikt oppdrag ville protesjeen ikke bare stå i fare for å miste kontakten med sin mentor, men også den daglige, kontinuerlige forbindelsen med de kolleger som har betydning for utveksling av erfaringer og ideer, og som virker inn på motivasjon, utholdenhet og evne til å håndtere frustrasjoner. Avstanden til hjemmearbeidsplassen har også erfaringsmessig betydning for videre karriere. (Carraher, Sullivan & Crocitto, 2008; Feldman & Bolino, 1999; Jassawalla m.fl., 2006; Poe, 2000).

For å kunne opprettholde mentorrelasjonen fant aktørene det tjenlig å videreføre den i formen «long distant mentoring» ved hjelp av MSN<sup>6</sup> og SKYPE<sup>7</sup> som teknisk sett åpner for en dynamisk kontakt gjennom bilde, lyd og tekst. Samtalene gav også mulighet for å framstå som en case, og aktørene valgte derfor å loggføre erfaringene systematisk slik at det gav en anledning til nærmere utforskning av et online-mentorskap.

Tematisk sett dreide mentorsamtalene mellom hjemmeuniversitetet i Norge og lærer-utdanningsinstitusjonen i Kambodsja seg om spesifikke, pedagogiske utfordringer knyttet til undervisning og veiledning. De var gjerne av en situasjonsbestemt karakter og påvirket av forhold knyttet til arbeidsmiljø, kjønnsroller, språk og kultur.

De formelle mentorsamtalene fant sted ca. hver tredje uke gjennom et studieår. Ut over disse var det en rekke uformelle kontakter som hadde en mentorlignende karakter (Høigaard & Mathisen, 2008). Etter hver mentorsamtale (10 samtaler) skrev aktørene hver sin logg hvor de vurderte og kommenterte samtalenes innhold, form, utbytte, relevans og tekniske kvalitet. Det ble også gjennomført «metasamtaler»<sup>8</sup> på grunnlag av loggene, hvor erfaringer ble drøftet og logger vurdert og satt inn i en teoretisk sammenheng. Disse (10) samtalene ble også loggført. Det foreliggende materialet er en kvalitativ case-studie hvor vi bruker utvalg av sitater fra de individuelle loggene og loggene fra de felles metasamtalene som i særlig grad belyser de utvalgte pedagogiske perspektivene vi ønsker å drøfte.

Ved slike studier er hovedintensjonen å undersøke konkrete fenomener med det formål å innhente utfyllende informasjon og detaljert, kontekstavhengig viten om fenomenet (Flyvbjerg, 1991). Forskningsmetodisk gir dette opplagt utfordringer, men i vårt tilfelle er det ikke å generalisere fra et utvalg som er målet, men å bygge opp en dypere forståelse og avdekke viktige egenskaper ved et spesielt fenomen (Andersen, 1997; Yin, 2003).

Med bakgrunn i studier av mentoring basert på skriftlig, datamediert kommunikasjon, så vel som web-baserte videokonferanser, kan en lokalisere en rekke utfordringer av pedagogisk karakter som Web-basert videomentoring vil stå overfor (Colky & Young, 2006; Ensher m.fl., 2003; Finkelstein, 2006). Vi velger her, med referanse til casen, å fokusere på et utvalg pedagogiske utfordringer knyttet til *relasjon, innhold, form og forløp, teknologi og uformelle kontakter*. Disse utfordringene står i et gjensidig og interaksjonelt forhold til hverandre og har mye til felles med det som kan beskrives som bestanddeler i et veiledningsforhold (Mathisen & Høigaard, 2004).

### ***Bildet og lydens betydning for relasjonen***

En rekke studier framhever betydningen av ansikt-til-ansikt-interaksjon i et online mentorforhold (Colky & Young, 2006; Newlands, Anderson, Mullin, & Fleming, 2000; Wainfan & Davis, 2004). I tråd med dette framhever mentor og protesjé i casen gjentagende ganger den emosjonelle og relasjonelle betydningen av å benytte web-kamera, og

samspeillet mellom bilde og lyd. Særlig vektlegges den personlige nærheten og den emosjonelle kontakten som oppleves forsterket gjennom bruk av levende bilde.

M: Det er noe helt spesielt med å se ansiktet og få bevegelsene inn. Det styrker forbindelsen, skaper en «bro», det letter flyten og konsentrasjonen.<sup>9</sup>

P: Jeg blir glad når jeg ser ansiktet ditt!

Relasjonen oppleves som nær og styrket gjennom den nonverbale og paraverbale kommunikasjonen, og aktørene uttrykker at bildet tillegger talen og teksten en verdi. Det motsatte skjer dersom bildet forsvinner.

P: Mentor så meg ikke og det gjorde noe med kommunikasjonen. Han hadde problemer med å få tak på innholdet i samtalen. ...

M: Relasjonen var litt problematisk ved at jeg ikke så protesjeen. Det medførte at tanker og kommunikasjon ble litt annerledes – kanskje mindre fokusert.

Også lyd kvaliteten og tidsforsinkelsen, som i denne casen var en framtrædende utfordring, vanskeliggjør kontakten og påvirket kommunikasjonen.

P: Jeg merker at formatet og særlig forsinkelsen av lyden gjøre noe med tanken og språket... føler at jeg «halter».

M: Er lyden dårlig nok (hakkete) bryter samtalen og tenkningen sammen.

Eksemplene illustrerer hvordan den audiovisuelle forbindelsen påvirker både relasjonen, innholdet, språket og måten en tenker på. Synkroniteten og særlig det levende bilde gjorde dessuten at den emosjonelle siden av relasjonen ble opplevd styrket, noe som på en positiv måte påvirket tillitsforholdet og motivasjonen.

### ***Innhold i samtalene***

Temaer som vanligvis tas opp i mentorsamtaler kan deles i to hovedkategorier. På den ene siden har man den personlige utviklingen, og på den andre de faglige utfordringene og den profesjonelle utviklingen (Clutterbuck & Megginson, 2000; Mathisen, 2009). Dette samsvarer med erfaringene fra den foreliggende casen. I de 10 loggførte samtalene kan man dessuten registrere et interaksjonsforhold mellom det innhold og de temaer som utkrystalliserer seg, og selve kommunikasjonsformen.

For det første opplevdes det som avgjørende at innholdet i utgangspunktet var avtalt, avgrenset og klart for at mediet skulle fungere som en relevant kommunikasjonskanal.

P: Jo mer konkrete vi er, jo enklere er det å bruke mediet.



M: Det følte mye lettere å samtale denne gangen. Oppgaven som vi skulle diskutere var klarere definert i forkant.

For det andre syntes det som om kvaliteten på bildet og lyden kunne variere uten at dette hadde avgjørende betydning for kommunikasjonen dersom problemstillingen eller saken var klar og samtalen konkret og målrettet.

M: Når tema er konkret og «trykket» høyt, trengs ikke bildet i den grad.

P: Forsinkelsene gjorde ikke så mye. Bildet og lyden var god nok. Innholdet var mye lettere å ta fatt i enn tidligere, mer avgrenset og konkret.

For det tredje kunne nettopp bilde–lyd-kontakten være av stor betydning dersom innholdet var av en slik karakter at det var nødvendig for å understøtte kommunikasjon. Et utsagn fra protesjeen illustrerer på en oppsummerende måte hvordan blikkontakt og kroppsspråk sammen med lyd og tekst samspilte og hadde betydning for det aktuelle innholdet og måten aktørene tenkte på.

P: Når en leter seg fram til det konkrete, så trenger en flere språk!

Som det framgår er dette uttrykk for kontekstavhengige behov som vil variere med det stadium en befinner seg på i samtalen og den enkeltes kommunikasjonsmønster. Det synes imidlertid klart i denne casen at jo mer diffust, tvetydig og komplisert innholdet er, jo flere «språk» og kanaler trenger aktørene for å kunne følge og tyde sin makker. I tråd med Newlands (2000) vil da videobildet ha en viktig funksjon ved at det er mulig å «lese» aktørene, formidle både nonverbalt og paraverbalt språk (Lamb, 1981) og bevare nærhet og dynamikk i samtalen.

### ***Mellom tillit og teknisk kompetanse***

WVM foregår i skjæringspunktet mellom det tekniske og det relasjonelle. Colky og Young (2006) hevder at om man skal lykkes, bør man ha særlig oppmerksomhet rettet mot forhold som tillit, motivasjon, tekniske ferdigheter og fleksibilitet. Ifølge forfatterne (ibid.) vil en god relasjon i en virtuell kontekst forutsette et tillitsfullt samspill og en psykologisk kontrakt som er inngått *før* en trer inn i det virtuelle rommet.

Ved utprøvingen som er presentert i denne artikkelen var relasjonen mellom mentor og protesje etablert på forhånd, og den var preget av åpenhet og tillit. Erfaringene var således i tråd med det som beskrives av Colky og Young (2006), og de samsvarer dessuten med forfatternes antagelser om at det er vesentlig at aktørene også har tillit til teknologien, kommunikasjonsformen og organisasjonen som danner rammene for aktiviteten.

Den grunnleggende motivasjonen bak prosjektet var på den ene siden behovet for hjelp og veiledning, og på den annen side nysgjerrigheten knyttet til den pedagogiske bruken av mediet. Colky og Young (2006) framhever at man utover en generell motiva-

sjon vil trenge «entreprenør-ånd», som kan forstås som den underliggende kraften som skaper framdrift, retning og lyst til å ta tak i kommunikasjonen og de utfordringene en står overfor. Både motivasjon og entreprenørånd viste seg i denne casen å bli viktige faktorer med betydning for mentors og protesjeens atferd. Særlig var motivasjon og utholdenhet av betydning når det datatekniske brøt sammen, eller når den store geografiske avstanden mellom aktørene kunne gi en opplevelse av manglende ansvar og initiativ.

Fleksibilitet kan i denne sammenhengen forstås på flere måter. For det første var det avgjørende at både mentor og protesje hadde evne til å sette seg inn i den andres yrkesmessige virkelighet og kulturelle kontekst. Forskjellene var til dels betydelige, og innlevelsesevnen ble satt på prøve særlig når mentor skulle forstå protesjeens opplevelser av den yrkesmessige sammenhengen vedkommende befant seg i. Dette var imidlertid en forutsetning dersom mentor skulle framstå som troverdig og samtalen bli relevante.

M: Jeg har vanskelig for å få skikkelig tak i hva det dreide seg om, og å gripe sammenhengen protesjeen refererer til. Forskjellene er store... mye er ukjent. Vi har ikke den samme referanserammen...

For det andre var fleksibiliteten i forhold til selve mediet avgjørende for å kunne understøtte og lette kommunikasjonen. Dette var igjen avhengig av at aktørene hadde både teknisk innsikt og ferdigheter, og en konstruktiv holdning til det kommunikasjonsmediet de var prisgitt.

P: Jeg må lære meg til å bruke mediet også når det har visse skavanker.

For å imøtekomme dette problemet ble mediet og arbeidsformen utprøvd i forkant slik at aktørene utviklet prosedyrer og ble fortrolig med mediet før de startet de regulære samtalen. Dette økte fleksibiliteten og minsket usikkerheten, og etablerte hva Salmon (2002) hevder er en emosjonell og sosial kapasitet til å delta på nettet. I dette ligger det at deltakerne har toleranse for at det teknisk ikke alltid fungerer perfekt og at samtalsformen av den grunn varierer.

### ***Form, forløp og ledelse***

I bilde-lyd-kommunikasjon synes det å være et særlig behov å utvikle strategier som er effektive og sikrer at kommunikasjonen flyter lett og skaper forutsigbarhet og ro i det skapte rommet (Ensher m.fl., 2003; Finkelstein, 2006). Erfaringene fra mentorforholdet bekrefter dette, og over tid utviklet aktørene et sett med retningslinjer som regulerte rammen for samtalen.

- Tema sendes på e-post i forkant
- Tidspunkt for samtalen avklares
- Forventninger om hvor lenge samtalen skal vare, blir klargjort
- Rollene gjøres tydelige dersom det er behov for det

- Målsettingen med samtalen, deler av samtalen klargjøres
- Dersom noe bryter sammen av bilde/lyd/tekst, er det laget en «prosedyre» for hva en gjør slik at samtalen har best mulig flyt og fokus på saken og arbeidsformen fortsetter.
- Det avklares hvordan samtalen avsluttes/oppsummeres

Samtidig dannet det seg et mønster som var et resultat av den valgte teknologien. Følgende utsagn eksemplifiserer dette:

P: Det er rart det der med at samtaler vanligvis tar 15–20 min, antageligvis mindre tid enn vi ville ha brukt dersom vi «stakk innom» på kontoret eller satte av tid til et møte. Altså virker bilde–lyd–samtalene på en måte effektiviserende, fokuserende, formaliserende...

Dette kan forstås som et uttrykk for at den gitte teknologien påvirker og utvider samspillet og samarbeidet mellom mentor og protesjé. I ytterste konsekvens kan mediet slik sett bidra til å utvide forståelsen av hva et mentorskap er. Dette er i tråd med Davis' og Weinsteins (2005) konklusjoner: «Conferencing and collaboration applications enable knowledge workers to do more than just exchange information; they also provide an environment for productive interaction» (s. 10).

En databasert kommunikasjon vil til enhver tid være påvirket av «støy» (Finkelstein, 2006) som enten er i den enkelte deltagers faktiske omgivelser (telefonen ringer, en bil tuter, en solstråle treffer tastaturet), eller en forstyrrelse i tilknytning til datamaskinen som blir brukt som kommunikasjonsmedium (en mail kommer inn, en kontakt logger seg på MSN eller en melding kommer opp). I en sesjon vil dessuten flere kommunikasjonskanaler være åpne (samtale, bilde, chat, mail, tavler, fildeling osv.) og muligheten vil være til stede for at aktører som ikke deltar i sesjonen kan forstyrre gjennom kanalene som er åpnet.

I tråd med dette, og som et resultat av de mange avbruddene og den dårlige tekniske kvaliteten i nettforbindingen mellom Norge og Kambodsja, utviklet det seg et behov for en møteleder, eller hva Finkelstein (2006) beskriver som en «vert», hvis rolle var å opprettholde konsentrasjonen om det valgte fokuset. I utgangspunktet var dette en funksjon som mentor hadde, men den kunne veksle avhengig av hvilken aktør som hadde best/dårligst kvalitet på nettforbindingen.

Finkelstein (2006) går et skritt videre når han beskriver behovet for å samle oppmerksomheten om selve kommunikasjonen og hevder at en bør bestrebe seg på å lukke seg inne i et *kommunikasjonsrom* som han karakteriserer som å skape en «*boble av konsentrasjon*».

«By consciously inflating an imaginary bubble around yourself at the outset of a live online session and extending it around your computer screen, keyboard, and mouse, you can help block out environmental activity that might cause you to lose focus on people at hand.» (Ibid. s. 68)

Denne metaforen samsvarer langt på vei med mentors og protesjés opplevelse av kommunikasjonsarenaen. Når forstyrrelsene oppsto kunne de nøytraliseres ved at makkeren ble gjort oppmerksom på dem, hvilket skapte en felles forståelse av omgivelsene og framhevet det unike ved den enkeltes kommunikasjonsbase. Etter dette vendte de raskt tilbake til den imaginære «boblen».

### ***Kontinuitet gjennom tilgjengelighet***

Ved bruk av eksempelvis MSN og SKYPE vil det være mulig å se hvem<sup>10</sup> som til en hver tid er tilgjengelig. Det gir anledning til å ta umiddelbar kontakt dersom mentor eller protesjé er pålogget og en ønsker en «prat». I vårt eksempel var slike samtaler preget av å være enten av intensjonelle<sup>11</sup> eller opportunistiske kontakter<sup>12</sup> (Kraut, Fish, Root & Chalfonte, 1990).

P: Jeg hadde en kort samtale med M. Han var tilgjengelig på SKYPE og jeg ba om et par minutter. Jeg måtte gjøre en endring mht tidspunktet for neste samtale. ...Det er som å stikke over gangen og banke på kontoret.

P: Det var aktuelt, viktig AKKURAT NÅ. Virker forløsende at jeg her og nå kan snakke om det... så nær det å «stikke innom kontoret» som det er mulig når en befinner seg så langt fra hjemmearbeidsplassen.

Felles for de uformelle samtaler var at de gav følelse av en kontinuerlig kontakt, de inn gikk i en pågående arbeidsprosess og hadde et preg av å være gjenopptatte samtaler (Jfr. Whittaker et al. 1994; Kraut et al. 1990). Et annet viktig moment var at samtaler gjerne oppsto spontant som et resultat av et følt behov og syntes å være av stor betydning som følge av sin aktualitet og sin nærhet i tid til hendelser og opplevelser (Høigaard & Mathisen, 2008). De uformelle kontaktene hadde slik sett fellestrekk med det som beskrives som en virtuell «third place». Det vil si et sted på nøytral grunn hvor kontakten lett opprettes, formen er uformell, samtalen er hovedaktivitet og innholdet er av stor betydning for aktørene (Soukup, 2009).

I løpet av utprøvningsperioden utviklet det seg en felles forståelse for sammenhengen mellom innholdet, relasjonen og kommunikasjonen. I tråd med Bakhtins sjangerbeskrivelse vokste det fram en «taleplan» som hadde trekk som aktørene gjenkjente og tilpasset seg på en dynamisk måte, uavhengig av om de var planlagt eller av spontan karakter. Som Bakhtin (1998) framhever, skapte den implisitte kunnskapen om formen både forutsigbarhet og trygget, samtidig som den åpnet for eksperimentering med sjangeren.

## **Avslutning**

Med begrepet *Web-basert videomentoring* har vi i denne artikkelen fokusert på en samarbeidsteknologi som skaper en ny og utvidet arena for mentorrelasjonen og mentorskapet.

Casestudien viser hvordan bilde–lyd-kommunikasjonen påvirker samtalsform og forløp og innvirker på aktørenes valg av innhold, språk og tankesett. Den visuelle forbindelsen styrker den emosjonelle siden av relasjonen og påvirker på en positiv måte tillitsforholdet og motivasjonen til aktørene. Web-basert videomentoring åpner for tilgjengelighet og kontinuitet i mentorrelasjonen. Kvaliteten på mentorsamtalene synes imidlertid å avhenge av deltagerens forståelse av konteksten og den talesjangeren som utvikler seg. I hvilken grad erfaringene fra dette prosjektet er unike for mentorsamtaler eller også gjelder i annen web-basert bilde–lyd-kommunikasjon framgår ikke av studien, men kan være gjenstand for videre forskning.

Oppsummert åpner *Web-basert videomentoring* for at meningsbærende mentorsamtaler kan foregå i arbeidsliv, utdanning, bistandsarbeid og forretningsdrift. Der hvor tid, geografi, økonomi og miljøhensyn atskiller samtalepartnere kan teknologien binde mentorer og protesjeer sammen i et virtuelt mentorskap. Vi oppfatter det som særlig interessant at den aktuelle web-baserte teknologien skaper nye pedagogiske muligheter og tillegger mentorskapet nye kvaliteter og på den måten åpner opp for en bredere forståelse og bruk av mentorbegrepet.

## Noter

- 1 Bilde–lyd-kommunikasjon via web blir også omtalt som video-chat, videomøter, web-møter, videokonferanser osv.
- 2 Finansfokus 8/2008 <http://www.finansforbundet.no/Documents/Finansfokus/2008/finansfokus-8-08.pdf>
- 3 Vi har i denne artikkelen benyttet begrepet mentoring som oppfattes som dekkende for den foreliggende samtaleformen og som kommuniserer forholdvis avklarende i en nordisk kontekst. Vi vil her ikke gå nærmere inn i diskusjonen om grensdragningen mellom mentoring og tilstøtende samtaleformer som eksempelvis veiledning og coaching, men henviser til eksempelvis: Mathisen, 2009.
- 4 Paraverbal kommunikasjon refererer til det som kommer i tillegg det språklige uttrykket (metabudskapet).
- 5 Dette kan gjøres på en enkel måte ved bruk av programvarer av typen MSN, SKYPE, NetMeeting, LiveMeeting, Elluminate og Timbuktu.
- 6 Windows Live Messenger, MSN, er et direktemeldingsnettverk (lynmeldingsnettverk) som kan brukes til meldingsformidling, filoverføring og videosamtaler.
- 7 SKYPE er et dataprogram som brukes til IP-telefoni og som også kan brukes til meldingsformidling, filoverføring og videosamtaler.
- 8 Metasamtalen ble også gjennomført som web-baserte videokonferanser.
- 9 Samtlige sitater er hentet fra mentorens og protesjeens logger. «M» er mentor, «P» er protesjé.
- 10 «Personlige kontakter» som er lagt til i programmene vil vises når de er tilkoblet og være tilgjengelige for oppringing.

- 11 Den ene part oppsøker den andre.  
 12 Den ene part kommer på at han vil snakke med den andre når han får øye på ham.

## Litteratur

- Allan, K. (2009) 'Hey kids! Wanna play an MMORPG?' *The Guardian*, 9<sup>th</sup> April, Technology supplement, p.5
- Allen, T.D. & L.T. Eby (2007). *The Blackwell Handbook of Mentoring. A Multiple Perspectives Approach*. Malden: Blackwell Publishing.
- Allen, T. D., L. Eby, M.L. Poteet, E. Lentz & L. Lima (2004). Career benefits associated with mentoring for protégés: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 89(1), 127–136.
- Andersen, S.S. (1997). *Case-studier og generalisering: forskningsstrategi og design*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bakhtin, M.M. (1998). *Spørsmålet om talegenrane*. Bergen: Ariadne Forlag.
- Baltes, B.B., M.W. Dickson, M.P. Sherman, C.C. Bauer, and J.S. LaGanke (2002). Computer-mediated communication and group decision making: A meta-analysis. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 87(1), 156–179.
- Bozeman, B. & M. K. Feeney (2007). Toward a Useful Theory of Mentoring: A Conceptual Analysis and Critique. *Administration & Society*, 39(6), 719–739.
- Buckingham, D. (2006). Defining Digital Literacy: What do young people know about digital media? *Digital Kompetanse: Nordic Journal of Digital Literacy*, 1(4), 263–276.
- Carraher, S.M., Sullivan, S.E. & Crocitto, M.M. (2008). Mentoring across global boundaries: an empirical examination of home- and host-country mentors on expatriate career outcomes. *Journal of International Business Studies*, 39, p. 1310–1326.
- Clutterbuck, D. & G. Lane (red.) (2004). *The Situational Mentor*. Aldershot, UK: Gower House.
- Clutterbuck, D. & D. Megginson (2000). *Mentoring Executives & Directors*. London: Butterworth heinemann.
- Colky, D.L. & Young, W.H. (2006). Mentoring in the virtual organization: keys to building successful schools and businesses. *Mentoring & Tutoring*. Routledge, 14(4), 433–447.
- Davis, A. W. & Weinstein, I. M. (2005). The business case for videoconferencing. White paper, *Wainhouse Research*, Brookline, MA. <http://www.wrplatinum.com/content.aspx?Relo=1&CID=3463>
- Ensher, E.A., Heun, C. & Blanchard, A. (2003). Online Mentoring and Computer-mediated Communication: New Directions in Research. *Journal of Vocational Behavior*, 63(2), 264–288.
- Ensher, E.A. & S.E. Murphy. (2007). E-mentoring. I: Ragins, B.R. & K. Kram (2007). *Handbook of Mentoring at Work: Theory, Research and Practice*. Los Angeles: Sage Publications.
- Feldman, D.C. & Bolino, M. (1997), «The impact of on-site mentoring on expatriate socialization: a structural equation modeling approach», *The International Journal of Human Resource Management*, 19(1), 54–71.

- Finkelstein, J. E. (2006). *Learning in Real Time: Synchronous Teaching and Learning Online*. San Francisco: Jossey-Bass. A Wiley Imprint.
- Flyvbjerg, B. (1991). *Rationalitet og magt. Bind 1. Det konkrete videnskap*. Odense: Akademisk Forlag.
- Gilster, P. (1997). *Digital Literacy*. New York: John Wiley & Sons.
- Helgesen, S. (1995). *The web of inclusion*. New York: Currency/Doubleday.
- Høigaard, R., & Mathisen P. (2009). Benefits of formal mentoring for female leaders. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 7(2), 64–70.
- Høigaard, R., & Mathisen P. (2008). Counselling in Action. Informal situated counselling in a school context. *Counselling Psychology Quarterly*, 21(3), 293–299.
- Jassawalla, A.R., Asgary, N. & Sashittal, H.C. (2006). Managing expatriats: The Role of Mentors. *International journal of commerce and management*. Emerald Group Publishing Limited, 16(2), 130–140.
- Kochan, F. K. & Pascarelli, J. T. (2005). *Creating Successful Telementoring Programs*. Greenwich: Information Age Publishing.
- Kram, K.E. (1985). *Mentoring at Work: Developmental Relationships in Organizational Life*. Glenview, IL: Scott Foresman.
- Kraut, R.E., Fish, R.S., Root, R.W., & Chalfonte, B.L. (1990). Informal communication in organizations: Form, function, and technology. In S. Oskamp & S. Spacapan (Eds.), *Human Reactions to Technology: The Claremont Symposium on Applied Social Psychology*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Lacey, K. (1999). *Making Mentoring Happen*. Sydney: Business & Professional Publishing.
- Lamb, A. T. (1981). Nonverbal and Paraverbal Control in Dyads and Triads: Sex or Power Differences? *Social Psychology Quarterly*, 44 (1), 49–53.
- Lankshear, C & Knobel, M. (2006). Digital Literacy and Digital Literacies: – Policy, Pedagogy and Research Considerations for Education. *Digital kompetanse*, 1, 12–23.
- Mathisen, P. (2009). *Mentor – i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Mathisen, P. & Høigaard, R. (2004). *Veiledningsmetodikk. En håndbok i praktisk veiledningsarbeid*. Kristiansand: Høy-skoleforlaget.
- McQuail, D. (2005). *Mcquail's Mass Communication Theory*. London: SAGE Publications.
- Newlands, A., Anderson, A.H., Mullin, J. & Fleming, A. (2000). Processes of collaboration and communication in desktop videoconferencing: Do they differ from face-to-face interactions?» *Proceedings of Gotalog 2000, Fourth Workshop on the Semantics and Pragmatics of Dialogue*, Goteborg, Sweden, June 2000.
- Noe, R.A. (1988). An investigation of the determinants of successful assigned mentoring relationships. *Personnel Psychology*, 41(3), 457–479.
- Poe, A.C. (2000) Destination Everywhere. Alexandria, Virginia: *HRMagazine*.

- Society for Human Resource Management*, October 2000.
- Ragins, B.R. & K. Kram (2007). *Handbook of Mentoring at Work: Theory, Research and Practice*. Los Angeles: Sage.
- Roberts, A. (1999). The origins of the term mentor. *History of Education Society bulletin*, nr. 64, nov. 313–329.
- Rogers, C.R. (1965). *Client-Centered Therapy*. New York: Appleton-Century Crofts.
- Salmon, G. (2002). *E-tivities: The Key to Active Online Learning*. London: Routledge Falmer.
- Shea, G.F. (2002). *Mentoring*. California: Crisp Publication.
- Skagen, K. (2004). *I veiledningens landskap*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Skagen, K. (2001). Veiledningssamtaler i Bakhtinsk perspektiv. I: Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspill og læring*. Otta: Abstrakt forlag.
- Soukup, C. (2009). Computer-mediated communication as a virtual third place: building Oldenburg's great good places on the world wide web. *New Media & Society*, 8(3), 421–440.
- Strømsø, H. I., Grøttum, P. & Lycke, K. H. (2007). Content and processes in problem-based learning: a comparison of computer-mediated and face-to-face communication. *Journal of Computer Assisted Learning*, 23(3), 271–282.
- Tømte, C. (2008). Gamle forventninger til nye sjangere? En studie av samarbeidsteknologien elektroniske møter. I: Østerud, S. & Skogseth, E.G. (red.). (2008). *Å være på nett. Kommunikasjon, identitets- og kompetanseutvikling med digitale medier*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Varis, T. (2008). European and global approaches to digital literacy. *Digital kompetanse, Nordic Journal of Digital Literacy*, 3(1), 53–60.
- Wainfan, L. & Davis P.K. (2004). *Challenges in Virtual Collaboration Videoconferencing, audioconferencing, and Computer-Mediated Communications*. Santa Monica, CA: RAND Corp. [http://www.facilitate.com/resources/files/RAND\\_Research2004.pdf](http://www.facilitate.com/resources/files/RAND_Research2004.pdf)
- Whittaker, S., Frohlich, D. & Daly-Jones, O. (1994). Informal workplace communication: What is it like and how might we support it? *Proceedings of the conference on Computer Human Interaction*, s. 131–137. Boston: ACM Press.
- Yin, R.K. (2003). *Case study Research: Design and Methods*. Thousand Oaks, California: Sage.