

Johan Kristian Andreassen

*Hvis jeg er til stede og har kontakt med at jeg vil deg vel, så har jeg ikke
annet å spille på enn det som er meg*

En fenomenologisk undersøkelse av gruppeveilederes opplevelse av emosjonell
kompetanse, og intensjonell anvendelse av denne i veiledningen

Master i pedagogikk med fordypning i rådgivning

Trondheim, juni 2010

Veileder

Ragnvald Kvalsund

Pedagogisk institutt

Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse

Norges teknisk-naturvitenskaplige universitet

Trondheim



Sammendrag

Thus I suggest that emotions are the meaning of life. It is because we are moved, because we feel, that life has meaning (Solomon, 1993, s. 9).

På denne måten introduserer Robert S. Solomon betydningen av emosjoner for et meningsfullt liv. De senere årene har fokuset på emosjoner hatt en betydelig vekst i ulike deler av samfunnet. Denne studien utforsker hvordan gruppeveiledere ved en norsk utdanningsinstitusjon opplever sin emosjonelle kompetanse, og hvordan de anvender den for å fasilitere en prosess hvor gruppe medlemmene utvikler *sin* emosjonelle kompetanse. Tre gruppeveiledere ble dybdeintervjuet gjennom et halvstrukturert intervju, og datamaterialet ble deretter redusert og analysert ved bruk av den konstant komparative metode. Gjennom analysen av datamaterialet oppstod det fem hovedkategorier: (1) Gruppen som relasjonell læringsarena, (2) En emosjonelt kompetent veileder, (3) Emosjoner som informasjonsbærere, (4) Empatisk tilstedeværelse og (5) Symbolisering skaper bevegelse.

Kategoriene blir i all hovedsak belyst ved bruk av et teoretisk rammeverk innenfor den humanistisk-eksistensialistiske retningen i rådgivning. Grunnlaget for dette er at veiledningsbegrepet har sin forankring innenfor dette rammeverket, samt at utdanningsinstitusjonen hvor jeg utførte intervjuene, baserte sin pedagogiske virksomhet innenfor disse forståelsesrammene. Jeg erfarte også gjennom prosjektet at de teoretiske perspektivene jeg tok utgangspunkt i hadde tydelige tilknytningspunkter til empirien. Det teoretiske grunnlaget for avhandlingen finnes hovedsaklig i den personsentrerte retningen og selvaktualiseringsteoriene til Rogers (1961), samt teorier om "person i relasjon" (Allgood & Kvalsund, 2003; Macmurray, 1999) og gestaltterapi (Perls & Stevens, 1972).

Abstract

Thus I suggest that emotions are the meaning of life. It is because we are moved, because we feel, that life has meaning (Solomon, 1993, s. 9).

This is the way Robert S. Solomon introduces emotions as an important aspect of a meaningful life. In recent years, the focus on emotions has increased significantly in different parts of society. This study explores how group supervisors at a Norwegian educational institution experience their emotional competence, and how they use it to facilitate a process in which group members develop *their* emotional competence. Three supervisors were depth-interviewed through a semi-structured interview, and the data were then reduced and analyzed by means of the constant comparative method. Through the analysis of the data five main categories emerged: (1) The

group as a relational learning arena, (2) An emotionally competent supervisor, (3) Emotions as information carriers, (4) Emphatic presence and (5) Symbolization creates movement.

The categories are mainly discussed by means of a theoretical framework within the humanistic-existential orientation in counseling. The reason for this is that the notion of guidance finds its very foundation within this framework, in addition to the fact that the institution where I conducted my interviews also based their educational activities on this theoretical framework. Through the project I also realized that the theoretical perspectives I had chosen had distinct points of connection to the empirical data. The theoretical basis for the thesis lies chiefly within Rogers' (1961) person-centered therapy and self-actualization theories, as well as theories introducing "person-in-relation" (Allgood & Kvalsund, 2003; Macmurray, 1999) and gestalt therapy (Perls & Stevens, 1972).

Forord

Det er nysgjerrighet som danner grunnlag for arbeidet med denne masteroppgaven. De inngangene avhandlingen bygger på, har jeg valgt fordi de engasjerer meg, og fordi de aktualiserer noen helt sentrale problemstillinger i arbeidet med mennesker. I valget av følelser som tema, har jeg sett at deskriptive og normative problemstillinger i stor grad overlapper hverandre. Det finnes derfor ikke noen teoretiske innfallsvinkler, som på nøytralt vis evner å finne frem til de enkelte følelsene slik de virkelig er i seg selv. Følelser må studeres i sammenheng med kontekstuelle faktorer, og med våre oppfatninger av hva det vil si å fungere godt som menneske og medmenneske. Rogers (1961) beskriver en utvikling mot å bli et fullt ut fungerende menneske, men påpeker samtidig at dette er en analytisk størrelse og ideal, og at mennesker kun kan nærme seg dette målet. Det er med dette som utgangspunkt jeg ønsker å undersøke hvordan veiledere på en helhetlig måte anvender følelser som en del av sin personlige kompetanse i møte med grupper.

Arbeidet har vært en lang prosess og jeg har mange å takke for den oppgaven som nå er ferdigstilt. Jeg vil først og fremst takke min kjære Eva, som i 5 år har vært en jeg har kunnet snakke med, men fremfor alt en jeg har følt noe for. Jeg vil rette en stor takk til informantene for deltakelse, visdom og engasjement. Uten dere hadde oppgaven aldri blitt en realitet. Jeg vil også takke min veileder, Ragnvald Kvalsund, for faglig kompetanse, direkte utfordringer, og interesse for arbeidet jeg har gjort. Jeg vil takke Eksperter i Team for mulighetene jeg har fått til å tilegne meg praksiserfaring med mange av problemstillingene som jeg belyser i dette arbeidet. Jeg vil sist men ikke minst takke mine svigerinner, Ruth og Ester, for korrekturlesning.

Trondheim, Juni 2010

Johan Kristian Andreasen

Innholdsfortegnelse

Sammendrag.....	II
Abstract	II
Forord	III
Innholdsfortegnelse	IV
1.0 Innledning.....	1
1.1 Begrepsavklaring.....	2
1.2 Oppgavens disposisjon	3
2.0 Teoretiske analyseperspektiver	3
2.1 Veiledning i grupper.....	4
2.1.1 Person i relasjon	6
2.2 Emosjoner.....	7
2.2.1 Kongruens	9
2.2.3 Utvikling av emosjonell kompetanse	10
2.3 Etske perspektiver	11
3.0 Metode.....	12
3.1 Kvalitativ forskningstradisjon	12
3.2 Fenomenologisk metode som tilnærming	13
3.3 Semistrukturert intervju som datainnsamlingsstrategi	14
3.3.1 Innvendinger mot det kvalitative forskningsintervju	15
3.4 Praktisk gjennomføring av undersøkelsen	15
3.4.1 Valg av informanter	15
3.4.2 Gjennomføring av intervjuene	16
3.4.3 Transkripsjonen	17
3.4.4 Etske betraktninger.....	18
3.5 Analysearbeidet.....	18
3.5.1 Den konstant komparative analysemåten	19
3.6 Kvalitet i forskningen.....	20
3.7 Forskeren som forskningsinstrument	21
4.0 Analyse.....	22
4.1 Gruppen som relasjonell læringsarena	24
4.1.1 Person i relasjon	24
4.1.2 Gruppens potensial	26
4.2 En emosjonelt kompetent veileder	26
4.3 Emosjoner som informasjonsbærere	29
4.4 Empatisk tilstedeværelse	30
4.4.1 I møtet med seg selv.....	30
4.4.2 I møtet med gruppen	31
4.5 Symbolisering skaper bevegelse	33
4.5.1 Intensjonell symbolisering av emosjoner	33
4.5.2 Fasilitere til økt emosjonell kompetanse	35
5.0 Drøfting	39
5.1 Kvaliteten av relasjon som en forutsetning for utvikling.....	39
5.2 Profesjonalitet gjennom emosjonell kompetanse	42
5.2.1 En forutsetning for empati?.....	44
5.3 Emosjoner som informasjonsbærere	46
5.4 Utvikling av selvet gjennom den symboliserte emosjon.....	49
5.4.1 Symboliseringens representasjon av erfaringen	50
5.4.2 En veileders fasiliteringsoppgave.....	52

6.0 Avsluttende vurderinger	55
6.1 Implikasjoner for videre forskning	57
6.2 Etterord	58
Litteraturliste	58
Vedlegg	66
Vedlegg A: Søknad til Norsk Samfunnsvitenskaplig Datatjeneste	66
Vedlegg B: Informasjon og forespørsel om intervju i forbindelse med masterprosjekt	72
Vedlegg C: Samtykkeerklæring	73
Vedlegg D: Intervjuguide	73
Vedlegg E: Svar fra Norsk Samfunnsvitenskaplig Datatjeneste	78

1.0 Innledning

There can be no knowledge without emotion. We may be aware of a truth, yet until we have felt its force, it is not ours. To the cognition of the brain must be added the experience of the soul (Bennett, 1938, s. 38).

I løpet av de siste 20-30 årene har det i forskning og den kliniske psykologien blitt lagt mer vekt på emosjoner. Nyere nevropsykologisk forskning tilsier at menneskets emosjoner spiller en vesentlig rolle i flere aspekter av livet enn tidligere antatt. Emosjoner spiller blant annet en viktig rolle når mennesker skal ta rasjonelle avgjørelser (Damasio, 2001). Mye tyder på at emosjoner aktiveres før bevisst kognisjon, og dermed kan bidra til å gi en ”magefølelse” før bevisstheten kan forstå eller forklare dette (Katkin, Wiens & Öhman, 2001). Det representerer en trend i både forskning og samfunnsliv, hvor de emosjonelle sidene ved vår menneskelige tilværelse løftes frem og får et større fokus (Gullestad, 2005). På enkelte skoler i Norge har vektleggingen av emosjonell kompetanse lagt grunnlag for lanseringen av et eget fag. I dette faget skal elevene utvikle kunnskap om egne og andres følelser, og finne strategier for å håndtere disse på en konstruktiv måte (Informasjonsbrosjyre, Langhus Skole, 2005).

På tross av dette er det ifølge Macmurray (1999) mange i det moderne samfunn som har en dualistisk holdning, hvor fornuften er av en uemosjonell og rent logisk karakter. Fornuften står i sterk kontrast til emosjonene, som påvirkes av mange feilkilder, grunnet deres uatskillelige forhold til våre tidligere erfaringer. Fra dette kommer idealet om en rent objektiv rasjonalitet, upåvirket av emosjoner, og som representerer en uberørt og udiskutabel sannhet. Dette står i motsetning til emosjonell aktivitet, der begjæret gir motiver for aktivitet som fullendes i at disse begjærene tilfredsstilles. *Schematically it is a dualism, in this incarnation of intention and motive. We contrast two forms of behaviour; the one rational or objective, the other subjective and emotional* (s. 32). Ifølge Grendstad (2002) står analytisk tenkning og følelsesmessig opplevelse i et komplementært forhold til hverandre. Han hevder at både intellektuell analyse og emosjonell opplevelse synes å være nødvendig for å få et helhetlig bilde av situasjonen. Dette perspektivet får konsekvenser for hvordan vi tenker veiledning. Allgood og Kvalsund (2005) fremhever at kunnskap, som forutsetning for profesjonell veiledning, ikke er tilstrekkelig. Det refereres i den sammenheng til rådgivningsteoretikerne Shertzer og Stone (1980), som hevder at: *The professional self and the personal self cannot – and should not be separate entities* (s. 104). Den profesjonelle identiteten vil da bestå av både det eksterne og interne, det subjektive og objektive. Veilederen må bli bevisst de prosessene som foregår i seg selv, for på denne måten å kunne integrere ulike deler ved seg selv, og bruke dem som et instrument for å fremme slike prosesser i veiledningen. Eide,

Grelland, Kristiansen, Sævareid & Aasland (2008) hevder at følelsene ikke bare er relevante, de er uunnværlige for den gode veiledning.

I veiledning av grupper genereres det ifølge Conyne (1998) ofte følelser i interaksjon mellom gruppemedlemmer, men dette blir sjeldent tematisert. Flowers & Booraem (1991) hevder på den andre side at gruppemedlemmers kontakt med egne følelser ofte blir oppmuntret av veiledere, og til og med uttalt som et mål med gruppeveiledningen, men at den spesifikke prosessen som skal lede til dette ofte preges av uklarhet. På bakgrunn av de overnevnte faktorene, har jeg formulert følgende problemstilling for oppgaven: *Hvilken opplevelse har gruppeveiledere av egen emosjonell kompetanse, og hvordan kan veilederen, gjennom en intensjonell anvendelse av denne, fasilitere en prosess hvor gruppemedlemmene utvikler sin emosjonelle kompetanse?*

1.1 Begrepsavklaring

Opgaven baserer seg på Stensaasen & Sletta (1996) sin definisjon av *grupper* som sier at: *en gruppe består av to eller flere personer som påvirker hverandre gjensidig, og er gjensidig avhengige av hverandre i den forstand at de må stole på hverandre for å få tilfredsstilt sine behov og nå sine mål* (s. 30). Dette viser også noe av ressurspotensialet som finnes i grupper, ved at det er flere som bringer sitt materiale inn i prosessen, slik at gjenkjennelsen i andres livserfaringer vil kunne føre til individuell utvikling.

Mathisen og Høigaard (2004) definerer veiledning som en utviklingsorientert samtale hvor formålet er å bidra til refleksjon og ettertanke. Dette vil igjen hjelpe mennesker til å foreta kvalifiserte valg, som vil kunne føre til endring og forbedring. Samtalen karakteriseres ved at den gjennomføres i en atmosfære av gjensidig tillitt og preges av støtte og utfordring. Det er veilanden, det vil si den som blir veiledet, som har forutsetning for å finne sine egne løsninger. Veileders ansvar er å legge til rette for at dette kan skje. Veiledning innenfor den Humanistisk-eksistensialistiske retningen ser mennesket som et ressurssterkt individ og innehaver av et uendelig potensial. Veilederens hovedoppgave er dermed å være støttespiller i den andres aktive rolle i egen selvutvikling og vekst (Rogers, 1961). Det kan være hensiktsmessig å opprettholde et skille mellom veiledning og terapi. Der terapien fokuserer på følelser i seg selv, vil veiledningen knytte følelsene opp mot praksiserfaringer. I veiledningen vil man møte hele mennesket, men det er ikke først og fremst det private som er i fokus (Tveiten, 1998).

Innenfor fagfeltet er det et ikke uvesentlig terminologisk skille mellom begrepene følelse og emosjon. Begrepet følelse beskriver den opplevelsen som de ulike emosjonene kan gi den enkelte. En følelse er altså det faktisk opplevde, det som rører seg i vår bevissthet, mens emosjon er betegnelsen på en beveget tilstand man kan være i også uten selv å føle den, altså uten å være

den bevisst som en navngitt tilstand (Nyeng, 2006). Jeg har av variasjonshensyn valgt å bruke ordene synonymt i en del former. Jeg velger å bruke begrepet emosjonell kompetanse og ikke emosjonell intelligens (EI). Grunnlaget for dette valget er at det hersker stor uenighet om hvorvidt det kan klassifiseres som en intelligens (Mayer, Salovey, Caruso & Sitarenios, 2001). Emosjonell kompetanse kan defineres som et individs evne til å effektivt håndtere emosjoner og emosjonelle utfordringer (Ciarrochi, Scott, Deane & Heaven, 2003; Saarni, 1997). Jeg velger å bruke begrepene autentisk og kongruent om hverandre, da de gir uttrykk for en veileder som er seg selv, og dermed oppfattes som nært beslektede begreper (Rogers, 1980).

I problemstillingen velger jeg å ta i bruk begrepet fasilitering, for å beskrive en veileders aktive rolle i arbeidet med gruppen. En fasiliterende veileder vil ifølge Rogers (1971) hjelpe gruppemedlemmene til å bli bevisst følelsene som oppstår i gruppesamspillet. Veilederen vil kun være en tilrettelegger, og gruppemedlemmene må selv gjøre oppdagelsene.

1.2 Oppgavens disposisjon

Jeg har valgt å dele avhandlingen inn i fire hoveddeler. Først vil jeg presentere de teoretiske perspektivene som jeg har valgt å ta utgangspunkt i. I den andre delen vil jeg gi en oversikt over de metodiske valgene jeg har foretatt i studien. I analysedelen ønsker jeg, ved hjelp av de kategoriene som er utviklet på grunnlag av datamaterialet, å presentere resultatene av undersøkelsen. I den siste delen vil jeg drøfte noe av tematikken som ble sentral i intervjuene jeg foretok. Jeg vil avslutte med en oppsummering, og noen implikasjoner for videre forskning.

2.0 Teoretiske analyseperspektiver

I denne delen av oppgaven vil jeg presentere teorien som jeg har tatt utgangspunkt i og som danner bakteppe for arbeidet med tematikken. Jeg har valgt å arbeide hermeneutisk, hvor behandlingen av teori og analyse har vært parallelle prosesser. Dette har jeg gjort for at de ulike delene av oppgaven skal henge sammen på en mest mulig naturlig måte. Teoriene som jeg presenterer vil også være et naturlig utgangspunkt for drøftingen og diskusjon av studiens funn. Jeg har valgt teoretiske perspektiver som har sitt utspring i den humanistisk-eksistensialistiske retningen, og som fremmer et syn på mennesket som relasjonelt og udestimert. Mennesket er også intensjonelt, og handler aktivt og fritt, selv om det alltid influeres av forhold i omgivelsene. Carl Rogers har gjennom sine teorier hatt stor betydning for den humanistisk-eksistensialistiske skolen (Ivey, D` Andrea, Ivey, & Simek- Morgan, 2007). Jeg vil først presentere teori knyttet til veiledning i grupper, og hvordan mennesker utvikler seg i et relasjonelt samspill. Deretter vil jeg presentere teoretiske perspektiver på menneskers opplevelse av emosjoner. Her er jeg også opptatt

av hvordan veilederen gjennom kongruens kan legge til rette for en utvikling av emosjonell kompetanse, og anvendelse av denne i veiledningen.

2.1 Veiledning i grupper

I am a human because I belong (Desmund Tutu)

Ifølge Heap (2005) vil vår deltakelse i ulike typer grupper kontinuerlig påvirke oss, og denne deltakelsen har derfor en sentral betydning for læring. Mennesker er både sosiale og biologiske vesener, og er dermed avhengig av medlemskap i grupper for å kunne tilfredsstille sine mest grunnleggende behov. Det er flere faktorer som gjør at gruppeveiledning i mange tilfeller er fordelaktig i forhold til individuell veiledning. Killèn (1992) peker på noen av disse lærings- og utviklingsmessige gevinstene. *Hver enkelt deltaker blir stilt overfor et bredere spekter av observasjoner og erfaringer fra praksis. Dessuten innebærer det at flere ideer, synspunkter og kunnskaper bringes inn i diskusjonen. Dette gir mulighetene for en mer nyansert problembearbeiding og følgelig mer læring* (s. 128). I grupper finnes dermed ressurser og muligheter, som den utvidede kompetanse og viten legger til rette for. Trotzer (2006) vektlegger de emosjonelle aspektene, og viser hvordan gruppemedlemmene kan føle en tilhørighet, opplevelse av å bli sett og hørt, og gjennom dette oppleve en sosial støtte. Med utgangspunkt i disse faktorene hevder Bang og Heap (1999) at gruppeveiledning har blitt den mest anvendte form for veiledning.

Den type gruppeveiledning jeg baserer mine undersøkelser på er det Trotzer (2006) kaller ”guidance/psychoeducational groups”. Prosessen i denne typen veiledningsgrupper skal, ifølge Trotzer: *Providing personally relevant information and skills and encouraging interpersonal interaction, discussion, and sharing in order to help group members understand themselves, their development, and their world, thereby facilitating effective decision-making, appropriate adjustment, and satisfactory personal growth* (s. 360). Utgangspunktet for veiledningen er hvert enkelt gruppemedlems praksis, og det materialet som ett eller flere av deltakernes innehar. Gode gruppeprosesser er ifølge Eide og Eide (2007) preget av både oppgave- og målorientering (instrumentell atferd), og det relasjonelle og følelsesmessige samspillet i gruppen (sosio-emosjonell atferd). De kontinuerlige prosessene i gruppen faller gjerne inn i en av disse to kategoriene, og begge aspektene må ivaretas for at gruppen skal strekke seg mot sitt potensial.

Det finnes ifølge McClure (2005) to kommunikasjonsnivåer som opererer samtidig i grupper; manifest og latent. Det manifeste nivået refererer til gruppens konkrete operasjonsnivå, som innebefatter kommunikasjonen og de historiene som deles i gruppen. Det latente nivået viser til det symbolske nivået som ofte er utenfor gruppemedlemmenes bevissthet, og som i mange tilfeller uttrykkes gjennom metaforer. Et eksempel på dette kan være gruppeinteraksjonen i et

tidlig stadié i gruppeutviklingen, hvor deltakernes individualitet gjerne nedtones, og gruppen gjerne oppfattes som et omsorgsfullt ”morsobjekt”. En kan si at dette morsobjektet er en analogi til det som faktisk oppleves i gruppen, selv om det er uttalt (Allgood & Kvalsund, 2001). Den latente informasjonen definerer forholdet og interaksjonen mellom medlemmer i gruppen som helhet, og gir viktig informasjon om hvordan interaksjonen på det manifeste nivå kan forstås i forhold til gruppen. Slik interaksjon viser meningen som er "her og nå" i stedet for "der og da". Oppmerksomhet til dette nivået er det som skiller gruppearbeid fra individuell veiledning. Ved å gjenkjenne nyansene i gruppens samhandling, og gjennom metakommunikasjon beskrive prosessene, kan veilederen bevisstgjøre gruppemedlemmene på disse kommunikasjonsnivåene (McClure, 2005).

I veiledning av grupper kan følelsene på ulike plan spille en sentral rolle. Samspillet mellom gruppemedlemmene, og mellom gruppemedlemmene og veilederen, påvirkes av følelser som oppstår. Slike følelser kan stimulere og legge til rette for utvikling, eller opptre som et hinder for utviklingsprosessen i gruppen som helhet og i individene. For veilederen har det derfor betydning å opparbeide bevissthet, både for å forstå sine egne og deltakernes følelser. En grunntanke i denne form for veiledning er at medlemmene kan delta i en gjensidig læring ved sammen å dele følelser og opplysninger. I utveksling og sammenligning av erfaringer og holdninger, og ved å støtte hverandre i utforskningsprosessen, kan gruppemedlemmene utfordre hverandres forståelse av virkeligheten og utvikle gjensidighet i relasjonene (Kvalsund & Meyer, 2005). Effektiv veiledning av grupper innebærer dermed at fasilitator anvender sitt konseptuelle rammeverk, emosjoner og intuisjon på en integrert måte. Et konseptuelt rammeverk er ifølge Johnson & Johnson (2009) en måte å se gruppemedlemmenes atferd i sammenheng med et mønster som gjør atferden forståelig. Dette kan hjelpe veilederen til å forstå dynamikkene i gruppen, planlegge tiltak, og bidra til å forklare hva som har skjedd. Dette er sammenfallende med den erfaringslæringen Grendstad (1986) beskriver som konfluent (sammenfallende) pedagogikk. I denne pedagogiske retningen rettes fokuset mot helhet gjennom prosesser, hvor emosjonelle dimensjoner har en sentral plass i læringen. Det blir lagt vekt på å integrere følelsene i arbeidet og skape forståelse for den informasjonen som disse gir. Den subjektive erfaringsdimensjonen blir dermed sett på som en verdifull og meningsskapende ressurs. Veilederen i gruppen kan som fasilitator være en tilrettelegger, men det er gruppemedlemmet som selv må gjøre oppdagelsene.

Kvalsund (2005) fremhever betydningen av å lære seg selv å kjenne, for å kunne kontrollere, heller enn å bli kontrollert av følelser. For å fasilitere en prosess hvor gruppemedlemmene kan ta del i en utviklingsprosess, må veilederen arbeide med selvbevissthet og gjennom dette kunne registrere og hente ut informasjon av emosjonene som gjør seg gjeldende i

veiledningen. En leder som projiserer sine egne behov på gruppen, kan stå i veien for gruppens utvikling og identitetsbygging. Dette kan hindre gruppen i å takle kaoset som oppstår i gruppeutviklingen, og dermed også hindre individuell vekst. Kaoset som oppstår vil i mange tilfeller ta form som konflikter som ikke får komme til overflaten. For veilederen er det viktig å tillate slike konstruktive konflikter å komme til syne, og at disse blir ansett som en nødvendig og sunn del av prosessen i gruppen. Umiddelbart kan spenningene hemme læringsprosessen, men veiledere som våger å gå inn i slike konflikter, kan legge til rette for unike læringsmuligheter. Gruppen kan dermed fungere som et godt verktøy for å gi medlemmene selvinnsett gjennom respons og tilbakemeldinger (McClure, 2005). For veilederen inkluderer ikke dette bare en oppmerksomhet mot egen erfaring, men også aksept av oppdagelsene som kontinuerlig finner sted i seg selv. Slike oppdagelser kan ifølge Germer (2005) føre til større trygghet og forutsigbarhet som veileder. *It is a skill that allows us to be less reactive, not only to clients but to ourselves as well* (s. 4). På denne måten kan veilederen være bevisst sine reaksjoner, lære av dem, og bruke dem som en ressurs for videre utvikling.

2.1.1 Person i relasjon

I denne oppgaven ønsker jeg å sette fokus på hvordan våre liv leves og utvikles i relasjoner. *I can only become myself in relationship* (Levine, 1992, s. 32). Kvalsund og Meyer (2005) fremhever også at det er i møtet mellom mennesker at selvforståelse og kommunikasjonsferdigheter utvikles, og at veien til læring og utvikling går gjennom bevissthet og erkjennelse av det som er. Unngår vi det som er, forholder vi oss til det vi ønsker skulle ha vært, som om det er det som er (Satir, 1980). For å utvikle erkjennelsen av det som er, må veilederen arbeide målrettet med selvbevissthet og oppmerksomhet. En slik utvikling av selvet er ifølge Kvalsund og Meyer (2005) ikke en individualistisk prosess, men blir til i gjensidig utveksling med omgivelsene. Det er med andre ord gjennom å være ”person i relasjon” at læring finner sted. Læringen kjennetegnes av mennesker som i interaksjonen forholder seg til hverandre som subjekter og ikke objekter (Allgood & Kvalsund, 2005). *When we relate to one another as persons we see others in their wholeness as human beings not as objects for our use* (s. 13).

Veiledning i grupper foregår som en relasjonell læring, hvor deltakerne er gjensidig avhengig av hverandre for å kunne ta del i en personlig utviklingsprosess (Macmurray, 1999). *The development of the individual person is the development of his relation to the other. I can know another person as a person only by entering into personal relation with him* (s. 28). En slik forståelse står i sterk kontrast til oppfattelsen av mennesker som selvforsynte. Relasjonell læring kan sees i sammenheng med den erfaringslæringen jeg tidligere har beskrevet. Som personer i

relasjon skjer det en gjensidig læring, og det er kun gjennom denne læringen vi kan møte og bli kjent med oss selv. Rogers (1961) beskriver også en helhetlig læring som finner sted når mennesker kombinerer intellektet og følelsene i møte med ulike erfaringer. Læringsprosessen styrkes ytterligere dersom mennesker møtes i en gjensidig dialog. Den kjente dialogen mellom Buber og Rogers i 1957 har vist oss hvordan vi kan være i dialog og møtes som ulike mennesker. Dette har også en viktig overføringsverdi til møtene mellom veilederen og gruppen. De diskuterer og teoretiserer hvordan gjensidighet og ekte dialog er mulig innenfor gitte tidsrom, også i relasjoner hvor rollene er ”ubalanserte”, slik som ofte er tilfelle i veiledningsrelasjoner (Cissna & Anderson, 1998). Buber og Friedman (1965) beskriver dialog på følgende måte: *In dialogue, whether spoken or silent...each of the participants really has in mind the other or others in their present and particular being and turns to them with the intention of establishing a living mutual relation between himself and them* (s. 19). De fremholder dialogen som en fullt ut potensiell kraft i alle relasjoner som kan utvikles og næres, men som ofte kun oppstår i korte øyeblikk. I dialogen møtes mennesker likeverdig på tvers av kulturelle og sosiale skillelinjer. Denne likeverdighet er ifølge Spurkeland (2005) en emosjonell registrering av aksept, respekt og genuin interesse for den andre part i dialogen.

2.2 Emosjoner

By making the emotions an object of awareness, they can become something the person has a part of his or her experience, rather than being something the person is (Jordan, 2002, s. 5).

Vi har alle en oppfattelse av hvordan det kjennes å ha følelser, og vi vet at de representerer et sentralt aspekt i kommunikasjonen mellom mennesker. Det finnes omfattende vitenskaplig dokumentasjon på hvordan følelser innvirker på kroppen, og særlig hva som skjer i hjernen (Eide & Grelland et al, 2008). Ifølge Solomon (2003) er emosjoner ikke tilfeldigheter som ”overmannen” oss fra intet. Emosjoner er rasjonelle og målrettede fremfor irrasjonelle og nedbrytende, og forteller oss noe om hvordan vi oppfatter verden rundt oss. Han hevder videre at vi kan ta overveide valg overfor våre emosjoner på samme måte som vi velger våre handlinger. Dette fremheves også ut fra et eksistensielt perspektiv, hvor ansvarliggjøring av mennesker som individer med valgmuligheter, er et sentralt prinsipp. En slik ansvarliggjøring handler også om valg som mennesker unnlater å gjøre. Disse konseptene kan overføres til en gruppeveiledningskontekst hvor Sartres konsept "ingen unnskyldninger" er relevant. I gruppeinteraksjonen vil dermed de valgene medlemmer kontinuerlig foretar seg, føre til en stadig skiftende bevegelse mellom autentisitet og fremmedgjøring (McClure, 2005).

Albert Ellis anerkjenner i sin REBT (Rational- Emotive Behavior Therapy) i hvilken grad følelsene spiller en sentral rolle i menneskers liv. Ellis oppfordret klientene til å tenke rasjonelt og samtidig være i kontakt med følelsene sine (Ivey et al. 2007). Rogers (1961) hevder også at det kun er gjennom å tillate seg å erfare følelsene, at vi kan bestemme hva vi vil gjøre med dem. Beslutninger må altså både tenkes og føles riktig for klienten. *Similarly, people's cognitions affect their feelings, but the latter also significantly affect the former, and their behaviours largely follow from their thoughts and feelings, but these thoughts and feelings are also significantly affected by people's behaviour* (Kvalsund, 2005, s. 83-84). Våre handlinger styres dermed av intensjoner, som har et kognitivt grunnlag, og våre motiver som i bunn og grunn er emosjonelle. En holdning i sinnet er da kun et uttrykk for en følelsesmessig tilstand (Macmurray, 1999).

I gestaltterapien er det en sentral verdi å ha et helhetlig syn på mennesket. Følelsene kan dermed integreres som en viktig del av denne helheten og mennesket kan i større grad leve et selvaktualisert og intensjonelt liv (Ivey et al. 2007). Gestaltteoriens grunnlegger, Fritz Perls, mente at lesningen av følelsesspråket var av avgjørende betydning, og at det vi kan si om oss selv verbalt i stor grad er verdiløst for veilederen å lytte til, fordi vi mangler kunnskap om oss selv. Det vi sier med ord uttrykker i større grad forsvarsmekanismer og rettferdiggjørelser enn ærlige uttrykk. Følelsesspråket derimot, er i seg selv alltid ærlig, selv om det hos mange mennesker kan være preget av undertrykkelse. Det er samtidig fullt mulig å skjule følelsesuttrykkene, ved at de ytre trekkene dekkes over, for å beskytte seg mot det de uttrykker, eller hindre at andre skal oppdage dem (Grelland, 2005)

Ifølge Kvalsund (2005) har alle mennesker evnen til å oppleve følelser, men denne evnen er i ulik grad utviklet. Dette kan være årsaken til at enkelte mennesker beskrives som følelsesmennesker og andre som følelseskalde. En slik vurdering indikerer at emosjonene har ulik verdi for oss, og ikke minst viser det at mennesker har ulik tilgang til denne ressursen. Grendstad (1986) viser i den sammenheng til oppdagelser av noe som allerede er til stede, men som ikke tidligere har blitt avdekket. Han poengterer at slike oppdagelser er fullt ut subjektive, og forståelsen kan dermed kun komme fra mennesket selv. Ingen kan gjøre oppdagelser på vegne av andre, det er kun individet som kan oppdage for seg selv. Denne pedagogiske retningen kan plasseres inn under kategorien erfaringslæring. Bruner (1961) setter også søkelyset på den subjektive oppdagelsen; *...the most uniquely personal of all that he knows is that which he has discovered for himself* (s. 21).

Ved hjelp av følelsene får vi et bilde av våre verdiers møte med virkeligheten, og det er kun gjennom følelsene at vi får tilgang til disse verdiene. Grelland (2005) hevder at det å være en person, er å være en verdiskaper. Det er gjennom mine verdier at mitt egentlige jeg møter

virkeligheten. Fordi følelser er uttrykk for verdier, kommer personligheten til syne gjennom våre følelser. *Slik er ethvert fremstøt i verdienes rike samtidig et erobringstog i ens egen personlighets rike* (s. 56). Ordet ”verdi” er i denne sammenheng en beskrivelse av verdier innenfor den enkelte persons subjektive verdisystem, og dette verdisystemet er forskjellig fra person til person. Disse verdiene er ikke et resultat av et overlagt verdivalg, og kan dermed betegnes som prerefleksive verdier. Gjennom følelsene kan slike prerefleksive verdier oppdages, og kan dermed vurderes ut fra hvilke følelser det vi ser på vekker (ibid).

2.2.1 Kongruens

Å beskrive følelsene slik de fremtrer, er for mange mennesker svært vanskelig. Dette kan ha sin årsak i manglende bevissthet om hva vi faktisk føler. En annen årsak kan være den sårbarheten som følger ved å ærlig dele sine følelser i en sosial kontekst. Det finnes i mange tilfeller sosiale normer som hindrer mennesker i dele noe som potensielt kan skape forlegenhet. Perls og Stevens (1972) hevder at mennesker ofte ignorerer, fortrenger og undertrykker følelser som de har blitt fortalt er uakseptable. På denne måten vokser vi fra vår indre opplevelse, noe som hindrer oss i å akseptere oss selv. Gestaltteorien sier at følelser ikke forsvinner ved denne undertrykkelsen, men blir en del av den tause kommunikasjonen, og kommer ofte til uttrykk som en reaksjon, i stedet for en intensjonell, personlig selv-avsløring (Hostrup, 2004). Denne typen utbrudd av følelser er sjeldent produktive, dette er fordi de i stor grad kan opptre ut fra våre forsvarsmekanismer (Torbert, 2004).

Ved å uttrykke følelser slik de fremtrer i øyeblikket, kan veilederen utvikle det som Rogers (1961) beskriver som kongruens; *...an accurate matching of experience and awareness. It may be still further extended to cover a matching of experience, awareness and communication* (s. 339). Kongruens impliserer dermed en bevissthet om indre verdier, emosjoner og overbevisning, samt at handlinger og det som uttrykkes, står i sammenheng med det. *We know exactly where he stands* (s. 283). Rogers antyder at det er ved å være genuin og stå frem uten fasade, at gode relasjoner til andre kan utvikles. *Each person is an island unto himself, in a very real sense; and he can only build bridges to other islands if he is first willing to be himself, and permitted to be himself* (s. 21). God relasjonell samhandling forutsetter dermed at mennesker begynner å verdsette, stole på og lytter aksepterende til sine egne erfaringer.

Rogers (1961) fremhever at det kun er de subjektive erfaringene som er gyldige for den enkelte, og det er slike erfaringer menneskets tanker, følelser og handlinger bygger på. Det et menneske emosjonelt er overbevist om, blir sannhet, og kan dermed ikke motsis gjennom logisk argumentasjon. I praksis kan dette bety at måten man betrakter sitt selv på, blir noe av det mest

avgjørende aspektet ved et individs opplevelse og mestring av sin virkelighet. Rogers (1961) viser i den sammenheng til en "indre kongruens" som en overensstemmelse mellom våre erfaringer og selvet.

I den personsentrerte teorien defineres selvet som; *a gestalt which is available to awareness* (Rogers, 1959, s. 203). Selvet innebefatter dermed både bevisst og ubevisst materiale som er tilgjengelig for bevisstheten, men hvor noe opptrer som figur og noe som bakgrunn. Det ubevisste materialet er det som for oss ikke er i figur eller i fokus. Dette representerer et potensial for oss, da dette materialet ikke nødvendigvis må forbli i bakgrunnen (Kvalsund, 2003). *The gestalt or wholeness invariably acts in such a way that something appears and can appear only if the other thing withdraws* (s. 17). Mening og forståelse er dermed tilgjengelig ved en økt bevissthet om forholdet mellom disse to bevegelige variablene. En slik bevissthet kan komme som en "aha-opplevelse" eller som en del av en langvarig prosess (Clarkson, 2004).

2.2.3 Utvikling av emosjonell kompetanse

Det kan ifølge Gellermann (1969) være hensiktsmessig å skille mellom å ha følelser, gi følelsene oppmerksomhet, sette ord på dem, og å handle ut fra følelsene. Det er en slik oppdeling som skaper grunnlag for utvikling av emosjonell kompetanse. Slike prosesser skjer ifølge Jordan (2002) gjennom stadier. Utviklingen kan lede til en større bevissthet om atferd, følelser og tanker som påvirker oss i alle aspekter ved livet. I stedet for at disse faktorene bestemmer over våre liv, kan man gjennom denne prosessen få bevissthet og i større grad bli en aktiv aktør i eget liv. I det første utviklingsstadiet blir man klar over de emosjonelle prosessene som er en del av bevisstheten. I det andre stadiet utvikler man større bevissthet og kan aktivt relatere til de følelsene som kommer og går. *This is a self that can recognize that a certain emotion has been evoked, but is free to make decisions about what to do with the emotion* (s. 2). I det tredje og siste stadiet utvikles i større grad evnen til å ta et metaperspektiv på sine følelser, og aktivt kunne relatere til disse uten å bli følelsesmessig påvirket (non-attachment). Ved en slik bevissthet kan mennesker utvikle evnen til å se sammenhengen mellom emosjonene og hendelsene som forårsaker dem. Dette aspektet må vurderes i et sosialkonstruktivistisk perspektiv, fordi fokuset på emosjonell kompetanse vektlegger anerkjennelse og forståelse for egne emosjoner, i samspillet og samhandling med andres emosjoner.

Pons, F. Daniel, M. Lafortune, L. Doudin, P. A. & Albanese, O. (2006) hevder at evnen til å skjelle og forstå andres følelser er komplementær til forståelsen av egne følelser. Jo mer vi er bevisst andres følelser, jo mer er vi i stand til å forstå våre egne emosjonelle prosesser. Dette viser hvor viktig kjennskap til den emosjonelle konstruksjonsprosessen er for å akseptere, ikke bare

grensene for egne følelser, men også andres (Allgood & Kvalsund, 2003). *The more the guide discovers of his or her own mystery, the more s/he will be able to help the client discover his or her mystery, and the more each discovers the more s/he grows* (s. 133). Gjenkjenning og forståelse av andres emosjonelle virkelighet kan resultere i en dypere samværsopplevelse, og vil hjelpe mennesker å føle seg mindre isolert i sine erfaringer (Rogers, 1961)

Evnen til å ta i bruk vokabularet, for å beskrive emosjonene ved bruk av språket, gjør det mulig å kommunisere personlige emosjonelle erfaringer til andre, samt å få tilgang til representasjoner av egne emosjonelle erfaringer. Dette gjør det igjen mulig å plassere dem i en helhetlig kontekst, og sammenligne dem med andres symboliseringer (Pons et al. 2006). Emosjoner kan også påvirke kognisjonen ved å benytte dem som en kilde til informasjon. Emosjonelle tilstander påvirker på denne måten kognitive avveininger når de oppleves å gi relevant informasjon (Arntz, Rauner, & Van den Hout, 1995).

Evnen til empati er nødvendig for å kunne etablere gode relasjoner og god kommunikasjon med andre mennesker. Rogers (1971) beskriver empatien som et av de mest virkningsfulle verktøy for en veileder. Gjennom empatien forsøker veilederen å forstå den andre personens indre referanseramme som om en selv var den andre, men uten å glemme dette "som om". Dette forutsetter en veileder som evner å møte deltakerne av gruppen som subjektive personer, og ikke i en distansert profesjonell rolle (Buber & Friedman, 1965). Evnen til å uttrykke empati er et potensial som ligger i mennesker og som kan utvikles og læres i en sosial kontekst. Empati kan bidra til å skape et klima av respekt, aktiv lytting og åpenhet (Rogers, 1961). Dette klimaet kan igjen fremme en gjensidig hjelp og forståelse når kommunikasjonsprosessene møter krevende situasjoner. Empati kan ikke begrenses til en profesjonell holdning, men avhenger av en veileder som inkluderer seg selv og sin personlige dimensjon (Allgood & Kvalsund, 2003). Samtidig må en veileder som retter fokus mot utvikling av emosjonell kompetanse i gruppen, være bevisst noen etiske problemstillinger som gjør seg gjeldende.

2. 3 Etiske perspektiver

Som tidligere nevnt gir emosjoner en indikasjon på måten det enkelte menneskes indre verdier får et uttrykk. Disse verdiene skaper et grunnlag for all etikk. Eide & Grelland et al. (2008) hevder at å være etisk og ansvarlig er å ha evnen til å respondere ut fra våre indre verdier, og emosjonene er her vår første respons. Våre indre verdier skaper grunnlag for refleksjon, som igjen resulterer i intensjonelle handlinger. Følelshandlinger må, som enhver handling, måles ut fra hvilket utfall de får. For veilederen er det viktig med en balansegang mellom fokus på gruppe-medlemmenes følelser som en ressurs i kommunikasjonen, og samtidig være bevisst på at

det i enkelte tilfeller kan få et urimelig omfang. Det enkelte gruppedlems behov for grenser i forhold til nærhet i veiledningssituasjonen må derfor tas hensyn til. Veilederen må være bevisst graden av dybde i veiledningssituasjonen, og stille tilsvarende krav til sin egen etiske standard. En dialog som fokuserer på emosjoner må ikke brukes til å presse, manipulere eller utnytte enkeltpersoner i gruppen. Veileder må derfor være bevisst sine egne følelsesmessige behov og begrensninger, og at disse ikke blir dekket på deltakernes bekostning. Å utøve veiledningen med respekt innebærer blant annet å respektere det enkelte gruppedlems følelser (ibid).

Med utgangspunkt i disse teoretiske perspektivene ønsker jeg å behandle problemstillingen videre i oppgaven. Jeg har beskrevet hvordan mennesker, gjennom veiledning i grupper, kan møte hverandre som "person i relasjon". Disse relasjonelle aspektene er viktige faktorer for utviklingen av emosjonell kompetanse, og veilederen spiller en helt avgjørende rolle i en fasilitering av slike utviklingsprosesser. Jeg vil hente frem disse perspektivene når jeg skal behandle datamaterialet i analysedelen og i drøftingen.

3.0 Metode

I denne delen av oppgaven ønsker jeg å gjøre rede for og begrunne de mange valgene jeg har tatt i forbindelse med masteravhandlingen. Jeg vil først utdype ulike aspekter ved valg av metode, for deretter å beskrive hvordan jeg har gått frem i innsamlingen av data. Jeg vil så belyse de valgene jeg har tatt i analysearbeidet. Til slutt vil jeg si noe om hvordan kvaliteten i forskningen er ivaretatt, for så å reflektere rundt min rolle som forsker.

3.1 Kvalitativ forskningstradisjon

Ut fra problemstillingen jeg ønsker å belyse, har jeg valgt en kvalitativ tilnærming til denne avhandlingen. Det har sammenheng med hvilken type kunnskap jeg ønsker å utforske. Problemstillingen min viser at det er gruppeveilederens opplevelse av egen emosjonell kompetanse som er i fokus. Ifølge Denzin og Lincoln (2000) er det sentrale forskningsperspektivet i den kvalitative metode at deltakernes perspektiv skal synliggjøres. Creswell (1998) definerer kvalitativ forskning på følgende måte: *Qualitative research is inquiry processes of understanding based on distinct methodical traditions of inquiry that explore a social or human problem. The researcher builds a complex, holistic picture, analyzes words, reports detailed views of informants, and conducts the study in a natural setting* (s. 15). Definisjonen viser at den kvalitative metode er opptatt av å beskrive menneskelige og sosiale prosesser i en mest mulig naturlig setting. For å få tak i et helhetlig bilde av situasjonen blir det derfor viktig å gå i dybden, samt undersøke hvordan mening skapes som sosiale konstruksjoner av individer i sin livsverden. Jeg ønsker i mine

undersøkelser å få et innblikk i forskningsdeltakernes livsverden og den konstruksjonen av mening de har etablert i forhold til den. Mitt håp er at oppgaven kan ha nytteverdi for alle som er opptatt av veiledning, og særlig for dem som er interessert i arbeid med grupper. Teksten kan forhåpentligvis legge grunnlag for nye refleksjoner, og ha en overføringsverdi til den hverdagen som leseren befinner seg i. For å legge til rette for en slik overføringsverdi, er det viktig å sikre rike og fyldige beskrivelser av den sosiale verden informantene befinner seg i (Denzin og Lincoln, 2000). Naturalistiske generaliseringer vil legge til rette for en slik overføringsverdi og er en sentral målsetning i all kvalitativ forskning (Lincoln og Guba, 1985).

3.2 Fenomenologisk metode som tilnærming

The individual human being has enough resources in order to respond for himself and be responsible for his or her actions (Perls, 1969, s. 19)

Jeg er interessert i gruppeveilederens opplevelse av emosjonell kompetanse i arbeidet med grupper, og har derfor valgt å benytte meg av den fenomenologiske tilnærmingen hvor hensikten er å få tak i menneskers subjektive og sensoriske opplevelser. Fokus rettes også mot de tolkningene som finner sted med utgangspunkt i disse opplevelsene, og hvordan det samme fenomenet oppleves av flere enkeltindivider (Dreyfus & Thompson, 2007). Smith (2003) definerer fenomenologi på følgende måte: *Phenomenology is the study of "phenomena": appearances of things, or things as they appear in our experience, or the ways we experience things, thus the meanings things have in our experience* (s. 1). Utgangspunktet mitt er at mennesker må møtes innenfor det fenomenologiske feltet. Det er kun her vi kan få tak i gyldige beskrivelser av enkeltindividets subjektive opplevelse. Mennesket har ifølge Perls (1969) en tilstrekkelig kapasitet til å respondere for seg selv, og andre mennesker kan ikke overta denne rollen. Rogers (1961) fremhever også at det kun er den subjektive opplevelsen som er gyldig for den enkelte individ. *The touchstone of validity is my own personal experience. No other persons ideas and non of my own ideas are as authoritative as my experience* (s. 23). Det er disse erfaringene som danner grunnlag for menneskers tanker, følelser og handlinger, og en slik kunnskap finnes kun i enkeltindividet. Dette beskrives av Rogers som en strøm av indre og ytre stimuli som opptar bevisstheten og former en figur i vårt erfaringsfelt. Menneskets erfaringer er ikke ufeilbarlige, men det finnes alltid nye korreksjons- og fortolkningsmuligheter.

I analysen forsøker forskeren å finne fenomenets psykologiske essens ut fra de subjektive opplevelsene (Giorgi & Giorgi, 2003). Det var Edmund Husserl som først introduserte fenomenologien på begynnelsen av forrige århundre. Gjennom den fenomenologiske filosofien ville han påvise at subjektiv og objektiv kunnskap er flettet sammen. En objektiv virkelighet er

dermed i realiteten en subjektiv virkelighet, fordi vår vurdering er avhengig av en subjektiv dimensjon (Giorgi, 1985). Forståelse etableres i en vekselvirkning mellom det som objektivt er til stede, og ens egne subjektive oppfatninger. På denne måten forenes det faktiske og det opplevde, og skaper mening og kunnskap (Postholm, 2005). Husserl fremhever en fenomenologisk holdning, hvor vår oppmerksomhet vendes mot virkeligheten slik den ser ut for oss, som en uavbrutt strøm av fenomener. Slike prosesser kan utføres gjennom en fenomenologisk reduksjon. Dette betyr ikke at vi skal eliminere våre kognitive operasjoner og vår forståelse av virkeligheten, men i større grad utvikle evnen til å ”tre tilbake” fra våre vanlige prosesseringsstrategier. Da kan vi åpne opp for erfaringen slik den manifesterer seg, og alle våre sanseinntrykk, emosjoner og tanker vil oppfattes slik de opptrer for oss (Thompson & Zahavi, 2007). Når kognitive forståelsesstrategier settes til side, vil den fenomenologiske holdningen gjenopprette en ny intimitet med vår bevisste opplevelse (Varela & Shear, 1999). Vi kan da etablere et ”innsideperspektiv” av verden, og bevisstheten fungerer ikke lenger som en atskilt og uavhengig enhet.

For å få et innblikk i individets subjektive erfaring må forskeren møte informanten med et åpent sinn, og på en mest mulig induktiv måte forsøke å legge sin egen forforståelse av fenomenet til side. Dette er en prosess som Giorgi (1985) beskriver som *bracketing*. En induktiv tilnærming åpner opp for en sentral problemstilling, nemlig hvorvidt det er mulig å løsrive beskrivelser av fenomener fra fortolkning. På bakgrunn av denne problemstillingen, forsøkte jeg etter beste evne å legge til side min egen forforståelse, og møte informantene med et åpent sinn. En viktig oppgave var da å forsøke å lytte til deres beskrivelser av sine erfaringer. Jeg forsøkte å unngå styrende formuleringer, og i større grad åpne opp for informantenes selvstendige uttrykk. Som nybegynner i forskningsfeltet synes jeg at dette var en utfordring i møte med deltakerne. Samtidig var jeg bevisst på at jeg ikke skulle eliminere mine egne tanker, men være oppmerksom på dem slik at forståelsen omkring informanten sin opplevelse kunne etableres.

3.3 Semistrukturert intervju som datainnsamlingsstrategi

Jeg har med utgangspunkt i den beskrevne argumentasjonen valgt å benytte meg av semistrukturerte intervjuer, og anser dette som hensiktsmessig for mitt formål. Ifølge Kvale (2001) er målet ved bruk av semistrukturerte intervjuer å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden, for deretter å fortolke fenomenene. Ved analyse av de transkriberte intervjuene ønsket jeg å ha mulighet til å fortolke gruppeveiledernes livsverden. Semistrukturerte intervjuer gir i tillegg en mulighet til sekvensering av spørsmålene, ordlyden, samt valg i forhold til hvor mye oppmerksomhet man velger å vie de ulike tematiske delene. En slik intervjuform gir muligheter for spontane tilleggsspørsmål som i mange tilfeller kan oppstå i møte med informantens refleksjoner

(Dalland, 2000). Jeg ser også at jeg ved min begrensede kunnskap om fagområdet ikke kunne forutse alle de tematiske vinklingene som informantene brakte inn i dialogen.

Zapf, Vogt, Seifert, Mertini og Isic, (1999) fremhever at emosjoner vanskelig kan undersøkes på en helhetlig måte gjennom kvantifisering uten muligheter for utfyllende kommentarer og eksemplifiseringer. Emosjoner er flyktige og kan derfor være vanskelige å beskrive. Et spørreskjema med svarkategorier ville sannsynligvis ikke ha vært dekkende for feltet, og mye informasjon kunne gått tapt. Dette underbygger at semistrukturerte intervjuer er en tilfredsstillende teknikk for å samle inn data og få frem deltakernes perspektiv på en helhetlig måte.

3.3.1 Innvendinger mot det kvalitative forskningsintervju

Det kvalitative intervju som forskningsmetode har møtt flere innvendinger, særlig i forhold til dataenes manglende objektivitet og avhengighet av den som intervjues. Kvale (2001) hevder derimot at det er nettopp det kvalitative intervjuets evne til å fange opp variasjonene i intervjupersonenes oppfatninger, og dermed gi et mangfoldig bilde av en kompleks menneskelig verden, som er dets styrke. Det kvalitative materialet er ikke objektive data som kan kvantifiseres, men meningsfulle relasjoner som skal tolkes. *Intervjuets følsomhet og dets nærhet til personens måte å oppleve verden på kan gi kunnskap som kan brukes til å forbedre menneskets situasjon* (Kvale, 2001, s. 25).

3.4 Praktisk gjennomføring av undersøkelsen

3.4.1 Valg av informanter

Ifølge Thagaard (2009) bør antall informanter ikke være større enn at det er mulig å gjennomføre dypt påløpende analyser. Størrelsen er avhengig av målene i undersøkelsen og de ressursene som står til disposisjon. Samtidig er det viktig at antallet informanter er tilstrekkelig for å få stor nok variasjon i responsene. Postholm (2005) foreslår et antall på mellom tre og ti personer i en fenomenologisk studie. Ut fra oppgavens omfang og ønsket om å gå i dybden, valgte jeg å intervju tre gruppeveiledere. Seleksjonskriteriene i denne studien var at informantene skulle arbeide med veiledning, og særlig ha erfaring med veiledning av grupper, med minimum fem års erfaring. Jeg ønsket en kjønnsbalanse, og i min gruppe av informanter var det to menn og en kvinne representert. Informantene ble rekruttert blant veiledere ved en utdanningsinstitusjon i Norge som utdanner veiledere med rekrutteringsgrunnlag fra mange ulike fagdisipliner. Institusjonen har også oppdrag for privat næringsliv og offentlige instanser på veiledning. Deltakelse i undersøkelsen var frivillig og baserte seg på henvendelse via lederen for institusjonen.

Fordeler med å rekruttere informanter fra denne gruppen, var at jeg fikk deltakere med mye erfaring fra gruppeveiledning, og med ulikt erfaringsgrunnlag og fagtilhørighet. Da påmeldingen var frivillig, kunne jeg også regne med at informantene hadde interesse for emnet som jeg ønsket å undersøke.

3.4.2 Gjennomføring av intervjuene

I et halvstrukturert intervju vil flere temaer dekkes og det ble derfor viktig å utarbeide en intervjuguide som var hensiktsmessig og gav intervjuet en god struktur. Jeg gjennomførte intervjuene med utgangspunkt i denne intervjuguiden (Vedlegg D) som ble testet i et pilotintervju før intervjuene fant sted. Jeg fikk her mulighet til å intervju en ansatt ved NTNU som har veiledning av grupper som en viktig del i sitt arbeid ved institusjonen. I pilotintervjuet fikk jeg erfaring med rollen som intervjuer, og med intervju som datainnsamlingsmetode. Jeg fikk tilbakemeldinger både på meg selv som intervjuer, og på spørsmålene som jeg stilte. En del endringer ble foretatt på intervjuguiden etter dette intervjuet, da jeg så at enkelte spørsmål var utydelige i sin formulering. Jeg så også at noen spørsmål var mindre relevante i forhold til problemområdet jeg ønsket å fokusere på.

Dalen (2004) viser til tre mulige kilder for utforming av spørsmål til intervjuguiden. Disse er forskningslitteratur, intervjuerens personlige erfaringer og kunnskap fra feltet, samt uformelle forberedelser. Helt siden jeg satte i gang med masterstudiet i rådgivning har jeg vært interessert i tematikken knyttet til emosjoner i veilednings- og hjelperelasjoner. Jeg har derfor lest en rekke bøker og vitenskaplige artikler om temaet, samt fått arbeidserfaring som gruppefasilitator og veileder i emnet "Eksperter i team", som er et tverrfaglig, obligatorisk emne for alle master og profesjonsstudenter ved NTNU. Jeg også fått erfaring som gruppeveileder i Statoil sitt sommerprosjekt i 2009. Disse erfaringene har gitt meg en interesse for de prosessene som ofte gjør seg gjeldende i gruppeinteraksjon, og hvordan jeg som veileder kan møte gruppemedlemmene på en måte som skaper tillitt selv om det ofte er komplekse, relasjonelle spenningsfelt som oppstår. Av uformelle forberedelser har jeg drøftet temaet grundig med mine jobbkolleger, min veileder, samt mange fra min omgangskrets. Denne bakgrunnen har gitt meg innblikk i en del forskning på feltet, samt erfaring med min subjektive opplevelse av emosjoner i en gruppeveiledningskontekst. Intervjuguiden ble dermed utarbeidet på bakgrunn av teori om emosjoner og gruppeveiledning, samt diskusjoner og egne refleksjoner knyttet til tematikken.

Jeg valgte å strukturere intervjuguiden i fire hoveddeler, og hver del inneholdt forslag til spørsmålsformuleringer. Slik kunne jeg berøre viktige og relevante problemstillinger knyttet til de ulike delene. I den første delen forespurte jeg demografiske opplysninger om institusjonen og den

enkelte informants beskrivelse av sine arbeidsoppgaver. I den andre delen ønsket jeg å få beskrivelser av informantenes opplevelse av egen emosjonell kompetanse i gruppeveiledning. Den tredje delen inneholdt gruppeveiledernes opplevelse av sin egen intensjonelle bruk av emosjoner, for å legge til rette for gruppemedlemmenes utvikling av emosjonell kompetanse. I denne delen la jeg vekt på prosessene som er gjeldende i en gruppe. I den siste delen ønsket jeg å avrunde intervjuet ved å få et innblikk i informantenes opplevelse av intervjusituasjonen. Jeg satt også av noe tid til å åpne opp for uberørte perspektiver som informantene avslutningsvis ønsket å fokusere på. Jeg ville i stor grad ta i bruk åpne spørsmål for å få frem mest mulig rike beskrivelser av fenomenene, og for å unngå at formuleringene skulle bli for styrende i forhold til hvilket svar informantene kom med (Strauss og Corbin, 1998). Samtidig hadde enkelte av oppfølgingsspørsmålene en lukket form.

Postholm (2005) anbefaler at man i intervjuguiden gir rom for planlagte så vel som umiddelbare spørsmål. De umiddelbare spørsmålene kan ha sin bakgrunn i observasjoner, omstendigheter eller utsagn som gir inspirasjon for videre utforsking. Ofte vil man i intervjusituasjonen få tilgang til en unik dybdekunnskap når både planlagte og umiddelbare spørsmål får operere sammen. Jeg ønsket derfor å bruke intervjuguiden som et fleksibelt verktøy i intervjuene. Enkelte spørsmål ble besvart underveis i intervjuet, og jeg valgte derfor å unngå gjentakelser som en slavisk opplesning av intervjuguiden ville medført. Jeg stilte oppfølgingsspørsmål dersom interessante temaer dukket opp underveis, og som jeg fant hensiktsmessig å undersøke nærmere.

Intervjuene ble gjennomført i midten av februar 2010, hvor en informant og meg som intervjuer var til stede. Hvert intervju med gruppeveileder hadde en varighet på omtrent 1,5 timer. Informantene ble først gitt grundig informasjon om intervjuets hensikt, prosedyrer og deres rettigheter som informanter. Deretter leverte de skjema for informert samtykke som de hadde mottatt før intervjudagen (Vedlegg C). Av praktiske hensyn ble intervjuene gjennomført i lokalene til utdanningsinstitusjonen. Samtalene ble tatt opp på lydbåndopptaker, deretter transkribert ordrett, for så å bli slettet. Emosjoner som tema for undersøkelse krever en stor grad av tillit og åpenhet i intervjusituasjonen. For å sikre at informantene følte seg ivaretatt, ønsket jeg å legge vekt på tillitskapende relasjonsbygging og trygghet i relasjonen, før intervjuets start.

3.4.3 Transkripsjonen

Kvale (2001) fremhever transkripsjonen som en omfattende prosess, og en overgang hvor datamaterialet skifter medium, fra tale til tekst. Transkripsjonene egner seg bedre for analyse enn lydbåndopptakene, da de er lettere å organisere og arbeide med i etterkant. Samtidig representerer

de ikke en nøyaktig gjengivelse av virkeligheten, men er abstraksjoner av virkeligheten slik den fremkommer i intervjuene. I etterkant av intervjuene transkriberte jeg de innsamlede dataene omgående. Dette var en svært tidkrevende prosess som krevde en stor grad av konsentrasjon og nøyaktighet. Jeg forsøkte å skrive ned de verbale uttrykkene så ordrett som mulig, og nonverbale uttrykk ble satt i parentes.

3.4.4 Ethiske betraktninger

Det er ifølge Kvale (2001) svært viktig å rette søkelys på etiske problemstillinger som gjør seg gjeldende i kvalitativ forskning. Jeg vil her kort beskrive noen etiske prinsipper som er lagt til grunn for denne studien. Alle informantene bidro med sine refleksjoner over tematikken i intervjuene, og ved flere tilfeller var det vanskelig for den enkelte å uttrykke seg velformulert og sammenhengende. Kvale (2001) påpeker at det er etiske betenkeligheter ved å publisere repetitive og ensartede intervjutranskripsjoner ordrett, da dette kan virke som latterliggjøring av informantene. Jeg har derfor valgt å omskrive enkelte formuleringer og utelate ytringer som ikke er relevante. Dette gjør jeg for å sikre en mest mulig respektfull fremstilling av informantene.

Jeg har gjennom intervjuene fått tilgang til noe sensitiv informasjon, ikke bare om informantene, men også til en viss grad om andre berørte parter. De presenterte resultatene er anonymisert for at informasjonen ikke skal kunne spores tilbake til de som blir omtalt. Å bli intervjuet om et personlig tema som emosjoner, kan medføre ubehag for informantene. Dette var jeg bevisst, og sørget for at alle ble informert om at de innhentede data ville anonymiseres. Det er kun meg selv og lederen for utdanningsinstitusjonen som vet hvem som ble intervjuet. Informantene fikk også tilbud om å lese gjennom sitt transkriberte intervju før dataene ble benyttet videre. En av veilederne valgte å benytte seg av dette tilbudet. Veilederne la vekt på at de syntes det var et spennende tema og en fin opplevelse å bli intervjuet. På bakgrunn av dette, samt at deltakelsen var frivillig, vurderte jeg at situasjonen var etisk forsvarlig.

Prosjektet mitt var pålagt meldeplikt ut fra personopplysningsloven § 3. Derfor sendte jeg søknad til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD), med alle nødvendige opplysninger om prosjektet (Vedlegg A). Denne søknaden inkluderte førsteutkast til intervjuguide, samt informasjonsskriv og samtykkeerklæring. På bakgrunn av responsen fra NSD har jeg gjort noen små endringer i samtykkeerklæringen. Jeg har gjort noen revideringer av intervjuguiden etter at jeg fikk godkjenningen av forskningsprosjektet fra NSD.

3.5 Analysearbeidet

Ifølge Postholm (2005) er ikke arbeidet med analysen en avgrenset del av forskningsprosessen. Analysen vil være et kontinuerlig arbeid som starter i det forskeren inntar

forskningsfeltet, og først avsluttes ved ferdigstillingen av rapporten. Det finnes svært mange måter å nærme seg et datamateriale på, og i min studie har jeg valgt metodiske ideer fra fortrinnsvis Strauss og Corbin (1998) sin konstant komparative metode. Analysetilnærmingen er ikke basert på en ren "grounded theory" modell, men jeg har hentet inspirasjon fra ideene i denne metoden.

3.5.1 Den konstant komparative analysemetoden

I analysearbeidet reduserte jeg det som hadde blitt et stort datamateriale for å finne kategorier som kunne være hensiktsmessige. I den tradisjonelle konstant komparative metoden er teorigenerering et sentralt mål, men dette var ikke en målsetting i mitt arbeid. Metoden valgte jeg derimot for å finne frem til sentrale essenser i datamaterialet. Jeg brukte både en deskriptiv og teoretisk analyse (Postholm, 2005). I den deskriptive analysen strukturerte jeg dataene for å gjøre dem til håndterbare enheter, og gjennom den teoretiske analysen brukte jeg teori som hjelpemiddel for å utvikle forståelse av empirien. Strauss og Corbins (1998) tilnærming består av en tretrinns kodingsprosess med en konstant bevegelse mellom en åpen, aksial og selektiv koding. Den åpne kodingen handler om å sette navn på og forme begreper ut fra dataene, for så å sortere og plassere dem sammen med lignende fenomener. Da intervjuene var ferdig transkribert, leste jeg gjennom utskriftene flere ganger. Jeg behandlet intervjuene hver for seg, men forsøkte samtidig å se etter sammenhenger mellom intervjuene. Etter hvert som aktuelle temaer dukket opp, undersøkte jeg om disse var representert i de resterende intervjuene. I dette arbeidet fikk jeg i større grad en helhetsforståelse av det innsamlede datamaterialet, og jeg kunne skille ut sentrale kategorier. Jeg utførte en aksial koding for å knytte kategoriene til hverandre, se sammenhenger og brudd, og for å finne hensiktsmessige underkategorier. I den selektive kodingen, var målet å tydeliggjøre sammenhenger og fremstille teori på bakgrunn av kategoriene som ble utarbeidet. Slik kunne jeg undersøke om det fantes en kjernekategori, som fremstod som den mest sentrale forklaringsfaktoren blant kategoriene. I analyseprosessen så jeg at veilederens intensjonelle selvutforskning var en kjernekategori som ble synlig ut fra kategoriene som fremsto. Jeg oppfattet at dette begrepet viser en sentral dimensjon ved veilederens interaksjon med gruppen og i utøvelsen av den profesjonelle veilederrollen.

I den fenomenologiske forskningstilnærmingen beskrives analyseprosessen som en dyptfølede, intuitiv prosess, hvor fenomenet som forskes på skal være i sentrum (Giorgi, 1985). Jeg har på bakgrunn av dette unngått å presentere utfyllende portretter av forskningsdeltakerne, men i større grad forsøkt å rette oppmerksomheten mot fenomenet som jeg ville belyse – nemlig veiledernes opplevelse av, og intensjonell anvendelse av emosjonell kompetanse i møte med grupper.

Repstad (1993) har hevdet at det i kvalitativ forskning er viktig å beregne lang tid på dataanalysen for å få godt innblikk i dataene og for å unngå forhastede tolkninger i analyseprosessen. Intervjuene i denne undersøkelsen ble foretatt i februar 2010. Analysene ble gjennomført i løpet av februar, mars og april 2010.

3.6 Kvalitet i forskningen

Ifølge Lincoln og Guba (1985) er naturalistiske kvalitetskriterier bedre egnet til å vurdere kvaliteten i en kvalitativ forskningstilnærming enn de tradisjonelle kvalitetskravene i kvantitative forskningsmetoder. For å oppnå pålitelighet i forskningsarbeidet må validitetskriterier som troverdighet, overførbarhet, pålitelighet, bekreftbarhet og autentisitet være oppfylt. En slik forskning er utført på en tillitsfull måte hvor informantenes stemmer reflekteres i funnene. Resultatene av forskningen vil ha en naturlig overføringsverdi til leserens situasjon og være stabile, uten å være et resultat av vilkårlighet. Disse kvalitetskravene kan ifølge Geertz (1973) tilfredstilles ved bruk av rike, tykke beskrivelser som legger til rette for naturalistiske generaliseringer. Dette kan ifølge Lincoln og Guba (1985) være mulig på grunnlag av likheten mellom ulike fenomen. Funnene i studien kan dermed føre til at leseren utvikler sin refleksjon over egen praksis, noe som igjen kan bidra til at praksisen forbedres.

For å sikre oppgavens troverdighet, har jeg tatt utgangspunkt i utsagnene fra tre informanter i utforskningen av problemstillingen (Denzin, 2000). Jeg gjorde dette for at ulike opplevelser av emosjonell kompetanse som gruppeveileder skulle komme frem. Dessuten har jeg valgt å benytte meg av "member checking", hvor informantene fikk mulighet til innsyn i både transkripsjonene og analysene for gjennomlesning og godkjenning (Lincoln og Guba, 1985)

For å sikre oppgavens overførbarhet, har jeg som Lincoln og Guba (1985), et mål om å gi en så detaljert og rikholdig beskrivelse av konteksten som mulig. For å gjøre dette, stilte jeg i intervjuene spørsmål til informantene som gav meg nyttig bakgrunnsinformasjon og innblikk i kontekstuelle faktorer. Dessuten har jeg gjennom samtalene med veileder fått tilgang til relevant bakgrunnsinformasjon om institusjonen og dens veiledningspraksis.

Påliteligheten i forskningen er ivaretatt ved å legge frem mest mulig dokumentasjon av data, metoder og avgjørelser som er foretatt gjennom prosjektet. På denne måten vil flest mulig ulike dimensjoner av arbeidet bli synliggjort. I metodedelene har jeg forsøkt å tilfredsstille dette kravet ved å gi utførlige beskrivelser av de ulike delene av prosjektet. Jeg har også vedlagt all relevant dokumentasjon i vedleggsdelen (informasjonsskriv, samtykkeerklæring, intervjuguide, søknad og svar fra NSD).

For å sikre forskningens bekræftbarhet har jeg hatt et ønske om å stille forskningen åpen for innsyn og kritikk. Jeg anerkjenner ved dette de subjektive dimensjonene som kan ha innvirkning på prosjektet. Jeg ønsker derfor å fremlegge all relevant dokumentasjon i vedleggsdelen og utvise en tydelighet der jeg påstår noe ut fra datamaterialet. Dette gjør jeg for å unngå å presentere mine egne påstander som objektiv kunnskap.

Lincoln og Guba (2000) hevder også at autentisitet er et sentralt kriterium i kvalitativ forskning. Dette avfeier all positivistisk ambisjon, om å komme frem til allmenngyldige resultater i kvalitative studier, og fremhever at studien skal være ekte. Dette vil blant annet si at alle stemmer skal bli hørt og at ulike realitetsforståelser skal komme frem (Seale, 1999).

3.7 Forskeren som forskningsinstrument

Før man bruker seg selv som instrument, må man have føling med, hvilket instrument dette selv er (Fog, 2004, s. 36).

Ifølge Lincoln og Guba (1985) er forskeren selv det viktigste forskningsinstrumentet i kvalitativ forskning. Postholm (2005) hevder derfor at forskeren bør presentere sin egen bakgrunn og erfaringer som har en relevans til forskningsprosjektet. Slike erfaringer utgjør en referanseramme som forskeren ser, tolker og forstår tematikken ut ifra. Ved å inkludere disse personlige og subjektive aspektene i undersøkelsen, vil det også bli en større helhet i forskningen (Macmurray, 1991). Jeg vil nå gjøre rede for mitt utgangspunkt som forsker, med et ønske om å tydeliggjøre slike subjektive dimensjoner, noe som forhåpentligvis vil bidra til å øke kvaliteten på studien (Hunt, 1987; Brown, 1996).

Som tidligere beskrevet er mitt forhold til gruppeveiledning basert på studiet i pedagogikk med fordypning i rådgivning, samt erfaring som gruppefasilitator og veileder i Sommerprosjektet i Statoil og i emnet ”Ekspert i Team” ved NTNU. Jeg har gjennom studiet i pedagogisk rådgivning fått en stor interesse for utvikling av mennesker i en gruppekontekst, særlig med fokus på emosjonelle perspektiver. Denne interessen har blitt forsterket av å lese litteratur knyttet til gruppeveiledning, og særlig emosjonell kompetanse som en viktig faktor i veiledningen.

Det halvstrukturerte intervjuet krever at jeg som intervjuer må bruke meg selv, både på det profesjonelle og det personlige plan (Postholm, 2005). Jeg ønsket å legge til rette for en gjensidig dialog med informantene, fremfor et tradisjonelt spørsmål-svar intervju. I intervjuene ønsket jeg å være åpen og fleksibel i forhold til informantenes fokus og stille oppfølgingsspørsmål i tilknytning til dette. Jeg erfarte at intervjuguiden fungerte om en retningsgiver, men at det var refleksjonene fra informantene som først og fremst ledet til oppfølgingsspørsmål. Jeg kan ikke se bort fra at mine teoretiske perspektiver kan ha påvirket informantene, særlig ved introduksjonen av teoretiske

forståelsesrammer som ikke gav umiddelbar gjenklang hos informantene. Jeg valgte ved flere tilfeller å utdype disse referanserammene for å legge til rette for forståelse, men så i etterkant at dette i noen grad kan ha virket styrende på den påfølgende refleksjonen. Jeg kan også ved å sette fokus på den emosjonelle kompetansens sentrale rolle i gruppeveiledning, ha kommet i skade for å fremstille emnet med et manglende kritisk blikk. Jeg stiller spørsmålsteget ved om dette svekker validiteten av forskningen.

I valget av veiledere som informanter er jeg oppmerksom på at det å snakke *om* veiledningen, er noe annet enn å være der veiledningen pågår. I en praktisk veiledningssituasjon kunne jeg observert hvordan veilederen, og den som veiledes, fungerer i gruppesamspillet. Dette kan være en begrensning for prosjektet. Samtidig er jeg opptatt av veiledernes erfaring, og anser dermed veiledernes egne refleksjoner som mest sentrale.

Utdanningsinstitusjonen som informantene representerer, hadde jeg kun kjennskap til gjennom veilederen min, Ragnvald Kvalsund, og ut fra informasjonen jeg har lest på deres nettsider. Jeg opplevde møtet med institusjonen svært positivt, og lederen for avdelingen var imøtekommende og behjelpelig med å henvise til informanter. Informantene selv var også positive til å stille opp og uttrykte interesse for problemstillingen og dens aktualitet i deres praksis og utvikling som veiledere. Dette bekreftet Turid i den siste delen av intervjuet.

Jeg opplever at jeg snakker sant om egen erfaring, og det gir en tilfredshet, jeg har en glede ved at jeg har sagt noe høyt som jeg ikke har sagt høyt før. Akkurat som om jeg eier det på et annet nivå, noe som er sant. Så det har og vært en gave til meg.

4.0 Analyse

Hensikten med denne oppgaven har vært å avdekke de intervjuede veiledernes egne erfaringer av emosjonell kompetanse, og hvordan denne intensjonelt kan anvendes for at gruppe medlemmene selv skal utvikle sin emosjonelle kompetanse. I veiledningsgruppene ved utdanningsinstitusjonen hvor jeg gjennomførte intervjuene, var fokuset for arbeidet med grupper personlig vekst, selvrefleksjon og selvaktualisering slik som beskrives ut fra den humanistisk-eksistensialistiske tilnærmingen til rådgivning. Veiledningen er først og fremst rettet mot utøvende profesjonelle, og brukes som et redskap og som en ressurs i deres arbeid i det psykososiale feltet. Carl Rogers var en forkjemper for grupper med fokus på personlig vekst, og denne tankegangen har også influert måten gruppeveiledningen drives på undersøkelsesstedet. Gjennom disse gruppene får medlemmene en mulighet til å bevege seg fra rigide atferdsmønstre til en mer flytende og spontan væremåte. Møtene skjer oftest gjennom flere uker, med et mål om at alle gruppe medlemmene gjennom selvavsløring og tilbakemeldinger kan komme i kontakt med sine følelser, lære å stole på og akseptere seg selv og andre individer. Disse erfaringene kan bidra til at

gruppemedlemmene returnerer til sitt hverdagsliv med en større grad av forståelse for seg selv og menneskene rundt dem. Opplevelsen av prosessene i gruppen kan føles veldig nært, og erfaringen med og aktiviseringen av innestengte følelser, kan føre til intense møter med seg selv. Dette bringer ofte mennesker inn i en nær kontakt med hverandre.

I denne delen av oppgaven ønsker jeg å presentere funn i datamaterialet knyttet til min valgte problemstilling. Jeg vil også knytte funnene opp mot noen teorier for å sette empirien inn i en større forståelseskontekst. I intervjuene jeg gjennomførte, har jeg fått tilgang til en omfattende mengde datamateriale. Grunnet det begrensede omfanget av en masteroppgave, har jeg måttet gjøre et utvalg for å fokusere analysearbeidet. Dette innebærer at flere aspekter, som jeg gjerne kunne tenke meg å undersøke nærmere, dessverre må utelates. Jeg har gjennom bearbeidelse av datamaterialet, kommet frem til følgende kategorier som inneholder sentrale elementer av veilederes opplevelse av egen emosjonelle kompetanse, og intensjonell anvendelse i gruppeveiledningen:

1. Gruppen som relasjonell læringsarena
2. En emosjonelt kompetent veileder
3. Emosjoner som informasjonsbærere
4. Empatisk tilstedeværelse
5. Symbolisering skaper bevegelse

Disse hovedkategoriene belyser tema som jeg synes representerer datamaterialet mitt på en god måte, i den forstand at de viser hvordan veileder gjennom sin emosjonelle kompetanse kan legge til rette for utviklingsprosesser i gruppene som veiledes. Jeg må likevel poengtere at selv om disse kategoriene er basert på mine innsamlede data, er de likevel subjektivt konstruerte. Med dette mener jeg at det i all hovedsak er jeg som forsker og person som har valgt dem ut. Dette har blitt gjort på bakgrunn av deres fremtredende rolle i datamaterialet og av min oppfatning av kategoriernes relevans i forhold til problemstillingen.

Det finnes et gjennomgående trekk som er representert i alle kategoriene. Da jeg i problemstillingen har fokusert på veilederens emosjonelle kompetanse, ser jeg også ut ifra kategoriene at alle inkluderer veilederens intensjonelle selvutforskning, som igjen kan legge til rette for gruppemedlemmenes selvutforskning. Mead (1934) hevder at den menneskelige organismen kun kan utvikle selvbevissthet ved å delta og få erfaring med sosial samhandling. I denne samhandlingen utvikles bevissthet ved at mennesket anerkjenner den responsen som egen atferd har på omgivelsene. Tidligere relasjonelle erfaringer vil påvirke veilederens evne til å våge å møte gruppemedlemmene som personer, uttrykke seg selv, samt våge å inkludere de uttrykkene som interaksjonen i gruppen vil føre med seg. Dette innebærer at veilederens profesjonalitet også

inkluderer den subjektive meningsdimensjonen og at denne ikke kan skilles fra den teoretiske forståelsen. Dette tyder på å være et sentralt trekk ved all veiledning av grupper. Denne forståelsen har jeg kommet frem til gjennom informantenes beskrivelser om at de erfarer en stadig utviklingsprosess som inkluderer hele personen, og ikke bare i en profesjonell rolle som veileder.

I det følgende skal jeg presentere hovedkategoriene. Til grunn for drøftingen ligger uttalelsene fra veilederne Ole, Turid og Fredrik. I analysen vil jeg i den første kategorien se på gruppen som en relasjonell læringsarena. Deretter vil jeg si noe om veilederens opplevelse av emosjonell kompetanse, og hva dette innebærer. Videre vil jeg løfte frem den informasjonsverdien som emosjonene kan representere i veiledningssituasjonen. I neste kategori ønsker jeg å presentere veilederens opplevelse av empatisk tilstedeværelse, noe som tyder på å være en avgjørende faktor for god veiledning. I den siste kategorien vil jeg undersøke hvordan symbolisering av emosjoner kan legge grunnlag for en utviklingsprosess både hos veilederen og gruppen.

For å eksemplifisere og utdype hovedkategoriene, vil jeg trekke frem sitat hentet fra informantene som jeg finner hensiktsmessig i forhold til de aktuelle kategoriene og underkategoriene. Disse sitatene kan også være med på å nyansere diskusjonen av kategoriene. Jeg vil av og til trekke inn noen teoretiske aspekter som jeg finner hensiktsmessig i forbindelse med informantenes utsagn. Dette velger jeg å gjøre for å sette utsagnene inn i en større sammenheng, og vise til sentrale teoretiske forankringspunkt som kan være nyttige for leseren. Analysen vil dermed både være en presentasjon av datamaterialet, samt inneholde beskrivelser som jeg mener kan nyansere og tydeliggjøre utsagnene i forhold til den aktuelle kategorien og problemstillingen som helhet.

4.1 Gruppen som relasjonell læringsarena

I empirien blir det tydelig at gruppen har et stort potensial som utviklingsarena for relasjonell og emosjonell kompetanse. En slik relasjonell utviklingsarena er et resultat av at mennesker møtes som ”person i relasjon” (Macmurray, 1999), samt at gruppen har et potensial som ikke er til stede i individualveiledning. Disse faktorene, som jeg har skilt ut som subkategorier, vil nå bli omtalt nærmere.

4.1.1 Person i relasjon

Den første kategorien setter fokus på relasjonen som en sentral faktor for utvikling av individer og grupper. Buber hevdet i dialogen med Rogers at individet ikke skal ut av, men bestå og forstås i relasjonen (Cissna & Anderson, 1998). Fredrik understreker gjennom sine utsagn at det som skjer i gruppen, skapes med grunnlag i den relasjonelle dynamikken som er tilstedeværende.

Å faktisk ta seg tid til å kjenne etter, hva er det som skjer med meg, og hva er det som skjer her mellom oss? Jeg tenker helt grunnleggende at det som skjer hos meg, det skjer alltid i møte med en annen.... det som dukker opp hos meg, det har noe med vår relasjon å gjøre. Det er ikke sånn at jeg tenker at jeg sitter med det alene.

Fredrik uttrykker dermed at alle følelser har et relasjonelt opphav, og de tolkningene han gjør av sine erfaringer må skje i et reflekterende møte med et annet menneskes erfaringer. Dette kan også ha betydning for arbeidet i gruppen. Når veilederens erfaringer skjer i møte med individene i gruppen, vil mange av veilederens emosjonelle signaler være en pekepinn på erfaringer som en eller flere gruppemedlemmer sitter på. Ole påpeker at dette er et viktig ressursgrunnlag for arbeidet med gruppen.

Hvis jeg er til stede og har kontakt med at jeg vil deg vel, så har jeg ikke annet å spille på enn det som er meg. Jeg tror jo på at det som er, det er mellom oss.

Ole viser her noen av de relasjonelle aspektene som legger til rette for en utvikling gjennom gruppeveiledningen. Han fremhever hvordan relasjonene i gruppen må skapes med utgangspunkt i mennesker som ønsker hverandre godt. Dette kan knyttes til Rogers (1961) som innfører begrepet "ubetinget positiv aksept", i veilederens møte med deltakerne. Dette vil skape et godt grunnlag for at gruppen blir en trygg og forutsigbar arena for utforskning av emosjonelle erfaringer. Turid beskriver også hvordan materialet, og dermed den sentrale ressursen i veiledningen, ligger i det relasjonelle møtet.

Der hvor vi er, så er det jo det som er mellom oss som vi har som materiale, og er ikke jeg klar og ikke du klar, så kommer vi ikke videre på det.

Fredrik peker også på det personlige aspektet som en helt sentral faktor for god veiledning.

Det personlige er avgjørende viktig for hvordan du skal gjøre jobben din som veileder, og også som leder. Jeg synes det er mer spennende å jobbe med grupper som vet at når de involverer seg, så involverer de seg helt spesifikt også på det personlige plan.

Her uttrykker Fredrik behovet for dialog i gruppen, og med dette mener han en utforskningsprosess på det personlige plan. Veilederen har ut fra dette en viktig rolle ved å kunne være kongruent, og dermed legge til rette for en personlig gruppeinteraksjon. I dialogen kan sannheten om veilederens liv møte et annet menneskes sannhet, og gjennom dette oppstår en ekte relasjon. Fredrik viser også at gruppemedlemmenes forventninger og de rammene som veilederen og deltakerne sammen enes om, skaper grunnlaget for det relasjonelle møtet hvor de personlige aspektene blir en naturlig del av kommunikasjonen.

Jeg har alltid med meg mine erfaringer, historiene mine, fortellingene mine. Og det som kommer ut av det er et selv i møte med et annet menneske, og at jeg skaper selvet mitt hver eneste gang i møte med et annet menneske.

Fredrik fremhever at selvet utvikles i gjensidig utveksling med omgivelsene. Dette viser også noe av den forandringskraften som finnes i grupper, da individene har mulighet til å påvirke hverandre i kraft av de historiene som de bringer inn i gruppen. Han uttrykker også at veilederen selv utvikler seg i møte med gruppen, og at dette utviklingsperspektivet er viktig for veilederen å være bevisst.

En veileder som setter fokus på sin egen utvikling har gode forutsetninger som fasilitator for gruppemedlemmenes utvikling.

4.1.2 Gruppens potensial

Den neste underkategorien har grunnlag i informantenes utsagn om gruppens potensial for veiledning, særlig sett i forhold til individualveiledning. Fredrik fremhever at mangfoldet i gruppen legger grunnlag for utvikling av enkeltindividene.

Potensialet i gruppen er nettopp mangfoldet som gir grunnlag for enda mer informasjon, som kan belyse at vi er så forskjellige. Men samtidig at vi har noe som vi kan gjenkjenne hos den andre, som deler av en likhet, som gjør at vi kan reflektere, dele erfaringer. Du får inn ulike stemmer på opplevelsen. Det er ingen som har opplevd det å være sint helt likt. Men samtidig er det noe de kan gjenkjenne.

Gruppemedlemmene vil erfare hvordan mangfoldet viser og tydeliggjør forskjelligheten, men at de gjennom mangfoldet samtidig har et uutømmelig potensial for å møte hverandre i en gjensidig forståelse, basert på gjenkjenning i hverandres historier. Ole peker på hvordan veilederen på denne måten kan være bevisst det ressursgrunnlaget som gruppen representerer.

I gruppen er det så mye som har tilfang til læring, oppdagelse for alle deltakerne enn i individualrelasjonen. Så ved å arbeide i gruppen så får den som søker veiledning mye i tillegg som veileder gjerne ikke har sjanse til å være der med. Så blir det mer spennende! I den grad deltakerne er oppmerksom på og har fokus på seg selv, så vil de alltid kunne hente noe veiledningsstoff til sine utfordringer til å bearbeide sine egne episoder eller hendelser i møte med en annens arbeid.

Ressurspotensialet ligger dermed til en viss grad utenfor veilederens rekkevidde, og ved å fremme interaksjonen i gruppen, vil gruppemedlemmene lære i det gjensidige møtet med hverandres livshistorier. Dette vil også skape grunnlag for gruppeutvikling hvor deltakernes forestillinger om hverandre kan være en døråpner for ny selvforståelse. Komplekse kommunikasjonsmønstre som påvirker samspillet i gruppen vil bli tydeligere, og fokus kan rettes mot disse mønstrene. Turid fremhever at dette ikke er noe som kan planlegges, men er noe som oppstår i øyeblikket.

Musikken skapes i øyeblikket. Den er ikke planlagt. Man begynner med noe og så spiller du på, og så skjer det noe som blir musikk. Min jobb er ikke å være sjef, men fremme den musikken mellom oss.

Med dette peker Turid på noe av veilederens fasiliteringsrolle. En veileder som er i kontakt med seg selv, kan møte gruppen med tilstedeværelse og fange opp det ressurspotensialet som ellers ville forblitt på et ubevisst plan. Veilederen styrer dermed ikke prosessen, men fungerer som en døråpner og fasilitator for å fremme det potensialet som allerede er til stede. Veilederen er profesjonell i rollen, men samtidig skjer det en gjensidig læring, hvor både veilederen og gruppemedlemmene er avhengige av hverandre for å kunne utvikle seg (Allgood & Kvalsund, 2005).

4.2 En emosjonelt kompetent veileder

Informantene er tydelig opptatt av hvordan en veileders profesjonalitet speiles i egen emosjonell kompetanse. For veilederen kan dette handle om å bearbeide automatiske

reaksjonsmønstre og utvikle bevissthet om hvordan ulike typer stimuli får sitt utslag gjennom de handlingsvalgene veilederen blir stilt overfor i veiledningssituasjonen. For Ole er dette en aksept for hele registeret av emosjoner han må forholde seg til i møtet med gruppen.

Når jeg brukte uttrykket i stad: "tåle meg selv" i forhold til det emosjonelle, så gjelder det like mye på det som går på stolthet, på styrke, på glede, og vedstå meg disse sidene.

Dersom veilederen fortrenger følelsene og tvinger dem til taushet, kan det følsomme indre sansesystemet skades, og effektivt hindre prosessen med å bygge ekte relasjon med seg selv og andre mennesker. Ole fremhever at det er gjennom å akseptere og "tåle" seg selv at veilederen kan opptre autentisk i veiledningen. Denne aksepten inkluderer også de sidene som kan være vanskelige å akseptere som en del av selvet.

Jeg har noen styrker og svakheter. En styrke og svakhet er at jeg kan bli forelesende i en gruppe. Utfordringen min er da å lytte til usikkerheten som oppstår i møte med denne gruppen, og vite at dette handler om meg, men det handler også om gruppen og den settingen som disse folkene jobber i. Så når jeg skal være der for dem så er det å tåle det og hjelpe dem til å finne sine ord for det som er i møte med hverandre.

Ole viser til et eksempel fra en aktuell situasjon hvor han gjentatte ganger opplever usikkerhet i møte med gruppen. Han kan velge å ta en forelesende rolle, som da har sitt utspring i denne usikkerheten, eller han kan tåle sin usikkerhet og godta den ved å åpne opp for gruppemedlemmenes deltakelse. Ved å akseptere usikkerheten som en del av selvet, kan bevissthetens kreative potensial komme til syne.

Altså, angst og forventning, spenning og glede, ligger nær hverandre. Og hvis jeg tolker det som en trussel så vil jeg beskytte meg eller angripe. Tolker jeg det som en mulighet, så vil jeg kaste meg inn i noe skapende, kjekt.

Ole tydeliggjør hvordan han gjennom emosjonell kompetanse kan utvikle en positiv og utviklingsorientert holdning til de emosjoner som gjør seg gjeldende i øyeblikket. Ignorerte og forkastede følelser vil oppleves som en byrde, men dersom følelsen inkluderes som en del av erfaringen, vil den kunne fungere som en ressurs. Dette avhenger av veilederens evne til å ta et metaperspektiv på sine emosjoner og dermed i større grad ha mulighet til å ta valg i forhold til hvordan emosjoner kan tolkes og anvendes i et utviklingsperspektiv. For Turid har erfaringen av emosjonen sinne vært særlig utfordrende i sin rolle som veileder.

Mamma sa: "du må være snill - fine små jenter er ikke sinte". Så fortrengte jeg mitt sinne. Så ble jeg sint på deg, for det blir vi jo, og så kom redselen. Og når jeg er sint og redd for at jeg er sint så er jeg jo ikke ekte. Har jeg ikke lov til å være sint, så må jeg jo undertrykke det, så kommer det ut i en kommunikasjon som er falsk. Altså, jeg later som om jeg ikke er sint, eller jeg sprekker og blir alt for sint. Skyter spurver med kanoner. Det ligger i kroppens ubevisste minne.

Turid viser hvordan sinne i mange sammenhenger blir sett på som uakseptabelt. Årsaken til dette kan være kulturelle normføringer som etablerer en sammenheng mellom følelsen sinne og visse verdier (Kvalsund og Meyer, 2005). Turid har fortrengt følelser av sinne, og dermed i lang tid tapt bevisstheten om at følelsen finnes. Sinnet blir dermed en byrde som blir forkastet og ignorert.

Fortrengningen fjerner ikke følelsen, men den manglende bevissthet fører til at sinnet uttrykker seg på indirekte måter. For Turid har ignoreringen av sinnet blitt til en smertefull undertrykkelse som får destruktive utslag i redsel. I denne beskrivelsen skiller Turid mellom følelsspråket og følelshandlingen. Følelsspråket taler til henne og gir en bevissthet, på et refleksivt nivå, om at følelsen er der (Grelland, 2005). Turid har også sett at følelshandlingen må måles ut fra hva den fører til, og hun beskriver situasjoner hvor hun har latt følelsen av sinne komme ut gjennom en falsk kommunikasjon eller en overdreven følelshandling basert på sinne. I en personlig utviklingsprosess har Turid stilt spørsmålsteget ved verdiene som for henne var styrende. Hun har gjennom dette opplevd en erkjennelse av at følelsen kan brukes som en ressurs, og ikke som et hinder i veilederrollen.

Det er en personlig utviklingsprosess, som du må trene deg på, som du ikke kan lese deg opp på. Studier og lesing, hva er følelser, synes jeg hjelper veldig, men ikke alene. I min jobb skal registrere, erkjenne, romme, akseptere følelsen min, eller følelsen din, og så skal jeg velge hvordan jeg bruker den. Det er jeg som er sjef og ikke følelsen.

Når Turid fokuserer på sin egen utviklingsprosess, kan hun få et nytt perspektiv på erfaringen av sinne som overskrider følelsen, kun ut fra hvordan den kommer til uttrykk i sin reaksjon. Energien som sinnet bringer med seg kan anvendes intensjonelt. Når det i visse situasjoner er hensiktsmessig å la sinnet komme til uttrykk, kan hun velge å gjøre dette uten å overmannes av følelsen (Kvaslund & Meyer, 2005). Dette medfører en større frihet til å fasilitere prosessene i gruppen uten å la seg styre av egne reaksjoner, men i større grad bruke dem som en ressurs.

Skal du være veileder så må du ha gjort en del jobb på kammerset, privat, enten du har gått i veiledning eller du har meditert eller du har tegnet og visualisert. Hvis jeg er i ubalanse med meg selv så er jeg farlig som kursleder.

Turid omtaler veiledningsprosessen som noe mer enn kun innlæring av ferdigheter. Den vil i stor grad dreie seg om å gå gjennom en personlig utvikling. Veiledningsarbeid kan dermed beskrives som en holdning, en metode og en stil, og ikke systemer eller bestemte teorikonstruksjoner. Fredrik beskriver denne holdningen som en tilstedeværelse, som er en forutsetning for effektivitet i samspillet med gruppen.

Det handler om å være til stede i mitt eget liv, være klar over hva som dukker opp i meg sammen med min klient, og kunne bruke det, tenker jeg. Der er vi på følelser, hva som skjer i kroppen min, tankene mine, å bruke det aktivt i møte med klienter.

Her påpeker Fredrik at følelsene fungerer som indikatorer på hva som skjer i den personlige prosessen. For veilederen kan det dreie seg om å utvikle ferdigheter som krever en bevisst selvbearbeidelse over tid.

4.3 Emosjoner som informasjonsbærere

På ulike måter fremhever alle veilederne emosjonene som en viktig informasjonskilde, og dermed en uunnværlig ressurs i sin personlige utvikling og i møte med gruppen. Turid beskriver seg selv som instrumentet og viser dermed til sin subjektive opplevelse som avgjørende i veiledningen.

Min jobb er å lytte til meg, når jeg er veileder i en gruppe så er det jo jeg som er mitt instrument.

Ole er også tydelig på den informasjonsverdien som ligger i emosjonene og kroppens signaler.

Det å bli var for det som skjer med meg, er noe av det viktigste materialet jeg har i veiledningen. Emosjoner er fysiske... kroppen er min viktigste informasjonskilde i min orientering i verden.

Ole peker her på hvordan emosjoner gjør seg gjeldende i kroppens signaler, og at disse aspektene er komplementære og uatskillelige. For veilederen er det da viktig å rette fokus mot de indre prosessene og, som Ole påpeker, være i kontakt med det som er vårt viktigste forankringspunkt i møte med ofte svært utfordrende relasjonelle møter. Dette beskriver Fredrik som et samspill mellom tankene og følelsene.

Noe av det aller viktigste jeg gjør, er å bli oppmerksom på: "hva er det jeg kommer i kontakt med der ute, og hva er det som skjer med meg?". Det som skjer med meg kan jeg bruke i møte med de stemmene og de menneskene jeg hører og ser der ute. Det er en oppmerksomhet, en oppmerksomhet i øyeblikket, og for å være oppmerksom i øyeblikket, så trenger jeg mer enn bare tankene mine. Jeg trenger kroppen min og jeg trenger følelsene mine. Jeg tenker at de gir meg likestilt informasjon som tankene.

For Fredrik forutsettes oppmerksomheten i øyeblikket av et presist samspill mellom sansene og fornuften, og at dette er helt nødvendig for å kunne foreta nødvendige vurderinger. Med fornuften kan veilederen tolke og vurdere det sansene registrerer mye raskere og mer eksakt enn fornuften er i stand til. For Ole handler dette om det autentiske møtet mellom veilederen og gruppen.

Det handler om autentisitet, det handler om å være i kontakt med det som er deg fysisk, emosjonelt og tankemessig. Noe annet alternativ har vi ikke. Går vi ut uten å være i kontakt, så har vi ikke noe forankringspunkt, vi har ikke noe å relatere det vi skal lytte til.

Dersom veilederen møter gruppen uten den nødvendige kontakten med seg selv, vil møtet fortone seg som svært vanskelig. Det er i øyeblikkets erfaring at veilederen kan inkludere alle nivåer av opplevelsen (Macmurray, 1999). Ole beskriver dette som et forankringspunkt som kan relateres til flyten av hendelser og signaler som han kontinuerlig møter i gruppen. For Turid handler dette også om å ta bevisste valg på bakgrunn av denne informasjonen.

Det er min jobb å gjøre et valg i forhold til følelsen som dukker opp i meg. Registrere, undres, er dette mitt, er det fordi jeg kranglet med mannen min i dag? Eller er det her... har det med deg å gjøre? Hva forteller denne følelsen om meg nå, og hvordan kan jeg bruke den.

Turid beskriver hvordan informasjonen fra den emosjonelle erfaringen må vurderes ved å ta et metaperspektiv på den, og dermed kunne bruke den ut fra et bevissthetsnivå som inkluderer grunnlaget for emosjonen (Jordan, 2002). Dette er en intern prosess som skjer i øyeblikket, og valgene foretas fortløpende. Gjennom den personlige utviklingsprosessen kan hun lære seg å skille

ut informasjonen og raskt vurdere på hvilket relasjonelt grunnlag den oppstår. Fredrik er også opptatt av hvordan informasjonen kan anvendes intensjonelt.

Har jeg en følelse, for eksempel glede, så gir den nettopp den informasjonen til meg. Jeg kan kjenne at kroppen er frydefull, den sitrer eksempelvis. Jeg vet noe om at jeg er glad, og så kan jeg bruke den informasjonen på ulike vis

Valgmulighetene blir her synlige når bevisstheten om emosjonenes grunnlag blir tydelig for Fredrik. Resultatet av handlingene på basis av disse valgmulighetene, åpner opp for vurderingsdimensjonens sentrale rolle (Kvalsund & Meyer, 2005).

4.4 Empatisk tilstedeværelse

Denne kategorien er uttrykk for noe som ble et gjennomgangstema i møte med informantene. Allerede ved tidlig gjennomlesning av transkripsjonene så jeg hvordan informantene beskrev tilstedeværelse i veilederrollen. Begrepet empati ble i mange tilfeller satt i sammenheng med en slik tilstedeværelse. Etter flere gjennomlesninger så jeg at disse to begrepene hører sammen på en grunnleggende måte, og derav kategorien "empatisk tilstedeværelse". For å kunne være til stede som veileder, vil utvikling av den relasjonelle kvaliteten empati være helt avgjørende. Ole beskriver hvordan dette kan føre til et nødvendig og viktig oppmerksomhetsskifte for veilederen.

Fokuset skifter fra at jeg som veileder skal være flink. Jeg trenger ikke det så mye lenger. Jeg skal være til stede. Jeg skal lytte. Og så har jeg erfaring på at; da skjer det.

Veilederne beskrev en utvikling som innebærer en empatisk tilstedeværelse mot sin egen erfaring, noe som er en forutsetning for å kunne møte gruppen på samme måte.

4.4.1 I møtet med seg selv

Det var Fredrik som først satte meg på sporet av begrepet empatisk tilstedeværelse gjennom sine uttalelser om tilstedeværelse mot egen erfaring som forutsetning for det empatiske møtet i veilederrollen.

Jeg tenker at jeg trenger å ha kontakt og tak i hvilke følelser jeg har for å være empatisk. Men det å ha kontakt med følelsene, oppmerksomhet på følelsene, og vite noe om følelser som informasjon, tenker jeg er en grunnenhet i det å kunne være til stede i et annet menneskes liv. Kanskje er empati en tilstedeværelse.

Fredrik viser her hvordan han i rollen som veileder må kjenne seg selv og sitt eget følelsesregister, for å kunne være empatisk i møtet med individer i gruppen. De reaksjonene som oppstår hos veilederen fungerer som et utgangspunkt for å gjenkjenne og forstå de samme følelsene og reaksjonene hos andre. Selvbevissthet og bevissthet om andre er dermed samtidige prosesser i kommunikasjonen mellom veileder og gruppen (Kvalsund & Meyer, 2005). For Ole handler dette om å utvikle en tosidig raushet.

Det handler jo i stor grad om å utvikle en raushet til det menneskelige hos menneskene, men det må gå via en raushet til meg selv.

I likhet med Rogers (1961) viser Ole hvordan veilederen gjennom raushet kan møte gruppemedlemmet med en ubetinget positiv aksept. For å kunne gjøre dette må veilederen utvikle en raushet til sin egen erfaring. Så lenge veilederen er blind for sine egne behov, vil han naturligvis også være blind for andres. Da blir det de ubevisste signalene som styrer møtet med gruppemedlemmene. Veilederen må dermed tåle det som til enhver tid skaper figur i erfaringsfeltet.

Jeg tenker at det handler om å være i kontakt med det som er. Hvis det er uro, så være i kontakt med uroen, og tåle at det er det som er. Ved å gå bakover i lagene, og så finne hvilepulsene, kan jeg finne hvile i meg selv. Det er et paradoks, det henger ikke sammen, du er både veldig aktiv, årvåken og på "allerten", og hvilende. Men det er både og. Da evner jeg å handle klokere og mer skarpt. Det treffer når jeg gjør det.

Ole uttrykker her at det først er gjennom å lytte dypt til seg selv at han for alvor kan begynne å lytte til andre. Ved å utvikle forståelse for sine egne reaksjoner, og gjennom aksepten finne hvile i seg selv, kan han begynne å forstå andres erfaringsverden, uten å dømme. Dette er en tilstedeværelse som fungerer i samspillet mellom en aktiv årvåkenhet, og en hvilende oppmerksomhet. Turid er opptatt av hvordan veilederen gjennom denne årvåkenheten kan overskride automatiske reaksjonsmønstre.

Jeg kan ikke hjelpe deg til noe som jeg ikke har hjulpet meg selv til. Jeg kan ikke hjelpe deg til å takle ditt sinne, hvis jeg ikke selv har erfaring med den jobben. Kroppslig, og kommet dit at jeg kan velge annerledes, til tross for at jeg nå er rasende på deg. At jeg kan bevege meg bakom, til denne årvåkne hvilende oppmerksomhet. I meditasjonen kommer jeg i kontakt med tankene, emosjonene, livet i meg, og lytter til det.

For Turid er en naturlig del av veilederrollen å bruke tid i meditasjon og stillhet før møtet med gruppen. Gjennom dette kan hun komme i kontakt med sitt eget og legge fra seg det hun ikke ønsker å ta med inn i veiledningsrommet.

4.4.2 I møtet med gruppen

Den empatiske tilstedeværelsen er en forutsetning for å skape et veiledningsrom hvor gruppemedlemmenes utvikling kan legges til rette for. Først når veilederen kan være til stede og akseptere sin egen erfaring, kan han eller hun bevege seg mot og romme gruppens erfaring. Dette beskriver Ole som en veileders viktigste oppgave.

Jeg tror jo at hvis jeg skulle summere opp, når alt kommer til alt, hva veilederens viktigste oppgave er, så er det tilstedeværelse og å lytte. Oppmerksom tilstedeværelse; og det kan jeg ikke være med mindre jeg også har kontakt med mitt eget. Jeg kan bare legge til side mine egne utfordringer i veiledningsrommet hvis jeg har kontakt med dem. Hvis ikke så overtar de. Det skumle er jo der hvor veiledning blir teknikker og jeg stiller meg til disposisjon uten å være til stede. Da vil de fleste oppleve seg avvist.

For å kunne legge til side egne utfordringer, må veilederen være i stand til å få kontakt, anerkjenne og godta det som ellers ville oppta fokuset i gruppen. Da kan veiledningen bli noe mer enn statisk utførelse av teknikker med en manglende tilstedeværelse i det som faktisk finner sted i gruppen. Ole uttrykker videre at det er gjennom å oppleve at deres stemme får plass, og blir lyttet til, at forandring hos gruppemedlemmene kan finne sted.

Det synes ikke å være det at mennesker får snakke om det som er skjedd som er viktig for å komme videre, du kan snakke deg til, nær sagt til en mer og mer låst posisjon. Men det viktigste er at noen lytter. Så i veilederrollen og i gruppen, er min rolle som veileder å lytte, og aktivt hente ut deltakernes sin respons på det som er her og nå, i relasjon til det vi snakker om.

Dette innebærer at veilederen retter oppmerksomhet mot det latente kommunikasjonsnivået, for å kunne bringe potensielt viktig temaer, som ellers ville forbli uberørt, på banen (McClure, 2005). For Fredrik er det viktig at hele gruppen opplever en gjensidig empatisk tilstedeværelse.

Jeg har en klar tanke om at det å være empatisk sammen med andre i en gruppe, det er for de aller fleste det viktige.

Her berører Fredrik et sentralt behov i den mellommenneskelige kommunikasjonen, nemlig opplevelsen av det gjensidige møtet mellom medlemmene i gruppen. Ole er videre opptatt av hvordan vi møtes i våre ulikheter, og hvordan dette møtet må romme inkludering.

Skal jeg lykkes med å hjelpe deg i å få kontakt med det som er deg, så må jeg være i kontakt med det som er meg. Vi må inkludere forskjelligheten.

Ole beskriver dermed en empati som ikke bare innebærer at gruppemedlemmene føler seg akseptert og forstått, men anerkjenner forskjelligheten og inkluderer den som en naturlig del av relasjonen. Dette legger grunnlag for relasjoner hvor individene ikke må bestå i en uavhengig posisjon. Når begges erfaringsverden anerkjennes som forskjellige, er det ikke lenger nødvendig å tilpasse seg for å opprettholde behovet for å være akseptert og likt av gruppemedlemmene (Kvalsund & Meyer, 2005). Ole åpner opp for at begge parter kan være bidragsytere, og anerkjenner dermed ressursene hos enkeltindividene og gruppen, som er tilgjengelige når man møtes i en åpenbar forskjellighet.

Opplevelsen av stillhet ble et sentralt tema i refleksjonen rundt tilstedeværelse. Alle veilederne hadde erfaring med og reflekterte over den sentrale rollen stillheten kan ha i utviklingen av grupper. Turid viser hvordan stillheten kan brukes intensjonelt i forberedelsesarbeidet før veiledningen starter.

Vi sitter i stillhet, og vi deler det vi opplevde i stillheten, og så går vi på jobb. Deltakerne som kommer sier at det er noe i rommet her, det er en atmosfære. Det er noe som ikke jeg forstår hva er. Det er mange som har sagt det over tid. Og jeg tror det handler om den kvaliteten vi to har sammen hver for oss og sammen. For det gjør jo også noe med relasjonen mellom oss to.

Fredrik er også opptatt av betydningen stillhet har i arbeid med grupper. Han løfter frem stillheten som en rik kilde til informasjon både for ham som veileder og for gruppen som helhet.

Jeg tenker at stillhet er et vesentlig element i det å jobbe med grupper. Det å også jobbe med stillhet, å være til stede i gruppen, og ikke haste når stillheten dukker opp. Den gir masse informasjon til meg, til de som sitter der og gir masse informasjon til gruppen som helhet.

Denne informasjonen kan ha sitt utspring i stillhetens potensial, som kan beskrives som en større grad av kontakt som skaper utvikling. Turid er opptatt av hvordan gruppens modenhetsnivå ofte kommer til syne i møte med stillheten.

I kurs ti har de vært i lag i ti uker, og kjenner hverandre godt. De har grått og slitt i lag. Da kan det oppstå stillhet som varer tjue minutt, en halvtime. Men det er grupper på sitt høyeste nivå, som jeg tenker det. Det er fantastisk å oppleve, og det skjer kollosalt mye. Det som da skjer er at mennesket i kontakt med sitt dypere selv... når du hviler. Det som skjer da har jeg tillit til er skapende og konstruktivt.

I dette utsagnet gir Turid en beskrivelse av hvordan stillhet kan oppleves i en moden gruppe. Dette er en stillhet som kan åpne opp for kreative prosesser i et nytt og ukjent farvann. Stillheten gir mulighet for både refleksjon og ettertanke. I en gruppe som ikke befinner seg på dette modenhetsnivået, vil ofte stillheten føre til usikkerhet og engstelse. Gjennom utvikling av gruppen vil angsten gradvis få mindre plass. Ole er også opptatt av hvordan stillheten kan anvendes intensjonelt, men at den samtidig kan oppleves forskjellig av de ulike individene i gruppen.

Det spennende er at jeg kan oppleve stillheten veldig forskjellig, og stillheten kan oppleves veldig forskjellig av deltakerne, i samme øyeblikk. Av og til kan jeg snakke om et sånt øyeblikk av en nesten hellig stillhet, hvor stillheten er konstruktiv. Den kanskje viktigste biten, er at vi sitter sammen, har en felles tematikk om noe og kan bli tatt av ettertankens stillhet.

Denne konstruktive stillheten beskriver Perls (1969) som menneskets kontakt med en dypere og intuitiv del av eksistensen. *We find when we accept and enter this nothingness, the void, then the desert starts to bloom. The empty void becomes alive, is being filled. The sterile void becomes the fertile void* (s. 57).

4. 5 Symbolisering skaper bevegelse

I problemstillingen ønsket jeg å undersøke hvordan veilederen kan fasilitere gruppen slik at gruppe medlemmene utvikler sin emosjonelle kompetanse. Jeg har gjennom analysen sett at veilederens intensjonelle symbolisering i mange tilfeller skaper en bevegelse som leder til utvikling av gruppen. Dette har ført til at de opprinnelige kategoriene ”intensjonell symbolisering av emosjoner” og ”fasilitere til økt emosjonell kompetanse” behandles som underkategorier under hovedkategorien ”symbolisering skaper bevegelse”. Jeg anser symboliseringsprosessen og fasilitering i møte med gruppen som sammenfallende og gjensidig avhengige kategorier. Den ene følger dermed på bakgrunn av den andre. Dette henger naturlig sammen med det potensialet som ligger i grupper, og at vi gjennom å være ”person i relasjon” (Macmurray, 1999), kan utvikle selvet i erfaringen av et gjensidig møte mellom mennesker.

4.5.1 Intensjonell symbolisering av emosjoner

Enkelte tilnærminger til veiledning fremmer forståelsen av en mer tilbaketrukket veileder som holder tilbake sin egen erfaring i møte med gruppen. Gestaltteorien avviser en slik forståelse og fremhever derimot veilederen som en aktiv dialogpartner som inkluderer sin fenomenologiske opplevelse. Dette krever, ifølge Clarkson (2004), en stor grad av selvbevissthet, oppmerksomhet og ansvarliggjøring i den profesjonelle rollen som veileder. Veilederne ved

utdanningsinstitusjonen uttrykte ved flere anledninger hvor sentralt symboliseringsarbeidet er i møte med gruppene. Dette kan knyttes opp mot Rogers (1961), som beskriver en nøyaktig symbolisering av erfaring som en forutsetning for kongruens. Gjennom den emosjonelle bevisstheten kan veilederen velge om, hvordan og når symbolisering av en emosjonell erfaring er mest hensiktsmessig. Ole er opptatt av hvordan denne intensjonaliteten kan rettes mot den som veiledes.

Utfordringen min er å presentere det når det er tjenlig for de som søker veiledning, og ha min indre prosess på det hele tiden. Men ikke presentere det når det ikke gagnar og når jeg ikke har en intensjon for å hjelpe de andre.

For Ole er det viktig å hele tiden være bevisst sin rolle som veileder, og dermed hvordan oppmerksomheten kan rettes mot gruppemedlemmenes utviklingsprosess. Det er ikke all symbolisering som er hensiktsmessig, og dette må veilederen ta stilling til i situasjonen og gjennom en rask vurdering. Skau (2005) beskriver en grense mellom å være personlig og privat. Hvis veilederen skulle presentere alle sine følelser, ville veiledningen hatt mer fokus på veilederen enn det som legger til rette for vekst hos gruppemedlemmene. Ole beskriver dermed en presentasjon som har til hensikt å hjelpe den andre, og denne presentasjonen blir formidlet på en ærlig og genuin måte (Rogers, 1961). Symboliseringsarbeidet kan ved mange anledninger oppleves utfordrende for veilederen, særlig når hendelser i gruppen berører ubearbeidede livserfaringer, noe Turid beskriver ved følgende.

Jeg kan si at du er vakker, men jeg kan ikke si at du frustrerer meg, for da kommer redselen, da skjer det noe som er mye vanskeligere i meg. Dette er mitt utfordringspunkt, en annen vil ikke si det, men for meg er dette vanskelig.

Turid erkjenner i dette utsagnet en frykt for å såre den hun gjerne skulle konfrontert, og dette kan henge sammen med frykten for å bli såret selv, ved gruppemedlemmets påfølgende reaksjonen. Hun kan ikke bestemme over den andre personens reaksjon, og må derfor fraskrive seg ansvaret, selv om skyldfølelsen skulle dukke opp. Ved å ta på seg ansvaret for den andres reaksjon, fratar hun gruppemedlemmet muligheten til å eie sitt eget følelsesuttrykk. Dette innebærer en nedvurdering av den andres evne til selv å ta ansvar. Turid ønsker å utvikle sin evne til å forholde seg til den andres uttrykk, uten å være hindret av avhengigheten av den andres reaksjon. For Turid kan det også handle om å sette grenser, og på den måten å opptre autentisk (Rogers, 1961). Grensene muliggjør kontakten og innebærer en villighet til å kjenne egne følelser og tanker, positive så vel som negative. Dermed kan det enkelte gruppemedlem velge sine handlinger, samt føle og tenke for seg selv, og bidra til den andres prosess mot å bli en person (Falk, 1999). Ole er også opptatt av hvordan veilederen kan presentere seg selv, i stor grad for å etablere og opprettholde kontakten med gruppen.

Hvis jeg begynner å surre med noe som ligger utenom det vi to snakker om, og blir jeg oppmerksom på at det er det jeg gjør, så kan jeg være tilbake hos deg og si: "Sorry, nå begynte jeg å tenke på det som skal

skje kl 11, og er ikke ferdig med"...Presentere seg selv: "Nå er jeg tilbake hos deg". Da er det en mulighet for at kontakten kan gjenopprettes, der den var brutt.

Ole viser at en slik presentasjon er et av de viktigste virkemidlene for en veileder.

Presentasjonen fremmer veilederens autentisitet og kan bidra til å etablere eller gjenopprette kontakten med gruppen der den fra tid til annen brytes. Turid fremhever at veilederens valg i forhold til symbolisering i alle tilfeller vil få følger, også når veilederen velger å ikke presentere seg selv.

Jeg kan velge å ikke si det. Det jeg da gjør er jo å la deg være... jeg sier ingen ting... og så går jeg til en annen med noe annet. Men det skjer jo noe. Alt det jeg gjør eller ikke gjør påvirker gruppen. Vi påvirkes og påvirkes av alt som skjer og ikke skjer. Det som blir holdt tilbake virker og.

Fredrik fokuserer på symboliseringens muligheter ut fra den emosjonelle erfaringen av sinne. Han beskriver dette som en vurdering med en rekke valgmuligheter.

Jeg tenker at når jeg vet at jeg er sint, så har jeg også muligheten til å gjøre noe annet enn å bryte ut med sinnet mitt. Da bruker jeg det på en måte som gjennom det kognitive blir filtrert eller vurdert i forhold til; "hva tjener det relasjonen her"? Hvordan kan jeg bruke sinnet mitt?

Gjennom dette utsagnet viser Fredrik at praktiseringen av følelsen "sinne" gir et annet perspektiv når det skjer på bakgrunn av en bevisstgjøringsprosess, og ikke som tilfeldige reaksjoner på hendelser i gruppen. Gjennom vurderingen kan Fredrik ta valg i forhold til hvilket utfall han ønsker å oppnå ved å handle ut fra følelsen. Ole fremhever også denne vurderingsdimensjonen og viser at symboliseringen er basert på tolking av den opplevelsen som gjør seg gjeldende.

Slik sett så er jo ordene våre en tolkning av en mening som vi forsøker å få frem. Følelsesordene er allerede en tolkning, så det å gå bakenfor er jo noe av utfordringen. Da må vi jo bruke ordene igjen, og vi er i dette rommet hvor det å vite, er tolkninger

Når vi setter ord på en emosjonell erfaring vil ordene vi bruker være basert på en tolkning. Samtidig danner symboliseringen bakgrunn for en dypere og mer helhetlig forståelse av emosjonene.

Vi vet ikke helt hva vi har forstått før vi har uttrykt oss. Har vi uttrykt oss en gang, kan vi uttrykke oss på nytt og forstå noe mer.

Symboliseringen representerer dermed en mulighet for kultivering og økt forståelse av den emosjonelle erfaringen. Ved å bruke språket vil erfaringen settes i sammenheng med begrepsapparatet og større bevissthet om betydningen kan utvikles. I gruppedialogen har dermed det som sies en veldig stor vekt akkurat slik det er formulert. I tillegg til erfaringene som deles, vil også setningen og ordene som inngår være av betydning. En setning, eller til og med et spesielt ord, kan ha en sentral mening, og dette understreker at uttrykket kommer først og meningen ofte deretter (Lang, 2009).

4.5.2 Fasilitere til økt emosjonell kompetanse

Alle veilederne var opptatt av sin rolle som fasilitator for utviklingen av gruppe-medlemmenes emosjonelle kompetanse. Ved å hjelpe gruppe-medlemmene til å utforske og

presentere seg selv, kan gruppen være en ressurs i utviklingen av selvforståelse, ikke bare som enkeltindivider, men også som relasjonelle vesener. Fredrik beskriver dette som en sentral del av utdanningen av veiledere.

Mye av treningen på veilederstudiet er å gjøre dem oppmerksom på og komme i kontakt med følelsene sine, bli klar over at ... ikke at de har følelser, men hva slags følelse er det som dukker opp hos deg. Mange har en lengre vei å gå for å få tilgang til følelsene sine.

En veileders fokus på det emosjonelle feltet hjelper gruppemedlemmene å opprettholde et "her og nå" fokus, og legger en demper på intellektualisering og abstrakt tenkning som kan øke avstanden mellom mennesker. Informantene beskrev flere situasjoner hvor et helt sentralt moment var å prøve ut følelestemaer som en del av utviklingsprosessen av gruppen. Ole viser hvordan disse temaene kan utforskes.

Når en har presentert sin sak, sin problemstilling, sitt ønske for veiledning så kan vi sette vedkommende litt på vent og si til gruppen: "ok, lytt og hent frem" – Ikke de andre sin mening om, men de andres respons på hva de kom i kontakt med, hva som dukket opp i deres liv i møtet med den problemstillingen som kom. Det er ikke jeg som introduserer følelsene, men det er du som introduserer det som er, og som regel har dette alltid en følelsesdimensjon med seg.

Ole viser her hvordan gruppemedlemmene selv bringer følelestemaer på banen, noe som er et helt sentralt moment i utviklingen av grupper. McClure (2005) beskriver dette som en bevegelse mellom det manifeste og latente kommunikasjonsnivået. Dette kan lede til en større frihet for kreative prosesser i gruppen.

Hele tiden har jeg oppmerksomheten mot å flytte fokus fra det å snakke om en problemstilling til å være i kontakt med det den problemstillingen vekker når vi nå snakker om den. Veien til forandring går gjennom å akseptere det som er. Alle forsøk på endring som går utenom å akseptere det som er, er bortkastet energi.

Gruppemedlemmene blir av Ole oppfordret til å gi en respons som bunner i hva de kommer i kontakt med. I dette erfaringsområdet spiller følelsene en viktig rolle. Dette kan være en utfordrende erkjennelsesprosess, og det er viktig at veilederen er i stand til å håndtere det som kommer til uttrykk... *by showing him that what might be threatening to him, is not threatening to the therapist* (Allgood & Kvalsund, 2003, s. 40). Opplevelsen av å bli møtt på en slik måte, vil føre til en større trygghet til å godta og forsøke å symbolisere de emosjonelle erfaringene som gjør seg gjeldende i øyeblikket, uten å la seg hindre av trusselen om avvisning. Vi ser også noen av de gjenkjennelsesfaktorene som på mange måter er gjeldende i grupper. Når gruppemedlemmet får presentere sin opplevelse, vil det ofte på ulike nivå legge til rette for gjenkjennelse, og dermed åpning av et rom for andres utforskning av eget materiale. Dette beskriver Fredrik som en bevegelse mellom ulike plan i gruppedialogen.

Mange sier at det er vanskelig å tematisere følelser. Etter hvert når de får litt trening og blir vant til det, så er det lettere for dem. De aller fleste vet veldig godt hvordan det er å snakke om det på et "om" plan. Når du bringer følelser og kropp inn så tenker jeg at vi går fra "om"-planet til det helt konkrete. Hva er det som skjer hos deg?

Ifølge Kvalsund og Meyer (2005) vil opplevelsen av å kunne være seg selv, og ta del i andres utforsningsprosess, fjerne noe av den frykten som ofte hindrer utvikling. Denne frykten viser seg i mange tilfeller i et behov for selvbeskyttelse. I denne prosessen blir gruppemedlemmene selv viktige pådrivere ved å presentere hva de blir oppmerksomme på i møte med et annet gruppemedlems presentasjon. Ved å legge frem det de kommer i kontakt med, kan individet utforske sammenhengen mellom egen intensjon, uttrykket, og hvilke følger dette fikk i møte med omgivelsene. Ole setter fokus på hvordan individene i gruppen gjennom interaksjonen, selv kan fremme utvikling med grunnlag i de trygge rammene som i felleskap etableres.

Det er lov å utfordre hverandre i gruppen, men det er lov å si nei takk til utfordringen... Sjekkpunkt: Vil jeg deg vel? Da kan jeg utfordre deg. Men hvis vi har noe gammelt gruff oss imellom, og ikke kan svare ja på det, så skal jeg ikke stille meg til disposisjon som veileder for deg.

I dette utsagnet inkluderes også relasjonen mellom veileder og gruppemedlem. Veilederen må møte individet med et åpent sinn hvor relasjonen ikke har forstyrrede elementer som mangler aktiv bearbeiding. Utsagnet setter fokus på hvor viktig det er med åpenhet og tilbakemeldinger, for dermed å øke det Kvalsund og Meyer (2005) beskriver som området med fri aktivitet. Utvikling av kjennskap til hverandre bidrar til at området med fri aktivitet øker, og gruppen takler etter hvert et høyere spenningsnivå, hvor noe nytt kan skapes.

Stillhet ble, som tidligere nevnt, et gjennomgangstema når veilederne skulle beskrive prosesser i gruppen som ofte leder til emosjonell utvikling av gruppen som helhet og av individene i gruppen. Turid fremhever at hun opplever stillheten på ulike måter, og at hun gjennom erfaring har lært å registrere disse kvalitetsbestemmende faktorene gjennom sanseapparatet.

Jeg registrerer det fysiske. Hvis det er en trykkende stillhet så vet jeg at det er noe som er her som ikke blir sagt. Da kan man spørre om det... "jeg opplever stillheten som trykkende, er jeg alene om det, er det bare meg, eller deles det av flere". For min følelse, hvis ikke den er knyttet til ugreie i mitt private liv, som er min jobb å separere. Men min følelse forteller meg noe, og den oppstår i relasjoner mellom meg og de andre.

Ved å stille spørsmål om stillheten til gruppen, kan hun bringe latent informasjon opp til en større bevissthet for gruppemedlemmene, som dermed kan reflektere sammen om hva stillheten betyr. Samtidig er det viktig for Turid å sjekke sine antakelser, og dermed forsikre seg om at de ikke har sin bakgrunn i ubearbeidet materiale, før hun lar det få komme til uttrykk i gruppen. En veileder som kan presentere sin subjektive erfaring, legger til rette for en gjensidig relasjon som er utviklende i seg selv. Når Turid lytter aksepterende til seg selv, vil hun også være mer effektiv som hjelper. Dette er også aktuelt i møte med utfordrende prosesser i gruppen.

Det å få kritikk kan være kjempevanskelig for mange. Da går du automatisk i forsvar, eller avviser eller ... jeg klarer ikke å ta inn sannheten i at du er misfornøyd med meg så jeg stikker av. Det er jo en følelse som jeg stikker av fra. Men er jeg gruppeleder så er jo jobben min å høre deg, ta deg på alvor, sjekke ut; "hva er det du er misfornøyd med. Hjelp meg til å forstå, kan du være mer konkret". Men da må jeg evne å tåle meg selv som ikke perfekt i dine øyne.

Turid beskriver hvordan opplevelsen av kritikk for mange kan tolkes som en avvisning, og for å beskytte et truet selv bilde går man i forsvar, avviser kritikken eller stikker av. Disse strategiene fører til en økt distanse mellom gruppemedlemmene. For Turid er det her viktig å gå i dialog med gruppemedlemmet, slik at disse forsvarsrutinene kan møte realiteten i det de andre gruppemedlemmene erfarer. Når gruppemedlemmet erfarer hvordan det er å være genuint seg selv i møte med gruppen, utfordres behovet for å bli likt, og være lik de andre (Kvalsund og Meyer, 2005). I denne prosessen avtar behovet for distanse, og relasjonene i gruppen kan utvikle seg. Det kan være nærliggende for Turid å ta på seg skylden for den andres reaksjon, og hun må derfor kunne tåle seg selv som "ikke perfekt" i den andres øyne. Slike konstruktive konflikter kan føre til positiv forandring og læring, og Turid anerkjenner hvordan disse konstruktive konfliktene er en nødvendig og sunn del av veiledningsprosessen. Konfliktene kan føre til at den avhengighetsrelasjonen som ofte er mellom medlemmene og veilederen i en gruppes tidlige utviklingsfase kan utfordres (McClure, 2005).

Fredrik er opptatt av hvordan arbeidet i gruppen ofte er preget av usikkerhet, og hvordan han selv kan møte denne usikkerheten.

Jeg tenker at en hver gruppe er preget av usikkerhet. Det å begynne å dele litt fra seg selv tenker jeg er det aller viktigste jeg gjør. Jeg forteller litt, hvordan det er for meg, hvem jeg er, hvordan det er for meg å være her akkurat nå, ofte er jeg jo redd selv, eller usikker, og kan si noe om at jeg er usikker, at jeg trenger blant annet å snakke for å komme i gang, og være trygg i meg selv. Så sånn gjør jeg det ofte.

Fredrik beskriver hvordan usikkerheten alltid er en faktor som påvirker gruppens utvikling. I møte med denne usikkerheten er det for veilederen viktig å være bevisst sin egen rolle, og om hvordan usikkerheten i mange tilfeller kan møtes gjennom en intensjonell symbolisering av egen erfaring. På denne måten kan Fredrik fungere som en fasilitator som er villig til å begi seg inn på de samme prosessene som er ønsket av gruppen. Gjennom dette kan veilederen modellere en hensiktsmessig ærlighet, og når gruppemedlemmet presenterer, speile ved bruk av genuin empati (Rogers, 1961) Ole peker også på hvor viktig det er å jobbe med kontrakten for å kunne legge til rette for denne utviklingsprosessen.

Først og fremst med å jobbe veldig med kontrakten, og aldri hoppe over at når vi etablerer gruppen, at alle har ordet.

I veiledningsarbeidet er det viktig å være bevisst hvordan denne fasiliteringen kan gjøres på en måte som fremmer utvikling hos gruppemedlemmene. Dersom veilederen utøver et uheldig press, kan veiledningen ha en motsatt og ødeleggende effekt. Ole er opptatt av å inneha en fasiliterende rolle som utøves med varsomhet.

Det kan være i en gruppesetting at de kommer inn på dyp som de for så vidt er klar over på ett nivå, men de er ikke klar for å ta det ut i denne gruppen. Jeg kan da kjenne på en skuffelse. Det har jeg kjent mange ganger... her kunne det vært en vei videre, men det er ikke rammer og kontekst for det. Da er det viktig for meg å ha kontakt med den, slik at ikke min ambisjon om å drive noe videre er det som skal drive meg.

Utfordringen vil da være å forsøke å hjelpe vedkommende til å lande dette... ok, jeg fikk kontakt med noe... jeg gir rom for å kjenne på noe uten å måtte si det.

Oles utsagn beskriver noe av den fine balansegangen som det er viktig å være bevisst i veiledningen. Interaksjonen i gruppen skal foregå på den enkeltes premisser, og skal ikke være styrt av veilederens ambisjonsnivå for gruppens utvikling. Dette gjelder også hva som blir presentert i gruppen.

Du kan få mye veiledning i en gruppe som veileder ikke vet at du har fått. Eller for å si det med et annet ord... jeg som veileder trenger ikke å vite om ditt utbytte med mindre jeg tror det er godt for deg å få sette ord på det

Gjennom dette utsagnet viser Ole at mye av veiledningen skjer uten at det blir presentert i gruppen. Dette er ofte viktige prosesser som ikke må undervurderes. Veilederens fokus skal hele tiden være rettet mot hva som er mest tjenelig for det enkelte gruppemedlemmet.

5.0 Drøfting

I det følgende skal jeg diskutere noen av hovedtemaene som ble aktuelle ut fra analysen. Til grunn for drøftningen ligger Ole, Turid og Fredriks uttalelser, teoretiske perspektiver, samt egne refleksjoner og observasjoner på fenomenet som utforskes. Jeg vil henvise til utsagn fra informantene, og i noen tilfeller trekke frem utsagn som ikke ble presentert i analysedelen. Disse er valgt fordi de belyser sentrale aspekter som jeg ønsker å rette fokus mot i drøftingen. I enkelte deler av drøftingen henter jeg perspektiver direkte fra kategoriene, mens i andre tilfeller ønsker jeg å løfte drøftingen opp på et mer abstrakt nivå med utgangspunkt i analysen. I den første delen vil jeg å drøfte hvordan kvaliteten av relasjon er en forutsetning for utvikling i veiledningskonteksten. Deretter vil jeg drøfte hvordan profesjonalitet i veilederrollen gjenspeiles i egen emosjonell kompetanse, og hvordan empatibegrepet kan sees i sammenheng med en slik kompetanseforståelse. I den tredje drøftningsdelen ønsker jeg å undersøke hvilken informasjonsverdi emosjonene bærer med seg. I den siste delen vil jeg drøfte hvordan selvet utvikles gjennom den symboliserte emosjon, om symboliseringen er representativ for erfaringen, og hvordan veilederen kan fasilitere en prosess hvor gruppemedlemmene utvikler sin emosjonelle kompetanse.

5.1 Kvaliteten av relasjon som en forutsetning for utvikling

Process truly drives content,...relationships between members either make or unmake the productivity in groups (Campbell, 1996, s. 74).

I analysen kom det tydelig frem at kvaliteten av relasjon har en avgjørende betydning for utfallet av veiledningen. Turid hevder at materialet som brukes i veiledningen er et resultat av den dynamikken som opptrer i det relasjonelle samspillet. Dette materialet har sitt grunnlag i selvet

som er sosialt og som utvikles i det sosiale fellesskapet (Mead, 1934; Sullivan, 1940). Macmurray (1991) peker også på selvets utviklingsmuligheter gjennom sosial samhandling. *The self develops in community with others, in interaction with others, and with the environment in general* (s. 20). Fredrik støtter dette utsagnet når han beskriver et selv i stadig endring når mennesker møtes i dialogen. I veiledningsgruppene vil alltid de individuelle aspektene ved den menneskelige tilværelse stå i relasjon til den sosiale. En veileder som dermed opptrer kongruent i veiledningssituasjonen er derfor grunnleggende relasjonell og kan møte deltakerne ut fra en slik autentisitet. Ole beskriver hvordan han opplever en slik autentisk tilstedeværelse når individer i veiledningsgruppene beveger seg på det personlige plan.

Når mennesker jobber med noe som er autentisk viktig for dem, så kjenner jeg en dyp, dyp kontakt med meg selv og tilstedeværelse, som gir veldig høy grad av mening.

Ole opplever en nær kontakt med seg selv i den tilstedeværende og autentiske relasjonen i veiledningskonteksten. Dette kan også beskrives som en individualitet som kun er mulig i en relasjonell kontekst med to eller flere ulike individer. Macmurray (1999) hevder at en slik relasjonell læring er den eneste inngangsporten til virkelig å bli kjent med seg selv. Muligheten til å utvikle selvet gjør oss samtidig mer oppmerksomme på den andre og hvordan ulikhetene kan være en kilde til utvikling og kreativitet (Kvalsund & Meyer, 2005). Dermed kan vi øke vår kjennskap til oss selv i møte med den andre. *Vi møtes på likheter og utvikles på forskjeller* (s. 48). Fredrik beskriver gjennom følgende utsagn hvordan vi som mennesker er avhengige av relasjonene for å utvikles som menneske.

Jeg vet ikke hvem jeg er hvis jeg ikke er i kontakt med et annet menneske. Først når jeg er sammen med deg, vet jeg hvem jeg er. Den relasjonelle dimensjonen har vi med oss gjennom hele livet. Ofte tenker vi at vi står alene, men vi står alltid i relasjon til noen.

Den relasjonelle og aktive læringen som Fredrik beskriver, danner utgangspunkt for den eksperimentelle læringen som finner sted i gruppeveiledningen på utdanningsinstitusjonen. Dette er læring gjennom det Macmurray (1999) definerer som "person i relasjon". I veiledningen er gruppemedlemmene i en gjensidig interaksjon med hverandre, som personer og ikke som objekter. I denne gjensidige interaksjonen kan gruppemedlemmene møtes og lære å utforske sin subjektive erfaringsdimensjon, hvor emosjonene er en helt sentral bestanddel. Kim (2009) hevder at mye forskning på emosjoner er gjort ut fra den individualistiske antagelsen om at mennesker erfarer emosjoner som "et ensomt individ" og dermed regulerer emosjoner ut fra en tilsvarende individualitet. Nyere forskning har i større grad fokusert på interpersonlige dimensjoner ved menneskers erfaring av emosjoner. *Only the interplay of organism and environment... constitutes the psychological situation, not the organism and environment taken separately* (Perls et al., 1969, s. 7). Fredrik uttrykker behovet for å utforske det personlige området i veiledningen. Han legger til rette for en interaksjon hvor gruppemedlemmene forholder seg til hverandre som helhetlige

personer. En slik interaksjon hindrer en objektifisering, hvor mennesket er et middel for å nå noen mål, og som i de fleste tilfeller vil føre til fremmedgjøring. Macmurray (1999) viser at det er i den helhetlige, interpersonlige relasjonen at mennesker kan utforske og utvikle sitt vekstpotensial. *The development of the individual person is the development of his relation to the other. I can know another person as a person only by entering into personal relation with him* (s. 28). Allgood og Kvalsund (2005) hevder at en må kjempe for å være personlige i møtet mellom mennesker, og bare på denne måten kan vi utvikle ekte relasjoner. I slike ekte relasjoner kan mennesker få erfaringer med, og gi hverandre støtte i symboliseringsprosessen. Ole fremhever hvor viktig denne personlige dimensjonen er for gruppens samhandling; *Det som skjer, det er at vi blir personer for hverandre*. Samtidig er dette ikke et endelig mål som nås en gang for alle. Det vil, som Ole videre beskriver, alltid være en kamp og et aspekt som krever et kontinuerlig fokus for å opprettholde den personlige og gjensidige kontakten i møtet mellom individene i gruppen.

... i intervall så er det jo der hele tiden, at vi snakker om det, og ikke har kontakt. Men hvis det blir dominerende så blir det ikke veiledning. Jeg tror mye tilsynelatende veiledning skjer slik.

Den kontakten som Ole fremhever handler også om gruppeutvikling, som i første rekke dreier seg om utvikling av relasjoner hvor mennesker kan utforske og symbolisere den personlige dimensjonen av livene sine. Det er en kontakt som Buber beskriver som en gjensidig dialog, og er en potensiell kraft i alle relasjoner som kun oppstår i korte øyeblikk (Cissna & Anderson, 1998). Ole anerkjenner at dialogen til tider finner sted uten den nødvendige kontakten. Samtidig er han oppmerksom på hvordan etableringen av kontakt forutsetter en proaktiv dialogisk prosess hvor veilederen spiller en sentral rolle. En forutsetning for å utvikle og opprettholde denne kontakten er tillitt. Turid ønsker som veileder å utvikle tillit til seg selv, noe som igjen kan legge til rette for at gruppemedlemmene kan delta i en tillitskapende gruppedialog. Dette handler også om en tillit til gruppen som en organisme med en iboende følelse av retning, selv om retningen sjelden vil kunne redegjøres for intellektuelt (Rogers, 1971). Ifølge Kvalsund og Meyer (2005) hjelper følelsene oss til å orientere oss i det de betegner som *tillittens landskap* (s. 34). Ole beskriver dette som en aktiv prosess hvor gruppemedlemmene har et viktig ansvar i å ta del i den skapende interaksjonen. Dette legger også grunnlag for en gjensidighet som tilliten er avhengig av.

Det er mange sånne grupper gjennom livet som kunne bli litt bedre for folk hvis de gikk om bord i dem. Tenk hvor mye tid vi bruker, og kaster bort på ikke å etablere kontakt.

Etableringen av en slik kontakt krever mot fra de involverte partene, og følelsene påvirker motet og de valgene som gjøres. Samtidig vil kommunikasjonen i et sosialt system som en gruppe ofte være normativ, og i mange tilfeller ha en sensurerende kraft. Slike normer kan sette premisser for hva gruppemedlemmene "burde" føle (Kvalsund og Meyer, 2005). Dermed kan jeg rette søkelyset mot følelser som sosiale konstruksjoner, hvor noen følelser får spillerom fremfor andre. Vi

konstruerer følelsesfeltet i det sosiale systemet vi er en del av slik at det er konstruksjonen og kommunikasjonen gjennom strukturene som bærer og fremmer erfaringsfeltet heller enn at erfaringsfeltet bærer og utgjør konstruksjonen (Kvalsund, 2005, s. 97)

Informantene fremhever hvordan medlemmene i gruppen kan møtes som "personer i relasjon" i en gjensidig dialog. Slike dialogiske møter har mennesket, ifølge Hycner & Jacobs (1995) et grunnleggende behov for; *The human heart yearns for contact – above all it yearns for genuine dialogue* (s. 46). Paulo Freire (1970) fastholder at ekte dialog ikke er en individualistisk prosess, men er avhengig av gjensidighet. Dette fremhever også Buber og Rogers som hevder at gjensidighet er en forutsetning for utvikling av gode hjelperelasjoner (Cissna & Anderson, 1998); *help without mutuality is presumptuousness... To be fully real the I- Thou relationship must be mutual* (s. 69). Ole beskriver en slik gjensidighet når han viser at veiledningsmaterialet kun kan synliggjøres i de interpersonlige erfaringer som gjør seg gjeldende mellom veilederen og gruppen, og mellom gruppemedlemmene. En slik gjensidighet kjennetegnes ved at individene i gruppen beveger seg mot hverandre, og erfarer relasjonen i så stor grad som mulig, slik den andre erfarer den (ibid). Jeg tror dette henger sammen med det Kemp (1996) formulerer i sin beskrivelse av dialogen; *dialogen er første skritt frem mot realisering av det etiske idealet om et ekte menneskelig fellesskap* (s. 16). I et ekte menneskelig fellesskap er det rom for det uforutsigbare, og mulighetene for kreativitet og endring er i uforutsigbarheten, tilgjengelig (Kvalsund, 2005).

5.2 Profesjonalitet gjennom emosjonell kompetanse

The impersonal has not the energy to transform the world because it is missing the energy of the Self and the energies in true meetings of "persons in relation" (Allgood & Kvalsund, 2003, s. 72).

I analysedelen beskriver informantene gjentatte ganger hvordan utviklingen som veileder er uløselig sammenbundet med utviklingen av emosjonell kompetanse. For Ole handler dette i stor grad om å vedstå seg de sidene som kan hindre han i å etablere en god kontakt med andre mennesker. Bare på den måten kan han opptre autentisk i veiledningssituasjonen og åpne opp for en større kreativitet i møte med gruppemedlemmene. Allgood og Kvalsund (2005) understreker også at en yrkesmessig profesjonalitet innebærer at veilederen ikke bare skal vise til generell kunnskap om veilederrollen, men er bevisst sin personlige utvikling og selvutforskning. I denne utviklingsprosessen søker veilederen å integrere ulike deler av seg selv, for dermed å kunne eie og intensjonelt anvende dem som instrumenter i møte med mennesker i ulike livssituasjoner. *If I am to facilitate the personal growth of others in relation to me, then I must grow, and while this is often painful it is also enriching* (Rogers, 1961, s. 51). Turid beskriver dette som en personlig utviklingsprosess, hvor teoretisk og faglig utvikling må gå hånd i hånd med en personlig og

eksperimentell læring. Utvikling av en slik selvforståelse er kun mulig dersom både intellektet og følelsene inkluderes i en helhetlig læringsprosess. Turid er opptatt av hvordan hun som veileder må være i stand til å lytte aksepterende til det som forgår i seg selv, også når dette innebærer å vise usikkerhet og engstelse. En slik inkludering av ulike erfaringer vil ifølge Rogers (1961) lede henne til en utvikling av en større grad av kongruens. Når Turid i veiledningssituasjonen er klar over hvem hun er og aksepterer det som trer frem i erfaringsfeltet, har hun i en større grad mulighet til å gjøre det samme overfor gruppemedlemmene. Trygghet og åpenhet utvikles når hun som veileder fremstår som ærlig og tydelig. I Turids beskrivelse av hvordan følelsen av sinne erfares for henne, fremhever hun hvordan motstridende og tvetydige meldinger kan sendes ut, når hun mangler oppmerksomhet på hvordan hun fremstår. Ved å undertrykke sinnet kan Turids responser ha sin rot i forsvarsmekanismer, og dermed være et eksempel på en hindrende kommunikasjon.

Kommunikasjonen mellom mennesker kjennetegnes ofte ved en indirekte og ofte nonverbal kritikk av hverandres tanker og følelser. Dette fører til en interaksjon hvor gruppedeltakerne bærer masker og fasader for hverandre, og som i mange tilfeller er ukjent for personen selv (Rogers, 1961). En veileder som ønsker å utvikle kongruens må ifølge Kvalsund (2005) begi seg ut på en krevende prosess, som inkluderer å skille ut hva som er egne erfaringer og hva som er tillært i relasjonen til andre. Fredrik er opptatt av hvordan han gjennom utvikling av selvbevissthet kan forutse egne reaksjoner, utvikle et eierskap og ansvarliggjøre seg overfor dem. *Følelsesreaksjoner og uttrykt atferd som følge av dem må derfor forstås innenfor et paradigme der personen selv er vurderende subjekt og handlingsagent* (s. 92). Ifølge Mahony (1988) er det primære formålet med denne innsikten å produsere bevissthet med tanke på at innsikten kan akselerere og forbedre en konstruktiv endringsprosess. Følelsene er der uansett om veilederen erkjenner dem eller ikke, men ved å erkjenne følelsene kan veilederen ta aktive valg, for eksempel ved å velge om de skal deles i gruppen (Grendstad, 2002). Fredrik beskriver dermed en psykologisk aksept som innebærer en villighet til å erfare tanker, følelser og fysiologiske opplevelser, særlig de som er negativt vurdert (f.eks. frykt), uten å unngå dem eller la dem bestemme hvilke handlinger som velges i veilederrollen (Hayes, 1987; Hayes, Strosahl & Wilson., 1999).

Med selvbevissthet kan lederen unngå ukontrollerte følelsesmessige reaksjoner i møte med temaer som berører egne ubearbeidede livserfaringer. *When leaders encounter their limitations or identify their own personal issues in others they are likely to respond emotionally* (Trotzer, 2006, s. 169). Alle veilederne uttrykker hvordan de ved ulike tilfeller opplever usikkerhet i møte med grupper. For Turid er det følelser av sinne og redsel som får et utslag i veiledningssituasjonen. Tilsynelatende kommer følelsene direkte fra et gruppemedlem, men ofte er det noe i henne selv, og i sitt ubevisste minne, som vekker til live følelsen. Turid viser til minner fra tidligere erfaringer

som eksempelvis forsterker følelser av redsel når hun blir sint. Minner om avvisning i en tidligere situasjon hvor hun erfarte sinne, fører til at redselen for å bli avvist i den gjeldende situasjonen øker (Kvalsund, 2005). En manglende bevissthet og relasjon til selvet kan ifølge Løvlie (1982) føre til at ubevisste aspekter ved selvoppfatningen vil "leve sitt eget liv" og gjerne komme til overflaten som automatiske responser. *They lie outside the control of the "I"* (s. 126). Ole eksemplifiserer dette i sin beskrivelse av hvordan usikkerheten ofte resulterer i at han blir forelesende i veilederrollen. En slik automatisk respons gir en opplevelse av trygghet, men Ole ønsker å utvikle evnen til å tåle usikkerheten og la gruppemedlemmenes stemmer bli fremtredende. Lewin (1935) hevder at slike emosjonelle reaksjoner har sin basis i stimuli, men at det er veilederen selv som tilvirker reaksjonen. Atferden kan dermed forstås som et resultat av hele personen i sine omgivelser, noe som inkluderer både personen så vel som miljø og situasjon. Følelser kan dermed kun forstås ut fra det relasjonelle området som et uttrykk for de vurderingene vi foretar oss på grunnlag av stimuli som møter oss. *Emotions are judgements* sier Solomon (1993, s. 8). Emosjoner kan dermed kun forstås dersom de undersøkes ut fra en slik vurderingsdimensjon.

I veiledningsgrupper fremkommer det ofte reaksjonsmønstre som i stor grad betegnes som negative og u håndterlige følelser. Ole er opptatt av hvordan han som veileder kan forholde seg til slike spenningsfelt, ved å se ressurspotensialet i dem og ved å se dem som en mulighet for å fasilitere en prosess som er kreativ og skapende. Veilederens evne til å forholde seg til det som skjer i gruppen er ifølge Kvalsund og Meyer (2005) ikke mulig uten at veilederen selv har fått erfaring med bearbeidelse av slike spenningsfelt. Da kan veilederen bevege seg friere og stimulere de prosessene som er nødvendige for utvikling.

5.2.1 En forutsetning for empati?

In order to experience the joys, pains, dreams, and secrets of another, we must first know our own (Ferrucci, 1990, s. 29).

En empatisk tilstedeværelse ble omtalt i analysedelen, og dette ble et viktig tema i møte med informantene. De fremhever at gruppeinteraksjonen vil preges av kontinuerlige inntrykk som gjennomleveres i "her og nå"- opplevelsen i gruppen. For å åpne opp en oppmerksomhet mot denne erfaringsstrømmen, er veilederens empatiske tilstedeværelse helt essensiell. Ole er opptatt av hvordan dette på mange måter kan beskrives som en holdning, i tillegg til å være en innøvd ferdighet i møte med grupper. Samtidig poengterer han farene ved en veiledning som kun baserer seg på innlærte teknikker og ikke en autentisk tilstedeværelse. Han fremhever at de fleste i møte med en slik veiledning vil føle seg avvist. Dette samsvarer med Rogers (1959) som forstår empati som en holdning eller væremåte som er på bølgelengde med erfaringen til et annet menneske.

Rogers definerer dermed empati som en måte å være i relasjon med et annet menneske, ikke bare lytte til en strøm av ord og vurdere denne informasjonen. Det innebærer en innlevelse i og fornemmelse av andre menneskers referanseramme fra den andres perspektiv, uten å gi avkall på sin egen identitet (Cissna & Anderson, 1998). Buber (1937) hevder at mennesker vil erfare en manglende eksistensiell trygghet uten den empatiske tilstedeværelsen fra et annet individ. *There will be no confirmatory force in his/her field* (ibid). Ifølge Fredrik forutsetter denne tilstedeværelsen at han som veileder er i kontakt med de følelsene som gjør seg gjeldende i øyeblikket. Han beskriver dette som en grunnenhet for å kunne være til stede i et annet menneskes liv. Rogers (1961) forstår også en veileders selvbevissthet som en helt nødvendig forutsetning for empatisk tilstedeværelse i veiledningssituasjonen; *...If I can form a helping relationship to myself—if I can be sensitively aware of and acceptant toward my own feelings—then the likelihood is great that I can form a helping relationship toward another* (s. 51). Veiledere som tar på seg den vanskelige oppgaven med å være empatiske, må samtidig være villig til å være empatisk mot seg selv. For Ole betyr dette å vise en raushet mot egen erfaring, som en forutsetning for å kunne møte deltakerne av gruppen med den samme rausheten. Ifølge Perls (1969) vil dette skje når veilederen retter oppmerksomhet mot sin egen vekst. *By remaining alert in the centre, we can acquire a creative ability... By avoiding a one-sided outlook we gain a much deeper insight into the structure and function of the organism* (s. 15). Turid tviler på sin kapasitet til å kunne hjelpe et gruppemedlem med å takle sitt sinne, dersom hun ikke har hjulpet seg selv med å takle eget sinne. I en situasjon hvor et medlem av gruppen på denne måten frembringer et tema som veilederen kjenner i seg selv, vil han/hun lettere kunne evne å desentrere og fasilitere en prosess hvor gruppemedlemmet etablerer kontakt med seg selv og sin erfaring, uten å forstyrre med sine egne behov i situasjonen. Firman og Russell (1994) hevder at veilederen ikke kan praktisere en empatisk tilstedeværelse med mindre etableringen av en empatisk tilstedeværelse til de samme nivåene i seg selv har funnet sted. Dette innebærer at veilederen må ”øve” seg i en slik tilstedeværelse i eget liv, noe som danner det beste grunnlaget for å kunne gjøre det sammen i møte med gruppen (Whitmore, 1991). Rogers fremhevet betydningen av forståelse for både den emosjonelle opplevelsedimensjonen og for hvordan individer skaper mening ut fra disse erfaringene. I en empatisk tilstedeværelse vil dermed både emosjonelle og kognitive dimensjoner inkluderes. Det vil gi et rikere og mer helhetlig bilde av gruppemedlemmets utfordringer, uten å gi fortrinn verken til den emosjonelle eller den kognitive dimensjonen (Clark, 2007).

En empatisk tilstedeværelse til seg selv og i møte med andre individer, er ikke mulig å oppnå som et endelig mål, men må regnes som en utforskende prosess, hvor kvaliteten av relasjon utvikles i samspill med utviklingen av gruppen. Kierkegaard (1968) beskriver også dette som et

vedvarende utviklingsprosjekt. *An existing individual is constantly in process of becoming...and translates all his thinking into terms of process* (s. 79). Nye oppdagelser vil stadig finne sted, og vår respons på hendelser som inntreffer vil gi kontinuerlige og uutømmelige ressurser til utforskning (Allgood & Kvalsund, 2005). Samtidig innebærer en empatisk tilstedeværelse også at veilederen er oppmerksom på at forståelsen har sine begrensninger. En fullstendig forståelse for essensen av et annet menneskes erfaringer og livssituasjon kan aldri oppnås. En veileders tolkninger kan dermed aldri betraktes som objektive og autoritative tilstandsobservasjoner av et annet menneske. Den enkelte person kan kun vite hvordan sin egen erfaring oppfattes, fordi det er hans/hennes egen private verden (Levine, 1992).

I informantenes utsagn om en empatisk tilstedeværelse ble stillhet et sentralt tema. Turid beskriver en stillhet som legger til rette for en kontakt med et dypere selv, og Ole en "hellig" stillhet, som indikasjon på en kvalitet av relasjon som er skapende og konstruktiv. Ut fra dette tolker jeg stillheten i sammenheng med den empatiske tilstedeværelsen. Firman og Russell (1994) hevder at empati har sitt grunnleggende opphav i selvet. I et menneskes tidlige utviklingsfaser vil flere av forbindelsesleddene i livet, viktige relasjoner og miljøfaktorer ha innvirkning på menneskers evne til å skape den empatiske forbindelsen til sitt eget selv. De bidrar til en forståelse av at den menneskelige væren, og den empatiske tilstedeværelsen, har sitt grunnlag i selvet. *Our relationship to Self, then, is of a "profoundly empathic" nature* (s. 54). I en gruppe kan veilederen legge til rette for at stillheten får en naturlig plass i interaksjonen. I stillheten får gruppemedlemmene en mulighet til å skape denne empatiske forbindelsen til sitt eget selv.

Empatisk tilstedeværelse vil ikke bare si en innføling for å forstå den andres virkelighet. Ole fremhever hvordan forskjelligheten som kommer til syne i møtet mellom mennesker bærer med seg et inkluderende grunnlag. I tillegg til forståelse og aksept gjennom empatien, blir forskjelligheten dermed inkludert som en sentral del av relasjonen. En bevissthet om begge erfaringsverden som forskjellig, hindrer at deltakerne tilpasser seg hverandre for å tilfredsstille et behov for å bli likt av den andre part. Dersom veilederen gjennom empatien forsøker å dekke over skillet mellom seg selv og den andre, kan empatien i stor grad vendes til sympati, sentimentalisme eller føleri (Kvalsund & Meyer, 2005). En anerkjennelse av forskjelligheten anser Ole som en forutsetning for å kunne være autentisk til stede i et annet menneskes liv og legge grunnlag for en mer helhetlig og mangfoldig forståelse i dialogen.

5.3 Emosjoner som informasjonsbærere

I have found that when I have trusted some inner non-intellectual sensing, I have discovered wisdom in the move (Rogers, 1961, s. 22)

Informantene beskriver emosjoner som en uunnværlig ressurs i veiledningen. Turid fremhever sin subjektive erfaring gjennom emosjonene som et instrument hun tar i bruk i møte med gruppene. Samtidig peker Johnson & Johnson (2009) på at denne informasjonskilden ikke er ufeilbarlig, men kan påvirkes av forutinntatthet, forvrengning og misforståelser, særlig i situasjoner hvor veilederen opplever seg truet, engstelig eller anspent. Alle mennesker har også sine "blinde" områder, som viser til ubearbeidede erfaringer som vanskelig lar seg oppdage. I visse situasjoner eller under visse vilkår, kan veilederens emosjoner dermed være en refleksjon av egen frykt og engstelse, mer enn en oppdagelse av hva som faktisk foregår i gruppen. Det er derfor svært viktig for veilederen å "kalibrere" validiteten og reliabiliteten av sine emosjoner i ulike situasjoner og som respons på ulike typer ytre stimuli i veiledningssituasjonen (ibid). Turid er opptatt av hvordan hun kan kvalitetssikre informasjonen som emosjonene gir, ved å ta et metaperspektiv og undersøke hva som ligger bak impulsene som vekkes. Da kan hun få tilgang til informasjon som er nyttig i veiledningssituasjonen, bli bevisst dens grunnlag, og om det er hensiktsmessig med en intensjonell symbolisering i gruppen.

Ofte vil endringer som utfordrer veilederens bilde av seg selv, bære i seg nyttig informasjon. I mange tilfeller vil slike endringer erfares i de følelsesmessige utslagene som gjør seg gjeldende. Et vanlig reaksjonsmønster i møte med hendelser i gruppen, må da sees i sammenheng med veilederens virkelighetsforståelse. Kvalsund & Meyer (2005) beskriver dette som en kontinuerlig prosess hvor veilederen lar noe tre inn i forgrunnen av bevisstheten, og hvor noe finner sin plass i bakgrunnen. Gestaltteorien fremhever hvor viktig det er å lese følelsesspråket, og at det vi kan si om oss selv verbalt ofte forstyrres, grunnet manglende innsikt i oss selv. Ole beskriver dette som en mengde tolkningsfeil som gjøres når vi skal hente informasjon fra vårt subjektive erfaringsfelt. Dermed kan det vi kommuniserer gjennom språket i større grad være et uttrykk for forsvarsmekanismer og rettfærdiggjørelser, enn ærlige uttrykk. Det opprinnelige følelsesspråket derimot, er alltid ærlig, selv om det kan være hemmet og undertrykt. Et eksempel kan være hjertets banking når vi opplever nervøsitet og spenning. Informasjonen fra følelsene beskriver Grelland (2005) som en inngang til den prerefleksive siden ved mennesket. Hvordan vi oppfatter verden, våre verdier og hva som er viktig for oss, vil komme til syne i måten vi forholder oss til våre følelser. Følelsene gir oss dermed tilgang på en innsikt som ellers ville ha vært tildekket, både i forhold til oss selv og mennesker rundt oss. Samtidig påpeker Grendstad (2002) at problemer ikke løses selv om vi etter hvert lærer å kjenne hva som skjer inni oss i ulike situasjoner. Innsikten og erkjennelsen av egne følelsesmessige reaksjoner, uavhengig av hvilken følelse som kommer til syne, vil gi en større trygghet når lignende situasjoner oppstår på et senere tidspunkt.

Dette handler om å våge å la emosjonelle reaksjoner tre frem i figur, noe som vil føre til en større trygghet i interaksjonen som finner sted veiledningssituasjonen.

Fredrik fremhever at kroppen gir signaler og informasjon som er likestilt med de kognitive tankeprosessene som gjør seg gjeldende. Ole hevder at følelsene i seg selv er fysiske, og han kjenner ofte igjen hvordan følelsene blir synlige gjennom kroppens reaksjoner. Informasjonen fra følelsene får vi dermed kun tilgang til dersom vi lærer oss å lese følelsenes kroppslige språk (Grendstad, 2002). Gjennom en bevissthet om hvordan kroppen kommuniserer og gir signaler, får veilederen tilgang til informasjon som ellers ville forblitt på et ubevisst plan (Allgood & Kvalsund, 2003). *...it is not biology operating as the primary force here, it is the mind allowing biology and felt sense of body reactions to be included as part of the interpretation* (s. 59). Grelland (2005) hevder at følelsen, gjennom sin kroppslige figur, omskaper kroppen fra en ting til et medium. En følellestilstand kan dermed sette i gang hjertebank, som normalt sørger for blodtilførsel til kroppens organer. I denne tilstanden blir hjertets bank en tegnfigur, som i tillegg til sin fysiologiske funksjon, kan gi verdifull informasjon i veiledningssituasjonen. Den har dermed en direkte sammenheng med den følelsesmessige tilstanden, og kan på mange måter leses som en setning i en bok. Solomon (1993) hevder samtidig at det vi erfarer i kroppen som en kroppslig reaksjon, må tolkes i sammenheng med den relasjons- og situasjonslogikken den opererer i. Dette støtter Ole når han trekker frem veilederens forforståelse som en viktig faktor i måten vi tolker og skaper mening ut fra kroppens signaler. Forforståelsen kan også føre til at flere følelser kommer til uttrykk i den samme kroppslige reaksjonen, da de vanskelig kan tolkes som enkeltstående enheter. Tolkningen krever da en helhetlig forståelse av følelsen som ifølge Kvalsund (2005) gir en annen erkjennelse enn den kroppslige fornemmelsen eller hvordan den forestilles. En slik erkjennelsesprosess kan hjelpe veilederen til å få oversikt over sine valgmuligheter, og som Fredrik beskriver, praktisere følelsen gjennom først å ha foretatt en kognitiv bearbeiding.

Så er det med følelser, at det skal kobles kognitivt. Da er det ikke alltid at jeg trenger å bruke gleden som et gledesutbrudd, jeg kan bare si at jeg er glad. Jeg kan faktisk også holde gleden tilbake og si noe annet.

Følelsen glede kan i dette tilfellet forestilles, erkjennes og planlegges ut fra de handlingsvalgene som kommer til syne. Det er først når Fredrik har oversikt over slike valgmuligheter og hvilke konsekvenser handlingen vil få, at det er mulig å praktisere følelsen. En slik praktisering kan øke bevisstheten og legge til rette for ny kunnskap basert på erfaring (Kvalsund, 2005). *Når helheten fremkommer og dermed friheten mennesket har til å leve i interaksjonen mellom de begrensede betingelser på den ene side, og de uante mulighetene på den andre side, vil følelsene skape et meningsfullt, relasjonelt og rasjonelt grunnlag* (s. 105). Macmurray (1992) hevder at følelser er like fornuftige som tanker, og må forstås ut fra sin relative og relasjonelle status for sin rasjonalitet. En slik rasjonalitet kan beskrives som et samsvar mellom følelsen og de relasjonelle

faktorene som omgir dem. En forståelse for følelsene kan dermed ikke etableres uten å se dem i sammenheng med konteksten de opptrer i, menneskets relasjoner, og de vurderingene som blir foretatt (Kvalsund, 2005).

Fredrik uttrykker at følelsene gir likestilt informasjon som tankene, og informasjonsverdien av følelsene avhenger da av gruppeveilederens evne til kognitiv bearbeiding (Conyone, 1997). Gjennom kognitiv bevissthet kan veilederen hjelpe gruppemedlemmene til å forstå spesifikke sammenhenger mellom tanker og emosjoner. Dette kan åpne feltet for utforskning av de ulike måtene mennesker gjennom sin virkelighetsforståelse tolker sine erfaringer. I mange tilfeller kan dette handle om å hjelpe gruppemedlemmene å følge ledetråder fra den aktuelle emosjonelle reaksjonen til de kognitive dimensjonene som opprettholder dem.

5.4 Utvikling av selvet gjennom den symboliserte emosjon

Erfaringen av emosjoner i veiledningssituasjonen kan ofte være reell, men Kvalsund (2005) hevder at evnen til å symbolisere den ofte mangler. Dette bekrefter Fredrik, og viser til at symboliseringsarbeidet utgjør noe av det sentrale fokuset i veilederutdannelsen. Samtidig hevder han at mange har en lang vei å gå for å få tilgang til følelsene. Fredrik beskriver en prosess hvor gruppemedlemmet utvikler evnen til å presentere hva som skjer hos han/henne, i stedet for å distansere seg fra sin subjektive erfaring. Det er ifølge McClure (2005) kun gjennom selvbevissthet at mennesker har mulighet til å symbolisere sin erfaring i "her og nå" situasjonen, slik at den kan brukes som en ressurs i en utviklingsprosess.

Ole er opptatt av hvordan han ved sin emosjonelle bevissthet kan gå bakenfor følelsesordene og finne mening som kan symboliseres på en autentisk måte i gruppen. Rogers (1961) hevder at det kun er gjennom en slik nøyaktig symbolisering at mennesker kan håndtere kompleksiteten i livet på en måte som fører til en modningsprosess for selvet og en smidigere relasjonell samhandling. Opplevelsessevne er da tett sammenbundet med evnen til kunne symbolisere det som erfares. Ole viser hvordan han gjennom symboliseringen legger grunnlag for en mer helhetlig forståelse, som i neste omgang kan lede til en mer autentisk symbolisering. I et menneskes læringsprosess er derfor symboliseringen av en avgjørende betydning (Macmurray, 1992). Samtidig peker Ole på at oppmerksomheten hele tiden må rettes mot den som veiledes, og en symbolisering må derfor gjøres ut fra en bevissthet om de prosessene som gjør seg gjeldende i øyeblikket og med et ønske om å hjelpe gruppemedlemmet i sin utforskningsprosess.

En kongruent veileder viser ifølge Kvalsund (2005) et samsvar mellom den helhetlige organismiske opplevelsen og selvet. I tillegg er det også samsvar mellom den subjektive opplevelsen og hvordan den blir presentert til omgivelsene. Det er dermed ingen "feilkilder" som

forstyrrer omgjøringen fra erfaring til symbolisering. Rogers (1959) beskriver også en tilstand av kongruens mellom selvet og erfaringen; *Thus when self-experiences are accurately symbolized, and are included in the self-concept in this accurately symbolized form, then the state is one of congruence of self and experience* (s. 206). Ole gir et eksempel på sin opplevelse av en slik kongruens i møte med gruppen.

Det jeg utfordres på nå, er å vedstå meg når jeg glipper ut, og jeg blir oppmerksom på at det er det som skjer. Noen ganger så gjør jeg det ikke, fordi gruppen ikke har latt seg bevege i det, og jeg tenker at det å da bringe det inn vil være å flytte fokus over på meg. Det er ikke oppgaven. Men hvis jeg oppdager at jeg ikke er til stede slik at jeg trenger for å kunne være sammen med dem, så er det av hensyn til dem.

Selv om Rogers understreker betydningen av ubetinget positiv aktelse, kongruens og empatisk forståelse, vektlegger han at veilederen bør uttrykke alle typer følelser, inkludert sinne og kjedsomhet, dersom slike følelser vedvarer (Rogers, 1974). *Det virker som om jeg fungerer best i en gruppe når mine ekte og oppriktige følelser - positive eller negative - kommer til uttrykk i umiddelbar interaksjon med en av deltakernes. Det er det nærmeste jeg kan komme et Jeg- Du-forhold* (s. 57). Når Ole erfarer at han glipper ut i prosessen, og dermed mangler en nødvendig tilstedeværelse, ønsker han å utvikle evnen til å symbolisere erfaringen slik det oppleves. Dette viser en kongruens mellom den organismiske opplevelsen og selvet. Når Ole også presenterer opplevelsen av manglende tilstedeværelse, kan vi si at det forekommer både en intern og ekstern kongruens. Dette ligner Rogers sin beskrivelse av en ”fullt fungerende person”, en person som ikke er fastlåst i en bestemt identitet, men som ifølge Kvalsund (2005) identifiserer seg med sin helhetlige organismiske opplevelse.

Så lenge forestillingen om følelser ikke kommuniseres i veiledningssituasjonen, vil veilederens oppfattelse av gruppen kun baseres på en ensidig vurdering (Kvalsund, 2005). Turid er opptatt av hvordan slike vurderinger får konsekvenser for gruppen, uansett om følelsen symboliseres eller ikke. Samtidig kan en gjensidighet først etableres ved en åpen symbolisering, som åpner opp relasjonene. Da har også veilederen mulighet til å finne ut om grunnlaget for følelsen, og de vurderingene som lå til grunn, baserte seg på et rasjonelt grunnlag (ibid).

5.4.1 Symboliseringens representasjon av erfaringen

The self is itself alone existing as a totality and constantly emerging. It can be understood only as unique personal experience (Moustakas, 1956, s. 3).

I analysen ble spørsmålet om den symboliserte emosjon, som representasjon av den opplevde erfaringen, behandlet. For Grelland (2005) har denne ”oversettelsen” en spesiell verdi, fordi den overfører uttrykket som er prerefleksivt, til noe som kan bli gjenstand for vår refleksjon. Ole fremhever hvor sentrale ordene er i symboliseringsarbeidet.

Kroppen vår, stemmen vår, i møte med hverandre, lyger ikke. Glemmer jeg bare at det er så vanskelig å tolke, så det blir masse tolkningsfeil. Så disse ordene er jo viktige. Men derfor tenker jeg at når vi er på dette området av livet, så er ordene viktige for at jeg selv skal komme til større klarhet.

Ordene vil etablere en meningsdimensjon til det som meddeles. For Ole kan symboliseringen være grupped medlemmets første steg mot forståelse av hvilken mening han/hun legger i fortellingen. Selv om symboliseringen er nøyaktig, vil likevel ikke de subjektive tankene innenfor den personsentrerte teorien bli sett på som like autoritative som erfaringens ”her og nå” (Rogers, 1961).

Emosjonell erfaring kan ifølge Moustakas (1956) forstås gjennom empati i en relasjonell sammenheng eller som en non-verbal ytring, men den kan ikke kommuniseres. *Any attempt to convey its meaning verbally must be based on function or structure and on language which can be partially understood* (s. 11). Kommunikasjonen av selvet innebærer en abstraksjon som skaper avstand til den opprinnelige erfaringen. Verbaliseringen kan ifølge Wilson og Schooler (1991) i mange tilfeller også påvirke og forstyrre de affektive prosessene. Kvalsund (2005) peker også på at en kognitiv bearbeidelse og verbalisering av følelser kan skje, uten at mennesket virkelig er i kontakt med den. *Det er viktig å kunne snakke og tenke om noe, se på alternative måter å tenke om noe på, for så i neste omgang å rette fokus mot følelsen* (s. 84). Det er dermed kun erfaringen av følelsen som har en inkluderende kapasitet. Det vil si at nye og uforutsette elementer av opplevelsen kan inkluderes uten at de utgjør en trussel mot selvbildet. Et viktig spørsmål er da om mening kan forstås som noe utenfor forståelse gjennom refleksjon og symboler. I Rogers selvaktualiserende teori regnes ikke de kognitive dimensjonene ved menneskets forståelse som de eneste som er meningsbærende. De affektive dimensjonene spiller derimot en mer sentral rolle i et menneskes vekst. En slik kunnskap er ikke basert på kognisjon, men noe Kvalsund (2003) beskriver som en "sensitiv kunnskap". *This is immediate knowledge which only the individual can have about himself, if he is realizing his true nature* (s. 121). Et menneske kan gjennom denne sansningen oppleve å nærme seg sitt "egentlige" selv. Mening eksisterer dermed i stor grad på det affektive planet, og kan i begrenset grad kommuniseres gjennom språket og kognitiv bearbeidelse. I en åpen kommunikasjon i grupper kan deltakerne, i utforskningen av symboliseringens muligheter, få innsikt i hva den følte sansningen representerer. Gendlin (1995) innfører begrepet "focusing", som er en tilnærming til å forstå meningen i hva kroppen kommuniserer gjennom følelsene. Den implisitte meningen til den følte sansningen er ikke lik den kognitive bearbeidelsen og det påfølgende verbale uttrykket, men i større grad båret frem av disse. Det vil si at mennesker må komme i kontakt med denne subjektive meningsdimensjonen for å kunne utvikle den logiske formuleringsevnen. *Explicating changes it, and leads to renewed dipping*

and another change step, and another, to more and more new experience (s. 6). Erfaringen utvikles også når den blir symbolisert, på samme måte som erfaringen og den verbale erkjennelse har en terapeutisk effekt i psykoterapi. Følelser uttrykker ikke da bare et meningsinnhold, de er også med på å skape dette meningsinnholdet (Grelland, 2005). En utvikling gjennom symbolisering beskriver også Ole i følgende utsagn.

Vi vet ikke helt hva vi har forstått før vi har uttrykt oss. Har vi uttrykt oss en gang, kan vi uttrykke oss på nytt å forstå noe mer.

Dette tyder på at forståelsen av hva vi erfarer utvikles når vi meddeler den til en annen. Man kan gjerne si at den viktigste personen gruppemedlemmet snakker til, ofte vil være seg selv. Når individet hører seg selv fortelle, innstiller tanken seg, nesten av seg selv, på hvilke handlingsmuligheter han/hun har. For veilederen er det derfor viktig å ikke bare legge merke til ordene som blir formidlet, men også hvordan gruppemedlemmet reagerer på sitt eget uttrykk.

5.4.2 En veileders fasiliteringsoppgave

Hvert menneske bærer i seg enorme ressurser. Disse skal det gjennom undervisning og veiledning få hjelp til å frigjøre stadig mer av og til å bruke til beste for seg selv, sine medmennesker og det samfunn det lever i (Grendstad, 1986, s. 234).

Ifølge Molander (1993) kan ikke kunnskapsutvikling skilles fra prosessen. Ole er opptatt av hvordan dette er en prosess hvor gruppemedlemmene lærer seg å se og erkjenne det som er, noe Beisser (1970) bekrefter er et utgangspunkt for all endring. Conyone, Wilson & Ward (1997) hevder at det på grunn av dynamikken i gruppeinteraksjoner, ofte kan oppstå forvirring når denne type interaksjon blir lagt til rette for uten et strukturert rammeverk for prosessering av emosjonelle opplevelser. Informantene fremhever at veiledere må kunne bruke et mangfold av ferdigheter for å kunne påvirke disse prosessene i intensjonell retning. En viktig del av denne kompetansen handler om å kunne påpeke og sette ord på det som faktisk skjer i gruppen. Ole ønsker å fasilitere en interaksjon hvor hvert enkelt gruppemedlem kommer i kontakt med det som er, i møte med et annet menneskes problemstilling. Dette er en "her og nå" emosjonell bevissthet som grupper, ifølge Ormont (1992), har et unikt potensial for å tilby. Dette kan skje fordi gruppesettingen legger til rette for at gruppemedlemmene kan "fryse" sin emosjonelle opplevelse og undersøke den sammen med veilederen og de andre deltakerne. Ole beskriver dette som en nøkkel til utvikling gjennom veiledning.

Enten det er fortid eller fremtid så er det bare det som oppleves "her og nå" hvor vi har muligheter til å gjøre oppdagelser og endringer. Så det handler om, også i gruppen, i min tenkning i møte med gruppen, det er å forholde seg til det som er. Det er utfordringen.

Ole tegner et bilde av en krevende prosess både for veilederen og gruppemedlemmene. Det er kun gruppemedlemmet som har tilgang til sin subjektive erfaring. Ved å forsøke å symbolisere disse

erfaringene, åpner individet opp for veilederens og de andre medlemmenes innspill, og får dermed mulighet til å motta hjelp. Ole ønsker dermed at det er gruppemedlemmene selv, og ikke han som veileder, som introduserer følelsetemaer. Deltakere som selv får mulighet til å sette premissene kan ifølge Eide & Grelland et al. (2008) utvikle en større grad av eierskap til sine egne opplevelser. I et etisk perspektiv er det også viktig at gruppemedlemmet selv er grensesetter, og ikke møter et utilbørlig press som av mange vil oppleves grenseoverskridende og manipulativt. En veileder som forsøker å dirigere gruppen mot sine egne uttalte mål, vil ifølge Rogers (1971) hindre den nødvendige tillitsbyggingen, eller verste fall skape et usunt avhengighetsforhold hvor gruppemedlemmene underkaster seg veilederen.

Ole uttaler at opplevelsene som deles i gruppen ofte vil inkludere en følelsesdimensjon. Materialet som presenteres vil i mange tilfeller møte gjenkjennelse gjennom de erfaringene som mennesker kjenner igjen i eget liv. En veileder som ønsker å fasilitere til en slik interaksjon, må selv ha erfaring med de bevisstgjøringsprosessene som finner sted i grupper hvor deltakerne er i dialog, og blir utfordret gjennom oppriktige tilbakemeldinger. Dette skaper ifølge Kvalsund og Meyer (2005) ikke bare en bevissthet, men realisering av en kroppslig beredskap, som kan hjelpe veilederen til en praktisk anvendelse av kompetansen. En veileder som selv har erfart hvor viktig det er å dele sine følelser, vil som følge av dette også ønske å stimulere andres utviklingsprosess. Da kan veilederen stille ytterligere spørsmål ved de ordene som deltakeren gripes av, og sammen utforske det som kan bli en gjensidig utviklende dialog. Ut fra dette ser vi igjen at veiledning av grupper har sitt grunnlag i læringsprosesser som starter i en subjektiv erfaringsdimensjon (ibid). Turid viser til en utvikling som krever en proaktiv selvutforskning før hun selv kan innta veilederrollen.

Hvordan legger jeg til rette for at du har tillitt til meg? Da har vi snakket om en prosess... at jeg har tillitt til meg. At jeg har gått på mitt lønnkammer og møtt meg selv i hvitøyet, mitt sinne, og den redselen som er bakom. Jeg ser hvor irrasjonelt jeg kan handle da, og hvordan jeg kan skade deg og hvordan jeg kan skade meg selv.

Utforskning av personlige temaer og følelser vil åpne opp for endring og kreativitet i det relasjonelle samspillet. Medlemmene av gruppen vil stadig avdekke mer og mer av seg selv, noe som igjen leder til stadig større grad av tillit. Erfaring av trygghet og den påfølgende selvavsløringen er ifølge McClure (2005) uløselig sammenbundet. *It is quite remarkable to witness group members reveal some aspect of self that they have hidden from others, only to find that the disclosure has drawn people to them, not pushed them away* (s. 78). Dette kan føre til en større grad av selvaksept som danner grunnlaget for selvaktualiserende vekst. En slik vekst kjennetegnes ved en utvikling av selvoppfatningen, og ikke bare en endring av atferd. Rogers (1961) hevder at når mennesker opplever å bli akseptert og verdsatt av veilederen og de andre gruppemedlemmene på tross av sine

selvavsløringer, kan erfaringer som tidligere har vært benektet bli symbolisert og en større bevissthet vil utvikles. Gjennom denne aksepten og bevisste symboliseringen får gruppemedlemmet en opplevelse av mer kontroll over seg selv. Samtidig vil spenninger reduseres ved at personen holder fast på erfaringer som benektes og undertrykkes. Resultatet er en følelse av autonomi, hvor flere og flere erfaringer blir tilgjengelige for bevisstheten. Turid beskriver en utvikling hvor gruppemedlemmet kommer i kontakt med sitt dypere selv, noe også Kvalsund (2003) hevder; *...the client will start to "smell" his real, innermost self, his own organismic feelings and experiences* (s. 39). Når en slik tilgjengelighet øker, vil gruppemedlemmet i større grad ha mulighet til å vise fram et helhetlig bilde av seg selv. I mange tilfeller vil dette også føre til en større grad av spontanitet, og et ønske om autonomi både i seg selv og i de andre individene i gruppen. *...he values and appreciates both his own experience and that of others for what it is* (s. 174). Medlemmene av gruppen får ta del i enkeltmenneskene sine liv ved å lytte og ved å forstå hvordan individet forstår seg selv. Symboliseringen er dermed en nødvendig forutsetning for å kunne etablere et selvaktualiserende klima, men avhenger av at deltakerne i interaksjonen symboliserer med en tilstrekkelig grad av nøyaktighet. *Each individual may experience and perceive everything that is going on, without having to repress or distort any part of the experience* (s. 51).

Gruppeveilederen legger til rette for tillitt og fremmer gruppens interaksjon. En slik tilrettelegging innebærer også et ansvar for at gruppens rammer overholdes, noe som er en forutsetning for trygghet i gruppen (McClure, 2005). Ole fokuserer på etableringen av slike rammer, gjennom å jobbe med kontrakten før veiledningen tiltar. Rammene setter standard for hvilken type interaksjon som er ønskelig i gruppen. Veilederen etablerer dermed "rommet" hvor gruppen fungerer, ved å kommunisere en tillitt til gruppemedlemmenes evner til å arbeide under de gitte forholdene. En slik tillit opprettholdes selv om spenningen i interaksjonen øker; *The holding environment enables the group to not only experience disorder, but to appreciate it as a necessary precursor to change* (s. 100). I en situasjon hvor det blir konflikt, vil det dermed være en åpenhet mot erfaringen, noe som vil hindre en forvrenging av opplevelsen for å tilpasse seg det eksisterende selvbildet (Kvalsund, 2003). Turid fremhever at fasiliteringen, også når spenningen øker, skjer gjennom veilederens nærhet og villighet til å være emosjonelt til stede i gruppen; *Jeg har en frihet, en bevegelsesfrihet som lodder dypere og som jeg kan hvile i*.

For å legge til rette for endring og utvikling av selvet, er veilederens fasilitering av gruppens dialog helt avgjørende. Dialogen viser både til et fornyende potensial, samtidig som utfordrende endringsprosesser kan komme til overflaten. Kvalsund og Meyer (2005) viser hvordan aktuelle temaer mellom gruppemedlemmene eksisterer samtidig som tematikken blir drøftet på et

intellektuelt plan. Ole fremhever den viktige oppgaven det er å rette søkelyset mot mening som opptrer i bakgrunnen, men som kan komme til syne gjennom symboliseringen. Han ønsker derfor å utfordre gruppemedlemmene til å bevege seg fra en diskusjon av problemstillinger til å komme i kontakt med det problemstillingene vekker som subjektive erfaringer. Dette forutsetter en veileder som evner å observere gruppen både individuelt og på det kollektive planet, det vil si å være bevisst de nonverbale signalene som sendes av gruppemedlemmene. Disse kan signalisere kjedsomhet, mangel på tilstedeværelse, informasjon gjennom stemmeleie eller informasjon gjennom ordene som faktisk brukes (Senge, 1994). Ole ønsker å hente fram informasjonen som blir formidlet gjennom de nonverbale signalene.

Utfordringen er å hente frem den som eventuelt kjeder seg til å bli en ansvarliggjort samtalepartner i gruppen, og vedstå seg: "akkurat det du forteller meg nå, kjeder meg".

Bohm (1980) definerer det som en sensitivitet til den subtile meningen som fremkommer i gruppens dialog. Han beskriver en distinksjon mellom diskusjon og dialog. Deltakerne vil gjennom diskusjonen forsøke å påvirke og få aksept for sine observasjoner og synspunkter. Dialogen vil derimot inneha et større skapende potensial, hvor en rikere mening flyter gjennom ordene. I ekte dialog utvikles det ifølge McClure (2005) en helhet på bakgrunn av de små delene som utvekslingen består av. *Through dialogue with one another, group members are able to access a collective wisdom or a "common pool of meaning" not available to individuals* (s. 120). Dialogen lever sitt eget liv og kan føre grupper i retning av et ellers uopnåelig potensial.

6.0 Avsluttende vurderinger

The paradox of life expressed in this reality is that as we act with others, we come to know ourselves; but in those actions, we meet the "other" and are changed (Allgood & Kvalsund, 2003, s. 74).

Jeg har skrevet denne oppgaven ut fra en forståelse om at våre liv leves og utvikles i relasjoner. I møte med andre mennesker utvikles vår selvbevissthet og våre kommunikasjonsferdigheter. Kvalsund og Meyer (2005) fremhever at veien til læring og utvikling går gjennom bevisstheten om det som allerede er. Et kjennetegn på en slik utvikling er ofte ubehag, og fristelsen til å unngå eller "fikse" ubehaget vil i slike situasjoner øke. Derfor hevder McClure (2005) at tålmodighet, selv når prosessene i gruppen er preget av usikkerhet og ubehag, er et av veilederes viktigste verktøy for å fremme gruppeutvikling. Veilederens primære oppgave er å fasilitere en kommunikasjon i gruppen som inkluderer både kognitive og emosjonelle prosesser, noe Fredrik fremhever gir likestilt informasjon i veilederrollen. Dette står i sterk kontrast til et ensidig fokus på sak, tema og de kognitive aspektene for å nå målet om faglig og personlig utvikling. En bevissthetsprosess hvor veilederen selv erfarer disse prosessene er derfor

nødvendig for at veilederen skal kunne fasilitere til den samme utviklingen hos gruppemedlemmene. *Uten slik erfart kompetanse, blir det vanskelig å stimulere til utvikling av ressursgrunnlaget i gruppen* (Kvalsund og Meyer, 2005, s.160). Samtidig er det viktig å påpeke at utviklingen av emosjonell kompetanse ikke er en prosess som man kan si seg ferdig med. *...this absolute goal; "fully functioning person" is an analytical entity, which real persons can only come close to, although never completely match* (Kvalsund, 2003, s. 45).

Interessen for utviklingen av velfungerende grupper i organisasjoner og samfunnsliv har økt i de senere årene. En årsak kan være at erfaringen av at ressursutnyttelsen i grupper ikke står i samsvar med et forventet potensial (Johnson & Johnson, 2000; McClure, 2005; Senge, 1994). Menneskers evne til å fungere effektivt i grupper ble tidligere tatt for gitt. I dag vil mange beskrive velfungerende gruppeinteraksjon, som en kompleks og omfattende kompetanse som inkluderer den emosjonelle bevisstheten som en særdeles viktig bestandsdel (Hargie, Dickson & Tourish, 1999; McClure, 2005). McClure (2005) hevder at et manglende fokus på den emosjonelle virkeligheten, i organisasjoner og samfunnsliv, danner grunnlag for gruppemedlemmer som opplever seg overveldet og avkoblet i samarbeidet. Dette kan ha sammenheng med at latente problemstillinger, som innvirker på samarbeidet, ikke bringes opp til overflaten i interaksjonen. Derfor har vi også sett en økning i etterspørselen av kompetente veiledere, som kan fasilitere en prosess hvor emosjonell kompetanse og intensjonell symbolisering kan få et friere spillerom.

I det jeg går mot avslutningen av arbeidet med avhandlingen, ser jeg at resultatene av undersøkelsen har bidratt til en dypere refleksjon over min valgte problemstilling: *Hvilken opplevelse har gruppeveiledere av egen emosjonell kompetanse, og hvordan kan veilederen, gjennom en intensjonell anvendelse av denne, fasilitere en prosess hvor gruppemedlemmene utvikler sin emosjonelle kompetanse?* Jeg har sett at veiledning i grupper kan legge til rette for en effektiv utvikling av emosjonell kompetanse og ferdigheter i relasjonell samhandling. Samtidig har undersøkelsen vist at det er flere faktorer som er avgjørende for etableringen av slike læringsarenaer. Resultatene viser tydelig at en veileders profesjonelle identitet er uløselig sammenbundet med en personlig utvikling, hvor bevissthet om emosjoner, og grunnlaget for disse, er en sentral del av veilederrollen. Veiledere med en slik holistisk profesjonalitetsforståelse har mulighet til å legge til rette for gjensidige møter med gruppemedlemmene, hvor fasilitering gjennom nøyaktig symbolisering og kongruens kan finne sted. Veilederen kan fasilitere en slik prosess, men gruppemedlemmene må gjøre oppdagelsene for seg selv med utgangspunkt i sitt eget materiale. Undersøkelsen viser også at veilederen må møte gruppen med en empatisk tilstedeværelse. En slik værenskvalitet kan i stor grad kan beskrives som en holdning som

inkluderer møtet med individene i gruppen, samtidig som det henviser til en kvalitet av tilstedeværelse og empatisk forståelse for de prosessene som veilederen erfarer i seg selv.

Jeg har sett at begrepet emosjonell kompetanse ikke kan basere seg på en statisk forståelse, men heller en kontinuerlig utviklingsprosess, som både veileder og gruppe medlem må våge å begi seg ut på. En slik utvikling vil kjennetegnes av det spenningsforholdet som den kontinuerlige polariteten mellom trygghet og utfordring består av, og her vil læringen foregå. Veilederen må i møte med disse utfordrende prosessene være tålmodig og utholde konstruktive spenninger når det er hensiktsmessig. Resultatene av undersøkelsen viser at veilederens emosjonelle kompetanse og fasiliterende rolle har en stor betydning for hvordan gruppe livet vil utfolde seg. Samtidig vil jeg hevde at tillit til selve gruppe prosessen er viktigere enn veilederens atferd, og at gruppen vil utvikle seg dersom veilederen stiller seg åpen for det. En veileder som ifølge Rogers (1971) åpner for det skapende potensialet som ligger i gruppe prosessen, kan i stor grad vise ansvarlighet *overfor* deltakerne, men ikke *for* dem.

6.1 Implikasjoner for videre forskning

I denne avhandlingen har jeg kun berørt overflaten av et komplekst og til tider vanskelig tilgjengelig tema som utviklingen av emosjonell kompetanse representerer. Ved videre utforskning ville det ha vært interessant å gå enda grundigere til verks og ta i bruk flere metoder for innsamling av materiale. Jeg kunne særlig tenke meg å foreta observasjoner av veilederens interaksjon med gruppene, for på denne måten utvikle en bredere forståelse, også ut fra gruppe deltakernes perspektiv.

Jeg ser også behovet for å knytte begrepet emosjonell kompetanse opp mot en gruppes ulike utviklingsstadier. Det finnes i dag omfattende forskning på hvordan grupper utvikler seg, og jeg kunne tenke meg å undersøke hvordan veilederens bevissthet om disse stadiene kan hjelpe veilederen til større intensjonalitet i symboliseringen av emosjoner.

Flere faktorer tyder på at det er et stort kulturelt mangfold i betydningen av å dele emosjoner gjennom språket (Kim, 2009). *People from different cultures vary in the degree to which they emphasize verbalization of thoughts and emotions, and in particular direct verbalization* (s. 92). Språket som et middel for å kommunisere ens emosjonelle tilstand er særlig viktig i den vestlige, individualistiske kulturkonteksten, hvor verbal deling av følelser synes å bære betydningen av nærhet og mellommenneskelig tillit. Samtidig er det i vår vestlige kulturkrets en tendens til å betegne følelser som riktige eller gale, noe som hindrer mennesker i å uttrykke følelsene. I eksempelvis en Øst-Asiatisk sammenheng legges det mindre vekt på verbalisering av emosjoner. Øst-Asiatere fremmer i større grad implisitte midler for å gjenopprette en følelse av

tilhørighet, som å minne seg på sine nære relasjoner, uten å involvere direkte verbal deling av følelser (ibid). Denne og flere forskningsarbeider, som ser veiledning ut fra et multikulturelt perspektiv, kunne jeg tenke meg å knytte opp mot teorier om symbolisering av emosjoner som en forutsetning for utvikling av selvet.

6.2 Etterord

I arbeidet med forskningsprosjektet har jeg selv måtte begi meg ut på en betydelig lærings- og utviklingsprosess. Det har vært spennende å få innblikk i hvordan veiledere reflekterer over sin rolle, og hvordan både den profesjonelle og personlige utviklingen er viktig for å kunne møte de utfordringene som dukker opp i møte med individer i gruppene. Utviklingen av emosjonell kompetanse består, som jeg har forsøkt å vise gjennom denne avhandlingen, av mange svært sammensatte og komplekse prosesser. Jeg har ikke hatt som mål å presentere noen entydige svar, men håper behandlingen av temaet kan sette i gang noen refleksjoner hos leseren, samt fungere som et mulig utgangspunkt å utlede videre forskning fra. Arbeidet har vært en inspirasjon til å arbeide videre med veiledning av grupper, samt fortsette å gripe muligheter for å utvikle meg, både personlig og som pedagog.

Litteraturliste

- Allgood, E. & Kvalsund, R. (2001). The work group as a Learning Group in Counselling: Leader Subjectivity in Group Learning Processes. *Operant Subjectivity*, 24 (3). 132-153.
- Allgood, E. & Kvalsund, R. (2003). *Personhood, professionalism and the helping relation. Dialogues and reflection*. Tapir Akademisk Forlag. Trondheim.
- Allgood, E. A. & Kvalsund, R. (2005). Learning and discovery for professional educators: guides, counselors, teachers. Trondheim. Tapir akademisk forlag.
- Arntz, A., Rauner, M., & van den Hout, M. (1995). "I feel anxious, there must be danger": ex-conserquentia reasoning in inferring danger in anxiety disorder. *Behaviour Research and Therapy*, 33, 917-925.
- Bang, S. & Heap, K. (1999). *Skjulte ressurser- om veiledning I grupper*. Universitetsforlaget. Oslo.
- Beisser, A. R. (1970). *The paradoxical theory of change. Gestalt Therapy Now*. Fagen, J. & Shepard, I. (Eds) s 77-80. Harper. New York.
- Bennett, A. (1933). *The Journal Of Arnold Bennett*. The Garden City Publishing Co.

- Bohm, D. (1980). *Wholeness and the implicate order*. London. Routledge & Kegan.
- Brown, J. R. (1996). *The I in science-training to utilize subjectivity in research*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Bruner, J. (1961). *The act of discovery*. Harvard Educational Review, 31, 21-32.
- Buber, M. (1937). *I and Thou*. Edinburgh. Clark.
- Buber, M., Friedman, S. (1965). *The knowledge of man*. Harpercollins College.
- Campbell, L. (1996). Samuel T. Gladding: A sense of self in group. *Journal for Specialists in Group Work*, 21 (2), 69-80.
- Ciarrochi, J., Scott, G., Deane, F.P. & Heaven, P.C.L. (2003). Relations between social and emotional competence and mental health: a construct validation study. *Personality & Individual Differences*, 35, 1947-1963.
- Cissna, K.N & Anderson, R. (1998). Theorizing about dialogic moments: The Buber- Rogers position on postmodern times. *Communication Theory*, 8(1), 63-104.
- Clarkson, P. & Mackewn, J. (1993). *Fritz Perls*. Sage Publication. London.
- Clark, J. A. (2007). *Empathy in Counselling and Psychotherapy. Perspectives and Practices*. Lawrence Erlbaum Associates. Mahwah, New Jersey.
- Clarkson, P. (2004). *Gestalt counselling in action*. Third edition. Sage Publications Ltd.
- Conyne, R. K., Wilson, F. R., & Ward, D. (1997). *Comprehensivegroup work: What it is and how to teach it*. Alexandria, VA American Counseling Association.
- Conyne, R. K. (1998). What to look for in groups: Helping trainees become more sensitive to multicultural issues. *Journal for Specialists in Group Work*, 23, 22-32.
- Cresswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five traditions*. Thousand Oaks. Sage Publications, Inc.
- Dalen, M., (2004). *Intervju som forskningsmetode- En kvalitativ tilnærming*. Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2000). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. 3. utg. Oslo: Gyldendal akademisk.

- Damasio, A. R. (2001). *Descartes feiltakelse. Fornuft, følelser og menneskehjernen*. Oslo. Pax Forlag A/S.
- Denzin, N. K., Lincoln, Y.S. (2000). Introduction: The Discipline and practice of Qualitative Research. I N. K. Denzin og Y. S. Lincoln (red.). *Handbook of Qualitative Research*. 2. utgave, ss. 1-28- London. Sage
- Dreyfus, G. & Thompson, E. (2007). Asian perspectives. Indian theories of mind. In P.D. Zelazo, M. Moscovitch, & E. Thompson (Eds.), *The cambridge handbook of consciousness* (pp. 89-114). New York. Cambridge University Press.
- Eide, S. B, Grelland, H. H, Kristiansen, Sævareid, H. I, Aasland, D. G, (2008). *Til den andres beste. En bok om veiledningens etikk*. Gyldendal Akademisk.
- Eide, H. og Eide, T. (2007). *Kommunikasjon i relasjoner. Samhandling, konfliktløsning, etikk*. Oslo. Gyldendal Akademisk.
- Falk, B. (1999). *Å være der du er. Samtale med kriserammede*. Fagbokforlaget. Bergen.
- Ferrucci, P. (1990). *Inevitable Grace*. Los Angeles. Jeremy P. Tarcher, Inc.
- Firman, J. & Russell, A. (1994). *Healing the Human Spirit: A Psychosynthesis View of Wounding, Healing, and Growth (draft)*. Palo Alto: Psychosynthesis Palo Alto.
- Flowers, J. V., & Booraem, C. D. (1991). Focusing on emotion in group therapy: What clients, what problems, and what for. *Psychological Reports*, 69, 369-370.
- Fog, J. (2004). *Med samtalen som utgangspunkt: det kvalitative forskningsinterview*. København. Akademisk forlag.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York. Seabury Press.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures: selected essays*. New York. Basic Books.
- Gellerman, W. (1969). *A Seminar on Interpersonal Communication*. New York. American Learning Corporation.

- Gendlin, E. T. (1995). Crossing and dipping: Some Terms for Approaching the Interface between Natural Understanding and Logical Formulation. University of Chicago. *Mind and Machines Vol.5, 547-560*.
- Germer, C. K. (2005). Mindfulness: What is it: What does it matter? In C. K. Germer, R. D. Siegel, & P. R. Fulton (Eds.), *Mindfulness and psychotherapy*. New York: Guilford Press.
- Giorgi, A. (1985). *Phenomenology and psychological research*. Pittsburg. Duquesne University Press.
- Giorgi, A. & Giorgi, B. (2003). *Phenomenology. I Smith, J.A. (Red), Qualitative psychology. A practical guide to research methods*. London. Sage Publications.
- Grelland, H. H. (2005). *Følelsenes filosofi*. Oslo. Abstrakt Forlag.
- Grendstad, N. M. (1986). *Å lære er å oppdage: prinsipper og praktiske arbeidsmåter i konfluent pedagogikk*. Oslo. Didakta Norsk Forlag AS.
- Grendstad, N. M. (2002). *Fantasi og følelser*. 3. utg. 3. opplag. Oslo. Aschehoug
- Gullestad, S. E. (2005). In the beginning was the affect. *The Scandinavian Psychoanalytic review*, 28, 3-10.
- Hargie, O. Dickson, D & Tourish, D. (1999). *Communication in management*. Aldershot. Gower
- Hayes, S.C. Strosahl, K.D. & Wilson, K.G. (1999). *Acceptance and Commitment Therapy*. New York. Guildford Press.
- Hayes, S.C., (1987). A contextual approach to therapeutic change. In: Jacobsen, N. (Ed.), *Psychotherapists in Clinical Practice* . New York. Guildford Press.
- Heap, K. (2005). *Gruppet metode for sosial- og helse arbeidere*. Oslo Gyldendal Akademisk.
- Hostrup, H. (2004). *Tæft, trit og retning: parforhold og parterapi*. København. Reitzel.
- Hunt, E. (1987). *Beginning with ourselves. In practise, theory, and human affairs*. Cambridge, Brookline Books.
- Hycner, R. & Jacobs, L. (1995). *The healing relationship in gestalt therapy. A dialogic/self psychology approach*. Maine. The Gestalt Journal Press.

- Ivey, A. E., D` Andrea, M., Ivey, M. B. & Simek- Morgan, L. (2007). *Theories of counseling and psychotherapy. A multicultural perspective*. 6. Utg. Boston: Allyn and Bacon.
- Johnson, D. W. & Johnson. F. P. (2009). *Joining together. Group theory and group skills*. Pearson.
- Katkin, E. S., Wiens, S., & Öhman, A. (2001). Nonconscious fear conditioning. Visceral perception, and the development of gut feeling. *Psychological Science*, 12, 366-370.
- Kemp, P. (1996). *Det uerstattelige: en teknologi-etikk*. Gyldendal. Oslo.
- Kierkegaard, S. (1968). *Søren Kierkegaards papirer*. Det danske Sprog- og Litteraturselskab og Søren Kierkegaard Selskabet. København. Gyldendal.
- Killèn, K. (1992). *Faglig veiledning – et tverrfaglig perspektiv*. 2. utg. Universitetsforlaget. Oslo.
- Kim, H, S. (2009). Social sharing of emotion in words and otherwise. *Emotions review*. Vol 1, no. 1. s. 92-93. Sage publications.
- Kvale, S. (2001). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo. AdNotam Gyldendal.
- Kvalsund, R. (2003). *Growth as Self-actualization. A critical approach to the organismic metaphor in Carl Rogers' Counselling theory*. Tapir Akademisk Forlag.
- Kvalsund, R. (2005). *Coaching: Metode: Prosess: Relasjon*. Finland. Synergy Publishing
- Kvalsund, R & Meyer, K. (2005). *Gruppeveiledning, læring og ressursutvikling*. Tapir Akademiske Forlag. Trondheim.
- Lang, T. K. Th.D. (2009). Grunnlagsforelesning II. 1. kursuke i Arbeidsveilederutdanningen i den norske kirke 2009-2012. 22.oktober 2009.
- Levine, S. (1992). *Poiesis: The language of psychology and the speech of the soul*. Toronto. Palmerston Press.
- Lewin, K. (1935). *Dynamic theory of personality*. New York. McGraw-Hill.
- Lincoln, Y.S., Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills. CA. Sage Publications.

- Lincoln, Y.S., Guba, E. G. (2000). Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences. I N. K. Denzin og Y. S. Lincoln (red.). *Handbook of Qualitative Research*. 2. utgave, ss. 163-188. London. Sage.
- Løvlie, A. L., (1982). *The self: yours, mine or ours?: a dialectic view*. Universitetsforlaget. Oslo.
- Macmurray, J. (1992). *Reason and emotion*. New Jersey. Humanities press international.
- Macmurray, J. (1961/1991/1999). *Persons in relation*. Humanities Press
- Mahoney, M. J. (1988). The cognitive sciences and psychotherapy: Patterns in a developing relationship. In K. s. Dobson (Ed.), *Handbook of cognitive-behavioral therapies* (pp. 377-379), New York Guilford.
- Mathiesen, P., Høigaard, R. (2004). *Veiledningsmetodikk – en håndbok i praktisk veiledningsarbeid.*, Høyskoleforlaget AS. Kristiansand
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R. & Sitarenios, G. (2001). Emotional intelligence as a standard intelligence. *Emotion*, 1, 232-242.
- McClure, B. A. (2005). *Putting a new spin on groups*. 2 Utg. London: Lawrence Erlbaum.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, Self and society*. University of Chicago Press. Chicago.
- Molander, B. (1993). *Kunskap I handling*. Bokförlaget Daidalos AB. Göteborg.
- Moustakas, C. (1956). *The self*. N. Y. Harper & Brothers.
- Nyeng, F. (2006). *Følelser i filosofi, vitenskap og dagligliv*. Abstrakt Forlag. Oslo.
- Onions, C.T. (ed.). (1973). *The shorter Oxford English Dictionary*. On Historical Principles. Oxford. Oxford. Oxford University Press.
- Ormont, L. R. (1992). *The group therapy experience*. New York St. Martin's.
- Perls, F. S., & Stevens, J. O. (1969). *Gestalt therapy verbatim*. Bantam
- Perls, F. S., & Stevens, J. O. (1972). *Gestaltterapi*. København. Munksgaard.
- Pons, F. Daniel, M. Lafortune, L. Doudin, P, A. & Albanese, O. (eds.). (2006). *Toward Emotional Competences*. Aalborg University Press.

- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Repstad, P. (1993). *Kvalitative metoder i samfunnsfag*. (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Rogers, C.R. (1959). A theory of therapy, personality and interpersonal relationships as developed in the client-centered framework. In S. Koch (Ed.), *Psychology: A study of a science, Vol 111. Formulations of the person and the social context*. s. 184-256. New York. McGraw-Hill.
- Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person. A therapist's view of psychotherapy*. Boston. Houghton Mifflin.
- Rogers, C. R. (1971). *On Encounter Groups*. New York. Harper & Row.
- Rogers, C. R. (1974). *Møte mellom mennesker. Om terapeutisk samspill i Encounter-grupper*. Oslo. Dreyers Forlag.
- Rogers, C. R. (1980). *A way of being*. Boston. Houghton Mifflin.
- Saarni, C. (1997). Emotional competence and self-regulation in childhood. In: Salovey, P. & Sluyter, D. J., (Eds), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications* (pp 35-69). New York. Basic Books.
- Satir, V. (1980). *Om å skape kontakt*. Aventura Forlag AS. Oslo.
- Seale, C. (1999). *The quality of qualitative research*. London. Sage.
- Senge, P. (1994). *The fifth discipline*. New York. Currency.
- Shertzer, B. & Stone, S. C. (1980). *Fundamental of counselling*. Boston. Houghton Mifflin.
- Skau, G. M. (1998). *Gode fagfolk vokser. Personlig kompetanse som utfordring*. Cappelen Akademisk Forlag As. Oslo.
- Solomon, R. C. (1993). *The passions. Emotions and the meaning of life*. Indianapolis. Hackett publishing company.
- Solomon, R. C. (2003). *Not Passions Slave. Emotions and Choice*. Oxford University Press.

- Spurkeland, J. (2005). *Relasjonskompetanse- resultater gjennom samhandling*. Universitetsforlaget. Oslo
- Stensaasen, S. & Sletta, O. (1996). *Gruppeprosesser. Læring og samarbeid i grupper*. 3. Utg. Oslo: Universitetsforlaget.
- Strauss, A., Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. 2. utgave. Thousand Oaks, CA. Sage.
- Sullivan, H. S. (1940). *Conceptions of modern psychiatry*. W. W. Norton & Company. N. Y.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring I kvalitativ metode*. Bergen. Fagbokforlaget.
- Thompson, E. & Zahavi, D. (2007). Philosophical Issues. Phenomenology. In Zelazo, P.D., Moscovitch, M., Thompson, E. (eds.): *The Cambridge Handbook of Consciousness*. Cambridge University Press. Cambridge, 67-87.
- Torbert, B. (2004). *Action inquiry. The secret of timely and transforming leadership*. Chapters 1&2. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Trotzer, J.P. (2006). *The counselor and the group. Integrating theory, training and practice*. 4. utg. Philadelphia. Taylor & Francis.
- Tveiten, S. (1998). *Veiledning- mer enn ord*. Fagbokforlaget. Oslo.
- Varela, F. J. & Shear, J. (1999). *The view from within. First-person approaches to the study of consciousness*. Bowling Green, OH. Imprint Academic.
- Whitmore, D. (1991). *Psychosynthesis Counselling in Action*. London: Sage Publications.
- Wilson, T. D., & Schooler, J. W. (1991). Thinking too much: Introspection can reduce the quality of preferences and decisions. *Journal of Personality and Social Psychology*. 60, 181-192.
- Zapf, D., Vogt, C., Seifert, C., Mertini, H. og Isic, A. (1999). Emotion work as a source of stress: The concept and development of an instrument. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, (8)3, 371-400.

Internett

Informasjonsbrosjyre Langhus Skole (2005). Lastet ned 2. februar 2010 fra: <http://www.langhus.skole.no/getfile.php/6/eq%20hefte.pdf>

Jordan, T. (2002). *Self-awareness, meta-awareness and the witness self*. Lastet ned 20. januar 2010 fra: <http://www.perspectus.se/tjordan/>

Smith, D. W. (2003). *Phenomenology*. Stanford Encyclopedia of Philosophy. Lastet ned 9. februar 2010 fra: <http://plato.stanford.edu/entries/phenomenology/>

Vedlegg

Vedlegg A: Søknad til Norsk Samfunnsvitenskaplig Datatjeneste

Meldeskjema

2008 4

Kopi av innsendt meldeskjema

Prosjektnummer: 23583

1. PROSJEKTTITTEL		
En fenomenologisk undersøkelse av gruppeveilederes opplevelse av intensjonell emosjonell bevissthet i veilednings situasjonen		
2. BEHANDLINGSANSVARLIG INSTITUSJON		
Institusjon: NTNU		
Avdeling/fakultet: Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse	Institutt: Pedagogisk institutt	
3. DAGLIG ANSVARLIG		
Navn(fornavn og etternavn): Ragnvald Kvalsund		
Arbeidssted(avdeling/seksjon/institutt): Pedagogisk institutt NTNU	Akademisk grad: Doktorgrad	Stilling: Professor

Adresse – arbeidssted: Dragvoll		Postnummer: 7491	Poststed: TRONDHEIM
Telefon: 73591999	Mobil: 90730009	Telefaks: 73591890	E-post: ragnvald.kvalsund@svt.ntnu.no
4. VED STUDENTPROSJEKT (studiested må alltid være samme som arbeidssted til daglig ansvarlig)			
Navn(fornavn og etternavn) på student: Johan Kristian Andreasen		Akademisk grad: Høyere grad	
Adresse – privat: Thomas Hirsch gate 11		Postnummer: 7042	Poststed: TRONDHEIM
Telefon:	Mobil: 97524586	Telefaks:	E-post: johankan@stud.ntnu.no
5. FORMÅL MED PROSJEKTET			
Problemstillinger, forskningsspørsmål, eller lignende.	Temaet for prosjektet er gruppeveilederes opplevelse av egen emosjonell bevissthet, og hvordan denne bevisstheten kan fasilitere en gruppeprosess hvor gruppemedlemmene utvikler sin emosjonelle bevissthet. I forbindelse med prosjektet vil jeg gjennomføre fenomenologiske intervjuer med et utvalg på 3 gruppeveiledere ved		
6. PROSJEKTOMFANG			
<input checked="" type="checkbox"/> Enkelt institusjon <input type="checkbox"/> Nasjonal multisenterstudie <input type="checkbox"/> Internasjonal multisenterstudie			
Angi øvrige institusjoner som skal delta:			
7. UTVALGSBESKRIVELSE			
<u>Beskrivelse av utvalget.</u> Gi en kort beskrivelse av hvilke personer eller grupper av personer som inngår i prosjektet (f.eks. skolebarn, pasienter, soldater).	Jeg ønsker å intervjuve veiledere ved..... Da jeg ønsker å fokusere på veilederes opplevelse av sin egen emosjonelle kompetanse, vil prosjektet ikke undersøke deltakernes opplevelse.		

<p><u>Rekruttering og trekking.</u> Oppgi hvordan utvalget rekrutteres og hvem som foretar rekrutteringen/ trekkingen.</p>	<p>Jeg har opprettet kontakt med veiledere vedgjennom min veileder ved NTNU, Ragnvald Kvalsund. Jeg vil gjennom kontakt med leder for ved denne institusjonen rekruttere informanter til prosjektet.</p>		
<p><u>Førstegangskontakt.</u> Oppgi hvem som oppretter førstegangskontakt med utvalget.</p>	<p>Jeg tar selv kontakt med leder for og vil rekruttere informanter gjennom denne kontakten.</p>		
<p>Oppgi alder på utvalget</p>	<input type="checkbox"/> Barn (0-15 år)	<input type="checkbox"/> Ungdom (16-17år)	<input checked="" type="checkbox"/> Voksne (over 18 år)
<p>Antall personer som inngår i utvalget.</p>	<p>3</p>		
<p>Dersom det inkluderes personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse, beskriv denne del av utvalget nærmere.</p>			
<p>8. INFORMASJON OG SAMTYKKE</p>			
<p>Oppgi hvordan informasjon til respondenten gis.</p>	<p><input checked="" type="checkbox"/> Det gis skriftlig informasjon. <input type="checkbox"/> Det gis muntlig informasjon. Redegjør for hvilken informasjon som gis</p>		
	<p><input type="checkbox"/> Det gis ikke informasjon. Forklar hvorfor det ikke gies informasjon.</p>		
<p><u>Samtykke</u> Innhentes samtykke fra den registrerte?NB. Se veiledning for krav til samtykke.</p>	<p><input checked="" type="checkbox"/> Ja Oppgi hvordan samtykke innhentes. Vedlagt den skriftlige informasjonen som jeg gir til informanter vil informantene bes om samtykke ut fra den informasjonen jeg gir dem.</p>		

	<input type="checkbox"/> Nei Gi en redegjørelse for hvorfor det anses nødvendig å gjennomføre prosjektet uten samtykke fra respondenten.	
9. METODE FOR INNSAMLING AV PERSONOPPLYSNINGER		
<i>Kryss av for hvilke datainnsamlingsmetoder og datakilder som skal benyttes</i>	<input type="checkbox"/> Spørreskjema <input checked="" type="checkbox"/> Personlig intervju <input type="checkbox"/> Observasjon <input type="checkbox"/> Gruppeintervju <input type="checkbox"/> Psykologiske/pedagogiske tester <input type="checkbox"/> Medisinske undersøkelser/tester <input type="checkbox"/> Journaldata <input type="checkbox"/> Registerdata <input type="checkbox"/> Biologisk materiale <input type="checkbox"/> Utpøving av legemidler <input type="checkbox"/> Annen innsamlingsmetode, oppgi hvilken:	
	Kommentar til metode for innsamling av personopplysninger: Fenomenologisk personlig intervju.	
10. DATAMATERIALETS INNHOLD		
<i>Gjør kort rede for hvilke opplysninger som skal samles inn. Legg ved spørreskjema, intervjuguide, registreringsskjema e. a., som foreligger ferdig utarbeidet eller som utkast.</i>	I intervjuet vil veileder bli spurt om sin oppfattelse av egen emosjonell kompetanse (Se vedlagt intervjuguide)	
<i>Registreres det direkte personidentifiserende opplysninger?</i>	<input checked="" type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nei	Hvis ja, oppgi hvilke: <input checked="" type="checkbox"/> Navn, adresse, fødselsdato <input type="checkbox"/> 11-sifret fødselsnummer
<i>Registreres det indirekte identifiserende personopplysninger</i>	<input type="checkbox"/> Ja <input checked="" type="checkbox"/> Nei	Hvis ja, oppgi hvilke:
<i>Behandles det sensitive personopplysninger?</i>	<input type="checkbox"/> Ja <input checked="" type="checkbox"/> Nei	Hvis ja, oppgi hvilke: <input type="checkbox"/> Rasemessig eller etnisk bakgrunn, eller politisk, filosofisk eller religiøs oppfatning. <input type="checkbox"/> At en person har vært mistenkt, siktet, tiltalt eller dømt for en straffbar handling. <input type="checkbox"/> Helseforhold. <input type="checkbox"/> Seksuelle forhold. <input type="checkbox"/> Medlemskap i fagforeninger.

Behandles det opplysninger om tredjeperson?	<input type="checkbox"/> Ja <input checked="" type="checkbox"/> Nei	Hvis ja, hvordan blir tredjeperson informert om behandlingen? <input type="checkbox"/> Får skriftlig informasjon. <input type="checkbox"/> Får muntlig informasjon. <input type="checkbox"/> Blir ikke informert.
11. INFORMASJONSSIKKERHET		
Redegjør for hvordan datamaterialet registreres og oppbevares.	<input checked="" type="checkbox"/> Direkte personidentifiserende opplysninger (spesifiser hvilke på punkt 10) erstattes med et referansenummer som viser til en manuell/elektronisk navneliste som oppbevares atskilt fra det øvrige datamaterialet. Oppgi hvordan koblingsnøkkelen lagres og hvem som har tilgang til denne. <input type="checkbox"/> Direkte personopplysninger lagres sammen med det øvrige materialet. Oppgi hvorfor det er nødvendig med oppbevaring av direkte identifikasjonsopplysninger sammen med det øvrige datamaterialet: <input type="checkbox"/> Annet Spesifiser:	
Hvordan skal datamaterialet registreres og oppbevares? Sett flere kryss dersom opplysninger registreres flere steder.	<input type="checkbox"/> Fysisk isolert pc tilhørende virksomheten <input type="checkbox"/> Pc i nettverksystem tilhørende virksomheten <input type="checkbox"/> Pc i nettverksystem tilknyttet Internett tilhørende virksomheten <input type="checkbox"/> Isolert privat pc <input checked="" type="checkbox"/> Privat pc tilknyttet Internett <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Videoopptak/fotografi	
Sikring av konfidensialitet.	<input checked="" type="checkbox"/> Lydopptak <input checked="" type="checkbox"/> Manuelt/papir <input type="checkbox"/> Annet: Hvis annen lagring, beskriv nærmere: Behandles lyd/videoopptak på pc? <input checked="" type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nei	
Sikring av konfidensialitet.	Beskriv hvordan datamaterialet er beskyttet mot at uvedkommende får innsyn i opplysningene? Pc er befinner seg alltid i låst rom, og er beskyttet med brukernavn og passord.	
Vil prosjektet ha prosjektmedarbeidere som skal ha tilgang til datamaterialet på lik linje med daglig ansvarlig/ student?	<input type="checkbox"/> Ja <input checked="" type="checkbox"/> Nei	Oppgi hvilke:
Innhentes eller overføres personopplysninger ved hjelp av e-post/internett/ekstern datanett?	<input type="checkbox"/> Ja <input checked="" type="checkbox"/> Nei	Hvis ja, beskriv hvilke opplysninger og hvilken form de har.
Vil personopplysninger bli utlevert til andre enn prosjektgruppen?	<input type="checkbox"/> Ja <input checked="" type="checkbox"/> Nei	Hvis ja, til hvem:

Skal opplysninger samles inn/bearbeides ved hjelp av databehandler?	<input type="checkbox"/> Ja <input checked="" type="checkbox"/> Nei	Hvis ja, redegjør for hvem som skal samle inn data og hvilke data dette gjelder:
Hvis multisenterstudie:	Redegjør for hvordan samarbeidet mellom institusjonene foregår. Hvem har tilgang til materialet og hvordan reguleres tilgangen:	
12. VURDERING/GODKJENNING AV ANDRE INSTANSER		
Er prosjektet fremleggelses-pliktig for Regional komité for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk (REK)?	<input type="checkbox"/> Ja <input checked="" type="checkbox"/> Nei	Hvis ja, legg ved eller ettersend kopi av tilråding/tillatelse.
Dersom det anvendes biologisk materiale, er det søkt REK om opprettelse av forskningsbiobank?	<input type="checkbox"/> Ja <input checked="" type="checkbox"/> Nei	Hvis ja, legg ved eller ettersend kopi av tilråding/tillatelse.
Er det nødvendig å søke om dispensasjon fra taushetsplikt for å få tilgang til data?	<input type="checkbox"/> Ja <input checked="" type="checkbox"/> Nei	Hvis ja, legg ved eller ettersend kopi av tilråding/tillatelse.
Er det nødvendig med melding til Statens legemiddelverk?	<input type="checkbox"/> Ja <input checked="" type="checkbox"/> Nei	Hvis ja, legg ved eller ettersend kopi av tilråding/tillatelse.
Andre	<input type="checkbox"/> Ja <input checked="" type="checkbox"/> Nei	Angi hvem.
13. PROSJEKTPERIODE		
Oppgi tidspunkt for når datainnsamlingen starter – <u>prosjektstart</u> samt tidspunkt når behandlingen av person-opplysninger opphører – <u>prosjektslutt</u> .	Prosjektstart (ddmmåååå): 04.01.2010 Prosjektslutt (ddmmåååå): 20.06.2010	
Gjør rede for hva som skal skje med datamaterialet ved <u>prosjektslutt</u> .	<input checked="" type="checkbox"/> Datamaterialet skal anonymiseres. Gi en redegjørelse for hvordan datamaterialet anonymiseres. Persondata vil anonymiseres i oppgave. <input type="checkbox"/> Datamaterialet skal oppbevares med personidentifikasjon Hvor skal datamaterialet oppbevares? Gi en redegjørelse for hvorfor datamaterialet skal oppbevares med personidentifikasjon:	
14. FINANSIERING		
Finansieres selv.		
15. TILLEGGSPPLYSNINGER		

16. ANTALL VEDLEGG	
Oppgi hvor mange vedlegg som legges ved meldeskjemaet.	2

Vedlegg B: Informasjon og forespørsel om intervju i forbindelse med masterprosjekt

Emosjoner i gruppeveiledning

Jeg heter Johan Kristian Andreasen, og arbeider dette halvåret med et masterprosjekt i Pedagogikk med fordypning i rådgivning ved NTNU. Temaet for prosjektet er gruppeveilederes opplevelse av egen emosjonell bevissthet, og hvordan denne bevisstheten kan fasilitere en gruppeprosess hvor gruppemedlemmene utvikler sin emosjonelle bevissthet (kompetanse). Det vil i intervjuet fokuseres på veilederens emosjonelle bevissthet og hvordan veileder på en intensjonell måte anvender emosjonene som en mulig kilde til innsikt og ressurs i gruppeveiledningen.

I forbindelse med prosjektet vil jeg gjennomføre intervjuer med et utvalg på 3 erfarne gruppeveiledere. Derfor ønsker jeg å informere om mitt prosjekt, og rette en forespørsel til deg om du kan tenke deg å stille opp i intervju.

Jeg ønsker å gjennomføre et engangs personlig intervju. Varighet av selve intervjuet vil være mellom 1,5-2 timer. Intervjuet ønskes gjennomført 16. februar 2010. Nøyaktig tidspunkt kan vi avtale via mail, slik at vi finner en tid som passer dere best.

Resultater og analyser vil bli presentert gjennom en skriftlig avhandling i juni 2010. Ferdig avhandling vil også sendes til informanter dersom dette er ønskelig. For å påse at man er riktig sitert og forstått, vil jeg tilby gjennomlesning av intervjuene, samt analyser fra intervjuene. Dette er valgfritt.

Å stille opp i intervju er frivillig. Selv om man undertegner samtykkeerklæring, kan man trekke seg etterpå uten at det vil få konsekvenser for den enkelte. Skriftlig samtykkeerklæring er nødvendig for å dokumentere at informanten har fått de nødvendige opplysninger om prosjektet.

Informasjon som kommer frem i intervjuet, vil bli behandlet konfidensielt. Det innebærer at data vil oppbevares sikkert, og at opplysninger i den ferdigstilte avhandlingen vil anonymiseres. Jeg som intervjuer har taushetsplikt i forhold til opplysninger som fremgår av intervjuet.

Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Veileder for masterprosjektet er Ragnvald Kvalsund, Professor ved NTNU.

Ved behov for ytterligere opplysninger for å kunne stille opp, bes du ta kontakt med meg på telefon: 97524586 eller på e-post: johankan@stud.ntnu.no

Med vennlig hilsen,

Johan Kristian Andreasen
Mastergradstudent ved NTNU

Veileder
Ragnvald Kvalsund
Pedagogisk institutt
7491 Trondheim

Vedlegg C: Samtykkeerklæring

Informasjon og forespørsel om intervju i forbindelse med masterprosjekt

Samtykke

Jeg er informert om undersøkelsens mål og hensikt. Jeg er informert og klar over undersøkelsens fremgangsmåte, og hva en deltakelse innebærer for meg. Jeg er informert om at alle opplysninger jeg gir vil bli behandlet konfidensielt, og oppbevart i tråd med forskningsetiske regler for samfunnsvitenskapelig forskning. Jeg er klar over at ingen enkeltpersoner vil bli omtalt i oppgaven og at alle opplysninger vil bli anonymisert ved prosjektslutt, senest innen 20. juni 2010. Jeg deltar frivillig i undersøkelsen og er klar over at jeg på hvilket som helst tidspunkt i undersøkelsen kan trekke meg, dersom jeg ønsker det.

Signatur

Sted/dato

.....

.....

Vedlegg D: Intervjuguide

Intervjuguide – Emosjoner i gruppeveiledning

Innledende informasjon

- Lydopptak vil bli transkribert og brukt i mine analyser, og slettes etterpå.
- Ingen andre vil lese transkripsjonen fra denne samtalen.
- Anonymiseres i oppgaven.
- Si litt om spørsmålenes karakter, og hensikten med intervjuet.

- Har en del spørsmål som jeg vil ta utgangspunkt i, men jeg ønsker å følge den retningen intervjuet tar med utgangspunkt i tematikken jeg vil utforske.
- En del spørsmål av personlig karakter. Du må gjerne bruke tid på å svare, og kan velge hvor dypt du vil gå i spørsmålene.
- 1) Innledende spørsmål
- 2) Opplevelse av egen emosjonelle kompetanse
- 3) Deg selv i møte med gruppen

1) Innledende spørsmål

✚ Kan du si litt om din stilling, og hvilke arbeidsoppgaver du har

- Arbeidsoppgaver
- Struktur osv.

✚ Kan du si litt om gjennomføringen av gruppeveiledning ved institusjonen.

✚ Kan du si litt om hvilke målsetninger har ... medveiledning og annen gruppeveiledning.

✚ Hva har motivert deg til å arbeide med veiledning?

2) Opplevelse av egen emosjonell kompetanse

✚ Hva vil det for deg si å være en profesjonell veileder?

✚ Hva legger du i begrepet ”emosjon”?

✚ Jeg vil nå lese to utsagn (Dag Hammarskjöld & Carl Rogers)

- Hvordan opplever du disse utsagnene?

The more faithfully you listen to the voice within you, the better you will hear what is sounding outside (Hammar skjold 1985: 6).

Regardless then of what I would have as all kinds of general knowledge it is what I see, feel and hear in the moment that determine my choices for action.
(Rogers, 1961)

- ✚ Hvilken informasjonsverdi har emosjonene for deg?
 - Tror du den følelsen kan fortelle deg noe av betydning?
 - Når du merker at du er F (aktuell følelse), hvordan virker F på deg, hva får den deg til å gjøre?
 - Hvordan har dine intensjonelle valg i hensyn til emosjoner påvirket ditt syn på deg selv og din egen handlingskompetanse.

- ✚ Fortell om en opplevelse du har hatt som gruppeleder der du opplevde en høy grad av emosjonell kompetanse (tilstedeværelse).
 - Hvordan kjentes det like etterpå?
 - Hvordan bearbeides dette i etterkant?
 - Ettervirking?
 - Hvilke minner sitter du igjen med. Hvordan opplevde du det der og da? Skiller der og da opplevelsen seg fra de tanker, følelser, minner du har her og nå?
 - Fikk du tilbakemelding på din emosjonelle tilstedeværelse (direkte/indirekte)? Kan du beskrive det? Hvordan var det å få tilbakemelding (kroppspråk, ord, blick, etc.)?

- ✚ Hvordan tror du at du fremstår med en høy grad av emosjonell bevissthet.
 - Lav grad av emosjonell bevissthet.

- ✚ Fortell om en erfaring som gruppeleder der du ikke opplevde kontakt med dine egne emosjoner.

- ✚ På hvilken måte opplever du samsvar mellom emosjonen du registrerer og det uttrykket den får i gruppen?

- ✚ Hvordan påvirker det deg å ikke ha overensstemmelse mellom opplevd og uttrykt emosjon i rollen som gruppeveileder?

✚ I hvilke situasjoner?

✚ Eksempel

✚ På hvilken måte klarer du å skille mellom følelse som du velger å uttrykke og dem du velger å skjule?

✚ Hvordan klarer du å skille mellom ulike typer følelser?

✚ Får dine opplevelser av emosjoner fysiske (kroppslige) utslag?

3) Opplevelse av prosessene i gruppen

✚ Jeg har selv opplevd en del usikkerhet knyttet til oppstartsfasen i grupper, har du noen lignende opplevelser?

- Hva gjør dette med deg?
- Hvordan kjennes det?
- Hvilke emosjoner knytter du til dette?

✚ Hvordan fasilitere en gruppeprosess som legger til rette for trygghet slik at gruppemedlemmene kan utforske sin opplevelse, og symbolisere denne på en presis måte.

✚ Blir emosjoner tematisert i gruppeprosessen

- Kognitivt + emosjonelt

✚ Hvordan opplever du at din emosjonelle bevissthet skaper rom for utvikling av relasjonen mellom deg og gruppen som helhet?

✚ Hvordan opplever du at din emosjonelle bevissthet hinder utvikling av relasjonen mellom deg og gruppen som helhet?

✚ Fortell om en gang din (e) emosjon(er) kom til uttrykk og skapte forandring i en gruppe.

✚ Fortell om en gang følelser kom til uttrykk blant gruppemedlemmene og skapte forandring i gruppen.

- Hvilke følelser kommer til uttrykk?

- ✚ Har du eksempel på negative uttrykk av emosjoner i gruppen.
 - Hvordan påvirker dette deg som veileder, prosessen og deltakerne i gruppen?

- ✚ Hva er årsaken til at du av og til velger å ikke la følelser komme til uttrykk?
 - Hva er det i slike situasjoner du er redd for?

- ✚ Hvilke emosjoner har du undertrykt i din rolle som gruppeveileder?
 - Hvorfor tenkte du at det var nødvendig å gjøre dette?
 - Hva tror du konsekvensene ville vært hvis du ikke hadde gjort det?

- ✚ Hvilke emosjoner har du overdrevet i din rolle som gruppeveileder?
 - Hvorfor tenkte du at det var nødvendig å gjøre dette?
 - Hva tror du konsekvensene ville vært hvis du ikke hadde gjort det?

- ✚ Hvordan opplever du stillhet i en gruppeprosess?
 - Produktiv vs ikke- produktiv stillhet
 - Hvordan reagerer du på det?
 - Hvordan bruker du stillhet i gruppeprosessen?
 - Hva skjer i gruppen?

- ✚ På hvilken måte tar du i bruk de spirituelle aspektene i din subjektive opplevelse i gruppeveiledningen? Hva betyr det spirituelle i denne sammenheng (knyttet til erfaringen av emosjoner)

4) Reaksjoner på intervjuet

- ✚ Hvordan har det vært for deg å være her i dag og snakke om disse tingene?

- ✚ Har du noen opplevelser med emosjoner i gruppeveiledningskonteksten som ikke har kommet frem i dette intervjuet, og som du gjerne vil trekke frem?

- ✚ Spørsmål eller kommentarer...

Vedlegg E: Svar fra Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Ragnvald Kvalsund
Pedagogisk institutt
NTNU
Dragvoll
7491 TRONDHEIM

Vår dato: 02.03.2010

Vår ref: 23583 / 2 / RKH

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 28.01.2010. Meldingen gjelder prosjektet:

23583	<i>En fenomenologisk undersøkelse av gruppeveilederes opplevelse av intensjonell emosjonell bevissthet i veiledningssituasjonen</i>
Behandlingsansvarlig	NTNU, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Ragnvald Kvalsund
Student	Johan Kristian Andreassen

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

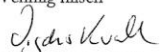
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, vedlagte prosjektvurdering - kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

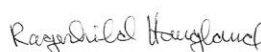
Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 20.06.2010, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Ragnhild Kise Haugland

Kontaktperson: Ragnhild Kise Haugland tlf: 55 58 83 34

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Johan Kristian Andreassen, Thomas Hirsch gate 11, 7042 TRONDHEIM

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uit.no



Utvalget består av tre gruppeveiledere ved gjennom leder for

. Utvalget rekrutteres

Leder for videreformidler skriftlig informasjon om prosjektet til utvalget, og de som ønsker å delta kontakter studenten og samtykker skriftlig. Personvernombudet finner informasjonsskrivet vedlagt meldeskjema tilfredsstillende forutsatt at det også opplyses om at de innsamlede opplysningene skal anonymiseres ved prosjektslutt, senest innen 20. juni 2010. Dette innebærer også at nest siste setning i samtykkeerklæringen må utvides med samme informasjon: "Jeg er klar over at ingen enkeltpersoner vil bli omtalt i oppgaven og at alle opplysninger vil bli anonymisert ved prosjektslutt, senest innen 20. juni 2010."

Opplysningene samles inn gjennom personlig intervju, og det gjøres lydopptak under intervju. Lydopptakene behandles på PC. Innsamlede opplysninger registreres på privat PC, og Personvernombudet legger til grunn at bruk av privat PC er i tråd med NTNU sine rutiner for datasikkerhet.

Senest innen prosjektslutt, 20. juni 2010, skal innsamlede opplysninger anonymiseres ved at navneliste/koblingsnøkkel og lydopptak slettes og eventuelle indirekte identifiserende bakgrunnsopplysninger slettes eller omskrives slik at det ikke lenger er mulig å føre opplysningene tilbake til enkeltpersoner.