

Gestaltorientert veiledning som støtte i lederrollen

Å følge den fenomenologiske pilen fra felt til felt

Av Ingjerd Jentoft Karlsen

Sammendrag

Gestaltveiledningens tre hovedpilarer er aksjonsforskning, feltteori og varhet. I denne artikkelen viser jeg nytten av arbeid med avgrensede felt i gestaltorientert veiledning og presenterer en utvidet versjon av aksjonsforskningsmodellen, slik den har vært anvendt i veilederstudiet ved NGI. Mitt bidrag til aksjonsforskningsmodellen er visualiseringer og illustrasjoner av feltavgrensningene i form av figurer jeg oppdaget var nyttige under arbeidet med min eksamensoppgave i forbindelse med veilederstudiet ved NGI. For meg var figurene som feltavgrensningene, en støtte under selve veiledningen av veilanden og i refleksjonsprosessen i etterkant av veiledningen. I denne artikkelen gir jeg eksempler på analyser av veiledning fra egen praksis, der jeg anvender denne utvidete versjonen aksjonsforskningsmodellen. Jeg beskriver også teorien om varhet og feltteorien slik jeg anvender disse i mine analyser. Artikkelen er fagfellevurdert.

NØKKELOD: Gestaltorientert veiledning, aksjonsforskningsmodellen, feltteori, feltavgrensning.

Innledning

Utdanningen i gestaltorientert veiledning ved Norsk Gestaltinstitutt Høyskole (NGI) skal ifølge studieplanen 2022/23 sette studenten i stand til å kunne «... veilede gestaltterapeuter/coacher og anvende gestaltterapeutisk metode i andre veiledningssituasjoner». Jeg jobber i en offentlig virksomhet i tillegg til egen gestaltterapi-praksis, og opplever at veilederstudiet har gitt meg et tryggere ståsted i arbeidssituasjoner hvor veiledermetodikk er relevant.

Gestaltterapeuter og veiledere bruker samme teori, og ifølge undervisningen på NGI er gestaltveiledningens tre hovedpilarer aksjonsforskning, feltteori og varhet. Tveit understreker: «Å veilede innebærer et skifte i ståsted og fokus. Det er en lære- og omstillingsprosess å gå fra å være en aktivt deltakende terapeut i en terapi-prosess, til å være en veileder» (2017, s. 50). I min modningsprosess er skriftliggjøring av tanker rundt gestaltterapi-teori og veiledningspraksis viktig. Med et særlig blikk på veiledning av yrkesutøvere som har begrenset erfaring fra gestaltmetodikk, utforsker jeg i denne teksten hvordan aksjonsforskning og gestaltteoretiske perspektiver støtter meg som veileder.

Veiledningen skal bidra til at veilanden utvider sitt handlingsrom gjennom økt varhet og bedre innsikt i utfordringsbildet. Aksjonsforskningsmodellen rammer inn veiledningsarbeidet som sammen med feltteorien bidrar til retning og fremdrift. Særlig er arbeid med avgrensede felt sentralt, og i veiledningsprosessen finner jeg støtte i å visualisere feltavgrensningene. I refleksjonsprosessen etter veiledningsarbeidet illustrerer jeg feltavgrensningene som figurer. I analysen oppdager jeg hvordan visualiseringer og figurer bidrar til å tydeliggjøre arbeidet mitt og foreslår en utvidelse av aksjonsforskningsmodellen som jeg håper kan være nyttig for andre som bruker denne.

I det følgende beskriver jeg metode, teori og det praktiske veiledningsarbeidet med refleksjoner, før jeg avslutningsvis drøfter hovedfunn.

Metode og avgrensninger

Jeg bruker aksjonsforskning som metode i min lære- og omstillingsprosess for å bli veileder når jeg undersøker hvordan gestaltterapi teori støtter meg i praktisk utøvelse i en veiledningstime. Befring (2007, s. 49) beskriver aksjonsforskning som «ein metode og ein strategisk ressurs for å bygge bru mellom teori og praksis, [og] mellom kunnskap og handling.

På nittenførtallet satte Kurt Lewin navn på «aksjonsforskning» som en forskningsmetode (van Baalen, 2014, s. 2). Dette er en sekvensiell refleksjonsprosess,

hvor de involverte søker å løse eller forbedre utfordringsbildet (ibid). Til forskjell fra mer tradisjonell forskning oppheves skillet mellom forsker og deltakere i aksjonsforskning, ved at forskeren både deltar sammen med, iverksetter og vurderer effekten av endringer (Jacobsen, 2016, s. 101). Både Jacobsen (2016) og van Baalen (2014) illustrerer aksjonsforskningsmodellen som en fire-trinns sekvensiell modell. I dette arbeidet velger jeg van Baalens (2014) aksjonsforskningsmodell med stegene: plan–handling–observasjon–refleksjon–revidert plan, som jeg fritt gjengir under i figur 1. Stegene i denne spiralformede prosessmodellen, gir fremdrift i utforskningen ved at man i hver syklus, bygger ny forståelse etter hvert som utforskningen fortsetter i nye runder (van Baalen 2014). I denne artikkelen avgrensers jeg beskrivelsen fra veiledningstimen til to aksjonsforsknings-sykluser, hvor jeg undersøker hvert av de fire stegene vist i figur 1.



Figur 1. Fri gjengivelse av van Baalens aksjonsforskningsmodell

I gestaltorientert veiledning gir aksjonsforskningsmodellen ramme, struktur og retning: «Dette er en utforskningsmetode som baserer seg på erkjennelsen av at vi påvirker hverandre kontinuerlig. Metoden gir noen verktøy for å kunne se på hva som skjer i relasjonen, og for å kunne høste kontinuerlig lærdom av det» (Tveit, 2017, s. 49).

Som grunnlag for å skape mening gjennom sansing, vektlegges erfaringer. «Eksperimentet er en av hjørnesteinene i erfaringsbasert læring» (Skottun & Krüger, 2017, s. 161). Dette gir mulighet til å høste informasjon som kan gi ny innsikt og endring. Skottun og Krüger (2017, s. 163) beskriver hvordan en bygger opp og former eksperimenter med utgangspunkt i Lewins aksjonsforskningsmodell. I sin fremstilling av modellen med fem steg, bruker de gestaltteoretiske begreper på noen av dem:

- 1 identifisere et problem: identifisere en *figur*
- 2 legge en plan: ha en *idé* eller *hypotese* om en figur som kan utforskes
- 3 handle – utføre planen: foreslå eller gjøre et eksperiment
- 4 observere og samle inn data om utfallet av forslaget om eksperimentet eller av selve eksperimentet
- 5 reflektere over observasjonene

Disse fem stegene i aksjonsforskningsmodellen er nyttige når veilederen vil utvikle og gjennomføre eksperimenter sammen med veilanden (Skottun & Krüger, 2017, s. 164).

Tveit (2017, s. 49) omtaler aksjonsforskningsmodellens fire steg i figur 1 som «... dansen vi danser», hvor hensikten i det første steget: plan, er å få oversikt over hva som bringes inn til veiledning og avklare hvordan utforske dette. I veiledningsarbeidet beskrevet i denne artikkelen, observerer jeg fenomener, lytter til veilandens beskrivelse av situasjonen og fanger opp det jeg oppfatter er bestillingen i veiledningen. Jeg sorterer informasjonen ved å visualisere avgrensede felt som tankekart: situasjonsbeskrivelsen er i ett felt, og i det andre feltet er veilanden og jeg, her og nå. For å tydeliggjøre i analysen hvordan jeg underveis i veiledningsarbeidet visualiserer feltene som tankekart, utarbeider jeg illustrasjoner av disse, fremstilt som figurer i teksten.

Jeg bruker all informasjon jeg har samlet som grunnlag for en hypotese, og planlegger deretter hvordan jeg vil intervensere for å utforske videre. Når jeg går til neste aksjonsforskningssteg: handling, setter hypotesen min retning for eksperimentet. I veiledningsarbeid der både veiland og veileder er trent i gestaltmetodikk, beskriver Tveit (2017, s. 49) praksisnært hvordan veileder holder seg tilbake under eksperimentering, mens veilanden spiller ut situasjonen her og nå «... fysisk, i rollespill, eller verbalt gjennom muntlig deling. [Under] observasjon ... går man noen skritt ut av utforskingsscenen og stiller awareness-spørsmål.»

Der Tveit (2017) beskriver at en i etterkant av eksperimentet stopper opp og sammen med veilanden og observerer arbeidet, bruker jeg stegene handling–observasjon parallelt i veiledningen beskrevet her. I praksis stiller jeg veilanden varhetsspørsmål og observerer fortløpende mens jeg handler, som et resultat av at jeg graderer eksperimentet for å «minske utfordringen» (Skottun & Krüger, 2017, s. 166). Basert på informasjonen jeg samler, utvider jeg eksperimentet og gjentar en ny sekvens med stegene handling–observasjon parallelt. Mens jeg veileder, visualiserer jeg et tankekart som støtte forståelsen min av hensikten bak intervensjonen, og hvordan jeg samtidig i praksis organiserer eksperimentet på en alternativ måte i rommet. I teksten illustrerer jeg dette tankekartet for å støtte analysen av arbeidet.

I refleksjonssteget kan en «... slå fast hva som er blitt tydeligere ... og/eller ... tenke over hva som trengs videre» (Tveit, 2017, s. 49). I praksis reflekterer veilanden og jeg over erfaringen og innsikten fra eksperimentene, og dette gir grunnlag for en ny hypotese. I teksten belyser jeg i denne delen hva som blir tydelig for meg i analysen av aksjonsforskningsstegene i veiledningsarbeidet

Overgangen til den andre aksjonsforskningssyklusen skjer gjennom revidering av planen. Her bygger jeg videre på informasjonen om situasjonen, erfaringen fra den første aksjonssyklusen og den nye hypotesen. Basert på dette planlegger jeg et nytt eksperiment. Når jeg går til steget: handling, opprettholder jeg graderingen fra forrige syklus og visualiserer et tankekart som støtte for å organisere og gjennomføre eksperimentet. Jeg observerer at eksperimentet ikke entydig bekrefter hypotesen. Da endrer jeg eksperimentet og handler på nytt mens jeg observerer effekten. I andre sekvens av handling–observasjon, blir veilanden oppmerksom på behovet sitt og oppdager hvordan løse dette. Vi reflekter sammen over arbeidet og avslutter den andre aksjonsforskningssyklusen. I analysen reflekterer jeg over stegene i denne aksjonsforskningssyklusen, sammen med illustrasjon av tankekartet.

Data

Jacobsen (2016, s. 102) påpeker at i deltakende aksjonsforskning samtaler en med mennesker fremfor å studere dem. Data i denne artikkelen er samtaleutdrag og fenomenologisk observasjon fra første møte med en person i lederstilling som ønsker veiledning. Aktører og detaljer i situasjonen og bestillingen er anonymisert og generalisert i teksten, og lederen omtales som leder, veiland eller hen. Arbeidet med denne artikkelen bygger på eksamensbesvarelsen på veilederstudiet ved NGI høsten 2023. Det er innhentet muntlig samtykke i forbindelse med eksamensoppgaven og skriftlig samtykke til utarbeidelse av denne artikkelen.

Samtaleutdrag gjengitt i teksten, er basert på notater etter møtet med veilanden og mine refleksjoner ut fra NGIs *skjema for diagnostisering og vurdering av terapi-situasjonen* (2016/2017). Diagnoseskjemaet har deskriptive og evaluerende spørsmål, og hensikten er å støtte veilederen i observasjon og refleksjon over det som skjer underveis med veileder og veiland i arbeidet. En skisse i notatene mine som visualiserer tankekartet fra veiledningsarbeidet, danner grunnlag for illustrasjonene i figurene 2–9 i artikkelens analyse- og drøftingsdel. Gjennom å utarbeide disse parallelt med teksten, har jeg analysert og prosessert veiledningsarbeidet. Ifølge muntlige føringer fra NGI, skal ikke studentene bruke lydopptak i arbeid med veiland, og denne arbeidsformen gir noen metodiske utfordringer. Det er krevende

å gi nøyaktig gjengivelse av verbale formuleringer basert på hukommelsen. Meneskehjernens tilbøyelighet til å søke bekræftelse på det vi allerede vet (Kahneman, 2013), betyr at vi potensielt filtrerer informasjonen «... for å fastholde nettopp de betydningene som er vesentlige for intervjuets tema og formål (Kvale, 2015, s. 206). På den annen side kan også transkribering gi rom for tolkninger gjennom tegning og hvordan man fremstiller og vektlegger stillhet, pauser og hvorvidt man transkriberer ordrett og inkluderer utfyllingsuttrykk (Kvale, 2015, s. 210). I veiledningsarbeidet avtalte jeg ikke på forhånd med lederen at innhold fra timen skulle benyttes i en eksamensoppgave, slik at det er et ordinært og autentisk møte mellom veiland og veileder som gjengis i teksten. Således er ikke situasjonen påvirket av det Kvale omtaler som «ikke menneske»-faktorer, som lydopptaker og andre markører for intervju som metode (2015, s. 129). Den særskilte oppmerksomheten på fenomener i gestaltterapeutisk metode kan tenkes å være en metodisk fordel da jeg i teksten gjengir mer informasjon enn bare det som sies med ord.

Teori

Tveiten (2006/2019, s. 22) definerer veiledning som «... en formell, relasjonell og pedagogisk istandsettingsprosess som har til hensikt at fokuspersonens mestringskompetanse styrkes gjennom en dialog basert på kunnskap og humanistiske verdier». Ifølge undervisningen på NGI retter gestaltorientert veiledning seg mot tematikk og situasjoner knyttet til arbeidslivet, til forskjell fra terapirommet som kan omhandle tema i hele ens liv. «Vår metode er fenomenologisk og eksperimentell», skriver Tveit (2017, s. 48). Gestaltveilederen fokuserer på å øke varhet og oppmerksomhet gjennom erfaringsbasert utforsking (ibid). Gestaltterapi og -veiledning bygger på felles teorifaglig fundament, og «... med alle de sammenfallende trekkene mellom gestaltveiledning og psykoterapi, kan det se ut til at skillene først og fremst ligger i hensikten bak terapien og veiledningen» (Bergwitz-Larsen, 2017, s. 82). Carifo & Hess (1987) peker på betydningen av tydelig målsetning for veiledning, mens ved NGI vektlegges innramming av veilederoppdraget i form av en bestilling fremfor at gestaltorientert veiledning skal ha et predefinert mål.

Kurt Lewin har vært sentral i utvikling av aksjonsforskning (van Baalen, 2014) og i kapittelet om feltteori i læreboken *Gestaltterapi* skriver Skottun og Krüger: «Lewins teorier er grunnleggende for oss som gestaltterapeuter når det gjelder hvordan vi ser på samspillet mellom oss og våre klienter og mellom klienter og deres omgivelser» (2017, s. 57). I det følgende beskriver jeg feltteorien og teorien om varhet under egne overskrifter.

Feltteori

Kurt Lewins feltteori er omfattende, og kort oppsummert defineres et psykologisk felt som: «Totaliteten av sameksisterende fakta som er oppfattet som gjensidig avhengige av hverandre» (Lewin, 1951, s. 240, min oversettelse). Wheelers (1991) bidrag innen felttenkning har hatt betydning i et paradigmeskifte, og både Parlett (1991/2005) og Yontef (1993) beskriver hvordan mennesket må sees i lys av hele sitt liv og hvordan alt gjensidig påvirker hverandre. Ut av dette trekker Skottun og Krüger (2017, s. 30) følgende syntese: «Et felt kan ses på som summen av gjensidige påvirkende krefter i et avgrenset område og i et gitt tidsrom.»

Praksisnært beskriver Parlett (1991/2005) og Skottun og Krüger (2017) trekk ved Lewins feltteori som er av betydning for utøvelse i gestaltterapi. I det følgende løfter jeg frem tre av disse som jeg finner særlig relevante i gestaltorientert veiledning.

For det første stadfester Parlett (2005) at gestaltterapeuten er en del av feltet, og samskaper en dialogisk relasjon med klienten gjennom en jeg–du–holdning (Buber, 1923/2000). Gjennom deltakernes kreative samspill og selv-regulering struktureres og organiseres feltet og blir i seg selv førende for hva som skjer videre (Parlett, 1991, s. 9). Dette gjenspeiler prinsippet Lewin kalte feltkreftenes innbyrdes avhengighet og innebærer at alt som skjer i et felt påvirker alle og samspillet dem imellom, noe som betyr at utallig mulige figurer kan tre frem (Skottun & Krüger, 2017, s. 31). I lys av dette kan en også løfte frem Staemmlers (2012) syn på empati som understøttes av nyere forskning på speilnevroner: empati som kroppslig prosess og delt erfaring av inntoning som går begge veier i situasjonen.

Et annet trekk er at mer eller mindre bevisste behov og ønsker regulerer feltet, slik at det organiserer seg. Graden av spenning i feltet styres av behovene våre og hvordan disse dekkes (Skottun & Krüger, 2017, s. 33). For å kunne begynne å forstå den andres perspektiv trenger en å vite noe om «... hvordan personen skaper mening og organiserer sine erfaringer i det totale feltet personen er en del av» (Dyrkorn & Dyrkorn, 2010, s. 26). Parlett (1991, s. 6) maner til varsomhet med generaliseringer da enhver situasjon er unik og individet skaper mening på sitt vis. Oppmerksomhet på det som er øyeblikkelig eller vedvarende relevant eller interessant, vil vise hvordan feltet er organisert nå.

Det tredje trekket er hvordan avgrensning av felt er støtte i gestaltorientert praksis. Særlig nyttig er feltavgrensning for å holde oversikt over informasjon og gi rammer for at figurer kan ta form som grunnlag for eksperimenter og ny innsikt (Skottun & Krüger, 2017). Gestaltterapi er kjent for formuleringen å være «her og nå» og kan innbefatte feltavgrensning i form av tid og sted. Et kjennetegn i henhold til teorien, er at feltet er en dynamisk enhet i kontinuerlig flyt (Parlett,

2005, s. 49). Staemmler viser hvordan det ofte brukte begrepet «her og nå» primært handler om klientens «... umiddelbare subjektive opplevelser». (2002, s. 28, min oversettelse) Terapeutens oppgave og metode er å legge tilrette for prosess, hvor hen sammen med klienten utforsker hvordan denne oppfatter og opplever det som figurerer i feltet her og nå. Erfaringene og ny innsikt kan lede til endring som skjer i nuet (ibid), mens Parlett (2005, s. 51) viser til at tematikken kan ha et fleksibelt tidsaspekt og handle om «her og da – der og da – der og nå»

Skottun og Krüger (2017 s. 59) viser til forskning innen psykoterapi som bekrefter at relasjonen mellom terapeut og klient er av stor betydning. Felteorien rammer inn forståelsen av terapeuten som en del av feltet i samskaping av fenomenene som oppstår i prosessen med klienten. Dette i kontrast til å ta en utenforstående ekspertrolle eller bruke terapeutiske teknikker slik det var mer vanlig tidligere. I lys av dette er det her relevant å kort nevne temaene skam og parallelle prosesser. Ifølge Parlett (2005, s. 59) har skam i gestaltfaglig kontekst vært undersøkt som tema, som en intrapsykisk tilstand og følelse, og skam kan dermed også sees som et feltfenomen. Oppmerksomhet på hvordan skam fenomenologisk viser seg og kan oppstå i intervensjoner og/eller i relasjon med terapeuten, er viktig. Hvorvidt målet er å unngå skam, og om det i det hele tatt er mulig, er gjenstand for diskusjon (ibid).

Parallelitet i form av gjensidige og sammenvevde prosesser er særlig relevant i veiledningsarbeid hvor det er minst et dobbelt relasjonelt fokus i form av veilederveiland og veiland–klient (Friedlander et al., 1989). Mjelve (2016, s. 283) hevder at feltteoriens prinsipp om feltkreftenes innbyrdes avhengighet sammenfaller med parallelle prosesser som et multi-dynamisk fenomen. Videre viser Mjelve (2016, s. 284, min oversettelse) hvordan parallelle prosesser kan oppstå i komplekse felt hvor veiland som aktør i flere felt, kan sees som «... bærer av kultur i feltene [og] overføre kulturer fra et felt til det andre og tilbake».

Varhet

Ordet «var» brukes på ulike måter i det norske språket, og mest relevant her er betydningen «bli oppmerksom på» («Var» 2024). Skottun og Krüger (2017, s. 117) definerer varhet som «[d]en sanselige fornemmelse i nå situasjonen – før det som fornemmes og anes, enda ikke er blitt en reflektert tanke». Begrepet brukes imidlertid i praksis om hele bevisstgjøringsprosessen fra varhet, videre en gryende oppmerksomhet til en bevisst erkjennelse frem mot at en oppfatter mulighetsrommet og ansvaret for å velge i en situasjon (Skottun, 2020, s.10). I gestaltterapiteori tenker vi på varhet i form av tre soner: Mellomsonevarhet er tankeaktivitet om fortid,

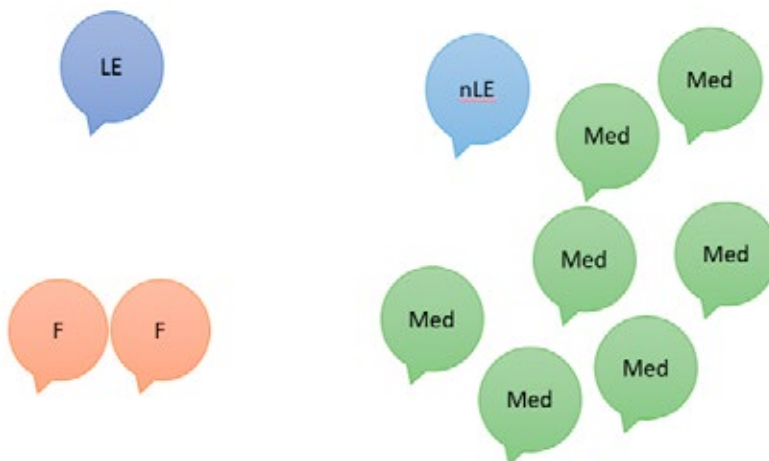
fremtid eller å tolke eller fantasere. Ytre sone er den ytre verden slik vi sanser den, for eksempel gjennom syn eller berøring, mens indre sone er sanseinformasjon fra kroppen (muskler og pust), hvor begge er del av den direkte erfaringen i nuet (Skottun & Krüger, 2017, s. 127). Sentralt i gestaltterapeutens bruk av fenomenologisk metode er dennes oppvøde ferdighet i å være oppmerksom på at du er var. Ved NGI vektlegges det deskriptive fremfor det fortolkende (hermeneutiske) i fenomenologisk metode (Visnes, 2022). Det vil si hvor «... terapeuten ser fenomenene slik de fremtrer i øyeblikket uten å tolke eller gi dem sin subjektive mening ...» eller «... det som figurerer i situasjonen, det som er av viktighet, eller «det som er», og som alltid er en subjektiv opplevelse *for noen*» (Skottun & Krüger, 2017, s. 74).

I den videre teksten bruker jeg teori belyst over, når jeg presenterer min analyse og strukturerer den i henhold til aksjonsforskningsmodellens fire steg og beskriver to aksjonsforskningsykluser.

Analyse

Før lederen og jeg møtes snakker vi på telefon for å avklare bestillingen. Jeg oppfatter at behovet for bistand handler om å stå stødig i lederrollen for å håndtere en krevende situasjon på arbeidsplassen.

Lederen beskriver situasjonen, illustrert i figur 2 under, på følgende måte: Her er lederen (LE) ansvarlig for en virksomhet hvor barn befinner seg på dagtid. Utfordringsbildet er knyttet til et foreldrepar (F). Deres barn har vist utfordrende adferd mot andre barn, og foreldrene (F) uttrykker hyppig kritikk over hvordan situasjonen følges opp. Kritikken påvirker i stor grad arbeidssituasjonen til medarbeiderne (Med) og nestlederen (nLe) som er tett på barna.



figur 2

Aksjonsforskningssyklus 1

I telefonsamtalen før første time tar lederen lange pauser og gråter, og vi setter opp timeavtale uken etter. Jeg avslutter i telefonen med å si: – *Du er ikke alene i denne situasjonen, hvorpå lederen høylytt puster ut: – Takk.*

Plan

I første time sitter lederen i stolen ovenfor meg med ett ben oppunder seg. Lederen fortsetter samtalen omtrent der vi sist slapp på telefon.

Ordene kommer raskt, stemmen lyder tynn og stram, innimellom gråt. Hen griper nederst på halsen med begge hender:

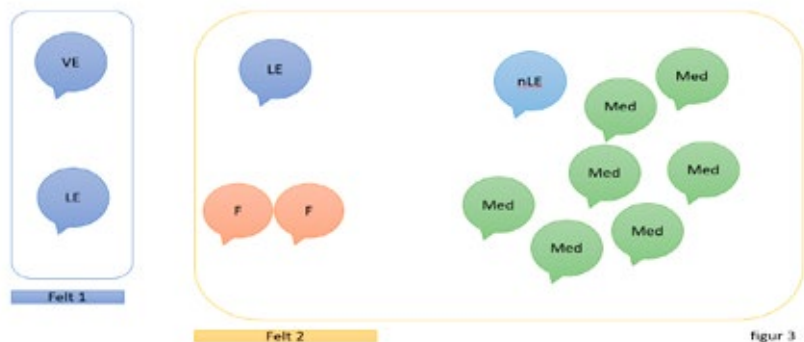
LE: – *Jeg klarer ikke mer, jeg er så sliten, jeg tror ikke jeg kan være leder lenger. Jeg er hele tiden redd for å gjøre feil, selv små feil med regnskapet og slikt. Jeg har gitt disse foreldrene alt jeg har og søkt råd for å være sikker på at opplegget med barna er riktig. Selv om de kritiserer alt vi gjør, holder jeg fast på å møte alle med varme og kjærlighet. Men det er ikke lett!*

Hen tørker seg under øynene med papir. Jeg kjenner føttene og lårene mine mot underlaget ... trekker pusten dypt ... lener meg litt frem og ser direkte i øynene til lederen.

VE: – *Nei, det kan ikke være lett. Jeg hører du har ansvar for mye, både store og små, og akkurat nå er du redd for at du ikke strekker til og at noe kan gå galt.*

Lederen puster ut og nikker.

I feltet mellom veiland og meg sanser jeg varme og tillit. Jeg tenker på hvilke mulige kontaktformer som figurer i feltet mellom veilanden og meg og merker meg at i strømmen av ord, fester jeg meg ved «varme og kjærlighet». Jeg er også oppmerksom på impulsen jeg hadde i telefonsamtalen før timen hvor jeg sa: – Du er ikke alene, og tenker at konfluens er mest tydelig figur her og nå. Samtidig kjenner jeg kroppen min mot underlaget. I tankene er jeg opptatt av feltteorien og det jeg nylig har lært på studiet: at i veiledning er lederen (LE) og jeg (VE) ett felt (felt-1) her og nå, mens aktørene i situasjonen veilanden bringer inn til veiledning gjennom sin beskrivelse er et annet (felt-2). Se illustrasjon under (figur 3).



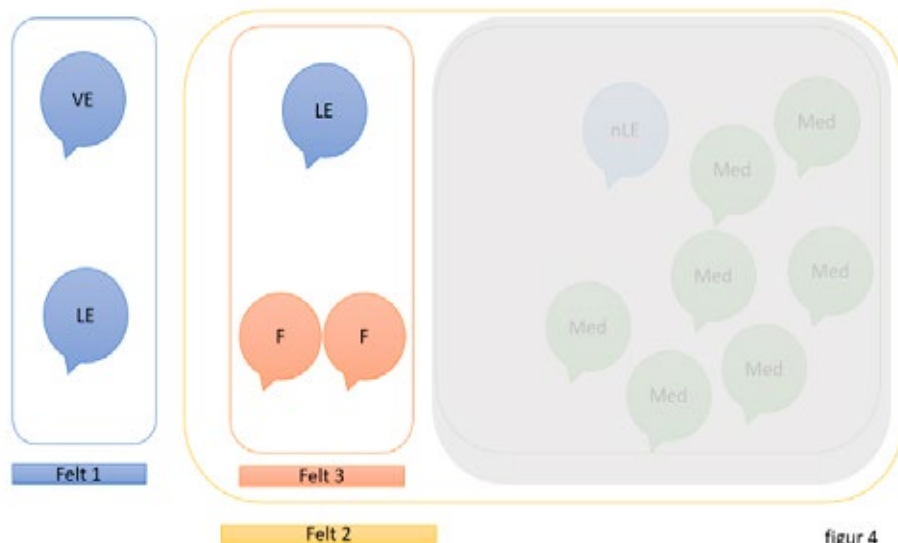
figur 3

Fokus på feltteori støtter meg i differensiering. I felt-1 kjenner jeg medfølelse med lederen som er tydelig berørt, men jeg velger å følge impulsen på å utforske lederens behov i stedet for gråten. Jeg er nysgjerrig på hva lederen er mest opptatt av akkurat nå.

VE: – *Av alt du har fortalt, hva tenker du er viktigst å begynne med?*

LE: – *Jeg gruer meg skikkelig til å treffe foreldrene i morgen ... jeg vet ikke hvordan jeg skal takle hva enn de måtte komme med ...*

Frem til nå har felt-2 vært uoversiktlig. Veilandens behov for å gå videre med relasjonen mellom foreldrepåret (F+F) og lederen (LE), hjelper meg til å avgrense dette feltet (felt-3) som vi nå kan arbeide videre med. Se illustrasjon under (figur 4).

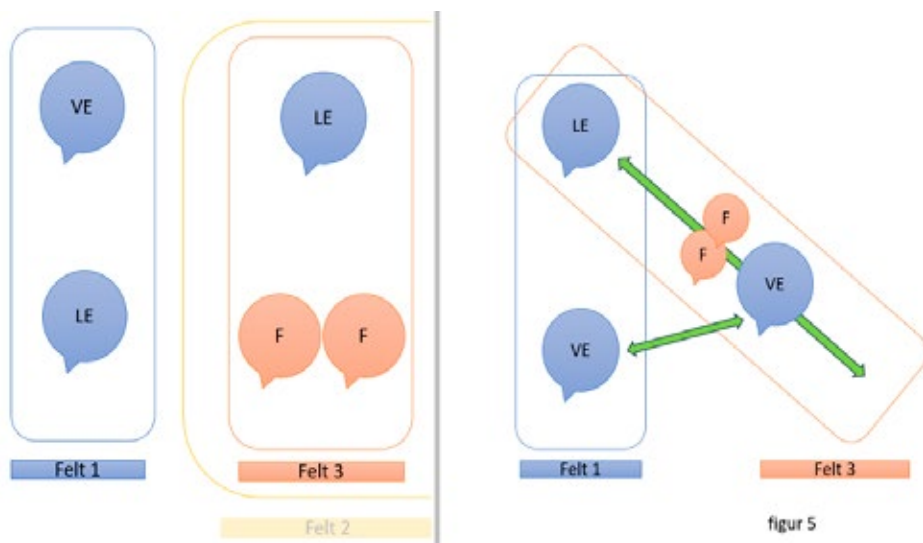


figur 4

Jeg tenker at konfluens kan være figur i feltet mellom lederen og foreldrene ut fra lederens ord om å møte alle med «varme og kjærlighet». Det er også en mulighet at konfluens parallelt figurerer i både felt-1 her og nå, og i felt-3 som bringes inn i veiledningsarbeidet. Jeg støtter meg til begge mulighetene og tar utgangspunkt i kontaktformen konfluens i felt-3 som hypotese for videre utforskning. Jeg ser klart for meg tankekartet over feltene slik illustrasjonen med figurer over viser og bestemmer meg for å arbeide med projeksjons-stol i felt-3. Hensikten er å utforske og eventuelt fete opp figuren konfluens i dette feltet.

Handling

Når jeg går i gang med eksperimentet, er jeg oppmerksom på at det er tidlig i første veiledningstimen. Veilanden har begrenset erfaring fra gestaltarbeid og befinner seg i en kompleks situasjon med høy grad av følelsesaktivering. Jeg sanser behovet for å gradere eksperimentet og visualiserer derfor et alternativt tankekart (figur 5). For å støtte meg i å holde fast på intensjonen med eksperimentet ser jeg for meg felt-1 og felt-3 slik venstre side av figuren under viser. I praksis gjennomfører jeg eksperimentet som illustrert på høyre side i figur 5, hvor veilanden sitter i ro mens jeg beveger meg i veiledningsrommet.



Veilanden blir sittende i sin lenestol med puten på fanget mens jeg henter to klappstoler og plasserer disse tett sammen et stykke ut på gulvet. Jeg setter meg på huk ved siden av veilandens lenestol og ser tilbake i retning av klappstolene.

VE: – *Jeg vil gjerne vise deg hva jeg hører når du forteller om foreldrene med disse to stolene. De kan representere foreldrene ... Kan du se for deg foreldrene?*

Lederen nikker etter en liten pause. Jeg reiser meg og skyver stolene fremover og tett på lederen. Hen trekker seg bakover, tar seg til halsen og øyene åpner seg

LE: – *Jeg får ikke puste.*

Jeg merker at min pust har stoppet opp. Jeg drar stolene bakover ut på gulvet igjen og puster ut. Lederen tar hendene ned i fanget og puster tydelig ut.

LE: – *Det er bedre ..., men jeg er overrasket over hvor fælt det var når stolene kom så tett på.*

VE: – *Hva kjenner du i kroppen din nå?*

LE: – *Jeg puster og strammer ikke magen.*

Observasjon

Når avstanden mellom stolene er liten, hører jeg veilanden si hen ikke får puste og ser endringene i veilandes kropp: øynene som åpner seg, kroppens bevegelse bakover og hendene på halsen samtidig som jeg i min indre sone merker at jeg holder pusten. Når avstanden mellom stolene øker, ser jeg at veilanden flytter hendene til fanget og hører hen puste ut, og jeg legger merke til min egen utpust. Jeg tenker om disse fenomenene at når stolene (projeksjon av foreldrene) kommer tett på, erfarer lederen at pusten hemmes og hen får mindre varhet på egen kropp og tanker. Dette styrker hypotesen min om konfluens i feltet mellom lederen og foreldrene, og jeg merker en impuls på å umiddelbart gå videre og utvide eksperimentet til å jobbe med differensiering.

Handling

Når jeg fortsetter inn i neste sekvens, støtter jeg meg fortsatt til tankekartet med felt-1 og felt-3, vist på venstre side i figur 5. I praksis i veiledningsrommet står klappstolene som representerer foreldrene i felt-3 fortsatt står tett sammen et stykke utpå gulvet, illustrert på høyre side i figur 5 (se over). For å gjøre felt-1 tydelig setter jeg meg tilbake i stolen, slik at klienten og jeg sitter ovenfor hverandre.

Jeg ser inn i klientens øyne og gnir meg på lårene.

VE: – *Jeg puster også her sammen med deg, og jeg kjenner bena mine.*

Hendene mine gnir fortsatt lårene og jeg flytter blikket over til klappstolene.

VE: – *Her puster du og jeg ... og der borte er foreldrene ...*

Lederen nikker ... gløtter på klappstolene og legger hendene på lårene sine. Jeg fester blikket på klappstolene.

VE: – *Se for deg møtet med foreldrene i morgen – mens du ser bort på stolene ... Kan du gjenta etter meg: Her er jeg, og der er dere ...*

LE: – *Her er jeg ... og der er dere ...*

Jeg lener meg tilbake i stolen min og ser på lederen. Hen ser på meg ... puster ut og trekker munnviken litt opp.

VE: – *Kan du tenke det samme inni deg når du sitter ovenfor dem i møtet i morgen?*

LE: – *Her er jeg – og der er dere ... ja, det tror jeg.*

Observasjon

Jeg ser at lederen legger hendene på lårene sine og hører hen gjenta ordene mine, samtidig som jeg gnir på mine lår. Jeg hører hen puste ut og ser munnviken trekke seg opp samtidig som jeg kjenner min overkropp lene seg tilbake i stolen. Fenomenene jeg registrerer og svaret fra lederen på spørsmålet om møtet i morgen, gir meg en hypotese om at lederen her og nå erfarer differensiering i felt-3 mellom seg og projeksjonen av foreldrene.

Refleksjon

Tidlig i timen finner jeg støtte i feltteorien når jeg husker at i veiledning er veiland og jeg ett felt her og nå (felt-1), mens aktørene i fortellingen et annet (felt-2). Medfølelse for lederen som gråter, er figur, men siden bestillingen er å mestre lederrollen, lar jeg veilandens følelsesuttrykk gå i grunn. I stedet følger jeg nysgjerrigheten min på hva lederen trenger her og nå. Det fører til re-organisering og ny feltavgrensning. Feltteorien viser meg at «de forskjellige behovene i feltet påvirker og bidrar til å organisere feltet, og at dette er med på å skape bevegelse i feltet» (Skottun & Krüger, 2017, s. 280).

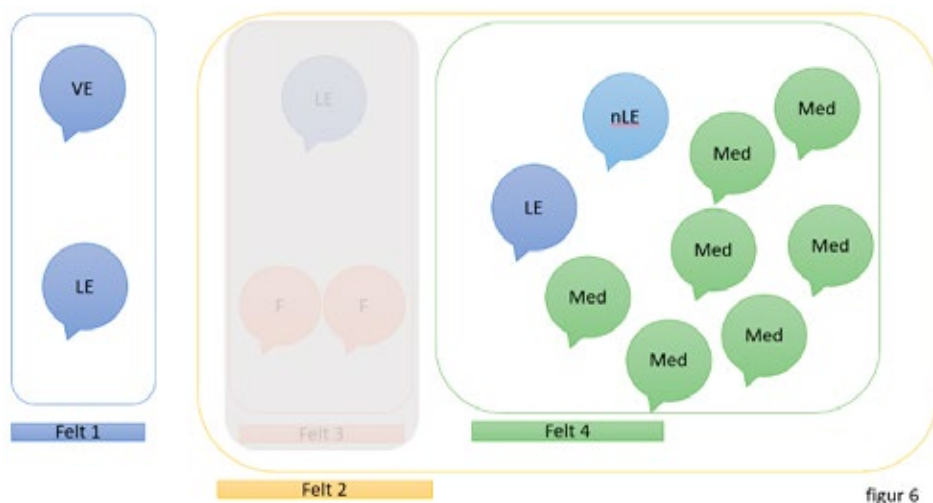
Fra prinsippet om feltkreftenes innbyrdes avhengighet (Lewin, 1952) vet vi at i et felt hvor utallig mulige figurer kan tre frem, vil påvirkning ett sted føre til dynamiske endringer andre steder. Prinsippet støtter tanken hvor jeg legger parallelle prosesser (Friedlander et al., 1989; Mjelve, 2016) til grunn for hypotesen om at konfluens er figur både i feltet mellom veiland og meg (felt-1), og mellom lederen og foreldrene (felt-3). Gjennom prosessen jobber jeg med kontaktformparet konfluens/differensiering som figur. Under intervensjonen bruker jeg projeksjon av foreldrene i form av klappstolene som teknikk slik at veiland blir mer var og oppmerksom på hva som skjer gjennom erfaringen (Skottun & Krüger, 2017, s. 162). Etter eksperimentet reflekterer vi sammen over den varierende fysiske avstanden hvor veiland erfarer kontrasten mellom å flyte sammen med foreldrene, og aha-opplevelsen av å kjenne seg selv når det er differensiering i feltet. Veiland får tak i sine kognitive og kroppslige ressurser når hen erfarer differensiering i feltet. Innsikten gir

lederen et bedre utgangspunkt for å møte foreldrene på en mer hensiktsmessig måte dagen etter. «Gjennom å utfordre og støtte veilanden til å oppdage mer og tenke videre, er målet at han/hun skal gjøre bedre egenvurderinger om sin yrkesutøvelse.» (Tveit, 2017, s. 49).

Aksjonsforskningscyklus 2

Revidert plan

Veiledningsarbeidet i første aksjonsforskningscyklus rundes av når jeg erfarer figuren med foreldrene (felt-3) gå i grunn. Jeg fornemmer fortsatt felt-2 som uavsluttet/uferdig. Når lederen så forteller videre om uroen blant medarbeiderne over kritikken fra foreldrepåret, ser jeg for meg et nytt felt-4 med lederen, nestlederen og medarbeidere. Veilanden og jeg fortsatt er fortsatt i felt-1 (figur 6).



I denne sekvensen bygger jeg videre på erfaringen fra arbeidet med kontaktform-påret konfluens-differensiering i felt-3. Hypotesen min er at konfluens også figurerer i felt-4, som er en del av felt-2. Jeg husker også at lederen er opptatt av å møte alle med «varme og kjærlighet».

Handling

Jeg deler hva jeg blir oppmerksom på med veilanden:

VE: – Når jeg hører deg fortelle om hvordan medarbeiderne involverer seg i situasjonen med foreldrene – her du sitter foran meg – er det som om jeg samtidig ser de rundt deg – tett på – slik du nettopp erfarte med klappstol-foreldrepåret.

Veilandens kropp og blick stivner et øyeblikk ... løfter hendene og gjemmer ansiktet.

LE: – *Uff, jeg er en dårlig leder ... jeg belaster også de ansatte når frustrasjonen over foreldrene tyter ut.*

Jeg kjenner at halsen min snører seg litt, kinnene blir varme. Tankebildet av feltet blir utydelig, og jeg blir opptatt av at veilanden føler seg som dårlig leder. Jeg kjenner uro i magen og impuls på «å ville fikse».

VE: – *Jeg ser en leder i en overveldende situasjon. Jeg har hørt at det er viktig for deg å gi varme og kjærlighet og tenker du gjør et klokt grep i å søke støtte slik du og jeg jobber med dette nå.*

LE: – *Ja, men jeg burde ta en medarbeidersamtale med alle... tar seg til halsen og øyene blir større, og blikket stivner ... men jeg orker ikke nå.*

Observasjon

Jeg ser kroppen og blikket til lederen stivne, og hendene som skjuler ansiktet. Jeg kjenner varme i kinnene, trang hals, uro i kroppen. Når jeg blir oppmerksom på det som skjer i veilandens og min egen kropp, kjenner jeg føttene i gulvet. Jeg tenker kontaktformen retrofleksjon: «å være feil» er figur i begge feltene (felt-4 og felt-1). Ordene «varme og kjærlighet» tenker jeg også kan være et ideal: at hen *burde* gjennomføre medarbeidersamtaler. Jeg tenker kontaktformene introeksjon og retrofleksjon er mulige figurer, men holder fast på at konfluens er mest relevant figur i lys av bestillingen.

Handling

Jeg ser for meg tankekartet over feltene (figur 6) når jeg går videre med hypotesen om konfluens i felt-4 og intervensjoner:

VE: – *Jeg er enig i at de trenger støtte i en så krevende situasjon, og la oss se litt på hvordan. Kan du se for deg medarbeiderne tett på, rundt deg igjen?*

Blikket til lederen er åpent ... øynene beveger seg til høyre og venstre.

VE: – *Hva skjer hvis du sier det samme til de som du tidligere sa til foreldrene?*

Lederen ser tilbake på meg og øyenbrynene trekker seg litt opp.

LE: – *Her er jeg – og der er dere?*

Jeg nikker og gjentar veilandens ord «*Her er jeg, og der er dere*»

LE nøler en stund ...: – *Her er jeg, og der er dere.*

VE: – *Hva skjer med deg når du sier dette?*

LE: – *Jeg kjenner at jeg retter meg litt opp i ryggen ...*

Jeg retter min rygg og gnir hendene rolig på lårene mine ... hendene til veilanden beveger seg på samme måte.

LE: – *... Jeg føler jeg blir lederen deres igjen.*

VE: – Når du sier: «Her er jeg – og der er dere», kjenner du deg rettere i kroppen, og at du er lederen for medarbeiderne dine ...?

Veilanden nikker ...

VE: – Hva har du lyst til å gjøre når du er på jobb i morgen?

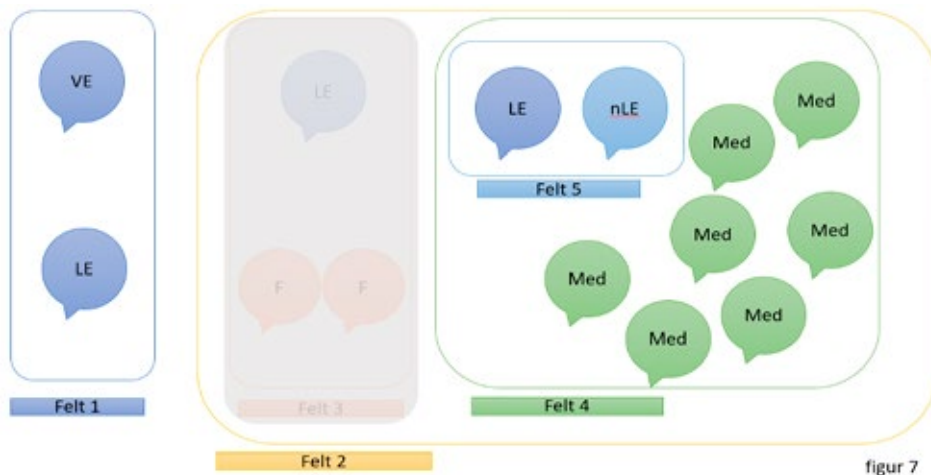
LE: – Jeg vil snakke med nestlederen min, og be hen følge opp ansatte hen mener trenger litt ekstra.

VE: – Hvordan kjennes det her og nå når du ser for deg å snakke med nestlederen din?

LE: – Det er litt annerledes med hen også når jeg sier «Her er jeg – og der er dere». Jeg vil tenke mer over hvordan jeg snakker med hen om foreldrene, og hva hen trenger for å hjelpe de andre i avdelingen.

Observasjon

Jeg ser lederens øyne er åpne, de beveger seg og øyenbrynene trekker seg opp. Jeg kjenner ryggen min rette seg og hendene bevege seg. Lederen beveger sine hender på lårene og nikker. Når lederen ser på meg, kjenner egen kropp og samtidig tenker på medarbeiderne, tenker jeg lederen erfarer differensiering. I tankekartet visualiserer jeg at feltet endre seg, og et nytt felt oppstår mellom lederen og nestlederen (figur 7).



Refleksjon

I denne aksjonsforskningscyklusen utvikler jeg eksperimentet med stegene: handling–observasjon i to sekvenser. I begge sekvenser er hypotesen at konfluens er figur i feltet med lederen og medarbeiderne (felt-4). I det første eksperimentet observerer jeg derimot at i stedet for å fete opp figuren konfluens, figurerer retrorefleksjon parallelt (Friedlander et al., 1989; Mjelve, 2016) i veiledningsrommet (felt-1) og i situasjonen med lederen og medarbeiderne (felt-4). Tveit skriver (2017, s. 50): «Det er lett å tenke at man ikke får til jobben når de fikserte situasjoner oppstår, men tvert imot er det nettopp da vi har mulighet til å utvide og utforske det som klienten sliter med i ulike relasjoner». I opplevelsen av å ikke være god nok, kan skam kan være tema: «... selvbildet til skam-pregede mennesker er vanligvis rigid og tillater bare et snevert utvalg av egenskaper ... [og] ... utelukker et bredt spekter av atferd og opplevelser (Yontef, 1993, s. 500). I diagnoseskjemaet vurderer jeg at situasjonen er lite fiksert da jeg opplever høy grad av organisering og trygghet i feltet ut fra hvordan veilanden og jeg lett flyter sammen i konfluens, men også differensierer.

Jeg opplever at veilanden skuer inn i fremtiden når hen tenker på at alle burde følges opp med medarbeidersamtaler, men ikke orker denne oppgaven akkurat nå. I den andre sekvensen utvider jeg eksperimentet, og støtter differensiering i feltet med lederen og medarbeiderne (felt-4) ved å gjenbruke intervensjonen. Når veilanden her og nå retter seg i ryggen og kjenner seg som lederen, går jeg videre og fokuserer på behovet hens. Da erfarer jeg at felt-4 organiserer seg spontant og en ny feltavgrensning oppstår: lederen og nestlederen (felt-5 i figur 7).

Veilanden blir oppmerksom på hvordan hen og nestlederen (felt-5) sammen kan finne gjensidig støtte. Slik erfarer veilanden her og nå lederansvaret og de forestående oppgavene i felt-2 i tiden fremover som overkommelige. I tråd med feltteorien ser vi at det er kontakten i feltet som er figuren jeg arbeider med i nåtid, mens tematikken veilanden bringer inn, har et variabelt tidsaspekt fra fortid til fremtid (Parlett, 2005). «Selv om det som fortelles, handler om temaer fra fortiden, er det erfaringer som får sin bestemte mening i de omgivelsene de fortelles i her og nå, samtidig som at fremtiden bringes inn via ønsker håp og forventninger» (Skottun & Krüger, 2017, s. 32).

Drøfting

Gestaltterapeuter og -veiledere utdannet ved NGI bruker samme gestaltterapiteori, og vi lærer at gestaltveiledningens tre hovedpilare er aksjonsforskning, feltteori og varhet. Her utforsker jeg hvordan disse tre pilarene danner et støttende faglig fundament for meg som veileder.

Innledningsvis løfter jeg frem hvordan aksjonsforskningsmodellen rammer inn veiledningsarbeidet, og videre hvordan feltteorien og fenomenologisk tilnærming tydeliggjør hvordan arbeide med veilandens bestilling. Feltavgrensning er sentralt og i utforskningen viser jeg hvordan visualisering av feltene ved hjelp av figurene, bidrar til en tydeliggjøring i analysen. På den måten ser jeg mitt arbeid enda klarere. Jeg utdyper dette ved å avslutningsvis se nærmere på de to aksjonsforsknings-syklusene beskrevet i teksten, før oppsummeringen.

Aksjonsforskningsmodellen støtter fremdrift

Både i aksjonsforskningsmodellen (van Baalen, 2014; Tveit, 2017), og feltteoriens prinsipp om feltkreftenes innbyrdes avhengighet (Parlett, 1991/2005; Skottun & Krüger, 2017) finner jeg et felles teoretisk utgangspunkt for at veilederen er en aktiv deltaker i veiledningsarbeidet. Aksjonsforskningsmodellen gir meg som veileder, et tydelig ståsted for å ramme inn en samskapende utforskningsprosess, slik jeg viser i tekstens analysedel ved å speile strukturen jeg brukte i denne konkrete veiledningstimen med lederen. Prosessen består av to aksjonsforsknings-sykluser, med plan-handling-observasjon-refleksjon -> revidert plan ... osv. Senere i drøftingen belyser jeg mer konkret hvordan de fire stegene i praksis brukes som et tydelig ståsted og ramme for å bygge opp og utvikle eksperimenter. Jeg erfarer at modellens sykliske form støtter fremdrift og bidrar til å holde oversikt i prosessen. Dette støtter meg i å disponere tiden veilanden og jeg har til rådighet, for også å kunne lukke arbeidet på en god måte. Andre gestaltterapi-teoretiske prosessmodeller som for eksempel kontaktsyklusen, kan likne, men jeg erfarer at aksjonsforskningsmodellen konkret «... gir noen verktøy for å kunne se på hva som skjer i relasjonen, og å kunne høste kontinuerlig lærdom av det» (Tveit, 2017, s. 49). Slik støtter modellen meg i mitt tydelig formål som veileder: å utforske veilandens bestilling.

Visualisering av feltavgrensinger støtter arbeid med figur

Feltteorien er en teoretisk overbygning hvor jeg særlig opplever visualisering av feltavgrensning nyttig som støtte for å finne og forstå hva veilanden og jeg utforsker. Grunnleggende sett handler gestaltorientert veiledning om å legge til rette for en prosess hvor veilanden kan utforske, skaffe seg innsikt og skape mening i en situa-

sjon hvor veilederen selv ikke har vært til stede. I veiledningen er det minst to felt å være oppmerksom på: mellom veileder og veiland, og ett felt som er situasjonen lederen bringer inn til veiledning, slik jeg viser i figur 3.



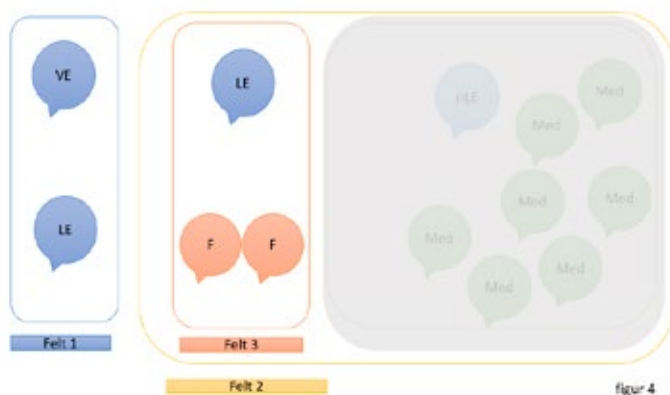
Ved å avgrense feltet mellom veilanden og meg tidlig i timen, etablerer jeg et ståsted her og nå, som gir grunnlag for videre struktur i veiledningsarbeidet. Med utgangspunkt i et tydelig felt-1 bruker jeg aksjonsforskningsmodellen i prosessen hvor vi

gjennom eksperimenter utforsker felt-2. Varhet på fenomener og oppmerksomhet på mulige figurer i feltet støtter meg i å løfte blikket og ikke fanges av tematikken med foreldrene.

Varhet på fenomenene mellom veilanden og meg leder til tanken om at kontaktformen konfluens er figur i felt-1. Jeg bygger delvis hypotesen min om at konfluens også kan figurere i de andre feltene, ut fra tanken om parallelle prosesser (Friedlander et al., 1989; Mjelve, 2016), som jeg finner støtte for i prinsippet om feltkreftenes innbyrdes avhengighet (Wheeler, 1952). Her bruker jeg tanken om parallelle prosesser bevisst som støtte for å finne og utvikle figurer i veiledningsarbeidet, og erkjenner samtidig at noen ganger er det lett å fanges nettopp av tema eller fenomener i feltet som bringes inn til veiledning.

I tråd med lederens ønske om bistand til å stå stødig i lederrollen er Tveitens (2006/2019, s. 22) mestringperspektiv i veiledning relevant: «Mestring kan innebære å være bevisst og ha tilgang til egne ressurser og evne til å bruke disse ressursene på en hensiktsmessig måte». Bestillingen er en viktig rettesnor for hvilke figurer jeg velger å jobbe med i det prosessbaserte veiledningsarbeidet. I analysen viser jeg hvordan lederen får tilgang på sine ressurser ved at kontaktformer er mitt fokus når vi «... kreativt skaper og påvirker endring med utgangspunkt i felterfaringen mellom [veilanden og meg] ... – i det relasjonelle møtet, i øyeblikket der og da» (Skottun & Krüger, 2017, s. 61). I oppstart av veiledningstimen viser lederen et reaktivt følelsesuttrykk. Tveiten (2006/2019, s. 36) understreker: «Veiledning tilsik-

ter [til forskjell fra terapi], å øke kvaliteten på praksis gjennom faglig og personlig kompetanseutvikling», og påpeker at følelser som for eksempel frykt kan hemme god yrkesutøvelse. Feltteorien og visualisering av feltavgrensning støtter meg til å la veilandens følelsesuttrykk gå i grunn. Ved å fokusere på veilandens behov her og nå i utforsking av bestillingen om å mestre lederrollen, erfarer jeg i tråd med feltteorien, at feltet regulerer seg slik jeg illustrerer i figur 4, og kontakten mellom lederen og foreldrene i felt-3, blir tydelig figur.



Som veileder er jeg her hverken rådgiver eller dommer, men legger til rette for erfaringsbaserte endringsprosesser (Tveit, 2017). Jeg erfarer at fokus på kontakten som feltfenomen, er et særtrekk i den gestaltorienterte veiledningsmetodikken fremfor rådgivning om

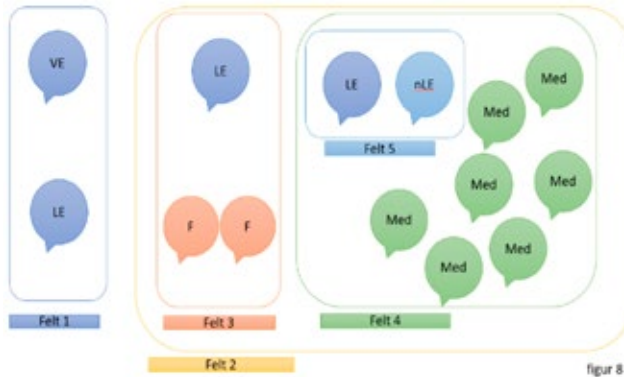
konkrete tema i situasjonen.

Feltavgrensning støtter oversikt i komplekse situasjoner

Jeg bruker feltteorien som tankemodell og visualiserer feltavgrensningene som støtte for å skape «... en klar og ryddig struktur for en ellers ofte forvirrende prosess der flere perspektiver skal slippe til» (Skottun & Krüger, 2017 s. 68).

Når lederen i oppstarten av timen beskriver situasjonen, registrerer jeg i tankene at det er flere ulike aktører involvert. I teksten illustrerer jeg dette, slik figur 2 viser. Fokus på feltet mellom lederen og meg er avgjørende for å legge til rette for veilandens «her og nå»-erfaringer. Vi ser i teksten at veiledningsarbeidet bidrar til at «... veilandens tanker, følelser og fornemmelser blir tydeligere, slik at de i neste omgang kan føre til mer kvalifiserte handlinger» (Tveit, 2017, s. 49).

Feltavgrensningen er nyttig da det gir god oversikt i den komplekse situasjonen lederen beskriver å stå i. Ved å holde feltene adskilt er det lettere å finne og tydeliggjøre figur. Totalt trer det frem fem avgrensede felt i veiledningsprosessen (figur 8).

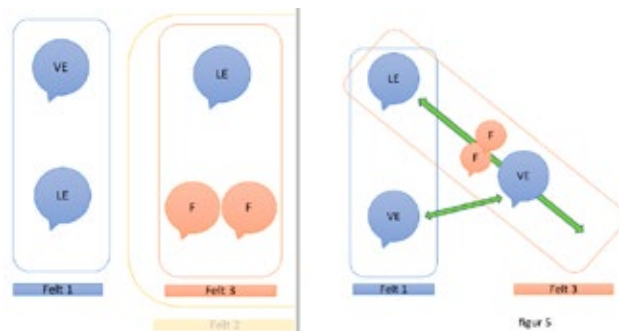


Tankekartene hvor jeg visualiserer avgrensningene, støtter meg i veiledningsprosessen med å arbeide her og nå. Jeg opplever også at det er nyttig å reflektere over feltavgrensningen illustrert her i form av figurer som vist i analysen i etterkant, for tydeligere forstå veiledningsarbeidet og viser et konkret eksempel på dette under.

I denne teksten refererer jeg til tankekart både skriftlig og som illustrasjoner. Disse er min subjektive og kreative form for egenstøtte, og for andre veiledere vil feltteorien og avgrensning av felt kunne ha en annen form og et annet uttrykk.

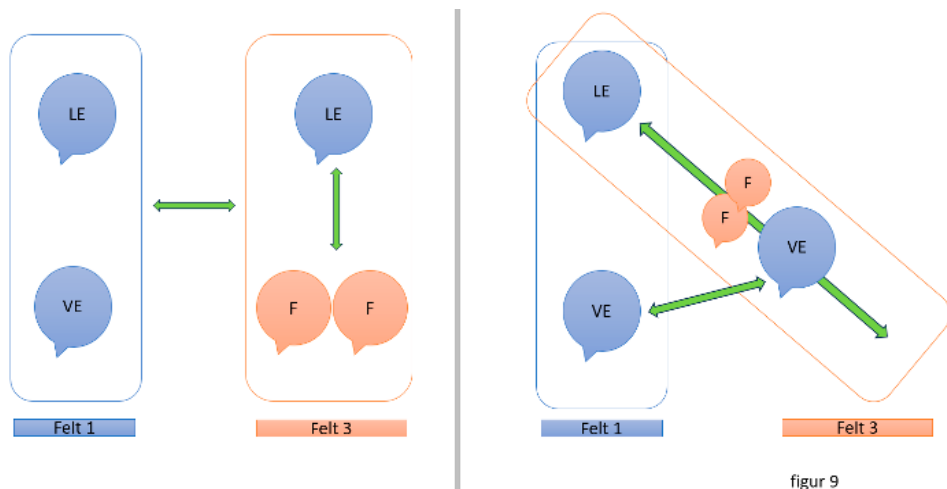
Aksjonsforskningsyklus 1: Feltavgrensning og eksperimenter

I teksten over beskriver jeg hvordan feltavgrensning og fokus på behov støtter figurdannelse. Som veileder bruker jeg eksperimenter for å utforske figurer som en «her og nå»-erfaring fremfor at veilanden snakker om utfordringen sin. Jeg finner støtte til å fasilitere utforsningsprosessen i Skottun og Krügers (2017) versjon av aksjonsforskningsmodellen med fem steg. I veiledningsarbeidet bruker jeg tankekart for å tydeliggjøre intensjonen med eksperimentet: Venstre side av tankekartet vist under i figur 5, hjelper meg å visualisere de avgrensede feltene. Det støtter meg til å forstå at figuren vi jobber med, er kontakten mellom lederen og foreldrene i felt-3, og her er jeg oppmerksom på at det er veilandens projeksjoner om foreldrene jeg hører (Tveit 2017).



I praksis i veiledningsrommet illustrert på høyre side i figur 5, graderer jeg utfordringen for veilanden ved å la hen bli sittende når jeg starter eksperimentet. Underveis flytter jeg projeksjonsstolene samtidig som jeg stiller varhetsspørsmål og observerer. Skottun og

Krüger (2017, s. 164) presiserer betydningen av «... å observere klientens reaksjoner på intervensjoner og eksperimenter slik at [veilederen] ... ikke er for rask med sine refleksjoner og nye eksperimenter». Det er under analysen av samtaleutdraget og tankekartet illustrert i figur 5, at jeg eksplisitt blir klar over hvordan graderingen påvirker aksjonsforskningsstegene handling–observasjon. Tveit (2017) beskriver at veileder og veiland i etterkant av eksperimentet kan stoppe opp i observasjonssteget. I slike situasjoner vil det være nyttig å kunne visualisere feltet ved å fysisk sette opp stolene i rommet. Hvis dette hadde vært tilfelle i veiledning med lederen, ville både veilanden og jeg flyttet oss mellom felt-1 og felt-3, slik jeg illustrerer på venstre side i figur 9 under.



figur 9

Som følge av graderingen i dette veiledningsarbeidet sitter derimot lederen hele tiden i samme stol. Jeg handler ved å flytte projeksjonsstolene og stille veilanden varhetsspørsmål parallelt med at jeg observerer og følger impulsen på å utvide eksperimentet. I teksten fremstiller jeg utvidelsen av eksperimentet ved å gjenta sekvensene handling–observasjon–handling–observasjon. Behovet for å utvide eksperimentet underbygger betydningen av observasjoner for å høste tilstrekkelig innsikt og erfaring, før en fullfører aksjonsforskningszyklusen med avsluttende refleksjon.

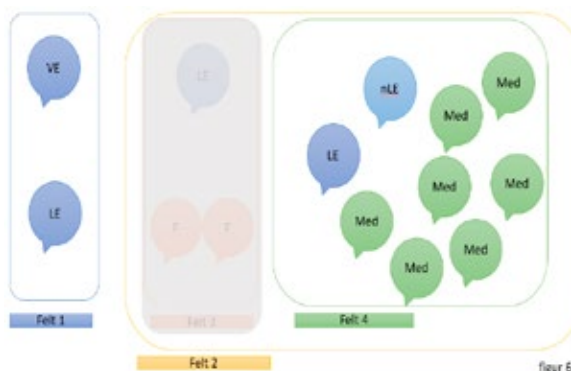
I gestaltmetodikk hvor eksperimenter fungerer som «... søken etter fenomenologiske data ...» (Skottun & Krüger, 2017, s. 162) er varhet grunnleggende. I dette veiledningsarbeidet sanser jeg hva som skjer med veilanden og i min egen kropp, og hva jeg tenker om disse fenomenene. Jeg bruker altså alle varhetssonene når

jeg observerer. Samtidig er jeg oppmerksom på at jeg er kontinuerlig var gjennom arbeidet, slik jeg fremstiller feltavgrensningene i form av visualiserte tankekart og beskriver prosessene med figurdannelse. Særlig under gradering av eksperimentene erfarer jeg nytten av å ha kapasitet til å være var, da jeg i stor grad støtter meg på tankekartene i mellomsonen. Varhet er en evne som kan læres og øves opp. Under utdannelsen «... legges det særlig vekt på å utvikle evnene til varhet og oppmerksomhet» (Skottun & Krüger, (2017, s. 125). Jeg tenker flere års arbeid som gestaltterapeut har bidratt til å øve opp evnen min til å være oppmerksom på at jeg er var. Denne observatørrollen støtter meg til både å være empatisk til stede med veilanden, og samtidig arbeide med kompleksitet i form av mange felt. Slik van Baalen (2002/2008) understreker, er ikke varhet i seg selv nok, og som støtte i å lede veiledningsprosessen, opplever jeg varhet går som «hånd i hanske» med aksjonsforskningsmodellen og feltteorien.

Aksjonsforskningscyklus 2: Den fenomenologiske pilen og feltorganisering

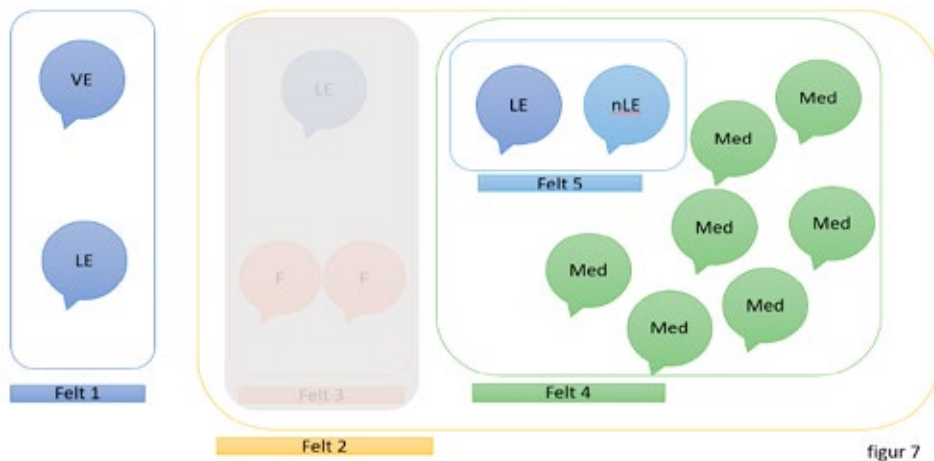
I forrige aksjonsforskningscyklus jobber vi med figuren konfluens, og under observasjon i neste syklus bekrefter fenomenologiske data hypotesen min om at konfluens er figur. I det øyeblikket jeg kjenner en impuls på å jobbe videre med differensiering får jeg grunnlag for neste handling. Å være var og ha oppmerksomhet på fenomenene i feltet for så å la seg lede av å impulsen som oppstår i situasjonen, ble på veilederstudiet omtalt som å «følge den fenomenologiske pilen» Denne «pilen» bidrar til fremdrift i aksjonsforskningen.

For å kunne arbeide med ulike kontaktformer tenker jeg differensiering er viktig, slik også Skottun (2008 s. 115) påpeker: Når både konfluens og introjeksjon trer frem i et felt, er det hensiktsmessig å arbeide med konfluens før introjeksjon.



Jeg er oppmerksom på at flere kontaktformer er mulige figurer i begynnelsen av andre aksjonsforskningscyklus. Som arena for eksperimentet i veiledningsrommet, visualiserer jeg avgrensningen av felt-4 mellom lederen og medarbeiderne vist i figur 6. Slik jeg her opplever at «... feltet kjennetegnes av spenninger, behov og motbehov, kraft og

motkraft» (Skottun & Krüger, 2017, s. 68), er feltavgrensing en støtte når jeg intervenserer ved hjelp av aksjonsforskningsprosessen. Eksperimentet leder til at veilanden her og nå erfarer kontakiformen differensiering i feltet med medarbeiderne, og slik opplever lederen å få tilgang til å kunne reflektere over behovet på arbeidsplassen dagen etter. Da reorganiserer feltet seg, og et nytt felt-5 oppstår spontant mellom lederen og nestlederen illustrert i figur 7 under. Slik får lederen tilgang til ressurser som gjør det mulig å få øye på den gjensidige støtten her, både i oppgaver og i det krevende situasjonsbildet.



Parlett skriver: «Etterhvert som et felt gradvis blir mer differensiert, mer organisert, mer strukturert, skjer den uunngåelige vendingen når feltet selv så å si begynner å styre det som skjer videre» (1991, s. 9, min oversettelse). Disse ordene resonnerer kognitivt og kroppslig med erfaringen min fra veilednings- og skrivearbeidet. Gjennom analysen er sammenhengen mellom feltavgrensing, effekten av å sette veilandsens behov i «førersetet» og det å følge den fenomenologiske pilen blitt tydelig.

I det påfølgende veiledningsarbeidet med lederen, viser det seg at erfaringslæringen av å kunne differensiere med foreldrene i den første timen, har hatt overføringsverdi til andre situasjoner senere. Parlett (2005, s. 51, min oversettelse) hevder: «I et felt-perspektiv kan vi ta menneskelig atferd og erfaring i betraktning i en mye bredere kontekst, og å være åpne for langsiktige mønstre og vedvarende stiler for selvorganisering». Han viser til Wheeler som problematiserer tidligere tiders ensidige fokus på figur, uten samtidig vektlegging av hvordan «organiserte trekk eller strukturer i grunnen» (Wheeler, 1991 s. 3, min oversettelse) påvirker figurer på tvers av tid og situasjoner. Arbeid med kontakformparet konfluens/differensiering har gitt varig endring, slik at lederen i større grad enn tidligere er oppmerksom

på egne behov og bevisst skyver unna tanker om eller opplevelser av påtrengende personer. Jeg trekker inn dette avslutningsvis for å understreke at jeg mener det er viktig å være tydelig på skjæringspunktene mellom gestaltterapi og -veiledning, og samtidig være åpen for at gestaltorientert veiledning i noen tilfeller også kan ha en terapeutisk effekt.

Oppsummering

I denne artikkelen viser jeg eksempel på et veiledningsarbeid med en leder i en krevende og kompleks arbeidssituasjon. Med økt varhet og bedre innsikt i utfordringsbildet får lederen tilgang på sine ressurser og utvider sitt handlingsrom. Jeg utforsker hvordan aksjonsforskning, feltteori og varhet som faglig fundament støtter meg som veileder slik det undervises på NGI, og forstår bedre hvordan gestaltveilederen har et annet ståsted og fokus enn gestaltterapeuten. Aksjonsforskningsmodellen støtter meg i mitt tydelige formål som veileder: prosessen med å utforske veilandens bestilling. Modellens fire steg bidrar til å kontinuerlig fremskaffe ny innsikt. Fokus på feltteorien og særlig ideen om å avgrense felt, er sentral. I veiledningen er det minst to felt å være oppmerksom på: feltet mellom veileder og veiland, og ett felt som er situasjonen lederen bringer inn til veiledning. I eksempelet vist i teksten, trer til sammen fem avgrensede felt frem. Det praktiske veiledningsarbeidet og refleksjon over metode og teori slik NGI underviser i gestaltorientert veiledning, gjør det tydeligere for meg på hvilken måte dette er en prosessorientert, fenomenologisk og eksperimentell metode, og dermed noe annet enn rådgivning.

I artikkelen utforsker jeg hvordan jeg som gestaltveileder bruker aksjonsforskning som metode for å utforske veilandens bestilling. I veiledningsprosessen støtter jeg meg på visualisering av feltavgrensning som tankekart. Under skriveprosessen av eksamensoppgaven min oppdaget jeg i analysen hvordan det å visualisere og illustrere feltavgrensningene som figurer, bidrar til å tydeliggjøre arbeidet mitt. Jeg tenker at visualisering av feltavgrensninger hjelper meg med å holde oversikt og skape en ryddig struktur i fremdriften i veiledningsrommet. Når jeg ser for meg feltene, støtter tankekartene meg i intensjonen med intervensjonene, og slik er det tydeligere for meg hva og hvordan jeg utforsker bestillingen. I refleksjonsprosessen etter veiledningsarbeidet er det nyttig å illustrere feltavgrensningene som figurer. Disse hjelper meg å analysere hvert av aksjonsmodellens steg i veiledningen og slik støtte meg i å grundig se og forstå prosessen. Basert på arbeidet beskrevet i tekst og figurer i denne artikkelen, foreslår jeg en utvidelse av aksjonsforskningsmodellen, som jeg håper også kan være nyttig for andre. Jeg tenker at også gestalttera-

peuter som arbeider med avgrensede felt i komplekse situasjoner for eksempel i parterapi, kan finne verdi i visualisering av feltavgrensningene underveis i terapi-arbeidet og i refleksjonsprosessen i etterkant.

Litteraturliste

- Befring, E. (2007). *Forsningsmetode med etikk og statistikk* (2. utg.). Samlaget.
- Bergwitz-Larsen, I. (2017). Å bruke verktøykassa som veileder. Hvor går skillet mellom gestaltveiledning og gestaltterapi? *Norsk Gestalttidsskrift*, 14(2), 67–85
- Buber, M. (1923/2000). I and Though. Schribner
- Carifo, M.S. & Hess, A.K. (1987). Who is the ideal supervisor? *Professional Psychology: Research and Practice*, 18(3), 244–250.
- Dyrkorn, R. & Dyrkorn, R. (2010). *Innføring i gestaltveiledning. Teori, metode, praktiske eksempler*. Universitetsforlaget.
- Friedlander, M. L., Siegel, S. M. & Brenock, K. (1989). Parallel processes in counseling and supervision. A case study. *Journal of Counseling Psychology*, 36(2), 149–157.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Kahneman, D., Lilleskjæret, E. & Nyquist, G. (2013). *Tenke, fort og langsomt*. Pax.
- Kvale, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Lewin, K (1952). *Field theory in Social Science: Selected Theoretical Papers*. Tavistock Publications.
- Mjelve, L.H. (2016). Parallel Processes in Counseling for Schools. I J. Roubal (Red.), *Towards a Research Tradition in Gestalt Therapy*. (s. 271–289). Cambridge Scholars.
- NGI diagnoseskjema (2016/2017). *Toårig etterutdanning for gestaltterapeuter. Kompendium 1*. år. Norsk Gestaltinstitutt Høyskole.
- Parlett, M. (1991). Reflections on Field Theory. *The British Gestalt Journal*, 1(2).
- Parlett, M. (2005). Contemporary Gestalt Therapy: Field Theory. I A.L. Woldt, & S.M. Toman (Red.), *Gestalt Therapy. History, Theory and Practice*, kap. 3. Sage.
- Skottun, G. (2002/2008). Reisebrev. Essay om kontaktformer og figurdannelser. I.S. Jørstad, Å. Krüger (Red.), *Den flyvende hollender* (s. 105–127). Norsk Gestaltinstitutt.
- Skottun, G. & Krüger, Å. (2017). *Gestaltterapi. Lærebok i teori og praksis*. Gyldendal.
- Skottun, G. (2020). Fra awareness til varhet. *Norsk Gestalttidsskrift*, 17(1), 9–20.
- Staemmler, F.M. (2012). *Empathy in Psychotherapy. How therapists and clients understand each other*. Springer.
- Staemmler, F.M. (2002). The Here and Now: A Critical Analysis. *British Gestalt Journal*, 11(1), 21–32
- Tveit, H. (2017). Gestaltveilederen – en å oppdage sammen med. *Gestaltmagasinet*, 1, 48–50.
- Tveiten, S. (2019). *Veiledning – Mer enn ord* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Yontef, G. M. (1993). *Awareness, Dialogue & Process*. The Gestalt Journal Press.
- Var (2024, 14. april). I *Det Norske Akademis ordbok*. https://naob.no/ordbok/var_2

- Visnes, V. (2002). *A Gestalt Model of Domains in Couple's Work. A Qualitative, Theory-Building Case Study*. Middlesex University Research Repository.
- van Baalen, D. (2002/2008). Awareness er ikke nok. I S. Jørstad & Å. Krüger (Red.), *Den Flyvende Hollender* (s. 70–92). NGI.
- van Baalen, D. (2014). An introduction to Action Research. *2. klasse kompendium*. Norsk Gestaltinstitutt Høyskole.
- Wheeler, G. (1991). *Gestalt Reconsidered*. Gardien Press Inc.