

Emosjonell kompetanse som del av veileders profesjonelle kompetanse: Et konseptuelt bidrag til en utvidet forståelse

Kirsten Marie Dalene

Institutt for kultur, religion og samfunnsfag, Universitetet i Sørøst-Norge

Korrespondanse: kirsten.marie.dalene@usn.no

Abstract

Are emotions merely private experiences, or do they also play a role in the professional competence of those who guide and support others—and if so, in what ways? This conceptual article examines how emotional competence can be understood as part of guidance practitioners' professional competence, drawing on three selected competence models in dialogue with relevant literature and previous research. Emotional competence is defined here as the ability to recognize, understand, and manage one's own emotions. The discussion shows that, although emotional competence is seldom made explicit in competence models, it is highly significant for the development of key sub-competencies, including relational, ethical, and reflective competence. The article argues for recognizing emotional competence as an independent sub-competency in order to strengthen practitioners' professionalism. Finally, the article outlines potential practical implications for both individual practitioners and guidance education programs, while also considering critical reflections and limitations.

Keywords: Counseling, emotion management, emotions, professionalism, skill development

Abstrakt

Er følelser kun en privatsak, eller er det også noe som har betydning for veileders profesjonelle kompetanse; i så fall hvordan? I denne konseptuelle artikkelen argumenteres det for hvordan emosjonell kompetanse kan forstås som del av veileders profesjonelle kompetanse, med utgangspunkt i tre utvalgte kompetansemodeller og i lys av relevant litteratur og tidligere forskning. Emosjonell kompetanse forstås i artikkelen som evnen til å gjenkjenne, forstå og håndtere egne følelser. Diskusjonen viser at selv om emosjonell kompetanse i liten grad er eksplisitt til stede i kompetansemodellene, så synes emosjonell kompetanse å ha stor betydning for utviklingen av de profesjonelle delkompetansene relasjonskompetanse, etisk kompetanse og refleksjonskompetanse. Det argumenteres for nytteverdien av å løfte fram emosjonell kompetanse som selvstendig delkompetanse, for å styrke veileders profesjonalitet. I lys av argumentasjonen diskuteres mulige praktiske

Published: 12.09.2025

Nordisk tidsskrift i veiledningspedagogikk © 2025 The author(s)

This is an open access article distributed under the terms of the [Creative Commons Attribution License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

DOI: <https://doi.org/10.15845/ntvp.v10i2.4411>

implikasjoner både for den enkelte veileder og for veilederutdanninger, i tillegg til at kritiske refleksjoner og begrensninger redegjøres for.

Nøkkelord: Emosjoner, følelshåndtering, kompetanseheving, profesjonalitet, veiledning

Innledning og bakgrunn

I diskusjon om emosjonelle utfordringer i læreres yrkesstart, tok Jakhelln (2009, s. 86–87) til orde for at «emosjonsdiskursen må bli eksplisitt og synlig for at vi skal kunne lære av den. (...) Det kan være grunner til å gå videre med profesjonalitetsbegrepet og emosjonenes plass i en profesjonell utvikling.» Tilsvarende oppfordringer knyttet til oppmerksomhet på følelser og emosjonelle prosesser innen *veiledningsfeltet* er fremsatt i nyere studier, men kun som avsluttende kommentarer uten videre diskusjon (Andreasen et al., 2020; Tveiten & Røkholt, 2023; Dalene, 2024). Følelser er ifølge filosofen Grelland (2020a, s. 13) «vårt spontane og umiddelbare forhold til verden og til oss selv». Hvordan kan veiledere forholde seg til dette spontane og umiddelbare i seg selv og samtidig arbeide profesjonelt? Hvilket handlingsrom ligger i kompetansemodeller for veilederes profesjonelle kompetanse?

Å være veileder og evne å romme menneskers komplekse utfordringer i uforutsigbare tider med raske endringer i både arbeidsliv og samfunnet ellers, kan være en kompleks og følelsesmessig utfordrende oppgave (Dalene, 2024, s. 56–57). Indregard et al. (2018, s. 7) hevder at veiledere står i fare for å oppleve emosjonell utmattelse, dersom de ikke er i stand til å håndtere den emosjonelle dissonansen som kan oppstå i relasjoner. På den annen side understreker psykologen Normann-Eide (2020, s. 24) at følelser er tett knyttet til motivasjon og at en høy bevissthet om og kjennskap til eget følelsesliv derfor vil kunne stimulere til vitalitet og økt tilstedeværelse, noe som impliserer nytteverdien av egen følelsesbevissthet hos veiledere. Samtidig drøfter Skau (2024, s. 103) om slik personlig utvikling kun bør ansees som en privatsak, eller om det også kan inngå i profesjonell kompetansebygging. Dette leder fram til spørsmål om hvilken plass følelser og emosjonell kompetanse har eller bør ha i veilederes profesjonelle utvikling.

Denne konseptuelle artikkelen har til hensikt å argumentere for hvordan emosjonell kompetanse kan forstås som del av veilederes profesjonelle kompetanse, gjennom å diskutere utvalgte kompetansemodellers beskrivelser av profesjonell kompetanse, i lys av teori og forskning om emosjonell kompetanse. Diskusjonen vil bevege seg både på et eksplisitt og et implisitt nivå i kompetansemodellene, samt omhandle emosjonell kompetanse som mulig selvstendig delkompetanse. Artikkelen overordnede hensikt er å løfte frem hvordan oppmerksomhet på og bevissthet rundt emosjonell kompetanse kan bidra til å styrke og berike veilederes profesjonelle kompetanse, og dermed være betydningsfullt både for veiledere og veisøkere. Med utgangspunkt i en konseptuell forskningstilnærming, vil artikkelen diskutere følgende problemstilling: Hvordan kan emosjonell kompetanse forstås som del av veilederes profesjonelle kompetanse i lys av kompetansemodeller, og hvilke praktiske implikasjoner kan en slik forståelse innebære?

Som en overordnet forståelse av veiledning legges Tveiten (2024, s. 22) sin definisjon til grunn; som «en formell, relasjonell og pedagogisk istandsettingsprosess som har til hensikt at fokuspersonens mestringskompetanse styrkes gjennom en dialog basert på kunnskap og humanistiske verdier». Begrepene profesjonsrettet veiledning, profesjonsveiledning, praksisveiledning og faglig veiledning vil bli benyttet synonymt. For å forenkle, vil begrepet «veisøker» bli benyttet om den som mottar veiledning.

Profesjonell veiledning er et mangefasettert fagområde som er i vekst, tilpasset enkeltmenneskers behov og nye retningslinjer og forskrifter. Denne artikkelen retter seg mot ulike veilederroller innenfor utdannings- og arbeidsliv, inkludert profesjonsrettede veiledere i skole-, helse- og sosialsektor, studentveiledere og karriereveiledere. Den kan også være relevant for studenter i veilederutdanninger, undervisere, forskere og ansatte på ledelses- og systemnivå.

Fokus for artikkelen avgrenses til først og fremst å omhandle emosjonell kompetanse knyttet til veilederes kompetanse i å forholde seg til *egne* følelser. For kunnskap om hvordan veiledere møter *veisøkeres* følelser i veiledning, som også kan inngå som en del av veilederes emosjonelle kompetanse, så

vises det til annen relevant litteratur og studier (se Eriksen & Gradovski, 2022; Grelland, 2020b; Steinnes & Longva, 2024). I tillegg er diskusjonen og argumentasjonen avgrenset til å omhandle veiledere i norsk kontekst, begrunnet med at vektlegging av emosjonelle aspekter knyttet til veiledning synes å ha kommet kortere her enn i andre land (Sørensen & Bjørndal, 2021, s. 49; Dalene, 2024, s. 56–57), og et ønske om å bidra til både forsknings- og praksisutvikling i norsk kontekst.

Videre i artikkelen vil jeg først gi et overblikk over det teoretiske grunnlaget, redegjøre for de aktuelle konseptene, samt presentere tidligere forskning, og deretter belyse konseptuell artikkel som format (Reese, 2023) med kritisk refleksjon over forskerrollen. Deretter vil artikkelens teoretiske grunnlag utdypes og diskuteres, med hensikt om å bygge opp argumentasjon for hvordan emosjonell kompetanse kan forstås som del av veilederes kompetanse. I tillegg vil jeg diskutere mulige praktiske implikasjoner, samt reflektere over diskusjonens kritiske aspekter, begrensninger og styrker.

Teoretisk overblikk og tidligere forskning

Emosjonell kompetanse og følelser

Bruk av begrepet «emosjonell kompetanse» innenfor veiledningsfeltet i norsk kontekst foreligger som tidligere nevnt kun i et fåtall nyere studier (Andreasen et al., 2020; Tveiten & Røkholt, 2023; Dalene, 2024). I veiledningslitteraturen ellers synes det å være kompetanseområder og begreper som veiledningsferdigheter og relasjonskompetanse som blir vektlagt (Aubert & Bakke, 2018; Bakke et al., 2020; Bjørndal, 2016; Tveiten, 2024). Samtidig har emosjonell kompetanse de siste årene blitt løftet fram som en sentral kompetanse både for arbeidstakere (Birkeland & Bjønness, 2020; NOU 2020: 2, 2020) og som en kompetanse som er viktig å sette på dagsorden for barn og unge i skolen (Fallmyr, 2020; Lindbäck & Glavin, 2020; Skoe & Bølstad, 2022; Klomstén & Fikse, 2021; Tharaldsen & Bru, 2023a).

Internasjonalt brukes imidlertid emosjonell kompetanse i utstrakt grad og som del av et større begrep, Social-Emotional Competences (SE competences; Masry-Herzallah, 2024; Weber et al., 2021), som kan anses som det som oppnås gjennom «Social and Emotional Learning» (se CASEL, u.å.; Tharaldsen & Bru, 2023b). Det foreligger også internasjonale studier som presenterer ulike opplæringsopplegg innen emosjonell kompetanse for henholdsvis lærere (Ciucci et al., 2024; Masry-Herzallah, 2024) og karriereveiledere (Tountopoulou et al., 2022).

Basert på både internasjonale og nasjonale definisjoner (Katsarov et al., 2022; Skoe & Bølstad, 2022; Tharaldsen & Bru, 2023b), vil emosjonell kompetanse i denne artikkelen forstås som evnen til å 1) gjenkjenne, 2) forstå og 3) håndtere, uttrykke og regulere følelser. Emosjonell kompetanse bygger på Goleman sin beskrivelse av «emosjonell intelligens» (EQ, Weber et al., 2021, s. 7), som beskrives av Goleman (1999, s. 10) som «selvkontroll, iver og utholdenhet samt evnen til å motivere seg selv»; forstått som ferdigheter som kan læres. Tveiten (2024, s. 71) viser også til Golemans emosjonelle intelligens når hun beskriver veilederens «affektive kompetanse»; forstått som kunnskap om etikk, verdier, holdninger og følelser.

Andre begrep som er i bruk med ulik grad av sammenfallende betydning og innhold som emosjonell kompetanse, er blant annet «følelseskompetanse» og «følelseshåndtering» (Klomstén & Fikse, 2021, s. 79–82; Fallmyr, 2020, s. 54–61). Videre bruker Aubert og Bakke (2018, s. 37–39) begrepet «emosjonell læring» når relasjonskompetanse skal utvikles. I tråd med EQ skriver Helleve et al. (2019, s. 10–13) om den «emosjonelle dimensjonen» ved veiledning, samt viser til Stein og Book (2006, referert i Helleve et al., 2019, s. 30–31) sin inndeling i intrapersonlig emosjonell innsikt og interpersonlig emosjonell innsikt. I tillegg bruker Nordentoft og Møller (2024, s. 3) begrepet «emosjonelt arbeid», basert på sosiologen Hochschild (2012, s. kap. 4) sin vektlegging av «føleregler» knyttet til hvordan skjulte og kulturelle normer kan gjøre det mer eller mindre legitimt å uttrykke ulike følelser i en gitt sosial kontekst, eksempelvis i en veiledningssituasjon (Nordentoft & Møller, 2024, s. 3). Flere av disse sammenfallende begrepene vil være relevante for artikkelens diskusjon.

I norsk faglitteratur brukes «følelser» i stor grad sammenfallende med det engelske «emotions» (Normann-Eide, 2020, s. 22; Grelland, 2020a, s. 15), og selv om det finnes ulike definisjoner som skiller mellom følelser og emosjoner, vil disse to begrepene bli brukt synonymt i denne artikkelen. Emosjonsforskere gir ulike svar på hvor mange følelser mennesker har, men Normann-Eide (2020, s. 28–34) sin oversikt viser at det er stor enighet om følgende grunnfølelser: Frykt, sinne, tristhet, glede og avsky. Dette beskriver hun som følelser med både karakteristiske ansiktsuttrykk og en distinkt aktivisering av det autonome nervesystemet, samt bestemte kroppslige og sensoriske opplevelser. Hun redegjør videre for at mennesker i tillegg har følelser som er mer sosialt og kulturelt betinget, som skyld, skam, misunnelse, sjalusi og forakt - i tillegg til interesse og kjærlighet.

Følelsers funksjon hos mennesker kan forklares ut fra den latinske opprinnelsen til begrepet emosjoner, *movere*, som betyr å bevege seg, og prefikset *e*, som betyr «bort fra» (Normann-Eide, 2020, s. 20). Følelser er dermed tett knyttet til motivasjon (Sinding & Stiegler, 2017), fordi følelser «kan motivere oss til å iverksette en bestemt atferd i gitte situasjoner, noe som både kan gjenopprette vår indre balanse og forholdet til våre omgivelser» (Normann-Eide, 2020, s. 20). Videre kan følelser identifisere behov og ønsker, grenser og sårbarhet, hjelpe oss med å forstå både oss selv og andre for å skape mening i det vi opplever (Normann-Eide, 2020, s. 24). I tillegg er følelser ifølge Grelland (2020b, s. 99) et uttrykk for verdier. Kunnskap om følelsers funksjoner er sentralt når betydningen av emosjonell kompetanse i veileders profesjonelle kompetanse skal diskuteres.

Profesjonell kompetanse

Begrepet kompetanse kommer fra den latinske betegnelsen «competentia» som betyr sammentreff eller skikkethet, og det å være kompetent kan ifølge Skau (2024, s. 79–80) bety to ting: 1) at noen i kraft av sin stilling har rett, eller myndighet, til å gjøre noe, og 2) at noen har de nødvendige kvalifikasjoner til å fylle en stilling, ivareta bestemte oppgaver eller uttale seg om et spørsmål. Hun beskriver *profesjonell kompetanse* som bestående av «nødvendige og hensiktsmessige kvalifikasjoner i utøvelsen av et yrke» (Skau, 2024, s. 80).

Forståelser av hva veileders profesjonelle kompetanse bør inneholde, presenteres i ulike teoretiske kompetansem modeller og -beskrivelser (Cheetham & Chivers, 1998; Lejonberg, 2018; Skau, 2024; Schön, 1983), og tematikken berøres også i ulike læringsteorier innenfor veiledningsfagene (Lauvås & Handal, 2014; Illeris, 2018). Til diskusjonen i denne artikkelen har jeg lagt vekt på kompetansem modeller som inkluderer «personlig kompetanse», som er knyttet til hvem man *er* som person, både overfor seg selv og i spill med andre (Skau, 2024, s. 83), siden dette har fellestrekk med de personlige aspektene ved emosjonell kompetanse. Med dette som utgangspunkt, har jeg valgt å se nærmere på Skau (2024) og Cheetham og Chivers (1998) sine kompetansem modeller. Skau (2024, s. 81) sin modell «Samlet profesjonell kompetanse», også kalt kompetansetrekanten, retter seg mot alle som arbeider med mennesker. Cheetham og Chivers (1998, s. 275) sin holistiske modell for profesjonell kompetanse retter seg mot profesjonelle roller generelt, og bygger blant annet på Schön (1983) sin anerkjente teori om den reflekterende praktiker. I tillegg vil jeg se nærmere på en kompetansebeskrivelse som tidligere har blitt presentert i Nordvei, nemlig Lejonberg (2018, s. 21–22) sine beskrivelser av hvilke delkompetanser veileders profesjonskompetanse bør bestå av. For enkelhets skyld, omtales alle tre videre i artikkelen som kompetansem modeller, selv om Lejonberg (2018) ikke fremstiller sin forståelse i form av en visuell modell. Alle tre modeller vil bli utdypet i kommende diskusjon.

Tidligere forskning på sammenhengen mellom emosjonell og profesjonell kompetanse

Det foreligger lite tidligere forskning som omhandler sammenhengen mellom veileders emosjonelle og profesjonelle kompetanse. Litteratursøk i ulike søkemotorer med søkeordene *veileder*/veiledning** og *følelse*/emosjon**, med og uten *profesjon**, gir begrenset med treff, og treffene omhandlet først og fremst *veisøkerens* emosjoner, samt enkelte relevante masteroppgaver. Dybdykk ved bruk av en form for

snøballteknikk (Ridley, 2012) i ulike veiledningslitteratur og deres litteraturlister, samt i veiledningstidsskrifter, ledet fram til noen relevante enkeltstudier: Andreassen et al. (2020) har undersøkt emosjonell kompetanse hos gruppeveiledere, og fant at gruppeveilederne beskrev emosjoner som en uunnværlig ressurs i gruppeveiledning. Forfatterne understreker betydningen av veiledernes selvinnsikt og bevisstgjøringsprosess knyttet til egne emosjonelle responser, og i sin konklusjon løfter de fram en profesjonalitetsforståelse knyttet til «at veileders dyktighet til å håndtere utfordrende situasjoner er uløselig sammenbundet med personlig utvikling, hvor selvbevissthet om emosjoner, og grunnlaget for disse, er en sentral del av veilederrollen» (Andreassen et al., 2020, s. 11).

Videre har Steinnes og Longva (2024) undersøkt praksisveiledning i møte med sårbare studenter. De fant at for å være i stand til å gi tydelige tilbakemeldinger slik at studentene kan utvikle seg faglig og bli selvrefleksive, så krever det fra praksisveilederes side både faglig innsikt, emosjonell ivaretaking og relasjonelt mot. I tråd med dette, avdekket Tveiten og Røkholt (2023) i sin undersøkelse av praksisveilederes utfordringer i veiledning av studenter i helse- og sosialfagutdanninger, at praksisveilederne opplevde flere utfordringer, deriblant håndtering av følelser. Knyttet til mulige praktiske implikasjoner, konkluderer Tveiten og Røkholt (2023, s. 11) slik:

Våre resultater tyder på at utvikling av emosjonell kompetanse og relasjonskompetanse bør inngå i praksisveilerutdanningen. Å vedstå seg, sette ord på og håndtere egne følelser kan fokuseres og bearbeides i metaveiledning. Dette kan bidra til større personlig trygghet og vil ha betydning for utvikling av relasjonskompetanse. Veiledningsøvelser med observatør som gir tilbakemelding på utøvelsen med fokus på emosjon og relasjon, kan bidra til læring på disse områdene.

Et konseptuelt artikkelformat

I følge Callahan (2010, s. 302) vil en konseptuell artikkel ha til hensikt å skape forbindelser mellom flere litteratur- og kunnskapskilder for å bygge opp under et bestemt argument. Litteraturutvalget vil være selektivt og knyttet til artikkelens argumentasjon, og dermed skille seg fra et systematisk litteraturreview som søker å spore det meste av litteraturen knyttet til et bestemt tema (Callahan, 2010, s. 302; Reese, 2023, s. 1196). Konseptuelle artikler inneholder vanligvis ikke en metodedel med nye funn gjennom en analyse og følger heller ikke IMRaD-strukturen. I stedet vil forskeren bruke begreper og teorier på målrettede måter for å bygge opp under og konstruere sitt argument (Reese, 2023, s. 1203–1206). Hensikten med denne konseptuelle artikkelen om emosjonell kompetanse som del av veilederes profesjonelle kompetanse er i tråd med Callahan (2010, s. 303) sine beskrivelser om å skape motivasjon til både videre empirisk forskning og praksis.

Artikkelens overordnede vitenskapsteoretiske perspektiv bygger på sosial konstruksjonisme og Gergen (2015, s. 7–12) sine fire konstruksjonistiske proposisjoner. Disse handler blant annet om at måtene verden beskrives og forklares på, ikke er betinget av «det som er», samt at konstruksjoner får sin betydning ut fra sin sosiale nytteverdi – noe som også kan medføre at noe utelates eller ikke blir lyttet til (Gergen, 2015, s. 11). Perspektivet bidrar med frimodighet til å argumentere for nye forståelser ved å se etter nettopp det som «ikke blir lyttet til», samt hvilke andre «konstruksjoner» og sannheter som kan være mulige å skape – og understreker samtidig at artikkelens argumentasjon kun vil være én av flere forståelser.

Kritisk refleksjon over egen forskerrolle

Artikkelens problemstilling forutsetter at emosjonell kompetanse kan forstås som en del av veilederes profesjonelle kompetanse. Med et eget faglig engasjement for temaet emosjonell kompetanse, basert på både egen tidligere forskning (Dalene, 2022), internasjonalt fokus på sosiale og emosjonelle kompetanser, samt etterlysning av tematikken i nyere norsk forskning, så har jeg valgt i artikkelens diskusjon å løfte frem mulighetsrommet og verdien av å finne sammenhengen mellom emosjonell og profesjonell kompetanse. En slik vinkling kan kritiseres for å være for ensidig og for lite utforskende i sin diskusjon, og andre forskere kunne valgt å vektlegge mer problematiske aspekter. Siden tematikken til nå har vært lite belyst i norsk

kontekst, har jeg imidlertid vurdert en konseptuell forskningstilnærming (Reese, 2023) med vekt på mulighetsrommet som et hensiktsmessig kunnskapsbidrag.

Reese (2023, s. 1197–1198) understreker betydningen av selvbevissthet hos forskeren i arbeidet med en konseptuell artikkel, for å være oppmerksom på mulige blindsoner og unngå «kortslutning» av det konseptuelle arbeidet. Han foreslår samarbeid som et grep for å beskytte mot dette, og i arbeidet med denne artikkelen har fagfellenes tilbakemeldinger vært nyttige for å speile tilbake både blindsoner og kortslutninger, ta et par skritt tilbake og se klarere hvordan argumentene både kan bygges opp og kritiseres. Selv om alle forskningsartikler krever presisjon og klarhet, så er dette enda viktigere for at en konseptuell artikkel skal ha nytteverdi som ny kunnskap (Reese, 2023, s. 1207). Gjennom å tydeliggjøre forskerens forforståelse og være etterrettelig i argumentasjonen, så er målet tilstrekkelig presisjon og klarhet til å bidra til å åpne opp for videre diskusjon og forskning rundt tematikken.

Emosjonell kompetanse i kompetansem modellene

Hvordan blir profesjonell kompetanse beskrevet i artikkelens utvalgte kompetansem modeller, og hvilken plass har følelser og emosjonell kompetanse i disse? I Skau (2024, s. 81) sin overordnede modell for «Samlet profesjonell kompetanse», også kalt kompetansetrekanten, består første siden i trekanten av *teoretisk kunnskap*, forstått som teori, fakta og forskningsbasert kunnskap. Andre siden består av *yrkesspesifikke ferdigheter*, forstått som praktiske ferdigheter, teknikker og metoder som kjennetegner det bestemte yrket. Den tredje siden kalles *personlig kompetanse*, og beskrives som en kompetanse som ikke er yrkesspesifikk, men som mennesker likevel bruker i utøvelsen av sitt yrke; «(...) en unik kombinasjon av menneskelige kvaliteter, egenskaper, holdninger og ferdigheter som vi mer eller mindre intuitivt tilpasser ulike profesjonelle sammenhenger» (Skau, 2024, s. 83). Hun hevder at i yrker hvor samspill mellom mennesker står sentralt, så kan personlig kompetanse være avgjørende for at både teoretisk kunnskap og praktiske ferdigheter kan utnyttes fullt ut.

Knyttet spesifikt til veilederrollen, så beskriver Skau (2024, s. 89) personlig kompetanse blant annet som evne til bevisst tilstedeværelse, mentaliseringsevne, interesse for andre menneskers erfaringer, selvinnsikt, tålmodighet, og tro på at endring er mulig. I tillegg vektlegger hun evne til kritisk refleksjon både som personlig kompetanse (Skau, 2024, s. 99) og som viktig overordnet innfallsport til kompetanseutvikling (Skau, 2024, s. 231). Hun presenterer seks ulike aspekter som en grunnstruktur i den personlige kompetansen; henholdsvis et kunnskaps-, etisk, handlings-, ferdighets-, fysisk og personlighetsaspekt (Skau, 2024, s. 97–99). Selv om hun med dette presenterer en helhetlig kompetanseforståelse hvor personlige aspekter får mye plass, samt viser til det å «erkjenne og regulere våre følelser og holdninger» som gode eksempler på personlig kompetanseutvikling (Skau, 2024, s. 111), så vektlegges ikke emosjonell kompetanse eksplisitt. Hun knytter imidlertid følelser til mentalisering, som hun beskriver som en viktig del av relasjonskompetansen i profesjonelle hjelperoller (Skau, 2024, s. 68).

Cheetham og Chivers (1998) sin modell for profesjonell kompetanse tar blant annet utgangspunkt i Schön (1983) sin teori om «the reflective practitioner». Cheetham og Chivers (1998, s. 273–275) presenterer en omfattende kompetansem modell bestående av fire delkompetanser: 1) Kunnskap / kognitiv kompetanse, 2) funksjonell kompetanse, 3) personlig / atferdsmessig kompetanse, og 4) verdier / etisk kompetanse. Personlig / atferdsmessig kompetanse inneholder i deres kompetansem modell a) sosial/yrkesrelatert kompetanse, beskrevet som selvtilit, utholdenhet, konsentrert tenkning, kontroll over følelser og stress, lytteferdigheter, oppgavefokusering, mellommenneskelige ferdigheter og empati, samt b) intraprofesjonell kompetanse, beskrevet som samsvar med normer for profesjonell atferd (Cheetham & Chivers, 1998, s. 275, mine oversettelser). I tillegg presenterer kompetansem modellen refleksjon som en «super-meta-kompetanse», samt flere andre meta-kompetanser; kommunikasjon, kreativitet, problemløsning, læring/selvtutvikling, mental smidighet, analyse og refleksjon. Modellen skiller seg dermed noe ut knyttet til denne artikkelens tematikk, ved at den under tredje delkompetanse inkluderer «kontroll over følelser og stress», som sammenfaller med følelshåndtering i emosjonell kompetanse.

Lejonberg (2018, s. 21) hevder i sin artikkel om veiledning av nyutdannede lærere at det er skrevet lite om veilederes profesjonskompetanse både nasjonalt og internasjonalt. Basert på forskning om læreres profesjonskompetanse, foreslår hun dermed seks delkompetanser for veiledere: 1) Metodekompetanse – både knyttet til undervisningsmetoder og veiledningsmetodikk, 2) refleksjonskompetanse – både for å kunne reflektere kritisk over egen veiledningspraksis og å kunne bidra til utvikling av veisøkers refleksjonskompetanse, 3) relasjonskompetanse – for å bygge og opprettholde tillitsfulle relasjoner til veisøkere, 4) faglig kompetanse – knyttet til det fagområdet veisøkeren skal veiledes i, 5) samfunnsorientert kompetanse – knyttet til å bistå veisøker å forstå sin rolle i en overordnet sammenheng, og 6) etisk kompetanse – knyttet til både tillitsforholdet som ligger til grunn for veiledningen og til veileders makt i veiledningsrelasjonen (Lejonberg, 2018, s. 21–23). Hennes bidrag til å tydeliggjøre delkompetansene i veilederes profesjonelle kompetanse dekker dermed over mange områder, men begreper som følelser og emosjoner benyttes ikke.

I disse tre kompetansem modellene er dermed begreper som følelser og emosjonell kompetanse kun *eksplicit* i bruk i den modellen som har opphav utenfor norsk kontekst. For å bygge opp under denne artikkelens argumentasjon om å forstå emosjonell kompetanse som del av veilederes profesjonelle kompetanse, synes det dermed hensiktsmessig å gå mer i dybden på relevante delkompetanser, for å diskutere og argumentere for hvordan emosjonell kompetanse kan synes å være *implicit* til stede. Med ydmykhet for at særegenheter i modellene kan bli for lite synlige, velger jeg å sammenstille de tre omtalte kompetansem modellene slik:

Tabell 1. Delkompetanser i kompetansem modeller for veilederes profesjonelle kompetanse, basert på Skau (2024), Cheetham og Chivers (1998, mine oversettelser) og Lejonberg (2018)

Del-kompetanse	Skau (2024)	Cheetham & Chivers (1998)	Lejonberg (2018)
1.	Teoretisk kunnskap	Kunnskap/kognitiv kompetanse	Faglig kompetanse
2.	Yrkesspesifikke ferdigheter	Funksjonell kompetanse	Metodekompetanse Samfunnsorientert kompetanse
3.	Personlig kompetanse: Personlig kompetanse hos veiledere: Bevisst tilstedeværelse, mentaliseringsevne, interesse for andre menneskers erfaringer, selvinnsikt, tålmodighet, tro på endring, empati, evne til omsorg, nestekjærlighet, evne til kritisk refleksjon Bestående av seks aspekter: Kunnskaps-, etisk, handlings-, ferdighets-, fysisk og personlighetsaspekt.	Personlig / atferdsmessig kompetanse a) Sosial/yrkesrelatert kompetanse: Selvtillit, utholdenhet, konsentrert tenkning, kontroll over følelser og stress, lytteferdigheter, oppgavefokusering, mellommenneskelige ferdigheter og empati b) Intraprofesjonell kompetanse	Relasjonskompetanse
4.		Verdier / etisk kompetanse	Etisk kompetanse
5.		Metakompetanser: Kommunikasjon, kreativitet, problemløsning, læring/selvutvikling, mental smidighet, analyse og refleksjon	Refleksjonskompetanse

Selv om personlig kompetanse inngår som delkompetanse både i Skau (2024) og Cheetham og Chivers (1998) sine kompetansem modeller, så beskrives denne kompetansen noe ulikt. Hos Cheetham og Chivers

(1998) synes personlig/atferdsmessig kompetanse i stor grad å sammenfalle med Lejonberg (2018, s. 22) sin bruk av relasjonskompetanse, samtidig som førstnevnte inneholder flere aspekter. Skau (2024, s. 74–106) sin beskrivelse av personlig kompetanse er enda mer omfattende og kompleks, og kan forstås mer som en overordnet kompetanse med seks underliggende aspekter. Noen av elementene som beskrives hos Skau (2024) under personlig kompetanse, holdes hos Cheetham og Chivers (1998) utenfor denne kompetansen, og beskrives i stedet med delkompetansen verdier/etisk kompetanse, samt som metakompetanser.

Selv om de to første delkompetansene i Tabell 1 også kan utforskes i lys av emosjonell kompetanse, avgrenses denne artikkelen til delkompetanse 3, 4 og 5 for å kunne gå tilstrekkelig i dybden, siden disse på ulike måter inneholder ulike personlige aspekter. *Relasjonskompetanse* kommer til syne i alle tre beskrivelsene; eksplisitt hos Lejonberg (2018, s. 22) og med ulike beskrivelser under personlig kompetanse hos de to andre. I tillegg vektlegger Skau (2024, s. 67–70) dette som en helt sentral del i den profesjonelle hjelperollen. Videre beskrives *etisk kompetanse* som del av personlig kompetanse hos Skau (2024, s. 96–100), samt som egen delkompetanse hos de to andre. I tillegg beskrives *refleksjonskompetanse* som delkompetanse hos Lejonberg (2018, s. 21–22) og som metakompetanse hos Cheetham og Chivers (1998), samt som både personlig og overordnet kompetanse hos Skau (2024, s. 99, 231). Artikkelen vil derfor videre diskutere hvordan emosjonell kompetanse kan forstås i delkompetansene relasjonskompetanse, etisk kompetanse og refleksjonskompetanse.

Emosjonell kompetanse i delkompetanser

Emosjonell kompetanse i relasjonskompetanse

Aubert og Bakke (2018, s. 14) beskriver relasjonskompetanse som en innholdsrik kompetanse som har som grunnlag «at den andre skal føle seg sett og forstått» og som er et arbeid som krever «kunnskap om en selv, den andre og saken det gjelder». Hvordan kan emosjonell kompetanse forstås som del av veilederes relasjonskompetanse?

I følge Aubert og Bakke (2018, s. 83) er samhandling organisert rundt følelser, da følelsene rammer inn og forsterker det som oppleves av begge parter, og bruker uttrykket «den følelsesbaserte kunnskapen». De vektlegger at relasjonskompetansen starter med veilederens (her veiledningsstudentens) egne følelser; «gjennom kontakt med egne følelser tilegner studentene seg et grunnlag for i neste omgang å forstå den andres følelsesverden, reaksjoner og handlemåter» (Aubert & Bakke, 2018, s. 83). I tråd med dette hevder Tveiten (2024, s. 120) at selvinnsikt er et nødvendig aspekt ved veilederkompetansen, spesielt knyttet til å vite hva som er «veilederens eget stoff», for å beholde fokus på veisøkeren og unngå at veilederen flytter fokuset over på seg selv.

Empati står sentralt i veilederes relasjonskompetanse i de presenterte kompetansem modellene, og forutsetter ifølge Aubert og Bakke (2018, s. 38) at man lar seg berøre følelsesmessig. At evnen til empati henger tett sammen med veilederes følelser, bekreftes i studien til Andreassen et al. (2020, s. 9–10) av gruppeveilederes opplevde emosjonelle kompetanse, hvor empatisk tilstedeværelse ble identifisert som ett av tre hovedtemaer. Det emosjonelle aspektet i relasjonskompetanse kommer også fram i studien til Steinnes og Longva (2024, s. 12) som fant at veiledere har behov for faglig innsikt, emosjonell ivaretaking og relasjonelt mot for å kunne kommunisere godt med sårbare studenter. I tråd med dette hevder Tveiten (2024, s. 125) at empati involverer veilederes bevissthet rundt egne følelser og egen følelseshåndtering: «Empati er å kunne se en situasjon fra en annens synsvinkel og ut fra dennes ståsted, men samtidig være bevisst på eget ståsted og egne følelser, og at det er den andre det handler om».

I tillegg trekkes relasjonskompetanse fram som sentralt for lærerstudenters profesjonelle utvikling i Sørensen og Bjørndal (2021, s. 49) sin systematiske forskningsgjennomgang (2005–2020) av sentrale områder i praksisopplæringen. I deres studie knyttes ikke relasjonskompetanse direkte til følelser, men forfatterne understreker at studenters emosjoner i praksis synes å spille en sentral rolle i deres profesjonelle utvikling, samt at man bør se til internasjonale studier fordi ingen nasjonale studier har

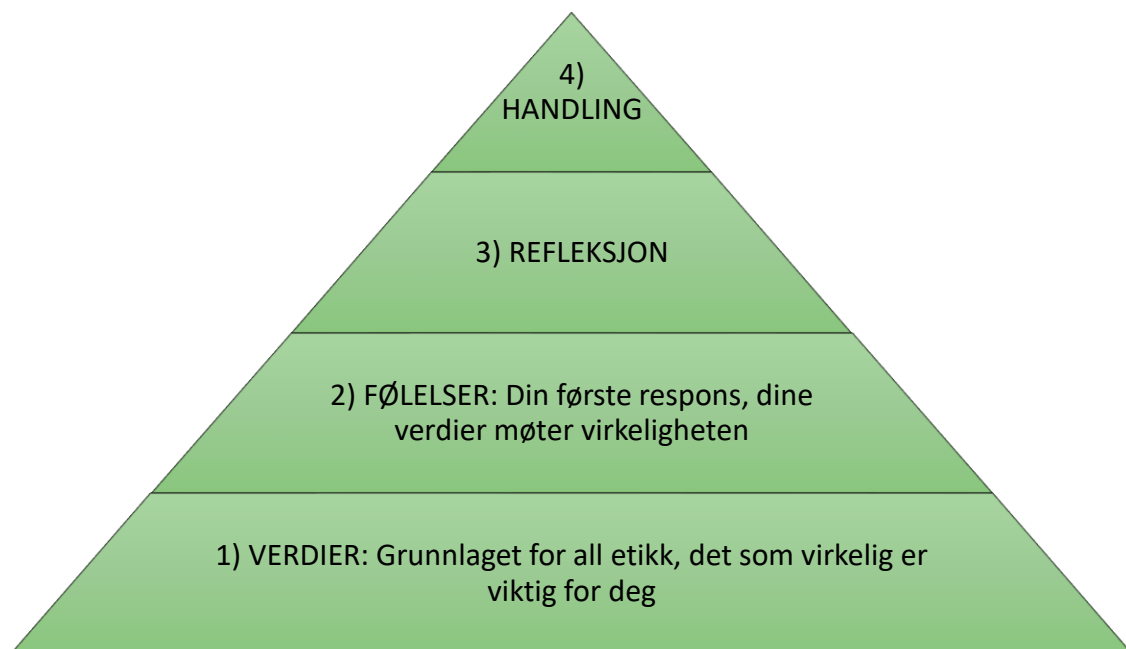
spesifikt fokus på dette (Sørensen & Bjørndal, 2021, s. 58). Oppsummert, så viser dette at følelser og emosjonell kompetanse spiller en betydelig rolle i veilederes relasjonskompetanse; både knyttet til forståelse av den andres følelsesverden og veilederes utvikling av empati og kommunikasjonsferdigheter.

Emosjonell kompetanse i etisk kompetanse

Etikk og etisk kompetanse er gjennomgående i alle beskrivelsene av profesjonell kompetanse presentert i denne artikkelen; både knyttet til maktforhold og til veileders verdier. Etikk beskrives av Lingås (2014, s. 15) som «den verdibaserte refleksjonen mennesker gjør om sine holdninger, sine handlinger og sin atferd for å unngå at de verdiene de setter høyt, blir forsømt eller krenket, eller for å fremme realisering av disse verdiene».

Tveiten (2024, s. 71) skriver at «mangler evnen til å legge merke til egne følelser, er man mer i følelsenes vold», noe som kan medføre svekket bevissthet rundt maktforholdet i veiledningsrelasjonen. Følelser kan hjelpe veiledere til å forstå seg selv, identifisere behov og ønsker, og dermed skape kunnskap om egne grenser og sårbarhet (Normann-Eide, 2020, s. 24). Koblingen mellom makt, selvinnsikt og rolleutøvelse tydeliggjøres ytterligere med Skau (2024, s. 34) sin beskrivelse av personlig integritet, som «forutsetter en erkjennelse av at hver og en av oss er et autonomt subjekt og dermed grunnleggende ansvarlig for våre handlinger (og fraværet av handling), også når disse skjer innenfor en yrkesrolle og på oppdrag fra en høyere instans».

I følge Grelland (2020b, s. 99) er veilederes verdier direkte knyttet til deres følelser, og kan forklare hvorfor to mennesker kan oppleve ulike følelser knyttet til samme situasjon; «følelsene er et uttrykk for at våre verdier møter virkeligheten». Videre mener han at verdiene våre er grunnlaget for all etikk og at etikken oppstår i vår respons i møtet med den andre: «Vår første respons er følelser. Disse kan så gjøres til gjenstand for refleksjon, og resultatet av denne refleksjonen er handling.» (Grelland, 2020b, s. 101). Med utgangspunkt i Grelland (2020b, s. 99–102) kan sammenhengen mellom veilederes verdier, følelser, refleksjon og handling illustreres slik:



Figur 1. Sammenhengen mellom verdier, følelser, refleksjon og handling, basert på Grelland (2020b, s. 99–102)

Hva så dersom veilederen opplever at egne følelsesresponsen «kommer i veien» for at man klarer å handle etisk klokt? I følge Grelland (2020b, s. 98) er alle følelser i utgangspunktet prerefleksive og dermed uten noen forutgående tolkningsprosess. Prerefleksiv er et begrep han har hentet fra filosofen Sartre for å beskrive menneskers spontane reaksjoner (Grelland, 2020a, s. 17). Med andre ord, muligheten for

refleksjon og bevisstgjøring hos veilederen kommer først når den reflektive bevisstheten slår inn, og hjelper veilederen til å forholde seg til følelsene sine og forsøke å forstå dem (Grelland, 2020b, s. 98).

Ut fra dette vil jeg argumentere for at nøkkelen til arbeid med veilederes etiske kompetanse befinner seg på trinn 2 i Figur 1; nemlig veilederens egne følelser og styrking av egen emosjonell kompetanse. Det vil både gi klarhet i egne verdier (trinn 1) og skape mulighet for å forstå egne følelsesreaksjoner, som igjen vil kunne gi mulighet for bevisst refleksjon (trinn 3) og føre til mer ønskede handlinger (trinn 4), også knyttet til maktforholdet i veiledningsrelasjonen. Dette er i tråd med Tveiten (2024, s. 51) når hun skriver at «ved å reflektere over verdiene i et metaperspektiv kan man utvikle eller videreutvikle den affektive komponenten i den profesjonelle kompetansen» - hvor affektiv kompetanse forstås som kunnskap som både kan knyttes til etikk, verdier, holdninger og følelser. Følelser og emosjonell kompetanse kan på denne måten forstås som sentralt i veilederes etiske kompetanse, ved blant annet å bidra til bevissthet knyttet til maktforholdet i veiledningsrelasjonen, samt ved å skape klarhet rundt veilederens verdier.

Emosjonell kompetanse i refleksjonskompetanse

Som nevnt over, er følelser ifølge Grelland (2020b, s. 98) alltid «prerefleksive»; noe som skjer spontant og uten en tolkningsprosess først. De kommer altså forut for tankene og evnen til kritisk/selvstendig refleksjon (jf. Figur 1). Han skriver videre at «vi kan lære oss å dempe eller undertrykke selve det utvendige følelsesuttrykket, eller vi kan lære oss å simulere følelser (...) Men selve følelsen er alltid ekte og lar seg ikke påvirke av vårt eventuelle skuespill» (Grelland, 2020b, s. 98). Det han mener veiledere imidlertid kan, er med sin reflektive bevissthet å forholde seg til følelsene og forsøke å forstå dem. Denne koblingen mellom tanker og følelser fremføres også av Normann-Eide (2020, s. 25), som skriver at følelsene er det «som ligger mellom, og binder sammen, våre kroppslige og mentale prosesser». Videre sammenfaller dette med (Skau, 2024, s. 104) når hun skriver at «våre verdier og tanker, følelser og atferdsmønstre kommer hele tiden til uttrykk i våre kommunikative handlinger».

Betyr dette at refleksjon alltid vil foranlediges av følelser? Hva med kritisk refleksjon rundt det som skjer eller det man gjør? Moxnes (2017) presenterer en forståelse av kritisk refleksjon som er inspirert av Schön (1983) sitt skille mellom refleksjon *i* og *på* handling, hvor *på* viser til refleksjonen etter handlingen, mens *i* viser til refleksjon i selve handlingsøyeblikket. I tillegg nyanserer hun forståelsen til også å inkludere etiske overveielser og kritisk refleksjon rundt hvorfor ting er som de er, og hvorfor man gjør som man gjør (Moxnes, 2017, s. 125). I lys av dette, kan kritisk refleksjon forstås som en mer rasjonell og bevisst handling. Samtidig forutsetter evnen til en slik rasjonell handling at veiledere er bevisst sine følelser og evner å forholde seg til de, reflektere over egen tolkning av følelsene og eventuelt endre tolkningen (Grelland, 2020b, s. 98). I følge Normann-Eide (2020, s. 24) vil bevissthet rundt egne følelser «motvirke en opplevelse av indre kaos og handlingslammelse». Veilederes bevisste arbeid med egen følelseshåndtering vil dermed kunne bidra til å fremme egen refleksjonskompetanse.

Emosjonell kompetanse som egen delkompetanse

Artikkelen har så langt vist at følelser og emosjonell kompetanse i svært liten grad kan forstås som en eksplisitt del av de utvalgte kompetansem modellene for veilederes profesjonelle kompetanse. Gjennom en grundigere diskusjon av tre delkompetanser, blir det imidlertid tydelig at følelser og emosjonell kompetanse har stor betydning for utviklingen av disse delkompetansene, både gjennom økt forståelse av den andres følelsesverden, empati og kommunikasjonsferdigheter, styrking av bevisstheten rundt maktforholdet i veiledningsrelasjonen og klarhet i egne verdier, samt styrking av refleksjonskompetansen ved å forholde seg til egne følelser på hensiktsmessige måter.

Ut fra dette, kan det argumenteres for at det vil gagne veilederes profesjonsutvikling dersom emosjonell kompetanse i enda større grad blir «lyttet til» (Gergen, 2015, s. 11). Så lenge emosjonell kompetanse kun er implisitt til stede i veilederes profesjonelle kompetanse, så kan nytteverdien lett oversees og det kan være tilfeldig hvor bevisst både veiledere og veilederutdannere er på følelsenes betydning for veilederes profesjonelle utvikling. I tillegg er emosjonell kompetanse noe annet og noe mer

enn de nevnte delkompetansene, med vekt på blant annet økt selvforståelse og selvinnikt, indre balanse, motivasjon og grensesetting. Denne forståelsen kan underbygges av Helleve et al. (2019) sin bruk av begrepet emosjonell innsikt basert på Stein og Book (2006), med inndeling i områdene intrapersonlig innsikt og interpersonlig innsikt. Det sistnevnte, interpersonlig emosjonell innsikt, består av delområder som i stor grad samsvarer med beskrivelser av relasjonskompetanse; blant annet empati, sosialt ansvar og sosiale relasjoner. Mens intrapersonlig emosjonell innsikt beskrives med blant annet selvaksept og emosjonell selvbevissthet, som i større grad sammenfaller med definisjoner av emosjonell kompetanse (Helleve et al., 2019, s. 30–32).

For både å fremme betydningen emosjonell kompetanse har for ulike delkompetanser og i tillegg kunne dra nytte av merverdien til emosjonell kompetanse i veileders profesjonelle utvikling, så er min oppfordring at emosjonell kompetanse bør løftes fram som en selvstendig delkompetanse i veileders profesjonelle kompetanse. Veiledere med sterk emosjonell kompetanse vil bli effektive praktikere fordi de respekterer seg selv, er bevisst egne verdier og mål, og gjenkjenner egne følelser, styrker og svakheter (Tountopoulou et al., 2022, s. 39). Dette er også i tråd med Tveiten og Røkholt (2023, s. 11) når de antyder at evnen til følelshåndtering bør komme forut for utviklingen av relasjonskompetanse, siden emosjonell kompetanse vil styrke den personlige tryggheten. Selv om Tveiten og Røkholt her tilhører et mindretall i norsk veiledningskontekst som skriver tydelig om behovet for *emosjonell kompetanse*, så viser denne artikkelen at det er flere som vektlegger følelser og selvinnikt gjennom bruk av andre begreper. Ved å løfte fram emosjonell kompetanse som selvstendig delkompetanse i veileders profesjonelle kompetanse, vil det også kunne skapes mer bevissthet rundt begrepsbruken og kanskje bane vei for et tydeligere felles språk om denne delen av veileders kompetanse.

Diskusjon av praktiske implikasjoner

Hva vil være praktiske konsekvenser av å forstå emosjonell kompetanse som en selvstendig delkompetanse i veileders profesjonelle kompetanse, både for veiledere selv og for veilederutdanninger?

Konsekvenser for veiledere

Aubert og Bakke (2018, s. 88) påpeker at noen ganger kan egne problemer ligge til grunn for valg av utdanning og yrke, fordi man ønsker å komme i kontakt med mennesker med tilsvarende problem. De hevder at det å ha opplevd utfordringene på egen kropp i mange sammenhenger kan være en fordel – men understreker at på den andre siden «krever valg av utdanning og yrke ut fra egne opplevelser at den enkelte har et reflektert forhold til egen fortid» (Aubert & Bakke, 2018, s. 88). I slike tilfeller vil målrettet utvikling av emosjonell kompetanse være spesielt nyttig, siden det kan bidra til økt innsikt i og bevissthet rundt egne følelser, behov og reaksjonsmønstre. Denne selvinnikten kan bidra til at veiledere lettere vet hva som er «eget stoff» (Tveiten, 2024, s. 120).

Videre vil styrket emosjonell kompetanse kunne bidra til at veiledere blir bedre til å ta vare på seg selv i arbeidet, fordi de blir bevisst egne behov og grenser, og blir bedre i stand til å kommunisere tydelig om dette (Normann-Eide, 2020, s. 24). Dette kan bidra til at veiledere unngår emosjonell utmattelse (Indregard et al., 2018), noe Grelland (2020b, s. 102) understreker slik: «Samtidig må man være klar over den grunnleggende eksistensielle omkostningen det har å ikke lytte til sine følelser. Å overkjøre sitt eget verdisystem skaper en konflikt i ens eget liv og hindrer en i å være et helt menneske.» Dette styrkes av den mer overordnede forskningen til Hochschild (2012, s. 23, kap. 6) rundt «emotional labor» og risikoen for at ansatte som pålegges å vise kun positiv holdning og følelser kan stå i fare for å bli frakoblet fra sitt autentiske selv.

På den annen side har studier vist at økt emosjonell kompetanse indirekte kan bidra til økt jobbmotivasjon (Khojastehpour et al., 2023, s. 1), noe som er i tråd med Normann-Eide (2020, s. 24) sine beskrivelser av at følelser kan motivere mennesker til å iverksette en bestemt atferd i visse situasjoner. De praktiske implikasjonene dersom veiledere forstår emosjonell kompetanse som del av sin profesjonelle

kompetanse, vil dermed kunne medføre både styrking av profesjonaliteten, bedre selvivaretakelse, samt muligheter for økt motivasjon.

Emosjonell kompetanse i veilederutdanninger

Hvilke implikasjoner har artikkelens diskusjon og argumentasjon for veiledningsutdanninger og andre kompetansehevingstilbud for veiledere? Dersom veilederes emosjonelle kompetanse skal bli tatt på alvor som en selvstendig delkompetanse i deres profesjonelle kompetanse, så er en nødvendig implikasjon at emosjonell kompetanse inkluderes i kompetansemodeller, på lik linje med eksisterende delkompetanser. Tilsvarende vil det være behov for at emosjonell kompetanse kommer inn i nasjonale retningslinjer for veilederutdanninger (Universitets- og høyskolerådet, 2018; Utdanningsdirektoratet, 2019) og i kompetansestandarder for veiledere (Bakke et al., 2020). Som Skau (2024, s. 105) skriver: «Så lenge vi plasserer menneskelige kvaliteter utenfor det egentlige kompetansebegrepet, vil utviklingen av dem fortone seg som en slags luksus, et overskuddsfenomen som reserveres de gode tider og spesielt interesserte.»

En slik omfattende implikasjon kan imidlertid ligge litt frem i tid. Med utgangspunkt i artikkelens synliggjøring av betydningen av emosjonell kompetanse for utvikling av både relasjonskompetanse, etisk kompetanse og refleksjonskompetanse, så kan artikkelens forståelse bidra til at veilederutdannere selv velger å vektlegge emosjonelle elementer i disse delkompetansene for å styrke den profesjonelle utviklingen. I tillegg foreligger det allerede flere internasjonale studier og prosjekter som presenterer mulige undervisningsopplegg om emosjonell kompetanse for lærere, med overføringsverdi til veiledere. Studien til Ciucci et al. (2024) presenterer et nyutviklet opplæringsprogram for å fremme sosial og emosjonell kompetanse hos lærere, kalt «ME4YOU: Take care of ME to take care of YOU». Masry-Herzallah (2024) presenterer et opplæringsprogram som med bruk av aktive læringsstrategier som mindfulness og praktiske øvelser bidrar til å styrke læreres sosiale og emosjonelle kompetanse. I tillegg presenterer STRENGTH-prosjektet et teoretisk og praktisk opplæringsopplegg om emosjonell kompetanse for karriereveiledere (Tountopoulou et al., 2022). Selv om dette er opplæringsopplegg som foreløpig ikke er utprøvd i norsk kontekst, så kan de være verdifulle som inspirasjonskilder for veilederutdannere.

Kritiske refleksjoner rundt emosjonell kompetanse

En mulig innvending mot å løfte fram emosjonell kompetanse som en egen delkompetanse i veilederes profesjonelle kompetanse, er at vektlegging av følelser og emosjonell kompetanse vil kunne gi assosiasjoner til terapeutrollen (Dalene, 2022, s. 114). Tveiten (2024, s. 30) påpeker at det «at veiledning kan oppleves å ha terapeutisk effekt, er mulig, men veiledningens primære hensikt er likevel ikke terapi». Hun skriver videre at følelser er normalt for alle mennesker, og at nettopp ved at veilederen har kompetanse om følelser, så vil det være lettere å møte den andres behov på en hensiktsmessig måte. Et annet spørsmål omhandler grensene mellom privat og profesjonell; er det rimelig å kunne forvente at veiledere vil arbeide med egen emosjonell kompetanse som del av sin profesjonelle utvikling som veileder? Skau (2024, s. 103) hevder at særlig når man jobber med mennesker, så vil det personlige alltid være til stede. Dette taler for å gi rom for bevisstgjøring rundt personlige aspekter som følelser i forståelser av profesjonell kompetanse.

Dersom veilederutdanninger velger å vektlegge utvikling av veilederes emosjonelle kompetanse, hva da med veiledere som eventuelt oppdager at de bærer på tyngre emosjonell bagasje enn hva opplæringsopplegget i utdanningen kan ta høyde for eller håndtere? MacCulloch (1999, s. 158) hevder at «the need for personal healing of unresolved personal distress is a vital prerequisite for healthy, emotionally competent practice», og understreker dermed at det noen ganger vil kreve litt ekstra egeninnsats for å bli i stand til å mestre den jobben man ønsker å ha på en god måte. Dette er også i tråd med Jakhelln (2009, s. 86) når hun skriver at «emosjonene må ikke bli en trussel, men en mulighet til å utvide perspektivene i arbeidet».

Artikkelens begrensninger og styrker

Som tidligere nevnt under kritisk refleksjon over egen forskerrolle, vil forskeren i en konseptuell artikkel spille en stor rolle i både utvalg av litteratur og oppbyggingen av argumenter. En begrensning i denne artikkelen er at argumentasjonen har til hensikt å underbygge *mulighetene* ved å forstå emosjonell kompetanse som del av veilederes personlige kompetanse, noe som har preget utvalget av litteratur og tidligere forskning, samt utvelgelsen av kompetansemodeller. En annen begrensning er at artikkelen ikke bygger på egen ny empiri; problemstillingen diskuteres kun fra et teoretisk perspektiv. Det konseptuelle formatet kan samtidig være en styrke ved artikkelen, nemlig muligheten til å gå i dybden og teoretisk bygge opp argumenter knyttet til et spesifikt tema. Dersom leseren finner argumentasjonen velbegrunnet, så kan artikkelen bidra med ny kunnskap og bevisstgjøring om temaet, forstått som én av flere mulige sannheter (Gergen, 2015, s. 11), samt være et bidrag til videre teoribygging og empirisk forskning (Callahan, 2010, s. 303).

Videre forskning kan for eksempel inkludere veiledere som kompetanseheves innen emosjonell kompetanse, for å kunne dokumentere hvilken betydning dette synes å ha for deres opplevde profesjonsutvikling. Det vil også være interessant med studier i norsk kontekst som dokumenterer utprøving og tilpasning av internasjonale undervisningsopplegg om emosjonell kompetanse.

Avslutning

Artikkelen bidrar med kunnskap om at selv om emosjonell kompetanse i svært liten grad er eksplisitt til stede i de utvalgte kompetansemodellene for veilederes profesjonelle kompetanse, så har emosjonell kompetanse stor betydning i utviklingen av delkompetansene relasjonskompetanse, etisk kompetanse og refleksjonskompetanse – og kan dermed sies å være implisitt til stede i veilederes profesjonelle kompetanse. Så lenge emosjonell kompetanse kun ligger implisitt i den profesjonelle kompetansen, så forutsetter dette imidlertid at veiledere er bevisst på hvilke utviklingsmuligheter som finnes i deres profesjonsutvikling, i lys av kunnskapen om emosjonell kompetanse.

For å styrke denne bevisstgjøringen, så foreslås det i artikkelen å løfte fram emosjonell kompetanse som en *selvstendig delkompetanse* i veilederes profesjonelle kompetanse. Dette begrunnes både med at det vil bidra til utviklingen av de diskuterte delkompetansene, samt gi en merverdi i form av blant annet å styrke veilederes selvforståelse og selvinnikt, indre balanse, motivasjon og grensesetting, som igjen vil bidra til å styrke den overordnede profesjonaliteten i veilederrollen. Med en forståelse av at følelser uttrykker veilederes verdier, og ligger forut for veilederes tanker og dermed også deres handlinger, så vil økt bevisstgjøring rundt kompetanse i å gjenkjenne, forstå og håndtere egne følelser være verdifullt både for veilederes profesjonelle utvikling, veiledningsfagenes videre utvikling, og for de som veiledes.

Referanser

- Andreasen, J. K., Andreasen, E. M. & Kovac, V. B. (2020). Emosjonell kompetanse i gruppeveiledning. *Nordisk tidsskrift i veiledningspedagogikk*, 5(1), e3049. <https://doi.org/10.15845/ntvp.v5i1.3049>
- Aubert, A.-M. & Bakke, I. M. (2018). *Utvikling av relasjonskompetanse: Nøkler til forståelse og rom for læring* (2. utg.). Gyldendal.
- Bakke, G. E., Engh, L. W., Gaarder, I. E., Gravås, T. F., Haug, E. H., Holm-Nordhagen, A., Schulstok, T. & Thomsen, R. (2020). *Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning*. Kompetanse Norge. <https://hkdir.no/rapporter-undersokelser-og-statistikk/nasjonalt-kvalitetsrammeverk-for-karriereveiledning-presentasjon-av-omradene-kompetasestandarder-karrierekompetanse-og-etikk>
- Birkeland, P. & Bjønness, A. M. (2020). *Sosiale og emosjonelle ferdigheter i arbeidslivet*. Kompetanse Norge. https://www.kompetansenorge.no/contentassets/07d6253f330542468b508216d8ececdd/sosiale_o_g_emosjonelle_ferdigheter_i_arbeidslivet.pdf
- Bjørndal, C. R. P. (2016). *Konstruktive hjelpesamtaler. Mestringsfremmende perspektiver og redskaper i veiledning, rådgivning, mentoring og coaching*. Gyldendal Akademisk.

- Callahan, J. L. (2010). Constructing a manuscript: Distinguishing integrative literature reviews and conceptual and theory articles. *Human Resource Development Review*, 9(3), 300–304.
<https://doi.org/10.1177/1534484310371492>
- CASEL. (u.å.). *Fundamentals of SEL*. <https://casel.org/>
- Cheetham, G. & Chivers, G. (1998). The reflective (and competent) practitioner: A model of professional competence which seeks to harmonise the reflective practitioner and competence-based approaches. *Journal of European Industrial Training*, 22(7), 267–276.
<https://doi.org/10.1108/03090599810230678>
- Ciucci, E., Facci, C., Carpenzano, D., Sanesi, M., Taddei, M. G., Tomberli, L., Tambasco, G. & Baroncelli, A. (2024). Promoting teachers' social and emotional competence in light of the close connection between professional role and personal characteristics: Preliminary evidence of the efficacy of the "ME4YOU" training program. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 21(4), 511. <https://doi.org/10.3390/ijerph21040511>
- Dalene, K. M. (2022). *Meningsskapende karriereveiledning: Karriereveilederes forståelser og erfaringer med Life-design veiledning i norsk kontekst* [Doktoravhandling, Universitetet i Sørøst-Norge]. Drammen. <https://hdl.handle.net/11250/2984284>
- Dalene, K. M. (2024). Emosjonell kompetanse hos karriereveiledere. I I. M. Bakke, I. B. Bakke & T. Schulstok (Red.), *Ikke bare god å snakke med: Om profesjonalisering av karriereveilederrollen i Norge* (s. 55–80). Fagbokforlaget.
- Eriksen, H. L. & Gradovski, M. (2022). Studenters uttrykk for motstand i veiledningssamtaler. *Nordisk tidsskrift i veiledningspedagogikk*, 7(1), 1–14. <https://doi.org/10.15845/ntvp.v7i1.3636>
- Fallmyr, Ø. (2020). *Følelshåndtering og relasjonsbygging i skolen: En emosjonsfokusert tilnærming* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Gergen, K. J. (2015). *An invitation to social construction* (3. utg.). Sage.
- Goleman, D. (1999). *Emosjonell intelligens: Å tenke med hjertet* (T.-J. Bielenberg, Overs.; 2. utg.). Gyldendal.
- Grelland, H. H. (2020a). *Om følelsene*. Fagbokforlaget.
- Grelland, H. H. (2020b). Om følelsene og deres betydning i veiledning. I S. B. Eide, H. H. Grelland, A. Kristiansen, H. I. Sævreid & D. G. Aasland (Red.), *Til den andres beste: En bok om veiledningens etikk* (2. utg., s. 96–109). Gyldendal Akademisk.
- Helleve, M., Lintorp, T., Martiniussen, L. S. & Pedlex. (2019). *Å utvikle seg i rollen som veileder: Om den emosjonelle dimensjonen ved veiledning*. Pedlex.
- Hochschild, A. R. (2012). *The managed heart: Commercialization of human feeling*. University of California Press.
- Illeris, K. (2018). An overview of the history of learning theory. *European Journal of Education*, 53(1), 86–101. <https://doi.org/10.1111/ejed.12265>
- Indregard, A.-M. R., Ulleberg, P., Knardahl, S. & Nielsen, M. B. (2018). Emotional dissonance and sickness absence among employees working with customers and clients: A moderated mediation model via exhaustion and human resource primacy. *Frontiers in Psychology*, 9, Artikkel 436.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00436>
- Jakhelln, R. E. (2009). Emosjonelle utfordringer i læreres yrkesstart. I T. Leming, T. Tiller & R. Jakhelln (Red.), *Emosjoner i forskning og læring* (s. 69–89). Eureka forlag.
- Katsarov, J., Maltese, T., Miglionico, M., Rinne, S., Tibu, S., Tountopoulou, M., Vlachaki, F. & Weber, P. C. (2022). *Social-emotional competences: Training needs of career practitioners* (2. utg.) (STRENGTH, Issue 2). NICE Foundation. www.projectstrength.net
- Khojastehpour, P. B., Dortaj, F., Ghaemi, F. & Jomehri, F. (2023). The mediating role of career motivation in the relationship between stress coping strategies and social-emotional competence in primary

- teachers. *Journal of Research in Educational Science*, 16(59), 21–32.
<https://doi.org/10.22034/jiera.2022.170469>
- Klomstén, A. T. & Fikse, C. (2021). *Relasjoner, tanker og følelser i skolen: Samskapt læring knyttet til fagfornyelsen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Lauvås, P. & Handal, G. (2014). *Veiledning og praktisk yrkesteori* (3. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Lejonberg, E. (2018). Bør ledere være veiledere for nyutdannede lærere? En problematisering basert på teori om profesjonalitet og etisk bevissthet. *Nordisk tidsskrift i veiledningspedagogikk*, 3(1), 18–29.
<https://doi.org/10.15845/ntvp.v3i1.1481>
- Lindbäck, S. O. & Glavin, P. (2020). *Å sette sosial og emosjonell kompetanse på timeplanen*. Fagbokforlaget.
- Lingås, L. G. (2014). *Etikk for pedagoger* (2. utg.). Gyldendal Akademisk.
- MacCulloch, T. (1999). Emotional competence in professional communication. *Australian and New Zealand Journal of Mental Health Nursing*, 6(2), 153–159. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2850.1999.620153.x>
- Masry-Herzallah, A. (2024). From social-emotional learning to social-emotional competence in Israeli-Palestinian teachers' professional development. *Teacher Development*, 1–20.
<https://doi.org/10.1080/13664530.2024.2412041>
- Moxnes, A. R. (2017). «Det er alltid ulike perspektiver» - En studie av hvordan undervisere i pedagogikk arbeider med refleksjon i høgskoleklasserommet. I L. Frers, K. Hognestad & M. Bøe (Red.), *Metode mellom forskning og læring: Refleksjon i praksis* (s. 123–140). Cappelen Damm Akademisk.
<https://doi.org/https://doi.org/10.23865/noasp.25>
- Nordentoft, H. M. & Møller, K. L. (2024). Med nysgjerrighet som drivkraft – Didaktiske perspektiver på video og emotionelt arbeid i kompetenceudvikling af vejledere. *Nordisk tidsskrift i veiledningspedagogikk*, 9, e4073. <https://doi.org/10.15845/ntvp.v9i2.4073>
- Normann-Eide, T. (2020). *Følelser: Kjennetegn, funksjon og vrangsider*. Cappelen Damm Akademisk.
- NOU 2020: 2. (2020). *Fremtidige kompetansebehov III: Læring og kompetanse i alle ledd*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2020-2/id2689744/>
- Reese, S. D. (2023). Writing the conceptual article: A practical guide. *Digital Journalism*, 11(7), 1195–1210. <https://doi.org/10.1080/21670811.2021.2009353>
- Ridley, D. (2012). *The literature review: A step-by-step guide for students* (2. utg.). Sage.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Sinding, A. I. & Stiegler, J. R. (2017). Med følelsene som kompass. <https://www.ipr.no/om-oss/nyheter/2017/med-f%C3%B8lelsene-som-kompass>
- Skau, G. M. (2024). *Gode fagfolk vokser: Personlig kompetanse i arbeid med mennesker* (6. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Skoe, F. F. & Bølstad, E. (2022). *Håndtering av følelser i skolen: Hvordan utvikler vi emosjonell kompetanse?* Gyldendal.
- Stein, S. J. & Book, H. E. (2006). *The EQ edge: Emotional intelligence and your success*. Jossey-Bass.
- Steinnes, G. S. & Longva, K. P. (2024). Praksisrettledning i møte med sårbare studenter. *Nordisk tidsskrift i veiledningspedagogikk*, 9(1). <https://doi.org/10.15845/ntvp.v9i1.3969>
- Sørensen, Y. & Bjørndal, K. E. W. (2021). Sentrale områder i praksisopplæringen for lærerstudenters profesjonelle utvikling – en systematisk forskningsgjennomgang (2005–2020). *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 15(3), 38–69. <https://doi.org/10.23865/up.v15.2640>
- Tharaldsen, K. B. & Bru, E. (Red.). (2023a). *Sosial og emosjonell kompetanse i skolen*. Gyldendal.
- Tharaldsen, K. B. & Bru, E. (2023b). Sosial og emosjonell kompetanse i skolen. I K. B. Tharaldsen & E. Bru (Red.), *Sosial og emosjonell kompetanse i skolen* (s. 11–34). Gyldendal.

- Tountopoulou, M., Vlachaki, F., Katsarov, J., Calineci, M. C., Oancea, A. M., Rinne, S., Tibu, S., Weber, P. C. & Hiller, G. (2022). *Development of social-emotional competences: Training program* (STRENGTH, Issue 3). <https://projectstrength.net/about/>
- Tveiten, S. (2024). *Veiledning - mer enn ord...* (6. utg.). Fagbokforlaget.
- Tveiten, S. & Røkholt, G. (2023). Å være veileder i «praksisvinden» – utfordringer og didaktiske implikasjoner for praksisveilederutdanningen. *Nordisk tidsskrift i veiledningspedagogikk*, 8(1), 1–16. <https://doi.org/10.15845/ntvp.v8i1.3498>
- Universitets- og høyskolerådet. (2018). *Veiledende retningslinjer for utdanning og kompetansevurdering av praksisveiledere i helse- og velferdstjenestene*. <https://www.uhr.no/temasider/nasjonale-retningslinjer/veiledende-retningslinjer-for-praksisveiledere-i-helse-og-velferdstjenestene/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Rammer for veiledning i barnehage og skoler*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/veiledning-av-nyutdannede/rammer-for-veiledning-i-barnehage-og-skoler/>
- Weber, P., Garcia, R., Katsarov, J., Maltese, T., Miglionico, M., Rinne, S., Tibu, S., Tountopoulou, M. & Vlachaki, F. (2021). *Desk research and compendium of methods on social-emotional competence* (STRENGTH, Issue 1). HdBA. www.projectstrength.net