

Konflikten i selvet - selvet i konflikten

- konflikthåndtering i selvpsykologisk perspektiv

af Annie Elmegaard og Ole Fessel

De fleste af os kender det: Bedst som vi mindst venter det, bliver vi angrebet verbalt af et andet menneske. Man troede, at man var midt i en ligeværdig dialog om et sagsforhold. Men uden varsel kommer samtalepartneren med en svidende onskabsfuld bemærkning og viser med al tydelighed, at vedkommende er blevet negativt stemt. Hvad er der sket? Hvor gik det galt?

Kommunikationens svære kunst har optaget mangan et klogt hoved gennem tiderne; i litteraturen, i undervisningen og i hverdagen - fra bibelen over sprogforskerne til managementkonsulentens nyeste reklameslogans. Men hvorfor er det så svært at kommunikere hensigtsmæssigt og konstruktivt? Handler det ikke bare om at tilegne sig nogle generelle sproglige teknikker, eller er der også andre aspekter, der spiller ind? Ud over en basal sproglig viden mener vi, selvpsykologien kunne være det supplerende grundlag for gensidig menneskelig forståelse, der ofte mangler fx i situationer som den ovenfor skitserede. I artiklen giver vi nogle forklaringer på, hvornår og hvorfor det oftest går galt i kommunikationen i hverdagen; i parforholdet, på arbejdet, i butikker mv. Endvidere viser vi en handlingsvisende model, hvor vi sammentænker grundlæggende konflikttyper¹ med selvpsykologien.

Kommunikation og konflikthåndtering i nutidens folkeskole vil vi eksemplificere gennem en case:

Case - 'Læreridealisme og modstand'

Morten er nyuddannet lærer. Han bliver klasselærer for en 8. klasse, hvis lærer er langtidssygemeldt. Morten er idealistisk og sprængfyldt med idéer. På lærerværelset har han meddelt, at han ønsker at gøre op med kollegernes 'kedelige undervisning'.

afsnit 1:

Da eleverne møder til undervisning hos Morten, har han rykket bordene ud til væggen og stillet stolene i rundkreds. Elevernes reaktion er overraskelse, forundring og modvilje over opstillingen 'Nu ka' jeg ikke finde min taske!', 'Vores gamle pladser var bedre!' og 'Det ville vores gamle lærer aldrig ha' gjort!'. Deres mange indvendinger kommer bag på Morten, og han ender med at affærdige dem med et 'Sådan vil jeg gerne ha', vi sidder i dag'.

afsnit 2:

Som optakt til dagens emne om retfærdighed og respekt lægger Morten op til en fortællerunde med en historie, hvor han har følt sig uretfærdigt behandlet. Elevernes reaktion på hans fortælling er 'Hvor kedeligt!' og 'Det var da din egen fejl!'

afsnit 3:

Herefter er det Mortens plan at få eleverne til at fortælle om *deres* oplevelser om retfærdighed og respekt til hinanden i grupper. Hensigten er her, dels at de kan se det positive i at dele oplevelser og lære af hinandens erfaringer, og dels at de sætter fokus på respekt for andre mennesker. Morten må tysse på eleverne mange gange for 'at vi kan få ro til at tænke.' Da Morten efter fem min. spørger, om der er nogen, der vil lægge ud, er der en, der spørger, hvorfor de ikke må sidde ved deres borde? En anden spørger, om de ikke kan få lidt tidligere fri. En colaflaske vælter på gulvet. En piges mobiltelefon ringer, og hun begynder at tale. Flere siger, at opgaven var alt for svær.

afsnit 4:

Som afslutning på timen lægger Morten op til en snak om, hvordan timen er gået - og hvordan de skal arbejde sammen fremover. Han beder om nogle konstruktive forslag. En elev markerer, og da hun får ordet, siger hun 'Må jeg åbne vinduet? Der er dårlig luft herinde.' Morten mister tålmodigheden og råber 'Nu ka' det fandeme være nok!' En anden elevs bemærkning: 'Ka' vi ikke få vores gamle lærer tilbage?' får Morten til at sende klassen hjem 10 min. før tid.²

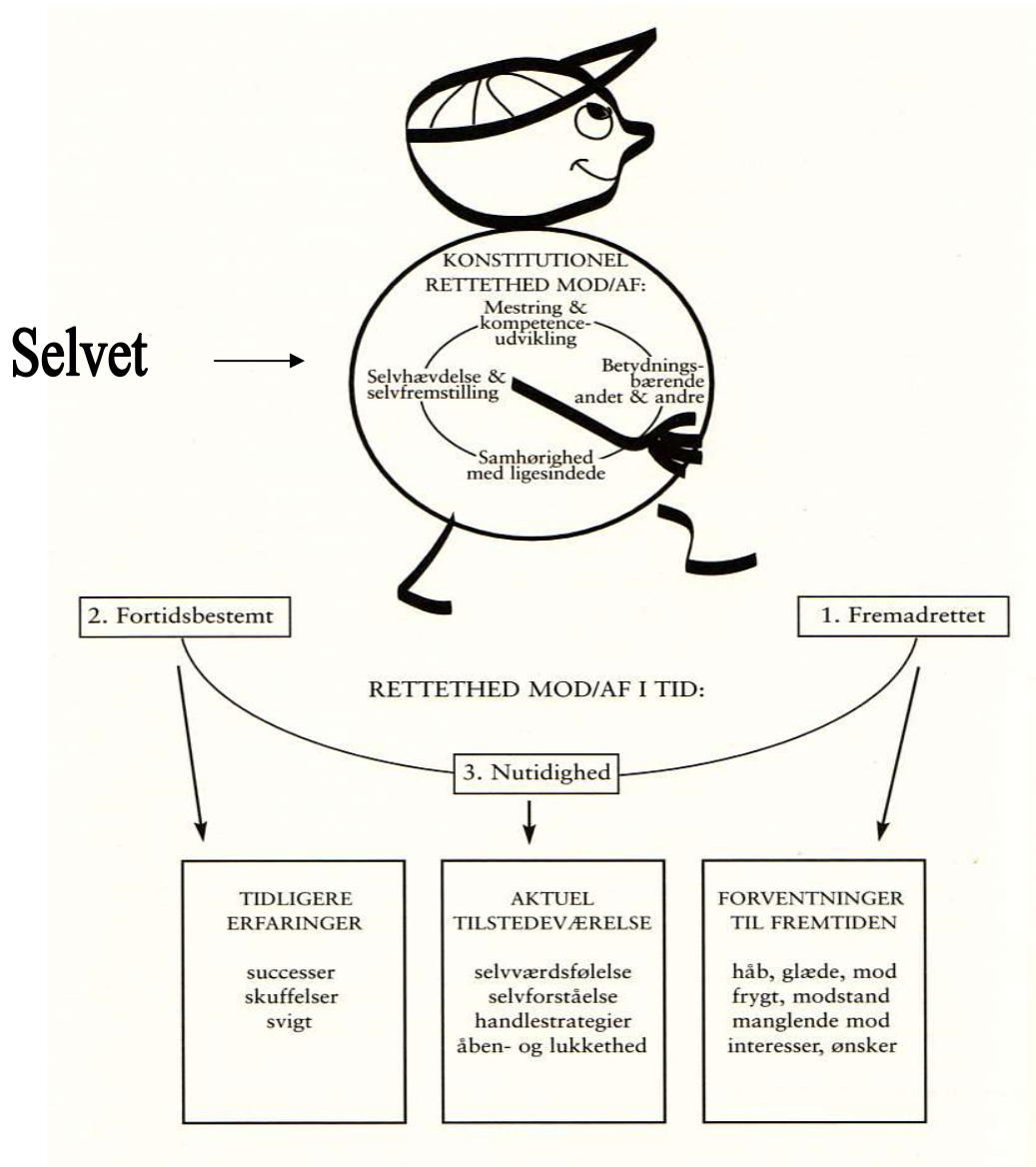
Efter vores bud på en konflikthåndteringsmodel senere i artiklen, vil vi vende tilbage til casen for at give forslag til konflikthåndtering for læreren.

Vi lægger ud med et rids over selvets fire grundkonstituent, og derefter redegør vi for de fire typiske konfliktformer. Endelig kobler vi konfliktformerne på den selvpsykologiske model for derigennem dels at anskueliggøre den tilsyneladende sammenhæng og dels for at argumentere for den selvpsykologiske interventions positive effekt ved konfliktforebyggelse og -løsning.

Når vi mennesker kommunikerer, foregår der noget i hovedet og kroppen på den enkelte³. Derfor er det nærliggende at anvende en teori om det hele menneske (selvpsykologien) som platform for kommunikationsanalyse. Der er en grund til, at kommunikationsteorier er så hot et emne i moderniteten - det har en betydning, for omgivelsernes og vores egen oplevelse og opfattelse af os selv og hinanden, *hvordan* vi kommunikerer. Habermas' universalpragmatik er et eksempel på en stræben imod *den herredømmefri dialog*, baseret på gensidig forståelse⁴. Men gensidig forståelse fordrer, at man har en vis grad af indlevelse i andres situation, således at man bedre forstår deres bevæggrunde. Samtidig kræver det, at begge har et minimum af selvværd og selvtillid samt forståelse for normer og regler (mening) og fællesskabets betydning for alle og den enkelte. Vores påstand er, at det netop er disse grundkonstituent - selvværd, selvtillid, mening og fællesskab, der danner klangbund for, og som dermed præger, kommunikationen. Derfor fordybelsen i dette.

Selvpsykologisk forståelse af selvet

Med Freud i bagagen og Heinz Kohut som platform har Jan Tønnesvang forsket i selvet. Fra hans ph.d.-afhandling stammer følgende grafiske fremstilling af selvet:



Figur 2.3: Selvet som rettethed⁵

Figuren viser, at selvet består af fire 'grundkonstituentier': 1) rettethed mod 'Mestring & kompetenceudvikling' (udvikling af *selvtillid*), 2) rettethed mod 'Selvhævdelse & selvfremsstilling' (udvikling af *selvværd*), 3) rettethed mod 'Betydningsbærende andet & andre' (udvikling af *mening*) og 4) rettethed mod 'Samhørighed med ligesindede' (udvikling af *fællesskab*). I parentes har vi skrevet de betegnelser, vi vil anvende i det følgende: *selvtillid*, *selvværd*, *mening* og *fællesskab*. Vores erfaring er, at disse korte betegnelser er anvendelige ved formidling af teorien til praksisanvendelse. Det skal

bemærkes, at Kohut ikke har rettethed mod samhørighed og fællesskab som en fuldtonet konstituent i selvet. Vi arbejder med de fire konstituenters som ligevægtige dimensioner i selvet - i overensstemmelse med Tønnesvang.

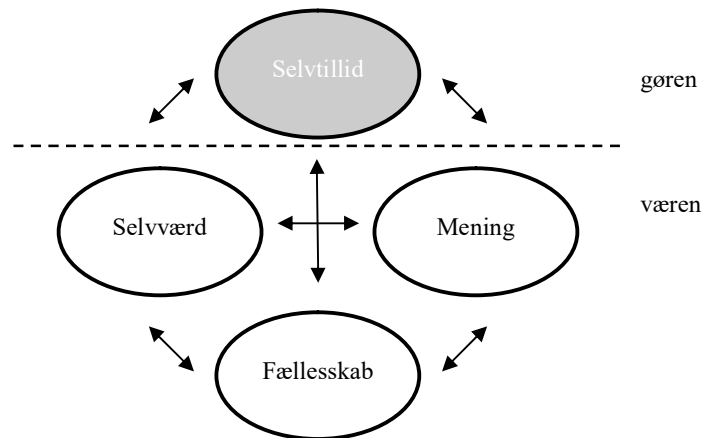
For at selvet skal kunne udvikles bedst muligt, er det nødvendigt, at vi bliver påvirket, støttet og udfordret adækvat i hver af de fire grundkonstituenters. Det er også vigtigt at nævne, at de fire 'rettetheder', som Tønnesvang også kalder dem, spiller sammen; hvis man fx er god til et håndværk, får man ikke bare selvtillid, men også selvværd og måske en oplevelse af at kunne bidrage til et fællesskab inden for dets normer og regler, som skaber mening for den enkelte og fællesskabet. Dog kan man tale om, at en konstituent bliver påvirket i særlig grad, positivt eller negativt, i visse sammenhænge og relationer.

De fire rettetheder spiller altså sammen, men der er en grundlæggende forskel på selvtillid og de tre øvrige: Selvtillid handler om det, vi *gør* – godt eller dårligt – her opererer vi på *det kognitive niveau*, mens selvværd, mening og fællesskab alle handler om vores *væren*, om den vi *er* – her har vi fat i *det emotionelle niveau*.

Som mennesker handler vi på mange forskellige måder; vi taler, skriver, tænker, indretter, flytter, køber og sælger, synger, går, løber mm. Al denne *gøren*, mener Heinz Kohut, er resultater af vores evne til at omsætte vores 'ambitioner til realistiske handlinger i forhold til de internaliserede idealforestillinger [...]'⁶, hvor 'ambitioner' har med *selvværdet* at gøre og 'de internaliserede idealforestillinger' er i overensstemmelse med *mening*. Der er en dynamisk spænding i vores personlighed mellem *ambitioner* og *idealer*, og når vi skal udføre en handling, skal det være en handling, som vi tror, vi har en reel chance for at kunne udføre, har ambitioner om at turde give sig i kast med. Det skal samtidig være en handling, som vi føler passer med vores normer og værdier, således at handlingen giver mening for os at udføre.

Som forælder, pædagog eller lærer stiller vi jævnligt krav til børn og har forventninger om, at de i det mindste vil forsøge at opfylde disse krav. Ofte bliver vi frustrerede over, at børnene end ikke forsøger at opfylde kravene, - de bliver afvisende og måske endda provokerende. Vi glemmer, at det er *vores* krav og forventninger, vi trækker ned over børnenes hoveder, og det er ikke motiverende, fordi vi dermed kun koncentrerer os om børnenes 'gøren' og ikke deres 'væren':

- om de kan se en mening med at udføre den krævede handling,
- om den ligger i tråd med deres ambitioner og dermed deres tro på, om de kan udføre den,
- og endelig om de kan se en fordel ved at udføre den i eller for fællesskabet.

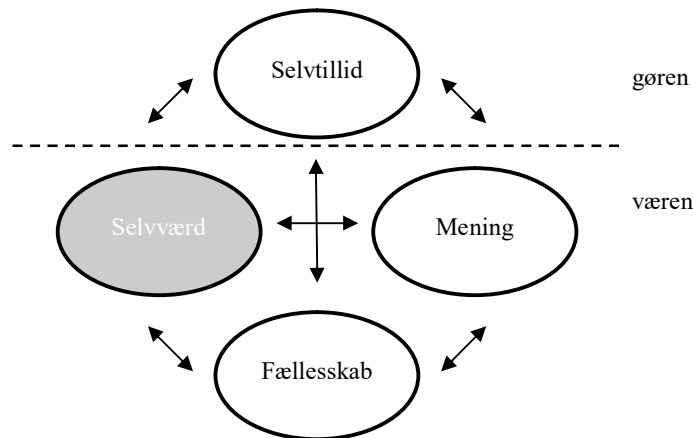


- 1) Allerførst om selvtillid: Det giver selvtillid at man er god til at udføre en bestemt handling. I mange tilfælde får man ros for at udføre bestemte handlinger godt, fx skolearbejdet. En høj eksamenskarakter får man ros for, men kun sjældent bliver der spurgt ind til, om processen var god. Man kan blive god til at besvare tests, men går det altid dårligt, går det ud over selvtilliden. Hvis selvtilliden skal udvikles, er der brug for et *udfordrende selvobjekt* eller en *medspillende modspiller*⁷: 'At modspillende kompetenceudfordring er udviklingsfaciliterende er bl.a. evident for arvtagere af Habermas' universalpragmatiske diskursetik [...] og for kognitivt orienterede udviklingspsykologer [fx Piaget], hvor netop udvekslingen af synsvinkler i form af forståelsesorienteret diskussion med ligesindede antages at have en væsentlig betydning for udviklingen af kognitive, moralske og handlemæssige kompetencer [...].'⁸ Man kan derfor spørge sig selv, om den forståelsesorienterede diskussion er en tilstrækkelig naturlig del af børns udvikling - og af folkeskolens dagligdag, eller om der stadig er et overvejende element af envejskommunikation fra lærer til elev.

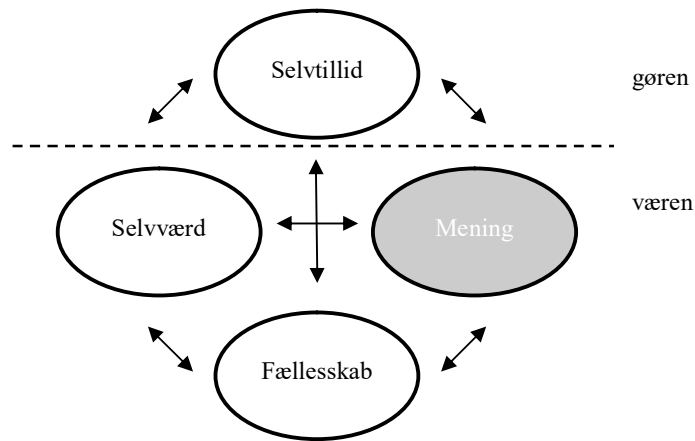
'Du skal udfordre min viden og mine kompetencer!' synes at være kerneudsagnet.

Ud over vores *gøren*, som selvtilliden bliver resultatet af, har vi som nævnt også en *væren*. Kohut taler om, at vores *væren* bliver aktiveret i spændingen mellem to poler: *polen for ambitionsdannelse* og *polen for værdi- og meningsdannelse*⁹. Disse to poler svarer til Tønnesvangs, som vi ovenfor har kaldt henholdsvis *selvværd* og *mening*. Kohut mener, at man kun 'udvikler vedvarende, stabile selvfølelser, [hvis] der er overensstemmelse mellem den, man dybest set *er*, og det, man rent faktisk *gør*.'¹⁰ Det er jo også i denne konflikt på organisationsplan mellem grundlæggende antagelser (der fortæller noget om, hvem man *er*, dybest set) og skueværdier og/eller artefakter (der viser hvad og hvordan, man *gør*), at bl.a. organisationsteoretikeren Edgar Schein¹¹ finder stof til kulturanalyse og -udvikling. Der er altså et klart sammenspil mellem den, man *er*, og det, man *gør*.

Jan Tønnesvang har, som tidligere nævnt, videreudviklet Kohuts model, bl.a. fordi han mener, den mangler fokus på samhørighedsbestræbelser og fællesskab. Derfor består Tønnesvangs værens-del af tre konstituentter; nemlig selvværd, mening og fællesskab, sagt med vores terminologi. De vil blive uddybet i det følgende.

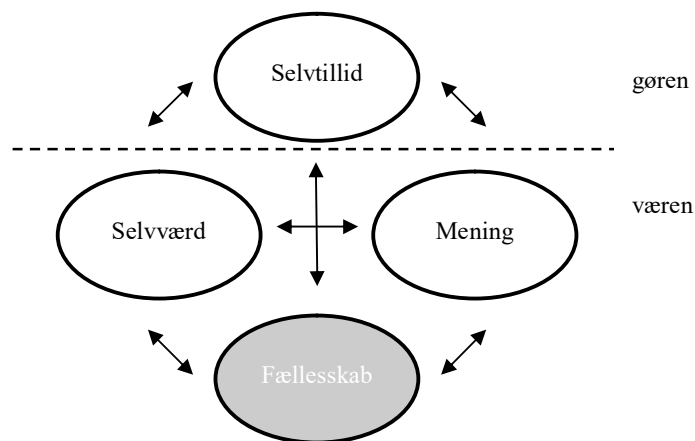


- 2) Hvis selvværdet skal udvikles og styrkes optimalt, er det nødvendigt, at et medmenneske som *empatisk spejlende selvobjekt* 'se[r] selvet som dét, det livet igennem aktuelt er og potentielt stræber efter at blive.'¹² Det er fx selvværdsfremmende, at vide og opleve at der er nogen, der vil hjælpe og støtte én, hvis man har behov for det. Modsat virker det, hvis en nyansat lærer spørger, om det kun er ham, der har problemer med en specifik klasse, og svaret (det empatisk spejlende selvobjekt) er negativt eller udebliver. Dén lærer, som oplever både at have problemer i klassen og samtidig mangler opbakning, kan få skadet sit selvværd. Måske klarer han skærene alligevel - eller han må finde et andet job. For at kunne bestride lærerjobbet, hvor man bl.a. skal turde tage initiativ til at samarbejde med forældrene om børnenes udvikling, bør selvværdet have en vis størrelse. Er selvværdet for lille, tør man måske fx ikke tage kontakt til forældrene vedr. samarbejde eller søge støtte og sparring hos kolleger i tilfælde af negative oplevelser, hvor læreren ikke har følt, at han slog til. 'Se mig som den jeg er - betingelsesløst og uden forventninger!' er kerneudsagnet her.



- 3) Mennesker har også brug for at kunne skabe mening. I selvpsykologien kan man orientere sig i den omgivende verden og opleve mening via *betydningsbærende selvobjekter* som rollemodeller¹³. I skolen drejer det sig om læreren og pædagogen som rollemodeller, og for personalet er det ledelsen, der er betydningsbærende selvobjekter. Hvis man ikke oplever sin lærer eller leder som retfærdig, upartisk, ærlig eller kompetent, er det netop den meningskabende rollemodel, der er på spil. Det er vigtigt, at eleven har tillid til læreren eller pædagogen, eller at læreren/pædagogen har tillid til ledelsen. Eksempelvis kan det være forbundet med risiko at fortælle ledelsen, at man som lærer har problemer med eleverne, forældrene eller kollegerne. Hvis ledelsen ikke er ærlig og retfærdig, kan man muligvis ende med at få et rigtig dårligt skema året efter – resultatet er tillidsbrud og magtmisbrug.

'Vis mig respekt, og vis mig hvad og hvordan jeg kan blive' er kerneudsagnet.



- 4) Vi er mennesker i fællesskaber af forskellig art - fællesskaber er 'udtryk for menneskets grundlæggende bestræbelse på at skabe bånd af tilknytning.[... Det er et faktum] at tilknytning og relationer til andre mennesker har en fundamental værdi i sig selv og som sådan hverken er en afledning af eller et middel til noget andet [...]'¹⁴. Oplevelsen af gode fæl-

lesskaber med kolleger og børn kan derfor være forklaringen på, hvorfor flertallet af lærerne vælger at blive i jobbet. Hvis man oplever, at der er hjælp og støtte at hente hos kollegerne, føler man sig som en del af et fællesskab, der oven i købet giver mening. I disse tilfælde er kollegerne *samhørighedsskabende selvobjekter*¹⁵. Det giver en følelse af at være en ligeværdig del af fællesskabet og samtidig en oplevelse af, at man kan bidrage til dette fællesskab. *'Inddrag mig i fællesskabet, og lad mig være ligesom dig!'* er det centrale udsagn.

Denne gennemgang af selvets fire grundkonstituenten og betydningen af udfordrende, empatisk spejlende, betydningsbærende og samhørighedsskabende selvobjekter viser vigtigheden af, at lærerne kan agere som selvobjekter for såvel eleverne og forældrene som kollegerne og ledelsen og vice versa. Som pædagogisk psykologisk rådgiver har Ole Fessel implementeret 'Selvpsykologisk forankret praksisteori som fælles sprog- og analyseværktøj i det pædagogiske arbejde' i Faaborg Kommune¹⁶: 'Alle udsagn og billeder, som lærerne i forvejen har omkring eleverne, kan rummes og sorteres i de fire begrebspar. Praksisteorien samler således elevens faglige, sociale og følelsesmæssige 'data' i en enkel og overskuelig firedelt struktur, som lærer, lærerteam og rådgiver kan samtale om og handle ud fra i et fælles sprog.'¹⁷ Desuden kan praksisteorien anvendes i skole-hjemsamarbejdet og det kollegiale teamsamarbejde. I det følgende vil vi forsøge at koble en forståelse af konflikthåndtering til selvpsykologiens fire grundkonstituenten.

Fire konflikttyper og selvets fire grundkonstituenten

I folkeskolen er der konflikter på alle planer. For lettere at kunne løse konflikter, er det vigtigt at kunne afkode inden for hvilke(n) af selvets fire grundkonstituenten, konflikten udspiller sig. Det er notorisk, at konflikter ofte handler om noget helt andet, end det, der udsiges. Eksempel: En lærer forsøger at motivere en elev til at passe sin idrætsundervisning. Læreren har mistanke om, at eleven måske føler sig mobbet i idrætstimerne, eller at der er andre problemer forbundet med at dyrke idræt for eleven, og at det er årsagen til elevens idræts-modvilje. Hvis skolelederen kommer forbi, mens dialogen pågår, og siger til eleven: 'Kan du så bare se at komme af sted til idræt i en fart!' vil både eleven og læreren føle sig dårligt tilpas. På overfladen er der tale om, at lederen forsøger at hjælpe læreren med at få eleven af sted til idræt og 'opdrage' eleven, men grundlæggende er der tale om, at lederen og læreren har to helt forskellige læringssyn (og menneskesyn) og dermed værdier.

Lederen tror måske, at det er legalt, at han som en repræsentant for magten i systemet bruger sin magt til at få eleven til at makke ret. Samtidig underkender lederen lærerens evne til at løse problemet, og det er ydmygende, både fordi eleven overværer det, og fordi læreren ikke bliver anerkendt som kompetent i situationen. Lederens reaktion vidner om et menneskesyn, der er autoritært og hvor der udelukkende er tale om ydrestyring, mens læreren forsøger i ligeværdig dialog at få barnet til at forklare eventuelle problematikker. Lærerens tilgang til eleven har samtidig den vigtige pointe,

at hun i dialogen får opbygget en relation, der kan give barnet mod på at fortælle, om der skulle være andet end selve idrætten, der lå bag barnets modvilje - fx mobning eller fysiske problemer.

Den lille konstruerede episode ovenfor har lederen sikkert glemt, hvis læreren efterfølgende går ind på hans kontor for at få en forklaring. Han har måske oplevet det som en simpel instrumentel konflikt, der handlede om, at læreren manglede et middel til at få barnet af sted - og det kunne han give. Læreren har derimod også oplevet situationen som en værdikonflikt og måske endda en personlig konflikt, hvilket stikker dybt i både meningskonstituenten og selv værds konstituenten i hendes selv.

I Center for Konfliktløsning taler de om fire konflikttyper: instrumentel konflikt, interessekonflikt, værdikonflikt og personlig konflikt¹⁸. Konflikttyperne findes naturligvis sjældent i 'ren' form - de er ofte blandet ind i hinanden, men for overskuelighedens skyld vil vi behandle dem hver for sig her. Disse konflikttyper har Annie Elmegaard koblet med hver sin grundkonstituent i selvet¹⁹.

I det følgende vil vi forklare om eklektisk forståelse af de fire konflikttyper og selvets fire grundkonstituent:

1) En instrumentel konflikt om hvilke midler vi skal anvende for at nå visse mål, handler om vores *kompetence* og dermed om vores *selvtillid* (fx om at bruge redskaber og kende strategier i en leg: med hvad og hvordan?).

Oplevelsen af at være dygtig nok er på spil.

2) En interessekonflikt om fordeling af knappe resurser handler om *samhørighed og fællesskab* og dermed om vores *fællesskabsfølelse* (fx forståelse for, at man skal have lov til at skiftes til 'at være den' i legen).

Oplevelsen af ens position i fællesskabet og fællesskabets betydning for den enkelte er på spil.

3) En værdikonflikt handler om personlige eller kulturelle værdier. Dermed er vores dannelse af *mening* sat i spil. Hvis vi ikke er *ærlige* over for hinanden i en værdikonflikt, løses konflikten ikke (fx duer det ikke at snyde i en leg - det ødelægger meningen med legen).

Oplevelsen af troværdighed og meningsfuldhed er på spil.

4) En personlig konflikt handler om *selvværd*. Her er det vigtigt, at man har *integritet*, dvs. at man kan bevare en positiv selvfølelse i alle sammenhænge (så man fx ikke føler sig ydmyget, hvis man ved et uheld har gjort noget, der er forkert).

Oplevelsen af at være god nok, som den man er, er på spil.

Konflikter er som sagt sjældent rene konflikter, men ofte en kombination af to eller flere af konflikttypene på en gang. Der er først tale om konflikter, hvis der opstår uenighed og hvis parterne ikke vil acceptere og respektere en vis grad af uenighed. Vi mennesker kan fx godt have forskellige politiske eller religiøse overbevisninger og respektere hinanden alligevel. Konflikterne opstår først, hvis vi forsøger at overbevise og omvende modparten, og han ikke er lydhør over for vores argumenter.

Der er således ikke tale om en værdikonflikt, hvis en kristen og en jøde taler om bryllupsritualer - eller hvis en SF'er taler uddannelsespolitik med en konservativ – eller hvis en lærer taler med en elev om, hvordan eleven kan være med til at forbedre arbejdsmiljøet i klassen – eller hvis man bliver orienteret om en fejl, man har begået på sin arbejdsplads, på respektfuld vis. Så længe man kan tale sammen på et kognitivt niveau og undgå slag under bæltet i form af personlige angreb, er der ikke tale om en konflikt, men en dialog eller debat. Først når de personlige angreb, afvisningen, mistilliden, bebrejdelserne og ydmygelserne dukker frem, kan der blive tale om en reel konflikt, men kun hvis begge parter lader sig rive med i konflikten. Så længe den ene part bevarer roen og overblikket og med metakommunikation holder dialogen på det kognitive niveau, er der ikke tale om en reel konflikt – mere om et forsøg på konfliktløsning.

På næste side kan man se, hvordan vores identitets- og kommunikationsmodel: 'Selvet i konflikten – konflikten i selvet' ser ud. Modellen skal forstås således:

Hvis der fx er tale om en interessekonflikt, hvor den ene persons forslag bliver afvist eller underkendt ud fra en argumentation om et andet og i situationen mere hensigtsmæssigt forslag, er der tale om en ren interessekonflikt. Men hvis forslaget bliver afvist med et: 'Det var da et mærkværdigt forslag at komme med!' eller 'Du har altid så mange underlige forslag!', så bliver konflikten udvidet til også at påvirke personens selvværd og/eller mening - derfor den lille model af selvet ud for fællesskabskonstituenten. Kunsten er at holde sig til at tale på det kognitive plan. Her kan andres forslag eksempelvis afvises ved, at man forholder forslaget til den virkelighed, hvori det skal kunne fungere. Med argumenter, der holder sig til den kontekst, undgår man at komplicere en konflikt.

Selvet i konflikten – konflikten i selvet

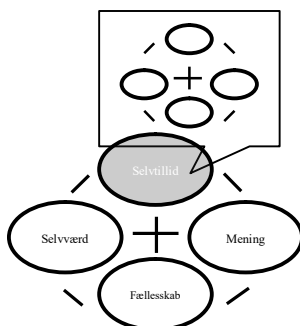
Instrumentel konflikt

- om konkrete mål, midler, metoder, strukturer, procedurer

Mestring og refleksion

- selvtillid

'Du skal udfordre min viden og mine kompetencer!'



Gøren: Jeg handler

Kognitivt niveau:

Det er *på dette niveau*, man skal tale om og løse konflikter

I konfliktkommunikation skal man altid 'gå efter bolden og ikke efter manden'

Dvs. at man i kommunikationen skal holde sig til sagen og ikke blive personlig

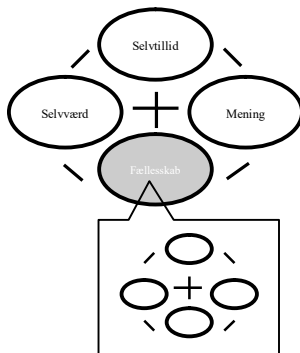
Interessekonflikt

- om fordeling af ressourcer som er eller opfattes som sparsomme: penge, arbejde, plads, ting, tid ...

Samhørighed og fællesskab

- del af fællesskab og fællesskabsfølelse

'Inddrag mig i fællesskabet, og lad mig være ligesom dig!'



Væren: Dette er mig!

Emotionelt niveau:

Du skal have empatisk indlevelse i og forståelse for andres følelser og værdiopfattelser - og omsætte dette til det kognitive niveau

Man kan tale *om* dette niveau, men bør ikke tale *i* det emotionelle niveau

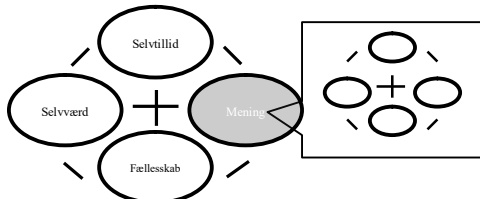
Værdikonflikt

- om personlige eller kulturelle værdier, man vil slås for: menneskerettigheder, religion, politisk overbevisning ...

Betydning og idealisering

- mening, værdier og normer

'Vis mig respekt, og vis mig hvad og hvordan jeg kan blive'



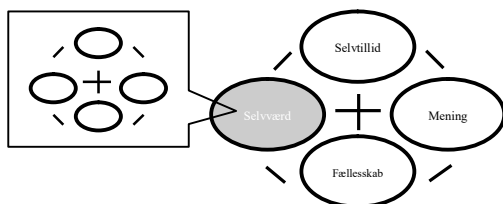
Personlig konflikt

- om selvværd, loyalitet, tillidsbrud, afvisning m.m.

Selvhævdelse og selvfremsættelse

- selvværd

'Se mig som den jeg er - betingelsesløst og uden forventninger!'



© Kopiering og/eller gengivelse helt eller delvist er kun tilladt mod at henvise til forfatterne og titlen

Grundlæggende kræver brugen af vores ovenstående model et menneskesyn, hvor man har respekt for det enkelte individs individualitet og autonomi, men hvor man samtidig erkender, at vi har visse normative rammer at bevæge os inden for. Derfor taler vi ud fra et menneskesyn, hvor vi står med ét ben i den dialektiske idealisme og det andet ben i den dialektiske materialisme. Det giver os et læringssyn, der alt efter situation og behov kipper mellem vækstpædagogik og kritisk struktureret pædagogik. Men dialektik og ligeværdig dialog - og dermed mellemmenneskelig respekt er det bærende.

'Selvet i konflikten – konflikten i selvet' - modellen viser, at forskellige typer konflikter primært påvirker os i selvets ene konstituent, fx vil et barn, der bliver nægtet deltagelse i en leg, primært blive ramt på sit selvværd – ikke anerkendt. Det, at blive afvist, er en personlig konflikt; der er nogen, der ikke vil være sammen med *mig* som person, og det rammer selvværdet. Men de øvrige konstituenters vil naturligvis også komme i aktion, mere eller mindre. Det går også ud over fællesskabsfølelsen, at man bliver afvist. Selvtillid og mening kan lide overlast, fordi man måske ikke er så god til at mestre legen, eller ikke kender legens regler godt nok. Den lille model af selvets helhed er placeret ud for den konstituent, der *primært* bliver berørt.

Det er ufarligt at bevæge sig på øverste niveau: En instrumentel konflikt kan ganske vist rykke ved ens selvtillid, og det er naturligvis ikke rart. Men hvis konflikten holdes på dette niveau, og der ikke følger anklager, bebrejdelser, afvisninger eller lignende i kølvandet, så gribes der ikke afgørende ind i selvets emotionelle lag. Eksempelvis er det ikke et stort problem at få fortalt, at man kan udføre en handling på en mere effektiv måde, hvis det bliver fortalt med sagen som fokus. Hvis man derimod *samtidig* bliver bebrejdet, at man da heller aldrig kan gøre noget rigtigt (selvværd), eller man aldrig gider hjælpe til (fællesskab), eller at man aldrig opfører sig normalt (mening), så går det mere eller mindre dybt ned i vores emotionelle niveau i selvet. Den slags vil ofte hævne sig: Den 'sårede' vil i sidstnævnte tilfælde blive vred eller ked af det – og herfra er vejen ikke lang til konflikt. Følelserne har overtaget styringen, og skytset bliver rettet tilbage mod aggressorens følelser med et: 'Tak for sidst!'

Kommunikationen handler altså ikke kun om vores gøren, men i særlig grad også om vores væren: Den foregår inden for alle fire grundkonstituenters i selvpsykologiens opfattelse af selvet: selvtillid, fællesskab, mening og selvværd. Hele kommunikationsøvelsen består i at undgå at kommunikere på det emotionelle niveau, hvor de 'tungere' konflikttyper hersker, henholdsvis instrumentel, værdi- og personlig konflikt. Det er også her, at 'følelserne nemt kører af sted med os' så vi ofte bagefter kan sige, at 'Jeg ved ikke, hvad der gik af mig!' eller 'Følelserne løb af sted med mig!'. Årsagen er, at selvværdet er dynamoen i selvet. Hver gang, vi befinder os i en konflikt eller der er optræk til en, 'fortjækker' vi med selvværdet: Er mit selvværd på spil? Det er det centrale, men ofte ubevidste,

spørgsmål vi stiller os selv. Hvis man føler, at selvværdet er udsat, vil forsvar være den naturlige reaktion – og det bedste forsvar er som bekendt et angreb, og dermed er konflikten en realitet. Der opstår ganske enkelt forviklinger mellem de forskellige konflikttyper med tilhørende selvkonstituer: Jeg tror eksempelvis, at samtalen er forankret i en instrumentel uenighed, mens den anden part oplever et personligt angreb (manglende anerkendelse). Derfor overraskes jeg over hans aggressive respons, og uenigheden optrappes til en konflikt.

Kan vi så slet ikke kommunikere om de tre konflikttyper, der påvirker det emotionelle niveau? Jo, naturligvis kan vi det - men det afgørende er, *hvordan* vi kommunikerer. Uanset om vi skal tale med en kollega om en uhensigtsmæssig samarbejdsmetode, med et barn om regler ved middagsbordet eller en partner om ikke at føle sig værdsat, så vil succesen afhænge af ens evne til at konvertere det følelsesladede til det kognitive niveau. Bebrejdelser, anklager mv. bør udelades. I stedet kan man tale om, hvordan samværet kan optimeres ved at holde fokus på sagen i respekt for samtalepartnernes behov og ønsker. Dermed holder man kommunikationen på det kognitivt instrumentelle plan og undgår at samtaler om følsomme emner ender som følelsesladede konflikter.

Forslag til konflikthåndtering - 'Læreridealisme og modstand'

I det følgende vil vi give nogle bud på, hvordan Morten i casen (i artiklens indledning) kunne have forstået og håndteret konflikterne i undervisningen. Det er indlysende, at Morten burde have lagt op til samarbejde med kollegerne i stedet for at nedgøre dem ved at kalde deres undervisning 'kedelig'. Her koncentrerer vi os dog udelukkende om konflikterne mellem Morten og eleverne, som eksempler på en generel konflikt-problematik.

Hav især fokus på, at dér hvor det kan udvikle sig til uvenskab, fjendtlighed eller hævngrerrighed, er dér, hvor konflikterne har andre bevæggrunde, end de tilsyneladende giver udseende af: En konflikt omkring placering af borde og stole, kan afføde følelsesladede reaktioner, hvor modparten føler sig overset/ ikke respekteret, så han er nødt til at reagere uforholdsmæssigt voldsomt og følelsesladet - ellers mister han sin selvspekt/ sit selvværd. En sådan reaktion vil imidlertid få de fleste til at 'give igen med samme mønt' - for 'det var da en urimelig måde at reagere på' - og et skænderi er måske i gang.

Afsnit 1:

Her er der tale om en instrumentel konflikt, hvor Morten ikke formår at forklare formålet med at undervisningslokalet er indrettet anderledes, end det plejer. Eleverne bliver usikre på, hvad der skal ske (personlig konflikt). Desuden har Morten overskredet elevernes grænser ved at flytte rundt på deres ting, uden deres vidende (interessekonflikt). De reagerer med at sende en byge af indvendinger til Morten.

Morten ser deres reaktion som et personligt angreb, bliver usikker og responderer med magtudøvelse 'Sådan vil jeg gerne ha', vi sidder i dag'. Dermed inddrager han værdikonflikten (hvem skal

bestemme hvad?). Den instrumentelle konflikt burde være blevet på det kognitive plan, men alle tre følelsesladede konflikttyper (personlig, værdi- og interessekonflikt) bliver aktiveret, og da ingen formår at metakommunikere om dette, fastlåses konflikten.

Forslag til håndtering: Som ny lærer for klassen burde Morten have bygget samværet med eleverne op i ligeværdig samtale i en instrumentel logik. Hans pædagogiske/ psykologiske opgave består i at give eleverne en forståelse for, hvad der skal foregå på en måde, så de er trygge såvel ved ham som ved undervisningens struktur og indhold.

Afsnit 2:

Eleverne er som udgangspunkt ikke inddraget i projektet og reagerer med et personligt angreb på Morten: 'Hvor kedeligt!', 'Det var da din egen fejl!'

Mortens projekt med en værdidebat på det kognitive plan om retfærdighed og respekt, udvikler sig i stedet for til en personlig konflikt, hvor Mortens selvværd er på spil.

Forslag til håndtering: Her burde Morten have metakommunikeret om elevernes reaktioner. På en motiverende og respektfuld måde skulle han have anvendt situationen til at illustrere målsætningen for hans projekt: 'Hvorfor kan det være så svært at finde mod til at fortælle om en personlig oplevelse i en klasse?'

Afsnit 3:

Morten holder stædigt fast i sit projekt på trods af elevernes tydelige modstand. Eleverne mangler kommunikationsværktøj til at italesætte årsagerne til denne modstand. De reagerer følelsesmæssigt 'infantilt', og giver næring til den personlige konflikt.

Morten steger i sit eget fedt og mangler også kommunikationsværktøj (metakommunikation). Han overdænges med elevernes overspringshandlinger og dårlige undskyldninger, og det rækker ved hans selvbillede og professionelle selvforståelse.

Forslag til håndtering: Morten skal nu markere, at undervisningen fungerer utilfredsstillende - og samtidig skal han give eleverne mulighed for at komme med konstruktive fremadrettede forslag. 'Jeg føler ikke, at der er nogen af os, der får noget godt ud af dér her ... Vi må have snakket om, hvordan vi i fællesskab kommer videre på en god måde.' Hermed undgår Morten en destruktiv tilbageskuende mudderkastning.

Efter Morten er blevet vejet af eleverne og fundet for let i alle fire konfliktdimensioner, bør han metakommunikere og løfte kommunikationen op på det kognitive, konstruktive, instrumentelle plan.

Afsnit 4:

Morten gør et spagt forsøg på at metakommunikere via en evaluering, men bliver fortsat groft afvist. Nu er han afmægtig, hans selvværd truet, så han må vise sin 'magt' ved at råbe og bande til eleverne. 'Dødsstødet' fra eleverne kommer med bemærkningen om, at de hellere vil have den gamle lærer tilbage. Det får Morten til at give op og afbryde undervisningen.

Forslag til håndtering: Morten høster, som han har sået - og han burde have håndteret situationen anderledes meget tidligere.

Hans mangel på pædagogiske og psykologiske kompetencer er evident. Som udgangspunkt er han hverken bevidst om lærerrollens indhold eller sin lærerpersonlighed.

Lærerrollen indbefatter evne til iscenesættelse, fagfaglig stringens og motivation - herunder også forståelse for kommunikation og potentielle konflikttyper i det pædagogiske felt.

Lærerpersonligheden handler om selvindsigt og indlevelse i og forståelse for andres selv.

Morten må i sin lærergerning arbejde videre med både lærerrolle og lærerpersonlighed, hvis han og eleverne skal opleve meningsfuldhed i samarbejdet.

Konstruktiv kommunikation kræver som illustreret et godt kendskab til selvets fire konstituentter. Når man således har fået forståelse for, at vi mennesker grundlæggende påvirkes og fungerer på samme måde, er det let at anvende teorien til konflikthåndtering - derfor afslutningsvis en enkel opskrift:

1. Kommunikativ forberedelse - gensidig indlevelse, respekt og forståelse
2. Kommunikation om sagen - på det kognitive instrumentelle plan
3. Erkendelse af uoverensstemmelse/ interferens mellem konflikttyperne
4. Metakommunikation - hvordan taler vi sammen og hvad var udgangspunktet?
(itatesættelse af uoverensstemmelsens årsag på kognitivt instrumentelt plan)
5. Tilbage til sagen, jævnfør punkt 2

¹ <http://www.konfliktloesning.dk/media/filebank/org/kompendium%202000.pdf> – 29.12.2005, side 13

² casen er inspireret af Berthelsen m.fl. 2006:111 f.

³ Tønnes 2001:20

⁴ Nørgaard 1996:13

⁵ Tønnes 2001:162

⁶ *ibid.*:113

⁷ *ibid.*:154

⁸ *ibid.*

⁹ *ibid.*:113

¹⁰ *ibid.*

¹¹ Schein 1994

¹² Tønnes 2001:121

¹³ *ibid.*:128

¹⁴ ibid.:142f.

¹⁵ ibid.:143

¹⁶ Fessel 2004:1, <http://www.folkeskolen.dk/DebatForumPostShow.asp?DebatForaID=26&ThreadsID=917> - 24.03.2005

¹⁷ Fessel 2004:3, ibid.

¹⁸ Center for Konfliktløsning: <http://www.konfliktloesning.dk/media/filebank/org/kompendium%202000.pdf> - 20.03.2005

¹⁹ Elmegaard 2005:50ff., http://www.kommunikationsforum.dk/log/multimedia/speciale_annie_elmegaard1.pdf - 24.01.06

Referencer

Center for Konfliktløsning (2000): *Kunsten at løse konflikter. Redskaber og overvejelser*, Center for Konfliktløsning kompendium, link: <http://www.konfliktloesning.dk/media/filebank/org/kompendium%202000.pdf>

Berthelsen, Jens m.fl. (2006): *Lærerdilemmaer*, Kroghs Forlag

Elmegaard, Annie (2005): *Organisatorisk identitet & identiteter i organisationen - Empirisk analyse af folkeskolens rolle i samfundet, dens organisatoriske identitet og dens ethosargumentation samt en handleplan og idébank til forbedring af folkeskolens arbejdsmiljø*, www.kommunikationsforum.dk

Fessel, Ole (2004): *Handleværktøjer i det pædagogiske arbejde*, www.folkeskolen.dk

Kjøller, Klaus (1997): *Image - Effektive råd til virksomheden om sprog og kommunikation*, Akademisk Forlag

Lund, Anne Katrine & Petersen, Helle (red.) (2000): *Den kommunikerende organisation*, Samfundslitteratur

Nørgaard, Britta (1996): *Habermas i praksis - en indføring i dele af teorierne*, Skipper Clement Seminarier

Schein, Edgar H. (1994): *Organisationskultur og ledelse*, Forlaget Valmuen

Tønnes Hansen, Jan (2001): *Selvet som rettethed - en teori om noget af dét, der driver og former menneskeliv*, Klim