

## Passiv aggression – som voksenpædagogisk problem

PETER BERLINER  
JENS BERTHELSEN

*Psykologisk Laboratorium  
Københavns Universitet*

Berliner, P. & Berthelsen, J. (1989). Passive aggression in adult education. *Nordisk Psykologi*, 41, 301-315.

Passive aggression is seen in experiential learning as a psychological defense mechanism, protecting the person against involving personal emotions and life experiences. It expresses itself in passivity, hidden resistance, indirect criticism, distance and intellectualizing. The passive aggressive reaction may be understood as arising from a breakdown of the traditional »pupil role«. It is possible to overcome passive aggression in the class-room through interventions combining psychotherapy and teaching. The article provides examples of passive aggression and of how it may be converted to a fruitful learning situation.

*Peter Berliner & Jens Berthelsen, Psykologisk Laboratorium, Københavns Universitet, Njalsgade 90, 2300 København S, Danmark.*

I voksenpædagogiske sammenhænge har vi som psykologer stødt på undervisning, hvor situationen har været præget af træghed og ubestemmelig modvilje fra deltagerne side. Kontakten mellem lærere og deltagere – og deltagerne imellem – er hæmmet og svag. Stemningen bliver selvforstærkende og bremser for initiativer til at ændre situationen.

Fænomenet bliver særlig synligt, når deltagerne i undervisningssituationen inddrages som »hele personer« med deres personlige erfaringer, emotioner og holdninger. Det vil sige, når undervisningen kommer for nær: ved praktiske øvelser, en konfronterende lærer, eller undervisning, der udløser associationer til de enkelte deltageres personlige forhold og følelser.

Det gælder blandt andet en stor del af undervisningen i psykologi.

### *Tilnærmelse mellem terapi og indlæring*

I disse år foregår der en voldsom aktivitet og omorganisering på det voksenpædagogiske område (Salling Olesen, 1986). Derfor bliver det særlig aktuelt at undersøge indlærings- og socialpsykologiske problemer og udfordringer, der i et pædagogisk perspektiv knytter sig til voksenundervisning.

Langt størstedelen af al indlæring bygger på i hvert fald blot et minimum af kontakt og dialog. Både undervisningsforløb og lærerens funktion er afhængig af »den psykologiske kontrakt«, det vil sige den (under)forståede aftale mellem lærer og deltagere – og dermed afhængig af den psykologiske proces, der løber sammen med den sociale og fagpædagogiske proces.

I denne artikel vil vi beskæftige os med en situation, hvor det undervisningsmæssige kontraktforhold mellem elev og lærer *ikke* kommer i stand på en bæredygtig måde. Det betyder, at undervisningen ikke kan forme sig som et samarbejde mellem lærere og deltagere – og blive et fælles projekt med engagerede deltagere, hvor alle indlærer som subjekter i færd med at forme deres egen (livs)situation.

Den type undervisning, vi her vil beskæftige os med, er erfaringsorienteret i den forstand, at den søger at tage udgangspunkt i deltagernes erfaringer og aktuelle problemstillinger – og forsøger at iværksætte en delvist selvstyret udvikling på baggrund af erfaringer og selvfundne, involverende problemløsninger. På nogle områder kan den form for personligt involverende undervisning have fælles træk med intentionerne i psykoterapi.

Idag er der dels en tendens til at psykoterapi inddrager elementer af pædagogiske udviklingsprocesser, dels til at undervisning indenfor voksenområdet nærmer sig processer, vi kender til fra terapiens område (Jacobsen, 1989; Berthelsen et al., 1985). I 1960'erne overførte Carl Rogers på en overbevisende måde sin klient-centrerede terapi til den studenter-centrerede undervisning, hvor læreren hjælper den studerende med at opbygge og tage ansvar for sin egen indlæringsproces; på samme måde som terapeuten hjælper klienten (Rogers, 1969; Rogers, 1970). I den problemorienterede undervisning lærer deltagerne at udvikle en højere faglig forståelse ud fra egne erfaringer og oplevelser – langt væk fra de færdige løsninger, der leveres elever i en-vejs formidlende undervisning (Berthelsen et al., 1985).

I Jacobsen (1989) beskrives det, hvorledes voksenpædagogik bør dreje som om at aktivere deltagernes livsnære – og oplevede betydningsfulde – erfaringer. Det sker ved en art introspektion – samt ved at læreren bruger en spørgeteknik, der er inspireret af terapeutisk samtaleform (se eksempelvis Malan, 1984 samt Zaro et al., 1978).

Når undervisningen henter inspiration fra terapien, kan man opnå en tættere forbindelse mellem *tanker* (faglige forståelser) og *følelser* (personlig erfaringsverden). En bedre selvindsigt giver større *handlekompetence* (livsduelighed) og *øgede valgmuligheder* (uddannelses- og erhvervmæssigt). En sådan form for undervisning virker ofte tiltrækkende, spændende og pirrende, men aktiverer også angst og modstand (se f.eks. Malan, 1984).

I psykodynamisk terapi arbejdes der med symptomer på grundlag af for-

klaringsmodeller, der skaffer patienten frihed for symptomer igennem indsigt i de indrepsykiske konflikter, der betinger symptombilledet. Det sker gennem tilbageblik samt ved arbejde med overføringsrelationen og forsvarsmekanismer. I en række andre interventionsformer arbejdes der i højere grad med udviklingspotentialer, hvor et eventuelt symptombillede (og forklaring og diagnose) ikke er i fokus.

I holdningsændrende påvirkningssituationer reagerer mennesker ofte med skyldfølelse og angst, fx når undervisningen afkræfter deres tidligere meninger og indstillinger. Mange forsøger at klare situationen gennem intellektuel forståelse. En distance til det provokerende indhold kan suppleres med en autoritetskonflikt – afhængighed/modafhængighed – overfor læreren (Schein, 1970). I proceskonsultationer i organisationer (Schlein, 1969) søges en optimering af arbejdsprocesserne gennem øget indsigt i de sociale relationer, man selv indgår i. Også i de tilfælde vil der dog kunne opleves et tydeligt forsvar mod ændringer af situationen. Alle ved, hvad de har, men må reelt være usikre på, hvad de kan få bedre ved en ændring.

Pointen er, at *det psykologiske forsvar kan vise sig i mange forskellige former, når man lægger undervisningen tættere på livsnære emner og drejer fokus fra indholdssiden mod processiden*. Forsvaret kan vise sig som irritation mod lærer eller andre deltagere, krav om kontant undervisningsindhold »overspringshandling« af forskellige slags forglemmelser og udeblivelse.

Blandt de mange former for forsvarsreaktioner, der kan optræde i undervisningssituationen, vil vi fremhæve et symptom, der består i lavt adfærdsmæssigt engagement. Vi kalder det for *passiv aggression*. Det ytrer sig ved, at undervisningen mangler dynamik. Den går trægt, næsten i tomgang. Deltagerne gør, hvad der bliver sagt – men heller ikke mere. Der synes at ligge en »dyne« af ubestemmelig modvilje over undervisningssituationen.

Vi vil senere vende tilbage til, hvorvidt man overhovedet har mulighed for at vurdere adfærd af den ovenfor beskrevne type som forsvar, eller om man gør sig skyldig i »paternalisme« og bedrevidenhed. Det må jo ikke glemmes, at læreren selv er impliceret. Hvis vi selv er pressede, kan det jo være vores forsvar at opleve, at deltagerne beskytter sig bag et forsvar. Dvs. at lærerens forsvar er psykologisering og klientgørelse.

### *Et eksempel fra det virkelige liv*

Vi kom på sporet af begrebet »passiv aggression« ved at pædagogikkursus, vi arrangerede for arbejdsløse akademikere. Baggrunden for at melde sig til kurset var vidt forskellig, men fælles var arbejdsløsheden som livssituationen. En række af de træk, vi i det følgende beskriver, kan bedst forstås i re-

lation til netop arbejdsløsheden, der kan føre til en oplevelse af faktisk og ideologisk marginalisering, øget bevidsthed om egen identitet samt aggressionsparathed overfor sociale institutioner og repræsentanter herfor (Jahoda, 1982; Olsén, 1982).

Disse forhold kan være en ressource, en energi, der kan anvendes progressivt. Vores situation i kurset kunne imidlertid bedst karakteriseres som en *negativ spiral*, hvor energien blev bundet i en slags »kursus-spil«, der ikke formåede at blive til nogen gensidig undervisningskontrakt. De positive energier blev bundet i et lukket system, der drev deltagerne og lærere bort fra hinanden.

Det er muligt, at marginaliseringen af denne specielle deltagergruppe har gjort det lettere at få øje på de forsvarsmekanismer og modstandsreaktioner, vi her søger at indkredse. Vi søger ikke at »psykologisere« sociale problemer, men vi ønsker på den anden side at fastholde en forståelse af de psykologiske reaktioner som netop også psykologiske.

I undervisningssituationen observerede vi følgende træk:

*Struktur-orienteringen.* I kurset indgik en række opgaver, hvor deltagerne gennem øvelser undersøgte og trænede færdigheder i voksenpædagogik. Meget tidligt i forløbet kritiserede deltagerne formen på og rammerne om øvelserne, f.eks. at der var for lidt tid til de enkelte øvelser. Oplyst om, at det netop var planlagt, at vi satte dem i en tidsmæssigt presset situation, reagerede en del af deltagerne ved spontant selv at kalde diskussionen af undervisningsstrukturen for en »forsvarshandling«, der frigjorde dem fra at tage stilling til, hvordan de personligt reagerede under løsning af opgaven.

*Abstrakt teoretisering og intellektualisering.* I en øvelse, hvor en gruppe deltagerne observerede en anden gruppe i arbejde (se f.eks. Schmuck, 1986), fremgik det, at det meste af tiden blev brugt til abstrakte diskussioner af begreber, uden at man nåede noget resultat. Dette blev også af flere observatører udlagt som en forsvarshandling, der havde til formål at undgå den personlige dimension i diskussionen. De få, mere personlige udsagn, blev overhørt af resten.

*Diskussion for diskussionens skyld.* I de to netop nævnte tilfælde var der i selve processanalysen mulighed for at forholde sig abstrakt, det vil sige på et meta-niveau i forhold til processen. Man kunne diskutere processen, når man gennem feed-back fik bestemte temaer præsenteret. Det betød ikke, at der var enighed om temaerne, men blot at man kunne diskutere dem. At diskutere er dog bestemt ikke det samme som at *forholde sig til* – på et personligt, nærværende niveau.

*Manglende personlige markeringer.* I en øvelse med video som selvkonfronteringsredskab, var det – til trods for tydelig interesse – svært at få en samtale om oplevelse igang bagefter. Især syntes det at blokere, at underviseren bremsede almene synspunkter (af typen »man gør ...«, »man siger ...«) og fastholdt en konkret oplevelsesdimension i ethvert udsagn om det set på videoen. I nogle tilfælde reagerede deltagerne åbent aggressivt indbyrdes. Denne form for verbal og holdningsmæssig aggression blev efterhånden især rettet mod en deltager, der var mere personligt fortællende end de øvrige.

*Initiativer blokeres.* I situationer, hvor der var en tung og uengageret stemning, forsøgte underviseren at ændre indholdet ved at komme med mere spændende stof samt ved at opfordre deltagerne til at komme med forslag til nyt indhold. Forsøgene på dialog blev

mødt med undvigende, aftungne svar. Som et slag i luften. Selv direkte spørgsmål, om de hellere ville lave noget andet, blev mødt med usikker tavshed.

»Overspringshandlinger«. Hvis endelig der kom en reaktion på spørgsmål fra lærerside, var det i form af bemærkninger, der ikke havde noget med undervisningen at gøre: »Kan vinduet ikke blive åbnet?«, »hvornår er der pause?«

*Forskuet og indirekte kritik.* I forbindelse med videooptagelserne var deltagerne nok forbeholdne mht. at fremdrage deres oplevelser, men virkede ikke kritiske. Næste undervisningsgang, hvor video-instruktøren ikke var tilstede, kritiserede deltagerne denne. Kritikken blev således fremsat inddirekte, overfor kursuslederen. Kritikken var svær at få sammenhæng i, idet nogle fremførte, at instruktøren var gået ind over deres grænse, mens andre mente, han ikke havde holdt nok fast i dem og tvunget dem videre. En stor del af kritikken drejede sig om, at teknikken (selve videoen) ikke havde været perfekt, hvilket video-instruktøren blev lastet for. Endvidere blev det fremført, at han havde stået for tæt på og at han havde stået bag deltagerne. Endelig var der dem, der syntes, han havde været åben og imødekommende, men alligevel ikke havde taget dem seriøst nok.

»Meta-enighed« som kollektivt forsvar. Det var tydeligt, at kritikken var meget personcentreret. Der var således tale om åben aggression i den situation, hvor den kritiserede (angrebne) underviser ikke var tilstede. Der opstod en slags »meta-enighed« om det at kritisere – uden at det dog bragte ny erkendelse eller at man selv kom videre. Der opstod ingen diskussion deltagerne imellem om den uenighed, der var mellem deres udsagn.

En interessant observation var, at flere af deltagerne gangen efter sagde, at samtalen var blevet fordrejet, fordi der fra deltagerens side kun var kommet »alt det negative« frem. Det viste sig da, at de fleste af deltagerne faktisk havde været meget glade for øvelserne med video som selvkonfrontation.

*Parallel-snak.* Det var en bestemt social interaktionsform deltagerne indbyrdes. Den drejede sig om, at man ofte ikke svarede hinanden. Eller man begyndte at tale om noget andet, mens én var i gang med at forklare noget.

Vi har i denne korte form ikke kunnet tage hele procesbeskrivelsen med, men har fremdraget eksempler, der kunne være symptomer på vores emne: den passive aggression. Billedet, der tegner sig, er en *undervisningssituation med distanceret – intellektuel og generel diskussion, hvor sammenhængen er svær at fange. Der mangler personlige og emotionelle markeringer – og sparsomme initiativer i den retning får ingen opbakning. Man bygger ikke på hinandens indlæg – det eneste, man er enige om, er en afventende, forskuot kritik.*

Centralt står den situationsbundne konfliktskyhed og den dermed forbundne øjensynligt positive, men passive indstilling i situationen. Senere kommer så en række aggressioner frem – i genoplevelsen. Aggressionen bliver udtrykt overfor underviserens person og stil, eller rettes mod de andre deltagere. Alt i alt resulterer det i en bestemt type ikke-deltagelse i den fælles udviklingsproces, der var målet. Netop den type ikke-deltagelse er kernen i den passive aggression.

Som en understrøm i kurset kunne man observere, at enkelte deltagere kom med udtalelser som »Hvorfor er vi dog så dårlige til at lege, nu vi har chancen?«, »Hvorfor kan vi ikke sige fra i situationen?« og »Når det drejer sig om os selv, vil vi ikke være med længere«. Sådanne udtalelser blev der ikke svaret på af de øvrige deltagere, end ikke når underviseren fastholdt dem som centrale. Der var således en afmægtig understrøm af viden eller oplevelser, der ikke kunne sættes ord på i fællesskab.

I forløbet finder vi en overensstemmelse mellem de beskrevne situationer, idet de samme mønstre gentager sig og efterhånden træder stadig klarere frem, især når deltagerne sættes i situationer, hvor der ikke er mulighed for at markere et forsvar i form af abstrakte diskussioner. I situationer, hvor der fordredes en direkte personlig oplevelsesdimension kom aggressionen frem – som passivitet i situationen og som udtrykt kritik senere.

Brugen af begrebet passiv aggression understøttes endvidere af deltagerens egen indbyrdes mangel på lydhørhed overfor hinanden. Og af den omtalte evne til ikke at reagere på andre deltagers – få – udtalelser i retning af forsøg på at problematisere den passive ikke-deltagelse.

Passiviteten viser sig i det manglende engagement – omend der bindes store mængder »energi« i at være passiv. Aggressionen er den personorienterede kritik. At der er tale om underlæggende aggression underbygges også af, at kritikpunkterne er så forskellige fra deltager til deltager, dels i at en stor del af deltagerne senere frakender sig deres kritik.

### *Passiv aggression – nogle kendetegn*

Den passive aggression er blot en af de forsvarsreaktioner, deltagerne i et kursus eller undervisningsforløb – på grund af livssituationen og/eller undervisningssituationen – kan markere utilfredshed med situationen på. *Den passive aggression rummer således en protest og en energi til at ville noget andet.* Men energien bliver ikke nogen ressource i et fælles udviklingsprojekt, fordi den fortaber sig i en manglende dialog deltagerne imellem og mellem underviser og deltagere. Det kritiske potentiale aktiveres ikke på en fælles konstruktiv måde i situationen, men fortaber sig i irritation og gensidig oplevelse af mangel på reel indflydelse på udviklingen. Kritikken bindes i en neddæmpet, men alligevel stadig parathed til indbyrdes aggression.

Aggressionens årsag må findes dels i de processer, man søger at arbejde med, dels i det personlige grundlag, der aktiveres, når man skal arbejde med et personligt nærværende indhold i undervisningen. De to årsager hænger snævert sammen. Bestemte forestillinger kan være angstprovokerende (og dermed »ladet med aggression«). Disse forestillinger forbindes med de be-

stemte situationer, personen aktuelt befinder sig i – og udløser en følelse af truethed og aggressions-parathed. Forsøg på dialog omkring deltagernes følelsesmæssige reaktioner kan føre til en yderligere forsvarspræget aggressionsparathed i form af kritik. Kritikken kan for en del opfattes som et forsvar, der består i at dreje fokus væk fra egen person eller fra de sociale samspil deltagerne imellem.

I et terapeutisk perspektiv kan det være interessant, om den passive aggressions årsag findes i autoritets-overføringen, i aktuelle erfaringer med andre mennesker eller i ubevidst materiale med rødder i tidligere livserfaringer. I det pædagogiske perspektiv er det væsentlige, hvad der sker i undervisningssituationen – og hvordan man i fællesskab kan iværksætte en konstruktiv udviklingsproces – en positiv spiral. Det centrale i det perspektiv er, hvorledes aggressionen bliver en del af samspillet, af »stemningen« i situationen, og om aggressionen kan være igangsættende for en øget indlæring.

Det vi har set er imidlertid, at den passive aggression i undervisningsprocessen ikke blot bidrager til at bremse en positiv udvikling men også forårsager en *negativ spiraleffekt*. Den passive aggression bliver en måde at undgå forandringer på. Og den kan sprede sig fra en enkelt situation, og komme til at præge hele undervisningsforløbet.

Vi definerer passivitet som en ikke-aktiv måde at markere en position på. I virkeligheden bindes der psykisk energi i det at være passiv. Omend det måske ikke opleves som et bevidst valg, markerer passiviteten dog en effektiv bremsning af nytænkning og overskridelse – altså det modsatte af underviserens hensigter.

Begrebet overskridende indlæring er aktuelt i den pædagogiske psykologi – gennem overskridelsen skabes erkendelsen hos den enkelte og i gruppen (Bateson, 1973; Engeström, 1987; Inhelder & Caprona, 1985; Gruber, 1985). Rødderne til den opfattelse er i Sartres senere filosofi (Sartre, 1960): det er i overskridelsen, i det at nyformulere ens relation til sig selv, til andre og til omverdenen, at der sker en erkendelsesmæssig udvidelse i form af ny indsigt og nye handlemuligheder.

*Passiviteten sikrer, at man ikke drives i retning af overskridelse og nyformuleringer. Passiviteten gør en til en aktiv ikke-deltager.*

I psykoanalysens teori-univers eksisterer passiviteten som et *passivt driftsmål*, dvs. en *aktiv* proces med et passivt mål. Vi kan lade os inspirere af den tanke og stille spørgsmålstejn ved, hvad den passive deltager *opnår gennem passiviteten*. Der kan peges på i hvert fald to måder, hvorved passiviteten sikrer det psykiske forsvar således at ens selvbillede bevares intakt:

(1) Når man ikke engagerer sig aktivt, undgår man at måtte påtage sig ansvaret for udsagn og handlinger, der kan fastholdes og analyseres.

(2) Når man påvirker de mennesker, man er sammen med, på negativ vis, skaber man irritation hos dem: De trækker sig bort fra én og opgiver kommunikationsforsøg, hvorved man undgår at få et samspils-materiale at bearbejde.

Ved den første sikring sker der det, at man som person holder sig udenfor det gensidigt forpligtende samspil i undervisningsprocessen. Er der alligevel tale om dialog, er det en skæv form for dialog, hvor deltagerne begrænser deres bidrag til abstrakte tematiseringer. *Derved holdes den egne, konkrete personlige dimension udenfor.* Kritik af strukturerne omkring undervisningen bruges ligeledes ofte til at undgå at beskæftige sig med mere personligt livsnære emner. Diskussioner af strukturerne bremser en egentlig bearbejdning af ens personlige dimension i det emne, man arbejder med. Det samme opnås ved generelle, overordnede drøftelser af aspekter af det emne, man »arbejder« med; politiske og holdningsmæssige synsvinkler inddrages ofte på et sådant abstrakt niveau, der sikrer en undgåelse af en begyndende verbalisering af de følelser, der giver energien i diskussionen.

Ved den anden sikring sker der en »tømning« af indhold i samspillet med andre. Det *ikke-givende* udspil medfører en faldende interesse fra andres side.

Vi kan på den baggrund opstille nogle kriterier for anvendelsen af begrebet passiv aggression.

*Passiv aggression er som samspilsform kendetegnet ved en høj grad af uvilje mod bearbejdning af psykologisk konfliktstof, der omfatter personlig selvkonfrontation og relationer til andre.*

Et påfaldende træk ved den passive aggression er endvidere, at deltagerne foregiver at være med i processen, men dernæst *kritiserer* det, de deltog i.

En forudsætning for at kunne tale om aggression i denne forbindelse er netop, at deltagerne senere (dvs. tidsmæssigt forskudt i forhold til oplevelsen) kritiserer, hvad de har været med i i undervisningsforløbet. Et kendetegn ved kritikken er iøvrigt, at der ikke søges konsensus deltagerne imellem.

*Det er denne blanding af uengagement, passivitet og modstand mod ændringer samt indirekte kritik, der betinger anvendelsen af begrebet passiv aggression.*

Med begrebet passiv aggression har vi søgt at foretage en »tematisk strukturering af det beskrevne felt« (Schultz Jørgensen, 1989). En sådan strukturering kan forhåbentlig bidrage til en udvidelse af deltageres og undervisernes forståelse af situationen – og kan derved føre til større valgmuligheder med hensyn til handlestrategier. Pædagogen får da bedre »redskaber« til at arbejde erfaringsbaseret og oplevelsesorienteret med deltagerne i form af en indlæring, der relateres til personlige forudsætninger og fremtidsperspektiver.



### *Et forsøg på en forklaring*

I den daglige undervisning er underviseren orienteret mod stoffet og formidlingsformen og til en vis grad mod sin personlige realisering i situationen. Mindre opmærksom er man på det »spil«, men udfører i kraft af sin lærerrolle – og på deltagerne, som på deres side også udfører deres rolle som en væsentlig del af deres indsats.

En del af *elevrollen har defensiv karakter* og kan antagelig føres tilbage til forældrenes uindskrænkede magt over barnet. For at søge at afgrænse sin sårbare del, opbygger barnet en rolleadfærd, der kan være genstand og eksponent for straf, ydmygelse, kærlighedssvigt o.a.

I skolealderen udbygges rollen, når barnet oplever, at det stilles over for urimelige krav. Bauer & Borg (1976) har i »den skjulte læreplan« afdækket skolens meta-mål omkring disciplinering af eleven. Børnene lærer at klare krav, de ikke kan se nogen mening med, ved at blive stadig bedre til at spille deres rolle som fx »den dygtige dreng« (der går efter karaktererne), »den pæne pige« (der glider af på kravene) eller ved at »spille dum«, »spille interesseret«, »spille uskyldig«.

Senere kan elevrollen få mere raffinerede udformninger, som Wagner (1978) har beskrevet i bogen »Angst og bluff på universitetet«.

Ligesom Borg (1971) antager at arbejderbevidstheden dannes ud fra konflikter i produktionsprocessen, antager vi, at bevidstheden bag elevrollen dannes ud fra konflikter i indlæringsprocessen.

Når undervisningen drives ved hjælp af indirekte motivation (karakterer, anerkendende bemærkninger, trusler) opnås et instrumentelt forhold til indlæringen, hvor eleven ofte klarer opgaverne ved at løse dem på en måde, der viser væk fra dem selv. Der holdes en distance til læreren og man holder sig til reglerne.

Lysgaard (1981) har vist, hvordan arbejderne i en virksomhed skelnede mellem »os hernede« og »dem deroppe«, og hvordan der var et sammenhold og et *kollektivt forsvar* mod at blive udbyttet.

Som ved Lysgaards arbejdere holder eleverne også selvjustits. Man må ikke »morakke«, ikke sladre, ikke fedte for læreren osv.

Et sådant kollektivt forsvar for elevrollen fungerer i normale situationer gnidningsløst. Elevernes fintmaskede og sammenhængende forsvarssystem af selvbeskyttende forståelser og reaktioner giver den enkelte elev mulighed for at fungere i et undervisningssystem, der stiller mange, og ofte vage og dobbelttydige, krav. Ingen af parterne lægger særligt mærke til den usynlige mur mellem underviser og deltager, og oplever næppe, at der er tale om en subjekt-objektrelation. Kun hvis læreren træder ud af rollen – dvs. ikke følger reglerne – kommer elevernes negative reaktion til udtryk.

Når undervisningen med modeller hentet fra gruppepsykologiske øvelser og træning stiller krav om direkte oplevelse og situationssensitivitet, overskrides imidlertid elevens forsvarsmekanismer, og sårbarheden øges. Den til lærte elevrolle kan ikke bruges mere. Deltagerne reagerer med angst, forvirring og afstandtagen. De har ikke paratviden til at klare situationen, hverken af kognitiv eller emotionel art. Men befinder sig her i et ikke-verbaliseret område, hvor man ikke har handleanvisninger på forhånd. Den ubevidste angst bliver til aggression, men aggressionen kan ikke udtrykkes i undervisningssituationen, hverken direkte mod læreren eller som regel heller ikke mod de øvrige deltagere.

I stedet må aggressionen vendes indad, med handlingslammelse og passivitet som følge. *Passivitet og aggression bliver således udtryk for samme sag: sammenbrud af elevrollen.*

### *Det pædagogiske perspektiv*

Ovenfor nævnte vi, at stadig mere voksenundervisning idag forstås i termer, der fremhæver ligheder mellem undervisningsprocesser og psykologisk intervention (Rogers, 1969; Malan, 1984). Fra proceskonsultation og terapi kan der hentes egnede beskrivelsesredskaber (begreber), der omhandler modstand og forsvar (Schein, 1969).

Det er i dag med krav om helhedsorienteret pædagogik mere nødvendigt at være bevidste mht., hvilke meta-mål vi har med undervisningen. Målet kan i mange tilfælde være det, gruppeanalytikeren Wolf (1971) beskriver som at fremme en »anderledes tilgang til realiteten« i form af øget livsduelighed, indsigt, og social kompetence.

I dette perspektiv må vi forholde os dobbelt til den passive aggression. Vi må selvfølgelig nøje lytte efter, om kritikken af vores undervisning er berettiget. Man må være i stand til at adskille en sådan kritik fra et psykologisk forsvar. Men hvis vi er tilbøjelige til altid at opfatte kritikken som berettiget, kommer vi for let til at svigte procesforståelsen – dvs. hvor deltagerne afslører deres måde at »samspille« med andre mennesker på.

Det kan blive afgørende for at få vendt situationen, at vi bruger vores oplevelse af deltagerne til i hvert fald at gøre dem opmærksom på, hvordan de virker på os. Vi må ikke lade os indfange i den passive aggression, således at vi opgiver vores engagement i relationen. Vores oplevelse er et materiale, deltagerne kan reagere på, ligesom de indbyrdes kan give hinanden feedback og dermed opbygge en forståelse af det fælles rum. *Deres egen andel* i den situation, vi er havnet i, kan derved blive tydeliggjort. Det kan medvirke til at opløse den følelse af afmagt og fremmedgjorthed, der låser situationen.

### *Hvad kan man gøre*

Det er som oftest svært belastende at arbejde med skjulte modstandsfænomener – men også fascinerende. Og ganske belønnende, hvis det lykkes at vende modstanden til en frugtbar indlæringsituation.

Et sådant procesarbejde med dobbeltkommunikation er energitappende fordi underviseren til stadighed også må arbejde med sig selv, dvs. udskille hvad der handler om ham selv, og hvad der er projektioner.

En forudsætning for at arbejde med passiv aggression i undervisningssituationen er at være i stand til at opfatte modstanden som en hensigtsmæssig reaktion fra deltagerens side: At det er sundt at beskytte sig, når man har fået »slået benene væk« under sig, indtil man har »fået nyt fodfæste«. Det vil sige, indtil man selv nærker, at man har indflydelse og selvbestemmelse på sin egen situation.

Underviseren må kunne respektere modstanden – og deltagerens angst – og arbejde langsomt og sensitivt og acceptere, at irrationaliteten har mange lag. Man må turde gå ind i ukendt land og udtrykke sig »simultant«, dvs. at gøre alle niveauer ligeværdige og lade dem komme frem samtidigt.

Der synes ikke at være nogen standardløsning overfor håndteringen af den beskrevne dobbelthed. Men vi kan ud fra en gryende forståelse af den passive aggressions væsen forsøge at give nogle generelle retningslinier.

Man må undgå at forholde sig til deltagerne som løsrevne individer, men derimod give dem muligheder for at fremkomme med deres fortolkninger af den situation, de befinder sig i. Vi må således i fællesskab opbygge et »rum« eller en sammenhæng, vi kan være i på en måde, der åbner for dialog og udvikling. Dette kan fremmes som gruppens fælles konsensus eller matrix (Foulkes & Anthony, 1973).

Man må balancere mellem det grænse-respekterende og det overskridende, således at man ikke øger forsvaret unødvendigt. Ændringen af situationen må ikke opleves som »påduftet«, men som en reel mulighed for udvidelse af handlemuligheder i situationen. Derved kan den energi, vi opfatter som negativ passiv aggression, positiveres i en skabelse af et rum, hvor nye ideer og synsvinkler tør udtrykkes.

Når elevrollen bryder sammen, må læreren forstå, at angsten er det centrale og møde angsten ved at stille sig ved siden af deltagerne og ændre elevrollens distancerede subjekt-objekt forhold til et mere autentisk samvær i en subjekt-subjekt relation, der kræver, at også læreren fralægger sig sin beskyttende rolle. Læreren må træde ned fra sit usynlige kateder og blive autoritet uden at være autoritær (hvilket kan være ganske vanskeligt at erkende for den moderne, demokratisk indstillede lærer).

Hvis undervisningssituationen skal vendes til en positiv spiral, må – som nævnt først i artiklen – tre forhold etableres: *den psykologiske kontakt*, *undervisningskontakten* og *den psykologiske kontrakt*.

At opbygge en subjekt-subjekt relation i et klima af passiv aggression vil sige at starte forfra med at etablere *den psykologiske kontakt* – en kontakt, som i virkeligheden aldrig har været der. Der må brydes igennem pseudo-kontaktfladen eller barrieren af kontaktløshed.

*Undervisningskontakten* må klarlægges. Læreren må søge at etablere en forståelse for, hvad meningen med at benytte en anden form end den velkendte er, hvad deltagerne kan få ud af det, og hvordan det kan bruges erhvervsmæssigt osv. osv...

Endelig må *den psykologiske kontrakt* genforhandles: Hvordan skal læreren opføre sig? Hvordan skal deltagerne opføre sig? Hvad er de enkeltes betingelser for at medvirke? Hvor ærlig skal man være? Hvor meget skal man blotte sig? Kan man sige stop? Er man forpligtet til at give tilbagemelding? Hvilket sikkerhedsnet er der? Hvilke garantier har man for at komme ud på den anden side?»

### *Overskridende praksis*

Vi har drøftet de praktiske problemer med erfarne psykologer.\* De giver udtryk for, at det både fagligt og personligt er krævende at arbejde med modstand mod ændring, men også udfordrende. Især virker modstanden i form af passiv aggression energitappende. Man føler sig ensom og der trækkes store veksler på accept af andre, procesbevidsthed og selvtillid.

Der er eksempler på, at undervisningen reelt er brudt sammen, men også på gennembrud med en forløsning af indlæringsmotivation og modtagelighed.

De mener – lige som vi – at det er afgørende, at oprette en åben kontakt og kontrakt mellem undervisere og deltagere og opfatter passiv aggression som udtryk for en brist mellem undervisningsproces og forståelige modstandsreaktioner. »Kunsten« er at vende en frastødning mellem proces og modstand til en nødvendig og frigørende kobling. Den overskridende pædagogiske handling bliver her helt central.

I det følgende nogle forslag, der kan fremme etableringen af en undervisningssituation med autentisk kommunikation og genuin læring:

\* Tak til psykologerne Jane Palm og Kirsten Skou Pedersen på Socialpædagogisk Højskole.

- Underviseren må »tage kampen op«, »tage skraldet« og få »renset luften« – og starte på en frisk. Herved etableres et subjekt-subjekt forhold helt direkte.
- Underviseren kan lege dynamo (med fare for at slide sig selv op) blive ved med at pumpe nye initiativer ind i gruppen indtil et eller andet fænger.
- Underviseren kan helt åbent og direkte fortælle hvad hun ser, der sker, og gennem-analysere processen.
- Underviseren kan bruge små teori-input, fx ud fra kommunikationsteori, der forklarer hvorfor det er så svært at fungere i den situation. Det virker beroligende, at den intellektuelle forklaring kobles med den emotionelle oplevelse af situationen. Og følelserne al-mengøres.
- Underviseren kan bruge sig selv, fortælle i billeder og fortælle om, hvordan man selv har lært at beskytte sig og nævne en situation, hvor man har reageret med lignende ad-færd (fx ladet som man har check på det hele). Herved lader man deltagerne forstå, at man har fattet, hvad der sker og accepterer deres situation og så i øvrigt venter, til de tager tråden op.
- Underviseren kan omlægge til gruppeterapeutisk arbejde, hvor man arbejder sig igen-nem modstandsfænomenerne.
- Underviseren kan iscenesætte handlingsforløb, hvor hun lader som om, der ikke er no-gen modstand, »gør sådan og sådan ...«, fx danne arbejdsgrupper, som de bliver afhæn-gige af og som de selv kan styre. Herved frigøres de fra den kollektive situations pres og magtesløshed.
- Underviseren kan tage fat på deres forventninger, og starte forfra. Så skal der nok vise sig et virkeligt misforhold mellem lærer og deltageres forventninger til form, indhold og resultat.
- Underviseren skal undgå at blive troldbundet og fokusere på »de skuffede« og »de mod-villige« og i stedet bygge på »de stille« og »de positive«, der som oftest også er blandt del-tagerne.
- Underviseren vil også kunne bryde det kollektive forsvar ved at splitte op i undergrup-per, der i en mindre utryk situation giver mulighed for en bearbejdning indefra og en omstrukturering af plenum.
- Endelig at den bedste måde er ikke at komme i situationen ved at starte forløbet på en god måde, så snart man fornemmer, der er angst i situationen.

### *Faren for psykologisering*

I en sådan brug af begrebet passiv aggression, er der naturligvis også en risiko for at gøre berettiget kritik af undervisningen til et symptom. Willert (1987) advarer fx mod synsvinkler, der tillader os at beskrive andre mennesker på en ydre og klientgørende måde, bl.a. fordi de ikke selv kender de modeller, vi bruger til at forstå deres situation med. Ligeledes advarer Jacobsen (1989) mod at man føler sig bedrevidende ved at undervise andre mennesker i *deres problemer*.

Det er således på sin plads her at fremhæve den fare for psykologisering, som begrebet »passiv aggression« kan medføre. Vi nævnte indledningsvis at målet var dialog og opnåelsen af en subjekt-subjekt relation mellem under-viser og deltager. I vores eksempel viste vi, hvordan den psykologiske kon-trakt ikke var etableret og kontakten derfor blev skæv. Deltagerne reagerede med at vanskeliggøre undervisningssituationen. Derved kan underviseren

føle sin position og sit ansvar truet. Han får brug for at værne om sit selvbillede og kan – som forsvarsmekanisme – komme til at lægge skylden på deltagerne. Det kan så føre til forsøg på efterrationalisering og forklaring på, at det gik, som det gjorde. Læreren forsvare sig ved at hæfte en diagnose på deltagerne. Begrebet »passiv aggression« kan blive en dårlig undskyldning. Diagnosticering skaber da afstand mellem parterne og fører til forringede muligheder for nødvendig, gensidig afklaring. I sin konsekvens kan den føre til, at parterne kommer til at vikle hinanden og sig selv ind i et *edderkoppe-spind* af gensidig passiv aggression.

Men til trods for faren for misbrug af begrebet »passiv aggression« er det vigtigt at danne nye begreber til forståelse af voksenpædagogiske situationer. Med begrebet søger vi at bidrage til udviklingen af det, Schultz Jørgensen (1989) kalder »at give« eller »tilbyde« nye beskrivelsesmuligheder. Det er vigtigt ikke blot for underviserne, men også for deltagerne, der derved kan skabe nye forståelser. Som undervisere må vi ikke blot systematisere det, deltagerne allerede kender, men deltage aktivt i udvikling af ny viden og nye indsigter.

Uden begrebslige redskaber risikerer vi at blive ved med at reproducere samspilsformer, der forhindrer, at vi når ud i åbne problemstillinger og dilemmaer, hvor ny viden og nye handlemuligheder udvikles.

En nærmere sammentænkning mellem den pædagogiske psykologiske beskrivelser og psykoterapiens begreber kan måske vise os nye veje i voksenpædagogikken.

Vi vil lade en erfaren underviser få det sidste ord:

*Deltagernes modstand kan være personligt belastende at arbejde med og passiv aggression kan tappe ens sjæleblod. Men jeg ville kede mig, hvis der ikke var modstand. Det er spændende at arbejde med modstand. Også den passive aggression kan bære kimen til at overskride grænser. – Der kommer ingen udvikling uden modstand.*

#### LITTERATUR

- Bateson, G. (1973). The logical categories of learning and communication. I G. Bateson: *Steps to an ecology of mind*. New York: Chandler.
- Bauer, M. & Borg, K. (1976). *Den skjulte lærerplan*. København: Unge Pædagoger.
- Berthelsen, J., Illeris, K. & Clod, S. (1985). *Grundbog i projektarbejde*. København: Unge Pædagoger.
- Borg, W. (1971). *Industriarbejde og arbejderbevidsthed*. København: Røde Hane.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding*. Helsinki: Orienta-Konsultit Oy.
- Foulkes, S.H. & Anthony, E.J. (1973). *Group psychotherapy*. London: Penguin Books.
- Gruber, H.E. (1985). From epistemic subject to unique creative person at work. *Archives de Psychologie*, 53, s. 167-185.
- Inhelder, B. & de Caprona, D. (1985). Constructivisme et creation des nouveautés. *Archives de Psychologie*, 53, s. 7-17.

- Jacobsen, B. (1989). *Voksenundervisning og livserfaring*. København: Christian Ejlers Forlag.
- Jahoda, M. (1989). *Employment and unemployment. A social-psychological analysis*. Cambridge, Engl.: Cambridge University Press.
- Lysgaard, Sverre (1981). *Arbejderkollektivet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Malan, D.H. (1984). *Individual psychotherapy and the science of psychodynamics*. London: Butterworths.
- Olsén, P. (1982). *Arbejdsløshedens socialpsykologi*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Rogers, C.R. (1969). *Freedom to learn*. Ohio: Charles E. Merrill.
- Rogers, C.R. (1970). *Encounter groups*. London: Allen Lane.
- Salling Olesen, H. (1986). *Voksenundervisning, hverdagsliv og erfaring*. København: Unge Pædagoger.
- Sartre, J.P. (1960). *Critique de la raison dialectique*. Paris: Gallimard.
- Schein, E.H. (1970). The mechanisms of change. I Bennis, E.G., Benne, K.D. & Chin, R. (Eds.): *The planning of change*. London: Holt.
- Schein, E.H. (1969). *Process consultation: its role in organization development*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- Schmuck, R.A. (1986). Participants as consultants to themselves. I E. Stivers & S. Wheelan (Eds.) *The Lewin Legacy*. New York: Springer.
- Schultz Jørgensen, P. (1989). Om kvalitative analyser – og deres gyldighed. *Nordisk Psykologi*, 41, s. 25-41.
- Wagner, R. (1978). *Angst og bluff på universitetet*. København: Tiderne skifter.
- Willert, S. (1987). *Psykologi som handlingsvidenskab*. Århus: Kimære.
- Wolf, A. (1971): Psychoanalyse in Gruppen. I Stefan de Schil (Ed.) *Psychoanalytische Therapie in Gruppen*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Zaro, J.S., Barach, R., Nedelman, D.J. & Dreiblatt, I.S. (1978): *A guide for beginning psychotherapists*. Cambridge Engl.: Cambridge University Press.
-