

RESONANS OG UBEVIDST INTELLIGENS  
I MENNESKEFAGENES INSTITUTIONSLIV  
– DYNAMISKE SUPRAMODALE PROCESSER I  
PROFESSIONELLES OG BØRNS SAMSPIL OG UDVIKLING

Af Anne Maj Nielsen<sup>1</sup>

*Hvordan kan vi teoretisk begribe og forstå ubevidste dynamikker og ubevidst intelligens med betydning for kommunikation og udvikling i menneskefagernes institutionsliv? Ubevidste procesdynamikker skitseres i integrativt teoriperspektiv, hvor kropslig hukommelse og ubevidst intelligens indgår kreativt i selvregulering og selvorganisering af bevidsthedssystemet, der omfatter forskellige bevidsthedsformer og kompleksitetsniveauer, intra-subjektive og inter-subjektive bevidsthedsfelter, og er forviklet med sociokulturelle betydningssystemer. Perspektivet integrerer fænomenologisk teori om det dynamisk ubevidste med cybernetisk netværkspsykologisk teori om bevidsthed som emergerende cybernetisk informationsnetværk og illustreres med to eksempler på bevidsthedsdynamikker med betydning i institutionsliv.*

**Nøgleord:** resonans, ubevidst intelligens, supramodale processer, interpersonelle samspil, selvregulering.

## 1. Ubevidste processer i menneskefagene

I menneskefagernes professioner med pædagogiske elementer som pædagogik, uddannelse og sundhedsfag er interpersonelle kommunikative samspil grundlæggende (Vedfelt, 2003; Beck, 2017). Læreres emotioner, kontakt og forholdemåde vækker følelser og oplevelser af fx selvværd eller mangel herpå hos eleverne (Mazer, McKenna-Buchanan, Quinlan, & Titsworth, 2014). Læreres kommunikation og emotioner i undervisning responderer på arbejdsforhold: Forandringer og oplevelser af urimelighed øger professionelles risiko for frustration, vrede og – over længere tid – udbrændthed (Maslach & Leiter, 2008). Det vigtigste til forebyggelse af udbrændthed hos

<sup>1</sup> Anne Maj Nielsen, cand.psych., ph.d., lektor i pædagogisk psykologi, DPU, Aarhus Universitet, e-mail: amn@edu.au.dk.

lærere er samtale med forstående kolleger om oplevelserne og råd til håndtering af vanskeligheder (Chang, 2013).

Arbejdet med egne svære følelser eller holdninger, fx gennem supervision, sås som nødvendigt for relationskompetent kommunikation og ageren i vanskelige situationer af Juul og Jensen:

“Når voksne bliver “irriterede” på børn, er det meget ofte, fordi børnenes adfærd provokerer ubearbejdet stof (følelsesmæssigt og/eller holdningsmæssigt) i de voksnes eget liv. Det er de voksnes villighed til at reflektere over relationen, der afgør, om begge parter vokser, eller om barnet kategoriseres som problematisk.”

(Juul & Jensen, 2004, p. 170<sup>2</sup>)

I den fremherskende kultur i menneskefagene kommunikerer professionelle om børn, elever og forældre som vanskelige og problemskabende (Bjørkelo, Sunde, Fjeld, & Lønningen, 2013; Ramvi, 2010) med ringe interesse for professionelles bidrag til vanskelige samspil (Jensen, 2017; Ågård, 2014). Komplekse forhold har betydning for professionelles kommunikation (Jiang, Vauras, Volet, & Wang, 2016), og det er svært at reflektere over kommunikation i udfordrende situationer, da betydningsdannende dynamikker i samspil er vanskelige at beskrive og dermed let forbliver ubevidste (van Manen & Li, 2002).

I artiklen undersøger jeg, *hvordan vi teoretisk kan begribe og forstå ubevidste dynamikker og intelligens med betydning for udvikling og trivsel i kommunikative samspil i institutionsliv*. Sådan forståelse giver mulighed for at undersøge dynamikker i og udvikle praksis i institutionsliv. Perspektivet er baseret på udviklingspsykologi, fænomenologi og kybernetisk netværkspsykologi.

## 2. Interpersonel kommunikation i udviklingspsykologisk perspektiv

I professionelles arbejde med omsorg, udviklingsstøtte, undervisning m.m. er kommunikation i mange sansemodaliteter og artikulationsformer grundlæggende (van Manen & Li, 2002). I mange udviklingspsykologiske teorier er mennesket rettet mod oplevelse af mening, og grundlaget for kommunikation, selvoplevelse og selvforståelse bliver til gennem børns samspil med andre i deres livsverdens økologiske niches fra den tidligste barndom (Stern,

---

2 Forfatterne fremhæver målet med denne form for arbejde: “Afslutningsvis vil vi gerne understrege, at det primære mål med dette perspektiv på pædagog-barn-relationen ikke er effektiv problemløsning. Den gensidige vækst og udvikling er værdifuld for begge parter, men det er gensidigheden som relationel kvalitet, der er den afgørende værdiforestilling” (Juul & Jensen, 2004, p. 170).

1991; Tønnesvang, 2002; Vedfelt, 2003). Specifikke oplevelser af mening bliver til i barnets deltagelse i kropslige, følelsesmæssige og sociokulturelle samspil og praksisser med sociale og symbolske meninger og betydninger (Vygotsky, 1978, 1994).

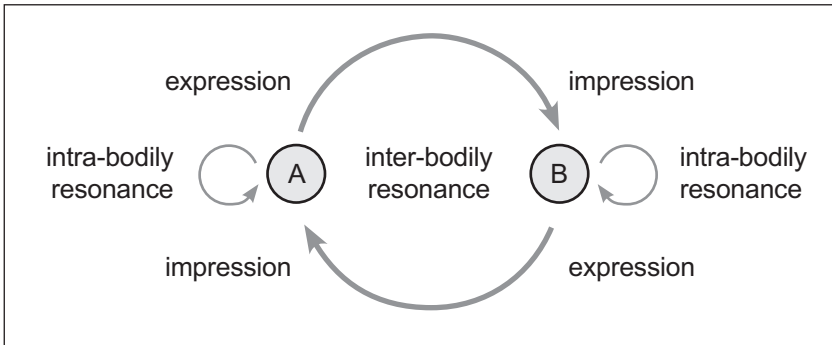
Med Kohuts selv-psykologiske teori har Tønnesvang udviklet begreber om, hvordan lærere og andre professionelle er selv-objekter for børn og må være medspillende modspillere, der kan meta-kommunikere, dvs. “med et tredje øje og et tredje øre åbner sig for at fornemme, se og lytte efter flertydige budskaber og magtspil fra såvel sig selv som eleven” (Tønnesvang, 2009, p. 113). Desuden må den professionelle kunne forstå samspillet i dybden, og det forudsætter kvalificerede psykologiske refleksioner (ibid.). Tønnesvang fremhæver psykologiske refleksioner om den professionelle og barnets “fremadrettede, fortidsbestemte nutidighed”, så den professionelle “kan udgøre en tydningshorisont for at imødekomme, forstå og udfordre elevens måde at gebærde sig på” (ibid.). Det er ud fra selvpsykologiens forståelse af, at mennesker som “hinandens selvobjekter”, gennem deres forholde-måde, “kommer til at udgøre en indvendig forbundet eksistentiel forlængelse af en andens selv, (så) man på nogle væsentlige psykologiske områder understøtter, opløfter og hjælper selvets udvikling på vej” (ibid.). Mennesker er hinandens selvobjekter i forhold til intentionalitetens fire elementarformer: rettedhed mod selv fremstilling, betydningsdannelse, samhörighed og mestring. Ud over de bevidste intentioner og bevæggrunde nævnes også *ikke-bevidste intentionaler* kort.

I det følgende skitserer jeg teori om det dynamisk ubevidste, der viser og udfolder sig i det aktuelle nu – med en fremadrettet fortidsbestemthed, begrebet i fænomenologisk og kybernetisk psykologisk perspektiv.

### 3. Interpersonel kommunikation i fænomenologisk perspektiv

I fænomenologisk perspektiv konstitueres kommunikationsmønstre og mening gennem barnets kropsligt levede erfaringer i den specifikke livsverden med sociokulturelle betydninger (Fuchs, 2011a, 2011b; Køster & Winther-Lindqvist, 2018). Fuchs definerer interpersonelt samspil som “kropslig resonans”, der opleves som affekter, impulser og følelser og skaber “intra-kropslig resonans” i dynamiske ubevidste processer:

“Being affected by the affective affordances or value features of the situation (*“affection”, impression*) triggers a specific bodily resonance which in turn influences the emotional perception of the situation *and* implies a corresponding expression and action readiness (*“e-motion”*). Embodied affectivity consists in the whole interactive cycle which is crucially mediated by the resonance of the feeling body.” (Fuchs, 2017, p. 197)



**Figur 1.** Illustration af “embodied resonance” (Fuchs, 2017, p. 197).

I kraft af den grundlæggende kropsligt-socialt karakter er levede erfaringer multimodale og specifikke og bliver en del af den kropslige direkte erfarings hukommelse (ibid.). Kun visse aspekter af levede erfaringer bliver genstand for bevidst opmærksomhed medieret af en klar og bevidst sansoplevelse, følelsesoplevelse eller tanke og potentielt tilgængelig for sproglig refleksion (Gallagher, 2011; van Manen & Li, 2002; Zahavi, 2003). De øvrige aspekter af levede erfaringer er i den kropslige hukommelse og viser sig i oplevelser, impulser og handlinger i den aktuelle situation (Fuchs, 2011a). Levede erfaringer kultiverer oplevelses- og kommunikationsgrundlag gennem kropsliggjorte forståelser, orienteringer og handlinger og bliver kun i særlige situationer bevidste eller reflekterede (Køster & Winther-Lindqvist, 2018). De er en del af personens tavse viden og ubevidste intra-subjektive dynamikker mellem strukturer og emergerende transformationer (Fuchs, 2011a, 2011b).

Der er udviklet mange teorier om menneskers bevidsthed og dens udvikling gennem gensidig inspiration, kritik og videreudvikling (fx Tart, 1975; Rubinstein, 1977; Holzkamp, 1983; Merleau-Ponty, 1962/2014; Waldenfels, 2011; Fuchs, 2011b; Vedfelt, 1996, 2014, 2017). Med henblik på så fuldgyltig viden som muligt må vi søge teorier (og metoder), der gør det muligt at samle relevante perspektiver på fænomenet, dvs. at vi må arbejde integrativt (Tønnesvang, Hedegaard & Nygaard, 2015).

#### 4. Interpersonel kommunikation i kybernetisk netværkspsykologisk perspektiv

Kriterier for integrativ bevidsthedsteori definerede Vedfelt sådan, at en bedre teori skulle være baseret på konsistens mellem overordnede hypoteser, metateori og erfaringsgrundlag, som kunne forene indsigterne fra Freuds og Jungs intra-psykiske teorier med teori om psyken som et åbent system i stadig kontakt med omverdenen (Vedfelt, 2001).

Vedfelt udviklede en teori om selvregulering og selvorganisering inspireret af Jungs teori om symboler, det modsatkønnede, livsvendinger og vækstprocesser, og ud fra kritik af mangler i Jungs teori (Vedfelt, 1996, 2001). Kritikken gjaldt tre hovedområder forbundet med Jungs metateoretiske position: 1) *Relationen individ-omverden*, 2) *Forholdet krop-psyke (den psykosomatiske relation)*, 3) *Bevidsthedsniveauer og -tilstande* (Vedfelt, 2001, p. 292). Punkt 1 er en kritik af Jungs ensidige fokus på analyse af psyken som et lukket intra-psykisk system styret af arketyper og baseret på en ide om "den kulturskabende ener". Vedfelt kritiserer fraværet af forståelse af grupper og samfund, som konstruktivt kan støtte den enkelte, højne bevidstheden og bidrage til differentiering i følelseslivet. Punkt 2 er en kritik af den lange tradition for "kropsløs ånd", der fulgte med Jungs forsvar for den spontane indre oplevelsesvirkelighed. Punkt 3 er en kritik af Jungs teori som relativt reduktionistisk (ibid.).

Erfaringer og omfattende studier af undersøgelser og teorier om bevidsthed, terapi og drømmearbejde viser, at bevidsthed "kan fungere på mange forskellige niveauer, i forskellige tilstande og modaliteter, såsom kropslige og emotionelle, og gennem visuelle forestillinger og tænkende former for oplevelse og erfaring" (min oversættelse af Vedfelt, 2017, p. 39). For at rumme denne mangfoldighed må en teoretisk forståelse arbejde med kategorier, der kan inkludere mange variationer af bevidsthedsformer. Det er muligt ud fra grundideer i teorier om neurale netværk og informationssystemer, der gennem evolution selvorganiserer forskellige grader af kompleksitetsbearbejdning til håndtering af information, der stiller forskellige krav (Vedfelt, 1996, 2017). Systemet har en tendens til spontan organisering af netværk af undersystemer med forskellige grader af bevidsthed og delvis overlappende hukommelser, systemet er åbent og svinger rytmisk mellem tilstande med mere eller mindre kontakt til omverdenen (Vedfelt, 2001).

I samspil med personens økologiske niche bliver bevidsthedssystemet til og forvandles stadig, til dels organiseret i oplevelses- og erfaringsbaserede strukturer, mønstre og skemaer på forskellige niveauer (Vedfelt, 1996). Bevidsthedssystemets netværk organiserer personens hukommelse fordelt over mange enheder og under-enheder med forskellige aspekter af tilstande og indhold, der delvis kan overlappe. Bevidsthedssystemets enheders og under-enheders felter og netværkstråde af informations-energi kan aktiveres i forskellige mønstre, alt efter hvilke enheder der forbinder sig i oplevelsen af en situation og kontekst. Oplevelsesmønstre kan aktualiseres af et tegn, stikord eller andet "fragment" med ligheder til en tidligere betydningsfuld situation (ibid.). Intensitet og kraft i informationsfelternes netværkstråde afgør, hvilke informationsfelter der aktiveres, hvilken mening og intensitet der opleves i situationen, og hvordan den kan få betydning for bevidsthedssystemets videre udvikling.

Forståelsen af differentiering af systemer og undersystemer, der bliver relativt selvstændige og selvregulerende, er udviklet ud fra Bertalanffys defini-

tion af “et system som et kompleks af elementer, der er forbundne og gensidigt vekselvirkende” (Vedfelt, 1996, p. 107). Der kan skelnes mellem mange niveauer, som hver kan have selvorganiserede sekundære niveauer og hierarkier (Vedfelt, 1996). Levende, komplekse systemer “opfattes derfor som selvregulerende, selvfornyende, selvorganiserende, og med evne til kreativ udvikling, også kaldet emergens” (op.cit. p. 108).

Det blev til teorien om bevidsthed som et supramodalt kybernetisk system karakteriseret ved selvorganiserende og selvregulerende procesdynamikker, der udfolder ubevidst intelligens i alle former for kommunikative samspil (Vedfelt, 2003; Hansen, 2015). Systemet er supramodalt: Det omfatter alle sansemodaliteter og bearbejdningsformer, herunder sanselige og kropslige, med fx bevægelser, lyde, tegning og impulser, emotioner, tanker, associationer m.m. (“proceskanaler”) (Vedfelt, 1996). En bevidsthedsform kan “låse” situationen på et bestemt kompleksitetsniveau, fx en tankerække, der “kører i ring”. Ved at skifte proceskanal til et højere kompleksitetsniveau, fx tegne eller bevæge sig med fornemmelsen, kan bevidsthedssystemet transformere oplevelsen og forståelsen i situationen, både personligt og i kommunikation.

I denne teori ses jeg-bevidsthed som rettet mod og af fænomener og objekter i hverdagens handlinger og samspil, hvilket giver smalt fokus og lav grad af kompleksitet. Andre bevidsthedsformer med mere kontakt til det ubevidste og højere grad af kompleksitet har kapacitet til at rumme meningsmangfoldighed (Vedfelt, 1996). Derfor kan informationer, der er uforenelige i en bevidsthedsform med lavere kompleksitet, rummes samtidig i en bevidsthedsform med højere kompleksitet.

#### ***4.1 Symboler, ubevidst intelligens, selvregulering og selvorganisering***

Kybernetisk netværkpsykologi bruger begrebet “ubevidst intelligens” om processer, der transformerer information og betydning fra lavere til højere grader af kompleksitet. Bevidsthedsformer med højere grader af kompleksitet er mere fortættede og betydningsmættede (ofte i form af sanselige symboler) end f.eks. sproglige definitioner (Vogt, 2015). Sanselige, kropslige fornemmelser kan ligesom symboler rumme meget og forskelligartet information i deres højere kompleksitet end analytiske og fokuserede betydninger som sproglige begreber. Sanselige, kropslige fornemmelser er tydeligt forbundet med den kropslige hukommelses erfaringer gennem livet, mens symboler har betydning på en anden måde.

Et symbol er i Jungs og den kybernetiske netværkpsykologi det bedst mulige udtryk for noget relativt ukendt, vi ved eller oplever findes – noget, vi ikke forstår, og som ikke kan udtrykkes på andre måder end i symbolet. Symboler er mangetydige, fordi de er meget komplekse og udtrykker ubevidste forvandlingsmuligheder, der kan blive tilgængelige for bevidstheden (Vedel, 2001). Symboler udtrykker noget intenst levende i sindet, og symboldannelser ses som led i processer, der danner sanselige symboler i fx drømme forud for bevidste indsigter eller begrebsdannelser (Skogemann,

2001). Vedel (2001) fremhæver den oplevende persons symbolske holdning som afgørende for symbolsk oplevelse: at kunne mærke og se en skjult eller større betydning i det, der fremtræder. Det kan fx være spædbarnet som symbol på selve livet. Symboliseringsevne handler ikke primært om at fortolke symbols *indhold*, men om *processen*: at forholde sig til oplevelse som symbolsk udtryk for noget, der kan give forandring, udvikling, indsigt, af Jung kaldet “den transcendent funktion” (ibid.).

Hvor Jung så arketyper som udviklingsdrivende, finder Vedfelt, at symboler i ændrede bevidsthedstilstande (fx drøm/meditation) handler om livsforhold med betydning for personen: den ubevidste intelligens bidrager via symboler til at balancere mulig integration af nyt ubevidst indhold i personens liv (Vedfelt, 2017). Mens symboler i drømme ofte personificerer kvaliteter med betydning i drømmerens liv, har symboler i meditation ofte mere abstrakte former (Vedfelt, 2003, 2017).

Den ubevidste intelligens forbinder information synæstetisk på tværs af sansemodaliteter og kompleksitetsniveauer i det supramodale rum (Vedfelt, 2003; Hess, 2015). Bevidsthedens processer i det supramodale rum giver mulighed for selvregulering og selvorganisering: “*Selvregulering*” betegner organismens og bevidsthedssystemets forsøg på at bevare, eller vende tilbage til, en stabil og harmonisk tilstand (Vedfelt, 2003). “*Selvorganisering*” betegner tilblivelsen af nye, mere overordnede, sammenhængende og komplekse strukturer, der bliver til i livets modningsprocesser og markante livsovergange (Vedfelt, 2017). Det kan være livsovergange, som at få søskende, begynde i institution/skole, nyt arbejde, blive forældre etc. Den overordnede enhed, der bidrager til selvorganisering og selvregulering, kan være den enkelte person såvel som personens forhold i og til sin omverden (Skogeman, 2001). Forhold og samspil i institutionslivet har dermed potentiel betydning for selvorganiserende og selvregulerende processer hos både professionelle og børn/unge/andre i institutionen.

Nogle af de væsentlige procesdynamikker, der indgår i selvregulering og selvorganisering i inter-subjektive samspil, opleves gennem inter-affektivitet og emotionalitet, som ubevidste følelser for en anden person, der kan få symbolske kvaliteter, så fx pædagogen opleves som “livgivende mor” eller “autoritær ordenshåndhæver”. I praksisbaserede psykodynamiske teorier om terapi er udviklet begreber om sådanne procesdynamikker, og hvordan der kan arbejdes bevidst med dem: “spejling”, “overføring” og “modoverføring”.

#### **4.2 Spejling, overføring og modoverføring**

“Spejling” betegner en indstilling, hvor terapeuten venligt, interesseret og diskret imiterer klientens udsagn, mimik og gestik (Vedfelt, 2003).<sup>3</sup>

3 Her mener jeg den reflekterende spejling og går ikke ind i differentiering af Boadellas andre former for spejling (Vedfelt, 2003).

Klienten får derved mulighed for at mærke sig set, hørt og forstået af terapeuten og at forholde sig til den måde at vise sig på og evt. ændre den. "Overføring" betegner ubevidste symboliseringsprocesser, hvor noget, klienten har behov for, opleves som kvaliteter hos terapeuten (eller andre) (Vedfelt, 2003; Hess, 2015). Det savnede "overføres" symbolsk til terapeuten med ofte intense følelser. Overføringsprocesser sker i hverdagen og menneskefagene, men bruges almindeligvis kun bevidst i terapi om de længsler, håb, aggressioner og andet, som klienten overfører til terapeuten. Terapeuter resonerer med klienternes overføring i form af det, der kaldes "modoverføring". Hvis klienten fx længes efter en god, forstående mor-figur og oplever moderlige kvaliteter ved terapeuten, kan terapeuten opleve moderlige følelser for klienten. Modoverføringer kan være både befordrende og vildledende i arbejdet og må undersøges i fx supervision.

I alle menneskefag med inter-subjektive samspil gør procesdynamikker i form af spejling, overføring og modoverføring sig gældende og kan være både befordrende og problemskabende.

## 5. Eksempler fra skoler

Selvregulerende og selvorganiserende processer i samspil illustreres med to eksempler fra en undersøgelse af relationskompetence hos lærere/lærerstuderende (se Nielsen & Laursen, 2020). Deltagerne blev interviewet om deres oplevelser af hhv. vanskelige og vellykkede situationer i praktikperioder og i job, og de fortalte om bl.a. oplevelser af intuitive fornemmelser af "rette" handlinger, som de ikke altid kunne forklare.

To eksempler fra lærere i folkeskoler illustrerer, dels hvordan en persons kropslig-sanselige forståelse af en kollega kan bidrage til kollegial selvregulering (eksempel 1), og dels hvordan ubevidst intelligens kan virke gennem spejling, overføring og modoverføring på måder, der overrasker læreren (eksempel 2).

### *5.1 Eksempel 1 – Supramodal ubevidst intelligens i kollegial selvregulering*

Mads havde arbejdet i en folkeskole i ca. ni måneder. Han fortalte, at dialogøvelser om hans og medstuderendes oplevelser af forskellige tilstande og opgaver på læreruddannelsen havde lært ham meget, så han aktivt havde udviklet et tillidsfuldt forhold til sin kollega, bl.a. ved at de "så" hinanden hver dag: "Jeg sørger for, at jeg hver eneste dag ser mine kollegaer i øjnene, så hende jeg har 7.a sammen med, vi skal lige kikke på hinanden i løbet af dagen" (Mads, i Nielsen & Laursen, 2020, p. 14).<sup>4</sup>

4 Eksemplet er fra Nielsen & Laursen (2020). Alle personnavne er ændrede.



Mads beskrev en situation, hvor hans kollega talte med andre lærere, hvor ingen bemærkede, at hun havde det skidt:

“[ ] jeg kunne se på hende, der var noget galt [ ] jeg kunne bare mærke, hun var anspændt – og så satte jeg mig på hug og lagde hånden på hendes skulder og spurgte, om hun var okay? Så begyndte hun at ryste og var tæt på at græde og havde haft en rigtig, rigtig ubehagelig oplevelse, som hun prøvede at kæmpe sig igennem ved at sidde og snakke med nogen om noget andet.”  
(ibid.)

Mads' kropslige fornemmelse viste ham, at kollegaens sædvanlige kropslige væren (bevægelsesmønster, stemmeføring, energi) var anderledes end sædvanlig. Han satte sig på hug, lagde en hånd på hendes skulder, spurgte, om hun var OK. I denne kropslige og følelsesmæssige kontakt åbnede han mulighed for, at kollegaen mærkede sin kropsligt og følelsesmæssigt belastede tilstand. De to trak sig tilbage fra “hverdagsfællesskabet” og talte om oplevelsen.

“At se” hinanden i øjnene hver dag havde givet Mads kendskab til kollegaens væren-i-samspil. Det er kropsliggjort, supramodalt erfaret kendskab med høj kompleksitet. I kollegaens belastede situation fornemmede Mads en uro, undren, bekymring og handlede ud fra fornemmelsen og den værdi, at mennesker skal tage vare på hinanden. Dermed indgik han aktivt med kollegaen i en overordnet enhed, der genetablerede en mere stabil og harmonisk tilstand gennem selvregulering af bevidsthedssystemet i kollegaens væren-i-verden. Bevidsthedssystemets selvregulering var både personlig og fælles, båret af inter-subjektiv resonans, supramodal ubevidst intelligens og etisk rettet mod at “ændre noget, der er galt”.

## **5.2 Eksempel 2: Supramodal ubevidst intelligens og selvorganisering i undervisning**

“Lis” var lærerstuderende på fjerde år, da hun i et interview beskrev eksemplet nedenfor fra læreruddannelsens lange praktik.<sup>5</sup> En elev i 9. klasse viste tydeligt, at hun ikke var interesseret i at deltage i Lis' undervisning. Lis prøvede at vise anerkendelse og skabe en god relation, sådan som hun havde lært i sin uddannelse, men uden resultat. Lis blev meget irriteret og følte samtidig, at hun selv kunne have været som eleven. Det fik Lis til at kommunikere på en måde, hun ikke mente levede op til professionelle idealer om anerkendende kommunikation – hvilket hun var flov over – men det fik overraskende, ønskede virkninger:

<sup>5</sup> Lis' eksempel indgår også i Nielsen, 2020.

“Altså hun sad og pillede ved hende der sad ved siden af’s hår og sådan, og så [kikkede] hun sådan op mod loftet, og så vendte hun øjne ad mig. [ ] Når hun så kiggede på mig, så rullede jeg øjne ad hende og gjorde sådan her [Lis vender ansigtet opad på en hoven måde]. [ ] Og jeg var lidt overrasket over, at det virkede, fordi efterfølgende – [ ] Hun kiggede sådan på hende der sad ved siden af sådan lidt “what? Hvad var det lige, hun gjorde?” [ ] Og så efterfølgende, hver gang at vi skulle noget der ville hun gerne, og hun ville gerne snakke med mig ... og hun smilte til mig, når hun gik forbi på gangene og sådan noget. Men det var sådan spøjst og underligt. Og hun ville gerne stille mig spørgsmål – jeg var sådan: Hvad var det lige, der skete der?” (citater, 2016, fra undersøgelsen omtalt i Nielsen & Laursen, 2020)

Lis mærkede elevens betydningsmættede kropslige kommunikation og forholdt sig til den med supramodal kommunikation, der kan rumme høj informationstæthed. Det var gennem mange samtidige proceskanaler: kropslig bevægelse, øjenkontakt, drejning af hoved til og fra, sproglig respons, når eleven viste interesse, og tydelig bevidst opmærksomhed på eleven og hendes respons i situationen. Lis genkendte noget hos eleven i sig selv, kunne kommunikere kropsligt som eleven og så elevens forbløffelse. Lis oplevede selv stor forundring over den efterfølgende forvandling i form af elevens kontaktsøgen og anerkendelse.

Lis kommunikerede gennem *spejling* af elevens kommunikation og viste eleven, at hun blev set, hørt og fik Lis’ opmærksomhed. Elevens “venden øjne” kan symbolsk betyde “foragt” og “respektløshed” og kan samtidig være forbundet med følelser af, fx at noget er uoverskueligt eller uforståeligt. De forskellige betydninger kan rummes i ét og samme sanselige udtryk. Det kropslige udtryk har mulighed for at aktualisere forskellige former for ubevidste erfaringer og oplevet mening i den kropslige hukommelse hos både eleven og Lis. I situationen rettede Lis sin opmærksomhed mod eleven, og når eleven vendte øjne, mens de havde øjenkontakt, responderede Lis straks med at vende øjne ad eleven. Spejlingen var situeret i Lis’ opmærksomme rettedhed mod eleven. Lis vendte ikke øjne for at vise vrede eller foragt, men fordi hun ønskede bedre kontakt med denne elev. Lis viste eleven, at de delte dette udtryksrepertoire, og dermed at eleven var forståelig for Lis gennem “at vende øjne”. I situationen blev eleven spejlet af Lis som en forståelig deltager i den fælles kontekst. Begge så ud til at opleve “vende øjne” – og at *en lærer* gjorde det – som brud med forventningerne til “det rette at gøre”. Et brud sætter deltagerens forventninger i situationen til side og åbner et fælles felt af uvished. Det lader situationen med intensitet, forundring og åben opmærksomhed: Hvad kommer der nu til at ske?

Lis’ ubevidste intelligens hjalp hende til multimodal kommunikation, som skabte ny mulig og intens mening i den fastlåste situation. Lis kunne fremstå som en person, der forstod eleven, og blev genstand for elevens (ubevidste)

håb, ønsker og forventninger om at blive forstået. Lis kunne få ny potentiel betydning for eleven i kraft af dennes overføring, der ser ud til at forvandle sig – fra før situationen at handle om manglende tiltro til at blive forstået (karikeret “jeg bliver aldrig forstået af lærere”) til efterfølgende håb og tro på at blive set og forstået. Lis’ genkendelse af elevens udtryk (det kunne have været mig) er hendes modoverføring som resonans på elevens overføring. Lis’ kropslige hukommelse og dynamisk ubevidste symboliseringsprocesser resonerede i form af fornemmelse af irritation og at kunne genkende, forstå og gerne ville i kontakt med eleven. Modoverføringen gjorde den intensive kommunikation med øjenkontakt og “vende øjne” meningsfuld.

I det nye felt af fælles uvished, forbløffelse og håb om gensidig forståelse viser eksemplet, hvordan læreren og eleven fik nye muligheder for deltagelse, trivsel og læring i undervisningen. Lis’ bidrag til procesdynamikker med spejling, overføring og modoverføring indgik i den overordnede enhed, der skabte en ny, sammenhængende og mere kompleks struktur og grundlag for mere stabil og harmonisk tilstand og samspil. Bevidsthedssystemets selvorganisering var både personlig og fælles, båret af inter-subjektiv resonans, ubevidst intelligens og bevidst rettedhed mod at skabe en ny form for inter-subjektivt samspil.

### ***6.3 Kommunikative samspil i menneskefagene***

De to eksempler på kommunikation mellem hhv. kolleger og lærer-elev illustrerer, hvordan intra-affektive resonansformer og bevidsthedssystemets ubevidste intelligens er forbundet med hverdagslivets sociokulturelle samspil, kommunikation og inter-kropslige, inter-affektive resonans. I eksemplerne mærkede lærerne “noget”, der fik dem til at åbne sig for inter-kropslig resonans, hvor de brød med de etablerede kulturelle bevidsthedsfelter om “hvordan vi kommunikerer”. Det skabte forbløffelse, og deres forholdemåder åbnede nye sociale bevidsthedsfelter.

Lærernes forholdemåder viser, hvordan fokus på mål og mening (her: bedre relation og kollegas trivsel) kan virke som reflekteret holdepunkt, der gør det muligt at mærke og iagttage flygtige fornemmelser i situationen, som disse lærere har trænet, og handle med ubevidst intelligens. Det er tydeligst hos Lis, der mener, det er forkert, men føler det rigtigt at spejle elevens krænkende mimik med en tydelig interesse for eleven. Eksemplerne viser, hvordan kommunikation fungerer, gennem bl.a. spejling, overføring og modoverføring i det sociale interaktive bevidsthedsfelt.

## **6. Diskussion**

Det er ikke muligt at undgå resonans, men resonansfænomener forvises ofte til ubevidste responsmønstre eller søges kontrolleret gennem regler og anvisninger af “korrekte” måder at “håndtere” følelser på (Ramvi, 2010). I

stedet for sådan instrumentalisering giver den kybernetiske netværksteori grundlag for undersøgelse ved at iagttage inter- og intra-kropslige og inter- og intra-affektive resonansformer: de sanselige fornemmelser, følelser, tilskyndelser, forestillinger m.m., der kan træde frem i det supramodale rums bevidsthedsformer. Gennem øvelser og undersøgelser i den kommunikative praksis kan professionelle i menneskefagene bevidst kommunikere forståelse og interesse for mennesker, de arbejder med. Lærerne i de to eksempler har gennem læreruddannelsens fire år arbejdet oplevelsesbaseret med deres personlige erfaringer, responsmønstre og kontaktmuligheder. Ud fra teorien om ubevidst intelligens og bevidsthedssystemets muligheder for selvregulering og selvorganisering i det supramodale rum er den form for erfaringsarbejde afgørende i menneskefagenes uddannelser.

I kybernetisk netværkpsykologisk teori er “det ubevidste” karakteriseret ved mangetydighed og intensitet, ligesom det fænomenologisk-psykologiske begreb om det dynamisk ubevidste i den kropslige hukommelse (Vedfelt, 2003; Fuchs, 2011a). Fænomenologien var bl.a. en kritik af psykoanalysens ureflekterede overtagelse af forestillingen om bevidsthed som afgrænset til et indre psykisk rum, så menneskets bevidsthed blev opfattet som “over for” verden (Zahavi, 2003; Fuchs, 2011a). I kybernetisk netværkpsykologi og praksis er det ubevidste forbundet med det kropsligt-sanselige nu, den aktuelle livssituation i bredere forstand og en implicit bestandigt nærværende fortid i ubevidst (kropslig) hukommelse og intelligens (Vedfelt, 2001), der ligesom det dynamisk ubevidste viser sig i livets “horisontale dimension” (Fuchs, 2011a). Her har teorierne et fælles perspektiv. Ligesom den kybernetiske netværkpsykologis definition af bevidsthedsformer med højere grader af kompleksitet som mere fortættede og betydningsmættede, ofte i form af sanselige symboler, indgår forståelse af sanselige og kropslige fortættede betydninger i begreberne om kropslig hukommelse og ubevidst viden, der bevæger personers orientering hos Fuchs.

Den inter-subjektive resonans med kropslig inter-affektivitet og dynamisk ubevidste dynamikker skaber intra-subjektiv og intra-embodied resonans, affektivitet og dynamik (Fuchs, 2011a, 2017). Teorien om interagerende responsmønstre ud fra tidligere erfaringer kunne føre til en “erfaringsdeterminisme”. Her tilbyder den kybernetiske netværkpsykologi begreber om, hvordan forskellige bevidsthedstilstande og proceskanaler kan bidrage til at transformere responsmønstre og resonanskvalitet i bevidsthedssystemets selvregulering og selvorganisering på personligt niveau, og giver mulighed for personhistorisk begreb om agens og situeret forandring (Vedfelt, 2003).

Med de fælles grundtilgange kan teoriperspektiverne benyttes integrativt til udvikling af indsigt i og begreber om, hvordan inter-kropslig resonans/inter-affektivitet og intra-kropslig resonans/intra-affektivitet gennem supramodale, informationstætte bevidsthedsformer indgår i procesdynamikker som selvregulering og selvorganisering personligt i sociale fællesskaber (Dahlager, 2015). Disse forståelser fra de to perspektiver bidrager med noget

forskelligt til en mere fuldgyldig forståelse af fænomener i personlig udvikling, sociale samspil og kommunikation, som på mangfoldige og uforudsigelige måder får intens emotionel mening for deltagerne i kommunikative samspil. Disse tilgange er et alternativ til ensidigt fokus på fagligt målbare resultater i menneskefagene, hvilket diskuteres i de senere års udvikling af inspiration fra analytisk psykologi (Gitz-Johansen, 2016) og poststrukturalistisk kritik (Staunæs, 2018).

Den fænomenologiske og kybernetisk netværkspsykologiske grundforståelse giver også et alternativ til regler og anvisninger om, hvordan professionelle i menneskefagene må, skal og bør forholde sig, såkaldt “procedural etik”, hvilket nok er nødvendigt, men ikke tilstrækkeligt, der er også behov for “situationel etik” (Mathiassen, 2011). Som supplement til etikregler og -procedurer er det nødvendigt med etiske refleksioner såvel personligt som i faglige fora. De etiske refleksioner må omfatte magtrelationen i samspillet og bestræbelse på at tage vare på den svageste parts bedste (Fog, 2004). Samtidig må refleksionerne omfatte en vurdering af, hvilke skrøbeligheder der skal tages hensyn til, og hvilke ressourcer der kan udvikles i samspillet (Mathiassen, 2011). Mathiassen kalder dette “etik som praktisk viden i kontekst” med henvisning til Aristoteles’ begreb “phronesis”: den praktiske fornuft (ibid.). “Den etiske sans” læres ikke kun ved teoretiske studier, den udvikles gennem erfaring og viser sig i phronesis som fornemmelser i kroppen (fx anspændthed, usikkerhed) eller som følelser (op.cit., p. 28). Det så vi i eksemplerne med Mads og Lis, som har deltaget i et udviklingsprojekt med praksistræning af relationskompetence for lærere. Det er dog omdiskuteret, om sådan træning også udvikler “etik som praktisk viden i kontekst”? (Friesen, 2017).

## **7. Konkluderende om dynamisk ubevidst intelligens i institutionslivet**

I det skitserede teoriperspektiv opfattes kommunikative samspil i menneskefagene som kropslig-bevidsthedsmæssig inter-resonans/inter-affektivitet og intra-resonans/intra-affektivitet. Disse procesformer indgår i og kan forstærkes gennem dynamikker i spejling, overføring og modoverføring i arbejdets samspil. Den ubevidste intelligens hos deltagerne i institutionslivet giver gode muligheder for gensidig forståelse i den fælles livsverden (Vedfelt, 2003), specielt når der er tid, rum og ressourcer til at åbne for supramodale informationstøtte bevidsthedsformer.

Menneskefagenes professionelle kommunikerer i hverdagen konstant via forskellige proceskanaler, og betydninger bliver til i det supramodale rum, både intra-personligt og inter-personligt. Krav om målrettet effektivitet vanskeliggør arbejdet med ubevidst intelligens i det supramodale rum og menneskefagenes professionelle kan få ringere muligheder for at forholde sig bevidst og etisk med praktisk fornuft og agens i svære situationer. Det kan få

alvorlige konsekvenser for børn, unge og andre i institutioner, hvis menneskefagenes professionelle ikke har mulighed for at arbejde med deres *for-nemmelser, følelser, intuition og andre udtryk for resonans som vigtig information, der kan give mulighed for at "se" og "lytte" til de etiske fordringer i samspil med andre og deres livssituationer.*

### Tak

Til reviewere for meget givende kritiske og konstruktive kommentarer til de første udkast af denne artikel.

### REFERENCER

- Beck, S. (2017). Læring og psykodynamik. I: J. Dolin, G.H. Ingerslev. & H.S. Jørgensen (red.), *Gymnasiepædagogik* (pp. 209-228). København: Hans Reitzels Forlag.
- Bjørkelo, B., Sunde, E., Fjeld, G., & Lønningen, K. (2013). Emosjonenes rolle i profesjonelt lærerarbeid: En av veiene til bevisstgjøring i lærerutdanningen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 97, 28-39.
- Chang, M.-L. (2013). Toward a theoretical model to understand teacher emotions and teacher burnout in the context of student misbehavior: Appraisal, regulation and coping. *Motiv Emot*, 37, 799-817.
- Dahlager, L. (2015). Hjertets algoritmer – om bevidsthedens lærende, kreative og helbredende virkemåde. I: T. Hansen (red.), *Det ubevidstes potentiale – kybernetisk psykologi i anvendelse* (pp. 26-52). København: Frydenlund.
- Fog, J. (2004). *Med samtalen som udgangspunkt*. København: Akademisk Forlag.
- Friesen, N. (2017). The pedagogical relation past and present: Experience, subjectivity and failure. *Journal of Curriculum Studies*, 49(6), 743-756.
- Fuchs, T. (2011a). Body memory and the unconscious. In D. Lomar & J. Brudzinska (Eds.), *Founding Psychoanalysis Phenomenologically – Phenomenological Theory of Subjectivity and the Psychoanalytical Experience*. New York: Springer.
- Fuchs, T. (2011b). The brain – a mediating organ. *Journal of Consciousness Studies*, 18(7-8), 196-221.
- Fuchs, T. (2017). Intercorporeality and interaffectivity. *Phenomenology and Mind*, 11, 194-209.
- Gallagher, S. (2011). In defense of phenomenological approaches to social cognition: Interacting with the critics. *Rev.Phil.Psych*, 3, 187-212.
- Gitz-Johansen, T. (2016). Jung in education: A review of historical and contemporary contributions from analytical psychology to the field of education. *Journal of Analytical Psychology*, 61(3), 365-384.
- Hansen, T. (2015). Indledning. I: T. Hansen (red.), *Det ubevidstes potentiale – kybernetisk psykologi i anvendelse* (pp. 14-23). København: Frydenlund.
- Hess, K.E. (2015). Relationen – og den ubevidste informations betydning. I: T. Hansen (red.), *Det ubevidstes potentiale – kybernetisk psykologi i anvendelse* (pp. 190-204). København: Frydenlund.
- Holzkamp, K. (1983). *Grundlegung der Psychologie*. Frankfurt/New York: Campus Verlag.
- Jensen, C.R. (2017). *Vejledning af lærere – en samskabende proces*. DPU, Aarhus Universitet, ph.d.-afhandling.

- Jiang, J., Vauras, M., Volet, S., & Wang, Y. (2016). Teachers' emotions and emotion regulation strategies: Self- and students' perceptions. *Teaching and Teacher Education*, 54, 22-31.
- Juul, J., & Jensen, H. (2004). *Pædagogisk relationskompetence*. København: Apostrof.
- Køster, A., & Winther-Lindqvist, D.W. (2018). Personal history and historical selfhood – the embodied and pre-reflective dimension. *The Cambridge Handbook of Sociocultural Psychology*, 2018.
- Maslach, C., & Leiter, M.P. (2008). Early predictors of Job Burnout and engagement. *Journal of Applied Psychology*, 93(3), 498-512.
- Mathiassen, C. (2011). Etik som praktisk viden I kontekst. *Nordiske Udkast*, 39(1 & 2), 24-38.
- Mazer, J.P., McKenna-Buchanan, T.P., Quinlan, M.M., & Titsworth, S. (2014). The dark side of emotion in the classroom: Emotional processes as mediators of teacher communication behaviors and student negative emotions. *Communication Education*, 63(3), 149-168.
- Merleau-Ponty, M. (1962/2014). *Phenomenology of Perception*. New York: Routledge.
- Nielsen, A.M. (2020). Fortryllelse og ubevidst intelligens i pædagogisk professionalitet. I: K.K.B. Dahl (red.), *Professionspsykologi*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag, in press.
- Nielsen, A.M., & Laursen, P.F. (2020). Relationskompetence fra læreruddannelse til praksis – en longitudinel undersøgelse. *Psyke & Logos*, findes i nærværende nummer.
- Ramvi, E. (2010). Out of control: A teacher's account. *Psychoanalysis, Culture & Society*, 15(4), 328-345.
- Rubinstein, S.L. (1977). *Grundlagen der Allgemeinen Psychologie*. Berlin: Volk und Wissen. Volkseigener Verlag Berlin.
- Skogemann, P. (2001). Selvets symboler i et moderne demokrati. I: P. Skogemann (red.), *Symbol, analyse, virkelighed – jungiansk teori og praksis i Danmark* (pp. 268-287). København: Lindhardt og Ringhof.
- Stauaen, D. (2018) "Green with envy": affects and gut feelings as an affirmative, immanent, and trans-corporeal critique of new motivational data visualizations. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 31(5), 409-421.
- Stern, D.N. (1991). *Barnets interpersonelle univers*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Tart, C.T. (1975). *States of Consciousness*. New York: E.P. Dutton & Co., Inc.
- Tønnesvang, J. (2002). *Selvet i pædagogikken*. Aarhus: Forlaget Klim.
- Tønnesvang, J. (2009). *Skolen som vitaliseringsmiljø*. Aarhus: Forlaget Klim.
- Tønnesvang, J., Hedegaard, N.B., & Nygaard, S.E. (2015). *The quadrant model*. © Jan Tønnesvang, Nanna B. Hedegaard og Simon E. Nygaard & Forlaget Klim, 2015.
- van Manen, M., & Li, S. (2002). The pathic principle of pedagogical language. *Teaching and Teacher Education*, 18, 215-224.
- Vedel, V. (2001). Nøglen til det ubevidste. I: P. Skogemann (red.), *Symbol, analyse, virkelighed – jungiansk teori og praksis i Danmark* (pp. 13-28). København: Lindhardt og Ringhof.
- Vedfelt, O. (1996). *Bevidsthed – bevidsthedens niveauer*. København: Gyldendal.
- Vedfelt, O. (2001). Fra Jung til cybernetisk psykologi. I: P. Skogemann (red.), *Symbol, analyse, virkelighed – jungiansk teori og praksis i Danmark* (pp. 288-314). København: Lindhardt og Ringhof.
- Vedfelt, O. (2003). *Ubevidst intelligens. Du ved mere end du tror*. København: Gyldendals Bogklubber (2. udg., 2. oplag).
- Vedfelt, O. (2014). Cultivating feelings through working with dreams. *Jung Journal: Culture & Psyche*, 3(4), 88-102. DOI:10.1525/jung.2009.3.4.88
- Vedfelt, O. (2017). *A Guide to the World of Dreams. An Integrative Approach to Dreamwork*. London/New York: Routledge.

- Vogt, A. (2015). Drømmearbejde. I: T. Hansen (red.), *Det ubevidstes potentiale – kybernetisk psykologi i anvendelse* (pp. 264-286). København: Frydenlund.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society – The Development of Higher Psychological Processes*. London: Harvard University Press.
- Vygotsky, L.S. (1994). The problem of the environment. In R. van der Veer & J. Valsiner (Eds.), *The Vygotsky Reader* (pp. 338-354). Oxford: Blackwell.
- Waldenfels, B. (2011). *Phenomenology of the Alien*. Evanston, Illinois: North-Western University Press.
- Zahavi, D. (2003). *Fænomenologi*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Ågård, D. (2014). *Motiverende relationer – lærer-elev-relationens betydning for gymnasieelevers motivation*. Aarhus Universitet: ph.d.-afhandling.