



DronningMaudsMinne

HØGSKOLE FOR BARNEHAGELÆRERUTDANNING



Mye på spill – å skape ny virkelighet

**Et konflikthåndteringsforløp ut fra
dramaturgiske og kunstpedagogiske perspektiv**



**Forfattere:
Børge Kristoffersen og Ingrid Bjørkøy**

Rapportnr/år: 1/2017

Tittel : Mye på spill – å skape ny virkelighet
Et konflikthåndteringsforløp ut fra dramaturgiske og
kunstpedagogiske perspektiv

Forfatter(e) : Børge Kristoffersen og Ingrid Bjørkøy

DMMH-rapport : 2017:1

ISBN :

ISSN :

Kontaktperson : Børge Kristoffersen

Prosjektleder : Børge Kristoffersen

Medarbeider(e) : Ingvild Bjørkøy

Status : Offentlig el.
Unntatt offentlighet

Utgiver : Dronning Mauds Minne Høgskole for
barnehagelærerutdanning
Thrond Nergaards vei 7 7044 Trondheim
Telefon 73 80 52 00

INNHOLD

FIGURLISTE	iv
1. Innledning	1
1.1 Bakgrunn	1
2. Et perspektiv på konflikt	3
2.1 Andre møte	4
3. Fremgangsmåte i arbeidet	5
3.1 Positiv fred	5
4. Dramaturgi og legitimitet	7
4.1 Møte med den mannlige studenten	7
4.2 Møte med de to kvinnelige studentrepresentantene	8
4.3 Kollegaveiledning	8
4.4 Partene i konflikten kommer sammen	10
5. Mye på spill – å øve ny virkelighet	12
5.1.1 Møte med studentgruppa	12
5.1.2 En kunstpedagogisk arbeidsform	13
6. Avslutning	15
LITTERATURLISTE	17

FIGURLISTE

Figur	side
1: Konfliktbehandlingsforløpet	2

1. INNLEDNING

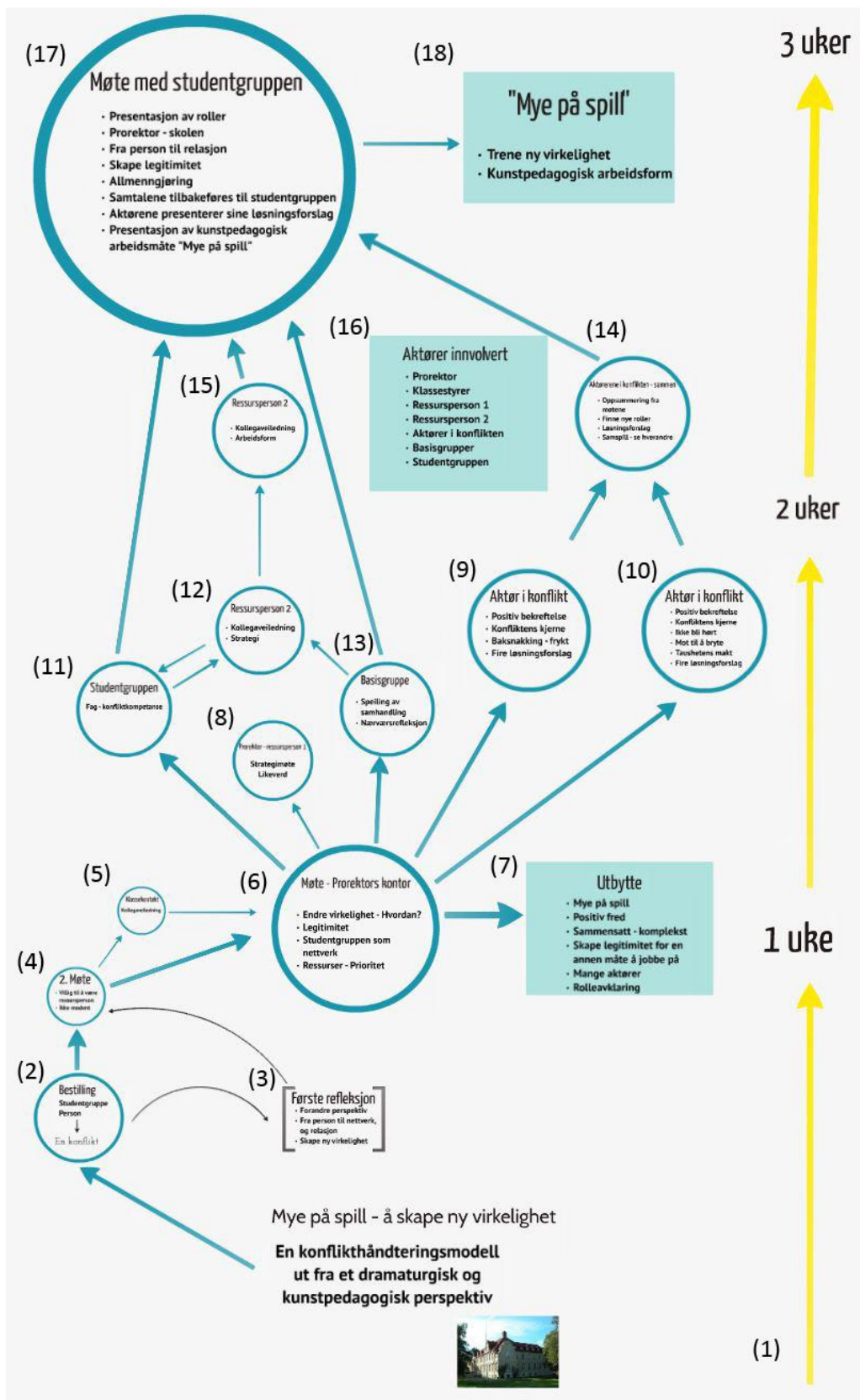
Dette er en rapport fra et pedagogisk utviklingsarbeid gjort ved DMMH. Den presenterer et prosjekt som omhandler en konflikt i en studentgruppe og den framskriver et konflikthåndteringsforløp ut fra dramaturgiske og kunstpedagogiske perspektiv. Utviklingen av forløpet (figur 1, se nedenfor) bygger på praktiske erfaringer gjort av kunstpedagoger som har anvendt dramaturgiske og kunstpedagogiske perspektiver som verktøy i sitt arbeid. I tillegg har arbeidet hentet teoretisk inspirasjon fra FNs konflikthåndteringsmanual og fra Johan Galtungs perspektiv om konflikttransformasjon. Prosessen som beskrives har en varighet på tre uker etter at konflikten ble kjent (figur 1, punkt 1).

Utarbeidelsen av forløpet er basert på notater, møtereferater, samtaler og intervju med aktørene under og i etterkant av arbeidet. Forløpet ble skissemessig nedtegnet underveis og første gang presentert på lærerteamets avslutningsmøte etter endt prosess. Aktørene som har deltatt er nevnt som rolleinnhavere og studentgruppe, i tillegg er tidspunkt og årstall anonymisert av kildeetiske grunner.

1.1 Bakgrunn

Bakgrunnen for å knytte dramaturgiske og kunstpedagogiske perspektiv til en måte å arbeide med konflikthåndtering på er flersidig. For det første har vi tidligere i arbeid med konflikthåndtering anvendt estetiske og dramaturgiske perspektiv i denne type arbeid. Drama og konflikt er på mange måter hverandres forutsetning. Det er vanskelig å snakke om et drama uten at det foreligger en konflikt. For det andre tilbyr dramaet og dramaturgien modeller for konflikthåndtering. Alt hos Aristoteles, i Poetikken ca. 335 før Kristus, finner vi dramaturgiske begreper som anslag, utdyping, opptrapping, vendepunkt og avslutning som formgivende elementer i dramaet (Østern, 2014, s. 39). For det tredje brukes det innen konfliktologien¹ begreper med tilknytning til dramaturgi. For eksempel beskrives et konfliktforløp i FNs konfliktmanual ut fra klassiske dramaturgiske perspektiv med en begynnelse, midte og slutt. Begynnelsen markerer det stedet konflikten kommer til syne, videre hvordan den bygger seg opp mot et følelsesmessig klimaks, ofte med voldelige innslag, og hvordan den etter hvert tar av i styrke for til slutt å forsvinne. I konflikter hvor krenkelser og traumaer har funnet sted er forsoning, gjerne i form av ritualiserte handlinger, selve konfliktens sluttpunkt. I tillegg er ord som kreativitet og transformasjon kjernebegreper når konflikt og dramaturgi sammenstilles (Galtung, 2000, s. 6).

¹ Konfliktologi er en samlebetegnelse for læren om konflikter (Axelson & Thylefors, 1996, s. 15).



Figur 1: Konflikthåndteringsforløpet i «Mye på spill»

2. ET PERSPEKTIV PÅ KONFLIKT

Forespørsel om å bidra til å løse konflikten kom opprinnelig til ressursperson 1 fra klassestyrer (figur 1, punkt 2). Vedkommende fortalte om dårlig arbeidsmiljø i studentgruppen. I samtalen kom det fram hvordan det var å undervise i studentgruppa, hvordan manglende studentinitiativ og dialog kjennetegnet undervisningssituasjonen. Flere studenter hadde uttrykt at de var redde for å si noe høyt i studentgruppen i frykt for å si noe dumt. Særlig var det en person, en mann, «ham», som ble sett på som årsaken til det dårlige studentmiljøet. I den første samtalen kom vi ikke utover lærerens opplevelse av frustrasjon. Hva konflikten egentlig besto i og hvor motsetningene fantes, ble ikke avklart. Vi avtalte derfor et nytt møte.

Refleksjonene etter det første møte med klassestyrer (figur 1, punkt 3) var knyttet til hvordan vi kunne forandre perspektivet fra at det hele handlet om en «vanskelig» person og over til et perspektiv som omhandlet studentmiljø, nettverk og relasjoner. Et slikt skifte i forståelsen av konflikt fører oss over til et strukturelt perspektiv² på konflikter. En konflikt har sjelden en person som årsak, og i konfliktologien defineres en konflikt av FN som en «motsetning mellom uforenlige mål» (Galtung, 2003, s. 13). En konflikt handler om uforenlige mål mellom aktører, altså handler den om *relasjoner*. I FNs konflikthindringsmanual heter det at en konflikt ofte har flere aktører, flere motsetninger og mange uforenligheter, at den ofte er kompleks og derfor ikke lett å kartlegge. Samtidig er kartlegging nødvendig når konflikter skal håndteres (op.cit.s.14). Konflikter kan starte med vanskelige personer, men de løses sjeldent med fokus på den ene personen. Personer har ulike roller når konflikter oppstår og ofte er det strukturelle faktorer som påvirker personers handlinger i en konflikt. Å omtale personers handlemåter, ofte i diagnostiske termer, er vanlig i konflikter, gjerne i en tidlig fase, men det hjelper sjeldent når konflikter skal håndteres. Et strukturelt perspektiv innebærer å se på det som er under eller rundt personene i konflikten. I en konflikt inngår personer i en sosial sammenheng, som for eksempel i en studentgruppe. Sett fra et slikt perspektiv handler konflikter om *både - og framfor enten-eller*.

Hvordan studentgruppen er organisert og sammensatt gjennom ulike sosiale grupperinger og nettverk, gjennom tilvalg og bortvalg av personer, gjennom tiltrekning og avvisning, og i forhold mellom kjønn, virker inn på hvem personene er og blir i en studentgruppe. Analysen fra det første møte var derfor knyttet til hvordan endre fokus fra person til relasjon og nettverk. I konfliktologien ser man på det som er rundt personene i en konflikt når de skal

² Det strukturelle perspektivet det her tas utgangspunkt i er hentet fra sosiometri, og der sosiometri forstås som relasjoner mellom mennesker i grupper (Kristoffersen, 2016).

transformeres, når ny virkelighet skal skapes (Galtung, 2000, s. 14-15). I vårt arbeid jobbet vi i det videre ut fra problemstillingen: *Hvordan kan et strukturelt-, dramaturgisk- og kunstpedagogisk perspektiv brukes som verktøy for å skape ny virkelighet i en konflikt i en studentgruppe?*

2.1 Andre møte

Til det andre møtet kom ressursperson 1 og klassestyrer, samt en lærer som hadde sagt seg villig til å bidra inn i arbeidet med studentgruppa, her kalt ressursperson 2 (figur 1, punkt 4). Det andre møte var av mer utredende art enn det første. I dette møtet ble studentgruppa beskrevet mer nyansert. Bildet av et sammensatt studentmiljø med ulike motsetninger, for eksempel mellom kjønn, kom fram. Det var 3 menn og 20 kvinner i gruppa. Motsetning mellom hvem som var aktive og hvem som var passive, ble også tydeligere. Fra å være en konflikt som handlet om «ham» ble nå faktorer som samspill og relasjoner satt i fokus. På samme møte ble vi (ressursperson 1 og 2) enige, under visse forutsetninger, om å bidra som konfliktarbeidere i konflikten. Forutsetningene for å gjøre dette handlet for det første om at vi så på konflikten i et større perspektiv, som et dilemma for høgskolen. For det andre ønsket vi at skolens ledelse måtte ta del i arbeidet. For det tredje så vi for oss at ressursperson 2, som skulle være med inn i studentgruppa og studiegruppen som «ham» var medlem av, fikk kollegaveiledning og samarbeidet med ressursperson 1 i det videre forløpet (figur 1, punkt 5). For det fjerde så vi for oss at temaet vi arbeidet med, måtte angå hele studentgruppa. Vi ville gjøre konflikten til et læringstema som inngikk som en del av studentenes profesjonsutdanning. Altså til et prosjekt som kunne fagliggjøre konflikter ut over den pågående konflikten. Eller sagt på en annen måte: studentene skulle få tilbud om å lære at en konflikt ikke er noe som skyves under teppet, at vi gjennom å gjøre den til et prosjekt arbeidet ut fra mål om at konfliktkunnskap hører til i en barnehagelærers profesjonsutøvelse.

3. FREMGANGSMÅTE I ARBEIDET

Disse forutsetningene ble formidlet videre til skolens ledelse og etter noen dager møttes klassestyrer, resursperson 1 og 2, leder for praksis, samt prorektor til et møte (figur 1, punkt 6). Hensikten var å skape en strategi for det videre arbeidet. Der ble situasjonen i studentgruppa presentert, samt hvordan konflikten konkret hadde kommet til syne gjennom at to studentrepresentanter (kvinner) i studentgruppa hadde meldt en sak til klassestyrer, og at saken da handlet mye om «ham». På vegne av høgskolen uttrykte prorektor hvordan skolen er ansvarlig for studentmiljøet på campus³, og at skolen ville prioritere ressurser på å løse konflikten. På møtet ble også aktørenes ulike roller og bidrag klargjort. En prosjektstrategi ble lagt. Den handlet om at flere aktører skulle jobbe med konflikten fra ulike perspektiv. Klassestyrer skulle i undervisning ta opp et mer generelt perspektiv på konflikter knyttet til profesjonsutøvelsen som barnehagelærer. Ressursperson 2 skulle bidra både inn i studentgruppa og i studiegruppa. I studiegruppa skulle hun være en reflekterende veileder, reflekterende i betydning sette ord på sine subjektive og sansede opplevelser knyttet til å være til stede ved gruppas studentoppgaver. Ressursperson 1 og prorektor skulle møte studentrepresentantene som hadde meldt saken, i tillegg til «ham» som var meldt inn som sak. I første omgang skulle vi møte partene hver for seg og siden sammen.

Utbytte av møtet (figur 1, punkt 7) var at vi ble enige om å kalle prosjektet «Mye på spill», da med referanse til et lignende kunstpedagogisk arbeid vi hadde deltatt i tidligere (se Rasmussen og Kristoffersen, 2014), men også ut fra å gi prosjektet et passende navn, ut over den pågående konflikten, for studentgruppa, skolen og oss. Mye står på spill når mennesker kjenner seg hemmet og undertrykt i et studentmiljø. «Mye på spill» ble også navnet på det kunstpedagogiske arbeidet som skulle avslutte prosjektet. På møtet samlet vi oss også om begrepet *positiv fred*⁴.

3.1 Positiv fred

I freds- og konfliktarbeid er fokuset ofte negativt: Nei til atomvåpen, nei til mobbing, nei til vold, nei til krig, nei til det som sårer og krenker mennesker. Hva skjer om en heller setter det positive med fred og konflikter først? Med en slik tilnærming til konflikter ser en etter det positive i at motparter og

³ Prorektor refererte her til DMMHs strategi for perioden 2013 – 2020 hvor det heter at «DMMH skal være et inkluderende lærings- og arbeidsmiljø for studenter og ansatte preget av mangfold og kristne grunnverdier» (s.1).

⁴ Med et slikt begrep søker vi å finne det positive i partenes målsetninger og gjennom kreativitet låse opp blokkeringer mellom partene (Galtung, 2000, s. 16).

motsetninger møtes. Når motparter møtes kan det gi mulighet til endringer og noe nytt kan skapes.

I en positiv tilnærming søker en sosial transformasjon, en har fokus på å skape ny virkelighet (Faldalen og Thyholdt, 2011, s.157). For at forandring og sosial transformasjon skal skje trengs flere lag av analyse. Det ene er å *definere* partenes mål i konflikten. Som aktører i ulike samspill, også i konflikter, *vil* mennesker noe. Det å *ville* er grunnleggende menneskelig og kan knyttes til livet selv: Vi vil overleve, vi vil kjenne at vi har en egen identitet, vi vil erfare velvære og oppleve å ha frihet. Å *ville*, og dermed ha mål, kan knyttes til menneskelige grunnbehov. De kan ikke velges bort om et menneskeverdig liv skal leves. Liv og mål kan derfor knyttes sammen, og konflikter oppstår fordi mennesker vil ulikt og har ulike mål. Når ulike mål mellom mennesker støter borti hverandre, eller «kolliderer» som det heter i konfliktologien, fører det i først omgang til frustrasjon mellom partene, og frustrasjon kan ofte føre til aggresjon, og aggresjon til eskalering. Slik utvikler konflikter seg (Galtung, 2000, s.14). Det å identifisere partenes mål, de legitime så vel som de illegitime, er derfor det første som trengs når konflikter skal håndteres.

Det andre er å *anerkjenne* den andre partens legitime mål. Å akseptere og forstå at den andre parten har forskjellige og motstridende mål inngår i konflikthåndteringsprosessen. Det tredje er å finne noe som er *felles* i de ulike partenes legitime mål. Til det trenger partene å se det som er positivt i de ulike målene. Å arbeide fram løsningsforslag som kan aksepteres av partene, løsningsforslag som har bærekraft for begge, er grunnstegene når positiv fred bygges (Galtung, 2003, s. 13-17). Konkret og praktisk kan en slik fred skapes gjennom likeverdig deltakelse i et felles prosjekt.

4. DRAMATURGI OG LEGITIMITET

Klare begreper om form er nødvendig om en skal lykkes i arbeid med konflikthåndtering. I vårt prosjekt angis en dramaturgisk forankret tenkning som formgiver for arbeidet. Dramaturgi handler om oppbygning og fortellemåter, om hvordan en fortelling er komponert, presentert og gjennomført (Allern, 2009, s. 70). Så langt har vi beskrevet hvordan vi valgte å komponere denne «fortellingen»; om de første anslagene, om å gjøre en konkret konflikt om til et læringsprosjekt, om å gi prosjektet navnet, «Mye på spill», om strategi og forløp, om rollefordeling og mål for arbeidet. Disse komponentene medvirker til at «fortellingen» gis retning, og det gis håp for de involverte i prosjektet. Et annet ord for det samme er legitimitet. Arbeidet har fått en bred tilslutning gjennom anslaget som er skapt. Det har oppstått en spenning knyttet til et videre forløp: hva vil skje nå? hvordan vil dette fortsette? Prosjektet har så langt pågått i en uke.

Legitimitet handler om å gi prosjektet autoritet, en autoritet som ikke vekker motforestillinger, men som anses som rettmessig ut fra situasjonen. Samarbeid og et mest mulig omforent språk er viktig for å opprettholde legitimitet og retning i et prosjekt som dette. I den forbindelse hadde ressursperson 1 og prorektor et møte dagen etter strategimøtet (figur 1, punkt 8). Der fordypet vi vår forståelse av mål og strategi, samt hvordan våre roller kunne «samstemmes». Vi utdypet hvordan målet om å bidra til endring av miljøet i studentgruppa kunne realiseres. Basisregler for kommunikasjon, så som ingen avbrytelser, gjensidig respekt og likeverd, å snakke i jeg-form, samt vilkåret for taushetsplikten, ble gjennomgått på møtet. Alt dette bidro til retningslinjer for et omforent språk i møte med studentene. På møtet ble også innkalling til samtaler med den mannlige studenten det var reist sak mot, samt til de to studentrepresentantene som hadde meldt saken, skrevet.

4.1 Møte med den mannlige studenten

Det første den mannlige studenten (figur 1, punkt 9), som også hadde blitt bedt om å ta med seg en støtteperson, noe han avsto, sa da han kom til møtet var at han kjente seg paranoid. Han kjente seg dolket i ryggen av de andre og var uforberedt på at det var blitt opprettet en sak rundt han som person. Han kunne videre fortelle om at han opplevde at det var mye baksnakking i studentgruppa og at han kjente frykt når han tenkte på studentmiljøet. For ham var baksnakking og egen frykt konfliktenes kjerne. Å kjenne frykt for baksnakking er legitimt og som samtalepartnere kunne vi derfor gjenkjenne og konkret respondere lignende erfaringer fra eget liv. Dette gav en opplevelse av likeverd og gjensidighet i samtalen. Vi gav også honnør til hans ærlighet. På spørsmål

om hvordan han så seg selv som bidragsyter for situasjonen i klassen var han usikker, men han var klar over at andre kunne oppleve ham som dominant. På spørsmål om løsningsforslag og hva han trodde kunne endre situasjonen, sa han at det måtte være å bedre miljøet og øket tilliten i studentgruppa. Altså to positive løsningsforslag. Mot slutten av møtet ble han bedt om å utvide disse til fire løsningsforslag til neste møte.

4.2 Møte med de to kvinnelige studentrepresentantene

Det første som kom fram i møte med de to kvinnelige studentrepresentantene (figur 1, punkt 10) var at de opplevde situasjonen «lite hyggelig», at det stormet under overflaten i form av baksnakking og at de som studentrepresentanter stadig fikk meldinger fra medstudenter om at «ham» var et «irritasjonsmoment» som påvirket alle i studentgruppa. Flere hadde uttrykt at om de kom i studiegruppe med «ham», så ville de slutte på skolen. En annen medstudent hadde sagt at «jeg håper læreren kan kaste han ut av studentgruppa». På spørsmål om hvordan de konkret opplevde situasjonen i studentgruppa fortalte de at de hadde sluttet å delta i samtaler i undervisningen fordi «ham» alltid skulle ha det siste ordet i samtaler, at «ham» ikke lyttet, var dominant og ofte såret andre med sine kommentarer. De fortalte også om samtaler de hadde hatt med «ham», der de konfronterte ham med sine opplevelser av situasjonen. Da hadde han sagt at han ikke forsto og deretter returnerte det hele tilbake til dem. På spørsmål om deres forslag til endring på den fastlåste situasjonen svarte de at de ønsket de hadde mot til å bryte «taushetens makt» som preget studentgruppa. I tillegg uttrykte de at de ønsket å bli hørt når de snakket til «ham», men også i studentgruppa. Både på et individplan og i gruppesammenheng delte vi som samtalepartnere erfaringer omkring ønsket om å bli hørt. Vi kunne også respondere og leve oss inn i hvordan det kreves et særlig individuelt mot for å bryte den etablerte tausheten i studentgruppa. Vi bekreftet også hvordan det å bli hørt og å bryte taushetens makt er legitime mål når et studentmiljø skal bedres. Også dette møtet ble avsluttet med at de til neste møte skulle komme med fire løsningsforslag på situasjonen.

4.3 Kollegaveiledning

Parallelt med møtene med den mannlige studenten og studentrepresentantene forberedte studentgruppen seg på at nye studiegrupper skulle velges som en del av den strukturell endringen (figur 1, punkt 11). Å gjøre det var derimot vanskeligere. I forbindelse med denne endringen blusset den underliggende baksnakkingen opp, og de følelsesmessige spenningene i studentgruppen kom til uttrykk med ny kraft. Konflikten nådde sitt toppunkt. Inndeling av nye

studiegrupper var et arbeid som ressursperson 2 ledet sammen med klassestyrer. I dette arbeidet vektla ressursperson 2 sirkulerende gruppeoppgaver i form av «verdenskafè- prinsippet». Kort fortalt handler denne øvelsen om at stadig nye grupper etableres i møte med ulike problemstillinger relatert til det overordnede temaet «Gruppesamarbeid.» En intensjon ved øvelsen er at gruppene oppløses og nye grupper etableres for hver problemstilling studentene møter. Øvelsen inviterer studentene til å snakke høyt, bidra og være en aktør i grupper med stadig nye medstudenter. En annen intensjon med øvelsen er å skape et fellesskap i studentgruppen om temaer som angår alle. Ressursperson 2 kunne i veiledning etterpå fortelle om hvordan konflikten kom til uttrykk både i forkant av og etter at nye studiegrupper var valgt (figur 1, punkt 12). Hun kunne fortelle om tausheten som preget studentgruppen, om alvoret som tynget flere av studentene og hvordan enkelte studenter grupperte seg, mens andre holdt avstand til konflikten og gjennom det prøvde å bryte opp i stemningen som var. Det var tydelig at studentene hadde ulikt forhold til selve konflikten, til «ham» og til den delen av studentgruppen som var mest berørt av konflikten. Videre beskrev ressursperson 2 dramaet som utspilte seg i etterkant av valget av de nye studiegruppene. Det var på et vis et stille drama. Noen kvinnelige studenter som hadde kommet på studiegruppe med «ham» gikk ut på gangen eller på toalettet og gråt. Etter en stund kom de imidlertid inn igjen og deltok i det pågående gruppesamarbeid. Det hele roet seg utover i arbeidet og alle studentene var til slutt tilbake i klasserommet. Ressursperson 2 ble senere med inn i «hans» nye studiegruppe når de møtes for første gang for å arbeide med et gruppearbeidskrav (figur 1, punkt 13). Ressursperson 2 skulle være en observerende veileder med fokus på samhandlingen i gruppen. Hun fortalte i veiledning at stemningen i gruppen var anspent og preget av en «sammenbitt taushet». Ressursperson 2 var ny for studentene, de hadde møtt henne for første gang da studiegruppene ble valgt. Derfor var det ikke overraskende at studiegruppen reagerte på hennes tilstedeværelse og rollen hun inntok som observerende og ikke-deltakende til de samtalene som utspant seg om arbeidskravet. Etter en stund meddelte hun gruppen sine observasjoner knyttet til samhandling. I observasjonen hadde det blitt tydelig hvordan de snakket sammen, hva som preget samtalene, hvem som hadde et formelt lederansvar i gruppen, hvem som lett tok ordet og hvem som var stille, hvordan pc-er tok mye av deres oppmerksomhet bort fra hverandre og at de var selektiv med tanke på hvordan de responderte på hva hvem som sa noe og hvem de hadde blikket på når de snakket. Å speile gruppens samhandling på denne måten førte til nye refleksjoner i gruppen. Det at ressursperson 2 hadde satt ord på samhandlingen opplevdes for noen litt tøft og konfronterende. Men hun opplevde også at gruppen hadde et mål om å få til en god samhandling og at de var villige til å endre måten de snakket til hverandre på og hvordan de gav rom for at alle kunne bidra.

Arbeidet hadde nå pågått i to uker. Spenningen i konflikten hadde nådd sitt høydepunkt. Motsetningene var blitt utdypet. Uforenlighetene hadde kommet fram i lyset. Det usynlige hadde blitt synlig, og der situasjonen hadde vært preget av uforenlige motsetninger var nå legitime målsetninger funnet. Der det tidligere fantes blokkeringer åpnet det seg nå nye veier videre.

4.4 Partene i konflikten kommer sammen

En av disse veiene var da partene, studentrepresentantene og «han», møttes for første gang til en felles samtale med ressursperson 1 og prorektor (figur 1, punkt 14). De skulle snakke om hvilke løsningsforslag de hadde tenkt ut. Møtet begynte med at vi takket dem for samarbeidsvilje og positiv deltakelse. Det ble også oppsummert hva vi hadde hørt av partene så langt i samtalen. Det legitime i partenes mål ble løftet fram på nytt og reflektert. Med studentrepresentantene reflekterte vi over opplevelsen av å bli utsatt for baksnakking. Det ble en samtale om det illegitime og destruktive som oppstår med baksnakking. De uttrykte at de selv var redde for å bli baksnakket. Mål om å unngå baksnakking av motparten ble således løftet fram som et tiltak for et bedre studiemiljø. Det var det første målet partene samlet seg om på møtet. Det andre målet var knyttet til lytting. Respekt og lytting til den andre parten ble dermed fremsatt som et mål for et bedret klassemiljø. I løpet av samtalen som oppsto omkring temaet kunne «han» som var meldt inn som en dårlig lytter også beklage overfor motparten at han hadde vært dominerende i studentgruppa. Til tross for de legitime målene merket vi oss at partene fortsatt relaterte seg lite til hverandre når de snakket, for eksempel så de ikke på hverandre. Vi ba dem derfor om å bestrebe seg på å relatere til hverandre når de snakket. Også her oppsto en spennende samtale om sammenhengen mellom relasjoner og klassemiljø. På møtet ble det klart at konflikten nå kunne ses i et større perspektiv av partene.

De fire løsningsforslagene som partene hadde med seg til møtet var alle nært knyttet til det vi alt hadde kommet fram til. Studentrepresentantene sa at de ønsket seg et studiemiljø der det var plass for alles meninger, respekt for forskjellighet, et ikke-dømmende felleskap og at alle bidro og tok ansvar for felleskapet. Den andre parten uttrykte at han ønsket et studiemiljø der det var åpenhet for andres synspunkter, et miljø der en kunne dele gleder og bekymringer sammen, et aktivt studiemiljø og at han selv kunne få fortsette å være en aktiv aktør i studentgruppa. Alle forslagene var sammenfallende med de legitime målene som partene hadde uttrykt tidligere. I konfliktologien kalles disse målene «Positiv framtid – Drømmene» (Faldalen og Thyholdt, 2011, s.55). Positiv framtid er den vi kan nå gjennom felles bestrebelser, gjennom å fantasere og drømme om en virkelighet som ennå ikke er. Slike prosesser er

kreative prosesser, de har mye til felles med skuespillernes skapende fantasi i teaterproduksjoner. I vår prosess handlet dette om å føre partenes mål om et bedre studiemiljø tilbake til virkeligheten, til studentgruppa, og på å øve seg på å skape en ny virkelighet.

5. MYE PÅ SPILL – Å ØVE NY VIRKELIGHET

Prosjektet begynte å nærme seg en avslutning og ressursperson 1 og 2 hadde et møte der de ble enige om hvordan en avsluttende sekvens med et fellesmøte og et kunstpedagogisk arbeid skulle iscenesettes (figur 1, punkt 15). Der gikk de igjennom det kunstpedagogiske tiltaket, om hvordan de kunne øve på ny virkelighet i studentgruppa, en studentgruppe som fram til nå hadde vært preget av baksnakking, blokkeringer og frykt skulle nå øve seg i å samarbeide. Gjennom kunstpedagogiske arbeidsformer ble ulike kreative samarbeidsøvelser planlagt. Blant annet ble arbeidsformer utformet slik at de som ikke hadde snakket med hverandre på lenge nå skulle møtes gjennom ulike samarbeidsaktiviteter, i smågrupper på to og to, eller fire og fire.

Denne sekvensen ble lagt til høgskolens dramarom og aktørene som var til stede var studentgruppa, studiegruppens medlemmer, studentrepresentantene, «ham», prorektor, ressursperson 1 og 2 (figur 1, punkt 16). Aktørene som hadde hatt ulike roller i arbeidet vi kalte Mye på spill skulle nå avsluttes. Vi hadde satt av en halv dag til dette arbeidet.

5.1 Møte med studentgruppa

Vi befant oss altså i dramarommet, et rom med flatt gulv og med stoler i en stor sirkel, og uten bord (figur 1, punkt 17). Sirkelen som rituelt felleskap har en naturlig plass i dramaundervisningen og i kreative undervisningsformer. Nå ble sirkelen brukt som møteform for et bedre studiemiljø. Fellesmøtet ble innledet med at prorektor ønsket velkommen. På vegne av skolen framhevet han at det i høgskolens målsetning heter at «Ledelse, ansatte og studenter ved DMMH skal samarbeide om å sikre et godt lærings- og arbeidsmiljø», og at dette møtet også handlet om det. Så hadde ressursperson 1 en kort gjennomgang av arbeidet med Mye på spill de siste tre ukene, om at studiemiljøet var utgangspunktet for arbeidet, om de ulike aktørene og deres bidrag, om de ulike samtalene vi hadde hatt og hva som hadde kommet fram; nemlig at et godt studiemiljø handler om å unngå å baksnakke hverandre, om å lytte til hverandre, se hverandre og om ikke å kjenne frykt for å delta i felleskapet. Så fikk studentrepresentantene og «ham» ordet. De oppsummerte sine erfaringer fra prosessen, og ikke minst snakket de om løsningsforslagene de hadde kommet fram til for å bedre studiemiljøet. En viktig forsonende hendelse i erfaringsutvekslingen som oppsto i kjølvannet av oppsummeringen var at «ham» det en gang var blitt reist sak mot, og som nå igjen hadde blitt et «vanlig menneske», ba klassen om unnskyldning for å ha vært for dominant. Samtidig uttrykte han at han fortsatt ønsket å være en aktiv aktør i klassen. Det å si unnskyld, og dermed kunne vise anger, beskrives som forsoning innen konfliktologien.

Fellesmøtet var en oppsummering og en tilbakeføring av prosessen til studentgruppa. Den rituelle møteformen og sirkelens felleskap skapte et rom for ny samhørighet og studentene fikk en erfaring med et endret studiemiljø der og da. Studentgruppa hadde ikke vært i et slikt «felleskapsrom» før, nå kunne dette tas videre gjennom en kunstpedagogisk arbeidsform med fokus på samarbeid og kommunikasjon på tvers av gamle skillelinjer.

5.2 En kunstpedagogisk arbeidsform

Ressursperson 1 og 2 hadde i forkant av fellesmøte blitt enige om innholdet i det kunstpedagogiske arbeidet. Vi hadde også bestemt at ressursperson 2 skulle lede dette arbeidet. Målet med det kunstpedagogiske arbeidet var å skape kreative fellesopplevelser i studentgruppa. I dette arbeidet anvendte vi teatermetoder som verktøy i konflikthåndtering. Gjennom å anvende teaterverktøyet ønsket vi å bidra til at studentene kunne orientere seg til hverandre på nye måter. Gjennom praktiske øvelsene ville vi skape rom for nye måter å være sammen på, måter der studentene kunne relatere seg til hverandre ut fra nye perspektiv. Øvelsene skulle også vektlegge det umiddelbare, spontane og lekne i samhandling framfor sensur, kritikk, blokkeringer både av egne og andres bidrag (figur 1, punkt 18).

Teaterverktøyet muliggjør en overskridelse av hverdags erfaringer ved hjelp av sin fiktive og symbolske uttrykksform. Kunstens verktøy blir slik en måte å bygge bro mellom en konkret konflikterfaring og personlig utvikling i sin alminnelighet⁵. Øvelser med temaer som improvisasjon, relasjonsbygging, samarbeid, perspektivtaking og lek tjener slik en dobbel funksjon. Teaterverktøyet øver studenten i å jobbe innen rammen av en dramatisk form, men også til læring og utvikling i sin alminnelighet. Deltakelse og personlig engasjement kan bane vei for overskridelse og ny læring.

For eksempel tjente teaterøvelsen «Blokkering og aksept» (Johnstone, 1987, s.103) en slik funksjon i vårt prosjekt. Øvelsen omhandler hvordan en gjennom improvisasjon kan samarbeide uten å blokkere den andres kommunikative tilbud. I hverdagsliv blir ofte kommunikasjonen mellom mennesker blokkert gjennom nektelser, ordet «nei» er et eksempel her. Når en derimot øver seg på å akseptere den andres kommunikative tilbud i en teaterimprovisasjon avbrytes ikke handlingen, den fortsetter, ofte til stor forbauselse for en selv og den andre. Ved hjelp av teatermediet kan en slik øvelse virke frigjørende i en studentgruppe hvor nettopp blokkert kommunikasjon har vært kjennetegnet. Det samme kan sies om det pantomimiske arbeidet studentene gjorde sammen i

⁵ Kildegrunnlaget for en slik kunstpedagogisk praksis er det redegjort for i Rasmussen og Kristoffersen, 2014, s.23-34.

grupper. De ble delt opp i to lag som gjennom mime- og gjetting skulle fange hverandre over til sitt lag. I denne teaterleken uttrykte studentene, i form av latter, en spontan glede over å gjøre en lekpreget og artig handling sammen. Det lekne, spontane og absurde fikk plass, og det usensurerte fikk et spontant uttrykk i gruppen og hos den enkelte. Rammen og instruksjonen for denne øvelsen var stram i forkant. Ressursperson 2 instruerte med overdreven bruk av kropp og mimikk med hensikt om å skape et engasjement og rom for lek og utfoldelse. I instruksjonen ble det også lagt en forventning om tilstedeværelse og akseptering av mimeforslagene som kom og om umiddelbart å omsette forslagene til handling uten samtale eller vurdering rundt hvordan mime, for eksempel en elefant eller en oppvaskmaskin. Alle studenter deltok på like premisser. Det i seg selv ufarliggjorde det å uttrykke seg spontant og kreativt. Gruppen fikk med dette en felles erfaring som styrket opplevelsen av tilhørighet i gruppa. Erfaring fra denne teaterleken var at studentene glemte sin engstelse for å utfolde seg, gjøre feil, blokkere og vurdere seg selv, men også andre.

Som en avsluttende øvelse ba vi studentene om å sette seg i en ring midt i rommet. Her ble de invitert til å dele erfaringer og refleksjoner fra det vi hadde gjort i dramasalen denne dagen. De ble invitert til å si noe høyt om hva som hadde vært viktig for dem. Dette var en frivillig øvelse, men hensikten var at flest mulig skulle si noe. Som ledere var vi her opptatt av å skape en inkluderende stemning og aksept for den enkeltes subjektive opplevelse av hva som var viktig. Gjennom denne øvelsen kunne studentene oppleve det som trygt å by på seg selv, ha en mening og å uttrykke denne meningen med ord foran de andre studentene. Nettopp det å snakke høyt foran de andre i gruppen, var et skritt mot å skape en ny virkelighet i denne studentgruppa. Det å snakke høyt, å bli lyttet til og å lytte til hverandre hadde jo vært et grunntema i denne studentgruppa, lenge. Vi avsluttet også denne konflikthåndteringsprosessen der, i sirkelens form.

6. AVSLUTNING

Gjennomføringen av det pedagogiske utviklingsarbeidet som her er beskrevet varte i tre uker. I løpet av denne perioden hadde vi 18 ulike møter og brukte om lag 40 arbeidstimer. De ytre involveringene forteller noe om at det krever ressurser og tar tid å håndtere konflikter. Men det ville kanskje ha kostet mer å ha unnlatt å gjøre noe? Et hint om det fikk vi fra ressursperson 2. En stund etter at utviklingsarbeidet var avsluttet, hadde hun tilfeldig møtt den mannlige studenten som arbeidet hadde startet med. Hun spurte ham om hvordan han hadde opplevde denne prosessen og hvordan det gikk med ham. Han svarte: «Den berget meg!» Hans svar kan fortelle noe om at ressursene og tiden som ble investert var verdt det. Hun kunne også fortelle at atmosfæren hadde endret seg fra første gang hun var inne i studentgruppa, den gangen studentgruppa skulle velge nye studiegrupper til den avsluttende sekvensen med Mye på spill: «Det var en god opplevelse å jobbe med dem», sa hun etterpå. Også i samtale med klassestyrer huskes det i ettertid at miljøet i studentgruppa ble endret som et resultat av prosessen, både for lærerne som underviste og for studentene. Alt dette peker i retning av at der det tidligere var blokkering var det nå mer flyt, at det i studentgruppa var skapt en ny virkelighet.

De kunstneriske språkformene kan virke alternativt inn i pedagogisk dannelsingspraksiser i undervisningen. Den forståelsen har vi bygget videre på her. Da gjennom å sammenstille kunstpedagogiske erfaringer og en dramaturgisk forankret tenkning inn mot utarbeidelsen av dette konflikthåndteringsforløpet. Dramaturgisk tenkning viser til hvordan en dramatisk hendelse eller fortelling er konstruert og oppbygd gjennom en begynnelse, en opptrapping, et vendepunkt og en avslutning. I vår «fortelling» er begynnelsen knyttet til å finne de uforenlige målene i et dårlig studiemiljø. I det videre forløpet handler det om at de uforenlige målene på ett eller annet tidspunkt må møtes. Innen dramaturgien representerer møtet mellom de uforenlige målene spenningens høydepunkt, og et mulig vendepunkt, i fortellingen. Når partene i en konflikt har kommet så langt at de kan bidra med egne løsningsforslag til en bedre virkelighet begynner fortellingen å «lande», sett i lys av tenkningen her. Og slutt er fortellingen når hele klassen kan møtes til samarbeid og kreativ utfoldelse på tvers av gamle skillelinjer. Som dramatisk fortelling snakker vi her om at transformasjon oppstår når alle kan bidra i skapelsen av en ny virkelighet.

Dramaturgisk tenkning kan bidra som formgiver inn i det vanskelige landskapet konflikter ofte er. Konfliktologi kan hjelpe oss med begreper om motsetningstyper i konflikter, for eksempel om forskjellen mellom personkonflikter og strukturkonflikter, eller om hvordan en kan finne fram til

arbeidsmåter som gir legitimitet til arbeidet. Og ikke minst kan konfliktologien gi oss forståelse av begrepet positiv fred. Sammen utgjør disse en beskrivelse av hvordan en kan jobbe med konflikthåndtering i en klasse med dårlig studiemiljø ved høgskolen.

LITTERATURLISTE

- Axelson, Barbro Lenner & Thylefors, Ingela (1996). *Om konflikter. Hemma och på jobbet*. Falun. Natur och kultur.
- Faldalen og Thyholdt (2011). *SABANA. Jakten på de gode løsninger. Konflikthåndtering kan læres!* Kolofon forlag. Transcend Nordic.
- Galtung, Johan (2000). *Conflict Transformation by Peaceful Means*. Geneva. United Nations
- Galtung, Johan (2001). *Johan uten land. På fredsveien gjennom verden*. Oslo. Aschehoug.
- Galtung, Johan (2003) *Både og*. Kagge forlag. Oslo
- Gladsø, S, Gjervan, E.K., Hovik, L., Skagen, A. (2005). *Dramaturgi. Forestillinger om teater*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Johnstone, Keith (1987). *Improvisasjon og teater*. København. Hans Reitzels Forlag
- Kristoffersen, Børge (2017). *Sosiometri, teatralitet og demokrati i Drama - Teater – Demokrati*. Fagbokforlaget.
- Rasmussen, Bjørn & Kristoffersen, Børge (2014). *Mye på spill. Teater som dannelsespraksis i skolen*. Bergen. Fagbokforlaget.
- Østern, Anna Lena (red.) (2014). *Dramaturgi i didaktisk kontekst*. Bergen. Fagbokforlaget.