

MASTEROPPGAVE
Barnehagekunnskap MBH5900
Mai 2022

Hva er det vi ikke snakker om?
Om kommunikasjon og teamsamarbeid i barnehagen

Anniken Poulsson Beer



OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier
Institutt for Barnehagelærerutdanning

Forord

Det er deilig å se at alt arbeidet jeg har lagt ned i dette, endelig blir et dokument jeg kan sende fra meg, både lettelse og stolthet kan kjønes. Det har vært krevende og omfattende, interessant og lærerikt.

Det er interessen for kommunikasjon og relasjon som aldri tar slutt. Takket være den har jeg ikke gitt opp, men valgt å gjennomføre til tross for pandemier og arbeid som satte en midlertidig stopp for skrivingen.

Jeg må takke mine veiledere, Magritt Lundestad og Tove Lafton som på hver sine måter har bidratt til at lyset i tunnelen ikke bare er motgående tog, men faktisk en åpning på den andre siden. Nina Winger har også dyttet på oppmuntrende vis inn mot siste stasjon. Takk til barnehagene som lot meg komme og gjøre mine undersøkelser, uten dere hadde det ikke blitt noen oppgave. Takk også til familien min som har heiet og kanskje også undret seg iblant. Så får vi se hva en slik oppgave fører til.

Engelsviken, mai 2022

Sammendrag

Dette er en masteroppgave i barnehagekunnskap. Temaet for studien handler om kommunikasjon mellom ansatte i barnehageteam og har følgende problemstilling: Hva kan karakterisere tilbakemeldinger som ikke blir uttalt i teammedlemmers (daglige) kommunikasjon, og hvilke konsekvenser kan det ha for samarbeidet når ting forblir usagt?

Valget av forskningsspørsmål falt på emnet kommunikasjon fordi dette feltet har interessert meg i hele min faglige karriere og jeg opplever stadig at folk i feltet finner det utfordrende, særlig når det er uenighet. Jeg besøkte to barnehageteam, lot dem erfare å samtale med hverandre om samarbeidet dem imellom, ved å bruke et kommunikasjonsverktøy jeg hadde med til dem. Siden intervjuet jeg dem om deres opplevelse av disse samtalene. Gjennom intervjuene kom det fram at det var en del ting som omhandlet samarbeidet de syntes var vanskelig å sette ord på, og den videre studien dreide seg om å forstå hva som skjer i den enkelte og hva som skjer mellom kolleger, når noe ikke blir satt ord på til tross for at de egentlig vil si fra.

Jeg har brukt kommunikasjonsteori, Gregory Bateson og KMM – Koordinert Mestring av Mening for å belyse mine funn, sammen med tidligere forskning som er innenfor eller nær samme tema.

Jeg har valgt en fenomenologisk analyse av funnene, lett etter «det som viser seg» og forsøkt å sette mine egne erfaringer og synspunkter til side. Gjennom analysen har ulike spørsmål eller tema innenfor emnet utkrystallisert seg og gitt form til analysekapitlet.

Det kan være flere ting som holder en fra å gi en kollega tilbakemelding om noe en er faglig uenig i. Men i hovedsak ser det ut til at uroen for å skade relasjonen på noen måte, er gjennomgående. Det kan virke som at det mangler trygghet på hvordan man sier fra og hvordan man håndterer responsen på det man sier fra om. Min teori er at det hadde vært en hjelp om det fantes et felles kunnskaps- og ferdighetsgrunnlag i kommunikasjon og konflikthåndtering blant ansatte.

Abstract

This is a master thesis in Early Childhood Education. The theme of the study is on communication between employees in kindergarten teams and has the following research inquiry: What could characterize feedback that is not expressed in team members' (daily) communication, and what consequences could there be for the collaboration when things remain unsaid?

The choice of research inquiry landed on the theme of communication because this field has been an interest of mine throughout my professional career. I still see that people in the field find communication challenging, especially when there is disagreement. I visited two kindergarten teams, let them experience talking to each other about the collaboration between them, by using a communication tool I had brought. I then interviewed them about their experience around these conversations. Through the interviews something new emerged : there were some things they found difficult to put into words and express to their colleagues. Thus the further study was about understanding what happens in the individual and what happens between colleagues, when something is not put into words despite that they really want to give feedback.

I have used communication theory, Bateson and KMM - Coordinated Mastery of Meaning to illuminate my findings, together with previous research that is within or close to the same topic.

I have chosen a phenomenological analysis of the findings, looking for which phenomenas would reveal themselves, and trying to put my own experiences and views aside. Through the analysis, various questions or topics within the subject crystallized themselves and gave shape to the analysis chapter.

There can be several things that keep a staff member from giving a colleague feedback on something s/he disagrees with professionally. But mainly, it seems that damaging the relationship in any way is the biggest fear. It may seem that there is a lack of security in how you say your feedback, and how you handle the response to what you say. My theory is that it would have been helpful if there was a common knowledge and skills base in communication and conflict management among employees.

Innholdsfortegnelse

1. Innledning	8
1.1. Bakgrunn for valg av problemstilling	8
1.1.1. Egne erfaringer fra barnehage.....	8
1.1.2. Interesse for kommunikasjon	8
1.2. Kommunikationsverktøyet Skyldfri Sone	9
1.3. Undersøkelsens formål	10
1.4. Problemstilling	10
1.5. Forskerrollen - å komme som forsker i en kjent arena	10
1.6. Ikkevoldskommunikasjon	11
1.6.1. Carl Rogers	12
1.6.2. Marshall B. Rosenberg	12
1.6.3. Kommunikasjonsmodellen	13
1.7. Oppgavens struktur	15
2. Kunnskapsstatus	16
2.1. Om team	16
2.2. Om samarbeid og kommunikasjon i team	17
2.3. Om personalsamarbeid og ledelse	18
2.4. Konfliktåndtering	18
2.5. Relasjoner og anerkjennelse	19
2.6. Tilbakemeldingskultur	19
2.6.1. Tilbakemeldingskultur i skolen	19
2.6.2. Tilbakemeldingskultur i skole og barnehage	20
2.7. Organisasjonskultur	21
2.8. Oppsummering	22
3. Teori om kommunikasjon	23
3.1. Batesons teori	23
3.1.1. Informasjon og kontekst, informasjon i kontekst.....	24
3.1.2. Doble beskrivelser.....	26
3.1.3. Sirkularitet og punktuering	27
3.1.4. Symmetrisk og komplementært samspill.....	27
3.1.5. Teori om lek og fantasi	28
3.1.6. Analog og digital kommunikasjon.....	28
3.1.7. Kongruens og inkongruens	29
3.1.8. Metakommunikasjon.....	30
3.1.9. Dobbeltkommunikasjon og dobbeltbindinger.....	32
3.1.10. Strukturell metakommunikasjon	32
3.2. KMM – Koordinert Mestring av Mening	33
3.2.1. Sosiale verdener.....	33
3.2.2. Forgreningspunkter	34
3.2.3. Språkhandling	35
3.2.4. Meningsdannelse	36
3.2.5. Språkhandling, episoder og punktuering	36
3.2.6. Nivåer og hierarkier for meningsdannelsen	36

3.3.Nøkkelbegreper	37
3.3.1.Tilbakemelding, tilbakemeldingsprosesser og tilbakemeldingskultur	37
3.3.2.Team – i denne sammenheng barnehageteam – funksjon og sammensetning	40
3.3.3.Kommunikasjon	41
4. Vitenskapsteori og kommunikasjonsteori	43
4.1. Ikkevoldskommunikasjon plassert i vitenskapsteori og kommunikasjonsteori	43
4.2.Fenomenologi	43
4.3.Kommunikasjonsteori	44
4.3.1. Fenomenologi	45
4.3.2. Kybernetikk	45
4.3.3. Sosialpsykologi	46
4.4. Oppsummering	46
5. Metoder og materiale som er brukt for å skaffe empiri	47
5.1. Metoder i samfunnsvitenskapelig forskning	47
5.2.Forskningsdesign	47
5.2.1.Kvalitative forskningsdesign	48
5.2.2.Fenomenologisk design	48
5.3 Forberedelser	50
5.3.1. Hvordan fant jeg disse teamene	50
5.3.2. Mitt utvalg av team	51
5.3.3. Mitt forhold til de utvalgte informantene	52
5.3.4. Utprøving av spillet	52
5.3.5.	53
Nærmere beskrivelse av spillet	53
5.3.6. Om øvelsene	54
5.4.Datainnsamling	55
5.4.1.Om intervju som metode	55
5.4.2.Erfaringer som intervjuer	56
5.4.3. Om intervjuene	57
5.4.4.Illustrasjon av gangen i undersøkelsen	57
5.5.Analyse og rapportering	59
5.5.1.Om transkribering	59
5.5.2.Dataanalyse og tolkning	61
5.5.3.Tematisering av data	64
6. Analyse og drøfting	65
6.1. Hvordan man ser på kommunikasjonen	65
6.2. Tanker om egen atferd	69
6.3. Hva holder tilbake	73
6.4. Hvordan håndtere det man holder tilbake	77
6.5. Når må man ta opp ting	79
6.6. Forslag til tiltak	81
7. Oppsummering og konklusjoner	85
Litteraturliste:	87
Vedlegg 1:	90

Vedlegg 2:..... 93

Hva er det vi ikke snakker om?

Om kommunikasjon og teamsamarbeid i barnehagen.

1. Innledning

Denne masteroppgaven gir et innblikk i personalets opplevelser av egen kommunikasjon mellom ansatte i to barnehageteam. De ansatte har prøvd ut et kommunikasjonsverktøy og blitt intervjuet om sine erfaringer med kommunikasjonen i teamet de jobber i.

Kommunikasjonsverktøyet er basert på ikkevoldskommunikasjon, og både verktøy og kommunikasjonsmodell blir nærmere beskrevet i flere kapitler. Den siste delen av dette innledningskapitlet er viet ikkevoldskommunikasjon. Jeg har valgt å gi det et visst rom med både historikk og detaljerte beskrivelser, slik at leseren kan få en forståelse av dette feltet som har vært en stor del av mitt faglige ståsted de siste 15 årene.

1.1. Bakgrunn for valg av problemstilling

1.1.1. Egne erfaringer fra barnehage

Jeg har selv jobbet mange år i barnehage og vet hvordan vi kan veksle mellom å støtte hverandre, irritere, misforstå, skape allianser, og streve med å si fra når noe er ugreit for vi kan såre. Mens andre kolleger er mer direkte og skaper kanskje uro med det.

Så jeg har med meg alle disse erfaringer som sikkert vil virke inn på hvordan jeg møter mine informanter. Jeg vil etterstrebe å skille mellom det som er mine gamle historier og opplevelser, og det som jeg får vite av mine informanter nå. Måten jeg tenker jeg kan oppnå dette på er å gå analytisk til verks. Da vil informantens utsagn stå klart fram for meg og skille seg tydelig ut som noe nytt og eget. (se kapittel 6)

1.1.2. Interesse for kommunikasjon

Helt siden jeg var i tenårene har jeg hatt interesse for kommunikasjon og relasjoner. Jeg søkte kontakt med voksne, særlig kvinner, som jeg kunne støtte meg på for å forstå hva som foregikk mellom mennesker og leste litteratur om dette, blant annet Virginia Satir (1979), amerikansk forfatter og familieterapeut. Hun inspirerte meg slik:

Da jeg var fem år, bestemte jeg meg for at når jeg ble stor, skulle jeg bli en slags «barnas detektiv for å undersøke foreldre». Jeg var ikke riktig klar over hva jeg skulle se etter, men allerede da var jeg klar over at det skjedde en masse i familier som ikke kom til syne. Det var fullt av gåter å løse (Satir, 1979, s. 11)

Satirs utsagn kjentes sant for meg også, og ikke bare i familien, men også i barnehagen, da jeg begynte å arbeide der som 19 åring. Siden har jeg utdannet meg i fag som har med relasjoner og kommunikasjon å gjøre; pedagogikk og psykologi, samt Rosenbergs ikkevoldskommunikasjon (se 1.6.).

Jeg har også et ønske om å bidra hvis mulig, til en bedre kommunikasjon mellom kolleger i barnehagen, slik at deres energi og oppmerksomhet kan rettes mot arbeidet med barna, og ikke være en «lekkasje». Hvis de som jobber i barnehagen er gode til å kommunisere, har åpenhet, varme og direktehet, vil de også være gode forbilder for barna, og kan gi dem verdifull ballast med på veien. Og for å bli gode i kommunikasjon, er min erfaring at personalet må være bevisste på hva de sier og hva de hører, det vil si hvordan de tolker det de hører.

1.2. Kommunikasjonsverktøyet Skyldfri Sone

Kommunikasjonsverktøyet er oversatt fra amerikansk, originalens tittel er The No-Fault Zone Game. Opprinnelig er det et verktøy som er laget for elever i skolen slik at de skal kunne håndtere sine egne konflikter. (Hart & Kindle-Hodson, 2008) Spillet baserer seg på sentrale begreper i ikkevoldskommunikasjon (IVK) (se 1.6.) og kan ses som et pedagogisk materiale for å lære den typen kommunikasjon. Jeg bruker også ordet spill, i tillegg til verktøy, fordi det ser ut som et brettspill, og heter *game* på engelsk, men verktøy er en mer riktig beskrivelse. Skyldfri Sone har ikke strikte spilleregler som må følges, men heller ulike forslag til bruk. Begge begreper brukes her, både spill og verktøy, og mener altså det samme.

Verktøyet er laget av to amerikanske pedagoger, Sura Hart og Victoria Kindle-Hodson, som begge har bakgrunn fra Montessori-pedagogikk og ikkevoldskommunikasjon. De oppdaget etter hvert at dette spillet kunne brukes både blant barn og voksne, i familier og på arbeidsplasser i tillegg til i skolen. Selv ble jeg presentert for det på et kurs jeg deltok på i 2015, og ble så inspirert og begeistret at jeg fikk det oversatt til norsk og utgitt på et forlag her i landet.

Det kunne ha blitt stilt spørsmålsteget ved forskningens reliabilitet (Repstad, 2009, s. 135) dersom jeg skulle undersøkt et materiale som jeg selv har sterke interesser i. Jeg antar at det er

av større almen interesse å se mer generelt på hva som skjer av kommunikasjon mellom ansatte i et team. Verktøyet har fått en rolle som et metodisk materiale. Gjennom utprøving av verktøyet har det blitt satt søkelys på kommunikasjonen som skjer i teamene. Man kan si det har fungert som en slags igangsetter eller katalysator for samtalene/intervjuene som ble avholdt etter utprøving.

1.3. Undersøkelsens formål

I følge Reidunsdatter (2018) kan en undersøkelse ha flere formål; beskrivende, utforskende, undersøke kvalitet eller forklare sammenhenger. Undersøkelsen hadde i utgangspunktet som formål å se hvordan kommunikasjonsverktøyet Skyldfri Sone ble tatt imot av noen ansatte i barnehageteam. Jeg lurte på om det kunne være en støtte til å sette ord på utfordringer i relasjonen mellom de ansatte. Det ville i så fall kunne defineres som å undersøke kvalitet ved et fenomen, jfr ulike formål. Underveis i intervjuene ble jeg oppmerksom på at det er en del ting kolleger ikke snakker med hverandre om, selv om de uttalte seg om dem i samtale med meg. Dette om det uttalte vekket min nysgjerrighet og gjorde at jeg endret problemstilling. Formålet ble dermed å undersøke hva man velger å ikke ta opp med sin kollega, hvorfor man ikke sier fra, og hva det betyr for samarbeidet når noen ting blir usagt. Det ble også interessant å finne ut hvor grensen for å si fra går, og når vet man at den er passert. Denne måten å gjøre en undersøkelse på kan ses som utforskende, der sammenhenger blir studert.

1.4. Problemstilling

Hva kan karakterisere tilbakemeldinger som ikke blir uttalt i teammedlemmers (daglige) kommunikasjon, og hvilke konsekvenser kan det ha for samarbeidet når ting forblir usagt?

1.5. Forskerrollen - å komme som forsker i en kjent arena

Barnehagehverdagen er en kjent arena for meg. Selv om jeg ikke har arbeidet på avdeling siden tidlig på 90-tallet, har jeg vært tett på i rollen som styrer. Det kan være vanskelig å møte de ansatte med et nøytralt blikk. Å sette sin egen erfaring til side krever at jeg gjør det bevisst. Repstad (2009) kaller det den «slitsomme selvrefleksjonen» og skriver at «man må hele tida oppføre seg reflektert» (Repstad 2009, s 71). Man må regne med å ikke få med seg alt, sier han. Han anbefaler å ha en kollega eller venn som man kan dele faglige og menneskelige frustrasjoner med. Selvsagt må man ta hensyn til taushetsplikt, men han mener det lar seg gjøre å ikke personfeste dette. Repstad beskriver videre at en forsker kan kjenne seg ensom og

til dels fremmed om man er i et miljø som ligger langt fra ens eget felt. For mitt vedkommende er det heller det at feltet er så nært at distansen blir vanskelig.

Begrepet insider- outsider kan også være aktuelt å trekke inn her (Dwyer, 2009). I artikkelen med hoved tittel «The Space Between» peker Dwyer og Buckle, to amerikanske forskere innenfor kvalitativ forskning, på dilemmaet mellom å være en del av feltet eller utenfor feltet. De sier at det ikke er et enten eller, men at det er fordeler og ulemper med begge perspektiv og det viktigste er å klargjøre hva som er ens ståsted, noe som burde være naturlig for en kvalitativ forsker å gjøre. Er man en insider får man kanskje en tillit og en trygghet på å bli forstått fra sine informanter, men finner det vanskelig å ta et utenfra-perspektiv. Er man en outsider har man kanskje det mer nøytrale blikket, men ens informanter vil kan hende ikke dele sine erfaringer fordi de ikke tror du kan forstå. Det å befinne seg i mellomrommet – the space between – og vise at man har sett til begge sider, vil gjøre forskningen mer troverdig, sier Dwyer og Buckle. Det er kanskje det eneste stedet en kvalitativ forsker kan og skal være, sier de.

Det kan være en fordel å kjenne feltet på den måten at man vet noe om hva man skal se etter, men man kan også lett bli «husblind», hendelser og relasjoner er så kjente og selvfølgelige at de likevel ikke legges merke til. I dette tilfelle er jeg en gjest i disse barnehagene, samtidig som jeg har mange års erfaring fra feltet, jeg står et sted midt imellom. Det kan også skje at de man intervjuer ber om forskerens mening, eller at jeg selv kan komme til å diskutere mer enn å intervju. Min innstilling i forkant var at hvis jeg skulle bli spurt om min holdning eller erfaring, ville jeg understreke at det er informantenes synspunkter jeg er ute etter og at mine meninger eventuelt kan deles etter intervjuet.

1.6. Ikkevoldskommunikasjon

Kommunikasjonsverktøyet Skyldfri Sone ble i utgangspunktet brukt i min forskning for å se om det kan tilføre noe til dialogen mellom kolleger i team. Det baserer seg på en kommunikasjonsform som er utviklet av den amerikanske psykologen Marshall B.

Rosenberg. Han studerte selv psykologi hos Carl Rogers. Rogers som regnes som grunnlegger av humanistisk psykologi og «far» til klientsentrert terapi, slik han blir beskrevet i forordet til Rogers bok «A way of being» (1980).

Jeg viser her kort til noe av det Rogers la grunnlag for og som Rosenberg har blitt inspirert av.

1.6.1. Carl Rogers

Carl Rogers skriver om personsentrert tilnærming – enten det gjelder forholdet mellom terapeut og klient, studenter og lærere, foreldre og barn, leder og ansatte i gruppen, eller sjef og stab. Dette er aktuelt i alle situasjoner der utvikling av personer er et mål.

Tre betingelser må være til stede:

1. Ekthet, kongruens, samsvar, transparens, droppe fasaden, profesjonell maske
2. Skape et klima for aksept uansett hva den andre måtte ha av følelser
3. Empatisk forståelse/lytting – sette ord på følelser (Rogers, 1980, s. 115-116) (min oversettelse)

Hvis man kan skape et slikt nærende miljø, vil individet kjenne seg fri til å velge hvilken som helst retning, men vil ifølge Rogers velge positive og konstruktive veier (Rogers, 1980, s. 134). Empati vektlegges og sies å ha følgende effekter: Empati skaper tilknytning og kontakt og motvirker følelsen av å være utenfor (Rogers, 1980 s.151). Kunnskap om empatiens effekt kan ha relevans for hvordan man bygger en god tilbakemeldingskultur, etter mitt syn. Man føler seg verdifull og akseptert, at noen bryr seg om en (care) – det kan øke ens egen selvfølelse – følelse av å ha verdi (Rogers s.152). Man får tilgang til sine egne ressurser i større grad (Rogers s.154).

Kommunikasjon mellom ansatte i barnehagen er ikke terapi. Samtidig kan man hente nyttig kunnskap om relasjonene mellom terapeut og klient for å forstå hva som kan oppstå i kommunikasjonen mellom medlemmene i et team. Man arbeider tett sammen og er gjensidig avhengige av hverandre, i følge Katzenbach og Smiths (1993) definisjon av team (se kap 3.3.2.). Min erfaring er at man påvirkes av hverandres humør og dagsform. Om teamet har denne kunnskapen om hva som styrker et samarbeid og støtter kommunikasjonen, kan de kanskje også snakke om det på et metanivå, det vil si snakke om hvordan de snakker sammen.

1.6.2. Marshall B. Rosenberg

Rosenberg utviklet Ikkevoldskommunikasjon, inspirert av Rogers teori om empatiens effekt. Modellen ble i originalspråket kalt Nonviolent Communication (NVC), på 60-tallet. Det kalles også empatisk/anerkjennende/kontaktskapende kommunikasjon, eller giraffspråk. Giraffen er symbol på en kommunikasjon fra hjertet, den har det største hjertet av landdyra, den har også overblikk og god hørsel. Sjakalen brukes som symbol på kommunikasjon som er

preget av kritikk, avstand, konflikt osv. Rosenberg var opptatt av hvilket språk som kunne skape kontakt og hvilke formuleringsmåter som kan skape mer avstand. Han ønsket å bidra til fredelige måter å løse konflikter på. Han var selv aktiv som megler i en rekke konfliktområder i verden, som Ex-Jugoslavia, Nigeria, Rwanda og Burundi, Midtøsten (Rosenberg, 2006, s. 223).

1.6.3. Kommunikasjonsmodellen

NVC er først og fremst en væremåte og en innstilling om hvordan møte andre, samtidig finnes en modell som kan støtte kommunikasjonen. Målet er å skape kontakt mennesker imellom, også når det er uenighet og konflikt. Hvis man kjenner seg utrygg på hvordan man kan si fra til en kollega, kan kjennskap til denne modellen gjøre en tryggere i kommunikasjonen. Den består av fire trinn som kan betraktes som grammatikken i kommunikasjonen. Disse trinnene er: hva jeg observerer, hva jeg føler, hva jeg har behov for og hva jeg ønsker av handling (Rosenberg, 2006, s. 27). Hvis jeg skal si fra noe som er viktig for meg bruker jeg disse trinnene. Det samme gjelder om jeg vil lytte til hva som kan være viktig for den andre. Hvis jeg vil gi meg selv empati, altså selvempati, kan jeg også bruke de fire trinnene.

Jeg har valgt å ta med Rosenbergs bok om ikkevoldskommunikasjon, eller empatisk kommunikasjon, av flere grunner. Hans teori om at språket vi bruker vil bidra til om vi får kontakt med andre, har vært sentral i mitt arbeid som pedagog siden 2006. Teorien ligger også til grunn for kommunikasjonsverktøyet Skyldfri Sone som jeg prøvde ut i de to barnehageteamene. Rosenbergs ikkevoldskommunikasjon er i hovedsak en inspirasjon til å prøve ut for egen del om empatisk kommunikasjon kan fungere i ens egen kommunikasjon. Rosenberg viser ikke til forskning han selv har gjort, men til egen praksis og erfaring. Formålet med empatisk kommunikasjon er ikke å endre andre eller å justere andres atferd, for at vi selv skal få det som vi vil: Formålet er å etablere kontakt basert på oppriktighet og innlevelse - og dermed kunne ivareta den andres og dine behov (Rosenberg, 2006). Jeg vil i neste avsnitt kort beskrive hva firetrinnsmodellen handler om.

Ikkevoldskommunikasjon handler om å utvikle en bevissthet rundt hvordan man uttrykker seg og hvordan man lytter. Det blir som nevnt beskrevet fire trinn i en kommunikasjonsmodell som er ment som en støtte til å utvikle denne bevisstheten. De fire trinnene brukes både når man vil uttrykke egne behov og når man lytter empatisk på andre. De er:

1. observasjon
2. følelser
3. behov
4. anmodning

I trinn 1, observasjon, blir leseren invitert til å øve opp ferdigheten i å skille observasjon fra vurdering. Når hensikten er å skape kontakt, vil det mest sannsynlig føre til forsvar eller angrep dersom observasjon blandes med egne vurderinger, hevder Rosenberg (2006, s. 50). Et eksempel på en blanding av observasjon og vurdering fra min praksis i barnehage kan være: «Hun tar ikke hensyn til barna». Et eksempel på en ren observasjon av samme situasjon kan være: «Hun løftet leken ut av hendene på barnet uten å si fra først at leken måtte legges bort». Skal du som kollega si fra til en medarbeider, vil du etter denne tankegangen ha større sjanse for å oppnå kontakt og videre dialog dersom du holder deg til observasjoner (Rosenberg, 2006, s. 48).

Trinn 2, følelser handler om å sette ord på hvilke følelser man kjenner, for å skape kontakt. Ved å sette ord på følelsene viser man seg sårbar og det i seg selv kan bidra til å løse konflikter. Rosenberg peker på at vi vårt språk lett kan forveksle følelser med tanker, vurderinger og holdninger, og når vi gjør det, kan det fort skje at motparten hører kritikk. Et eksempel på en slik forveksling kan være: «Jeg føler meg neglisjert når du ikke hilser på meg». Det kan oppfattes som en anklage der om at den andre har gjort noe vondt mot meg, den andre har skylda for at jeg har det dårlig. Et uttrykk for følelse kan være: «Jeg kjenner meg ensom når du ikke hilser på meg når jeg kommer inn gjennom døren.» Her tar en selv ansvar for egne følelser (jf Rosenberg, 2006, s. 70).

Trinn 3, handler om behov. Behov ligger til grunn for følelsene våre (Rosenberg 2006, s. 84). Når viktige behov ikke blir anerkjent, blir følelsene på den frustrerte siden. Når vi kjenner oss tilfreds henger det sammen med at behovene våre er dekket eller i det minste anerkjent. Rosenberg skriver om betydningen av å ta ansvar for egne følelser og knytte dem til egne behov. I stedet for å si «Det irriterer meg når du legger avdelingens møtereferater på personalrommet», og dermed legge ansvaret for frustrasjonen over på den andre, så kan man legge til «- for jeg vil gjerne at vi oppbevarer slik informasjon på et trygt sted, så ikke informasjon om for eksempel enkeltbarn kommer på avveie».

Rosenberg hevder at alt vi sier og gjør, gjør vi for å dekke behov (Rosenberg, 2006, s. 123). En av nøklene til god kommunikasjon er å prøve å forstå behov hos andre, og uttrykke egne behov.

Det 4. trinnet, anmodning, peker på hvilken handling man ønsker at den andre skal gjøre så en kan komme nærmere å få sine behov dekket. Eller det kan være å gjette på hva den andre kan ønske seg av handling fra en selv eller andre. Rosenberg framhever viktigheten av å formulere en slik anmodning i et tydelig, positivt formulert, konkret språk, slik at den andre har en mulighet til å bidra til ens velbefinnende. Han hevder det ligger i oss mennesker at vi gjerne vil bidra til andre, særlig når vi får gjøre det frivillig (Rosenberg, 2006, s. 94).

Et eksempel på anmodning som er uklar, kan være: «Jeg vil gjerne at du er oppriktig mot meg når det gjelder møtet i går.» Å være oppriktig er ikke så lett å vite hva innebærer, men hvis man endrer det til «jeg vil gjerne at du forteller meg hva du føler om det jeg gjorde på møtet, og hva du vil at jeg skal gjøre annerledes», er det større mulighet for å få en konkret respons som kan være nyttig.

Ved å kjenne til disse elementene i kommunikasjonen, kan man analysere egne og andres utsagn. Dersom kommunikasjonen oppleves vanskelig, at man ikke når fram eller den relasjonelle avstanden mellom partene øker, kan det være at et eller flere steg mangler eller er utydelige. Da kan man, når man er seg dette bevisst, gå saktere fram, gjerne gå tilbake og prøve igjen: «jeg merker at jeg ikke uttrykte meg sånn jeg helst ville ha gjort, er du villig til å høre en gang til?» (Rosenberg, 2006, s. 174)

1.7. Oppgavens struktur

Kapittel 2 tar for seg et utvalg av forskning som er gjort tidligere og som kan knyttes til min studie. Kapittel 3 er et teorikapittel der Gregory Batesons kommunikasjonsteori går gjennom, sammen med Pearce og Cronen sin teori, kalt Koordinert Mestring av Mening. Kapittel 4 peker på hvor denne oppgaven er plassert vitenskapsteoretisk, mens kapittel 5 viser hvilke vitenskapelige metoder som er brukt i denne studien. I 6. kapittel presenteres empiri, den analyseres og drøftes der før det i 7. kapittel trekkes konklusjoner og oppsummeres.

2. Kunnskapsstatus

I dette kapitlet henter jeg fram et utvalg av tidligere forskning og teorier som kan knyttes min studie. Hensikten er å gi leseren et grunnlag for å forstå mine fortolkninger og drøftinger senere i oppgaven. Det er ikke mulig å gi noen uttømmende definisjon av alle teoriene, men jeg trekker ut det jeg oppfatter som hovedessensen i dem. Å vise til annen forskning innenfor samme område kan være med å gi leseren mulighet til å vurdere om mine funn avviker eller samsvarer med andre studier (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010, s 232).

Jeg har søkt på databaser som *ERIC* og *Academic Search Ultimate* med ulike søkeord. Jeg har også sett i litteraturlisten til bøker innenfor temaer som kommunikasjon og samarbeid. Jeg velger å begynne med forskningen som er mer generell om team, og deretter følge opp med mer spesifikke områder innenfor det som foregår i teamet.

Det er gjort en del forskning rundt disse emnene; team, kommunikasjon i team, personalsamarbeid, konflikthåndtering, relasjon og anerkjennelse, samt tilbakemeldingskultur og organisasjonskultur. Jeg har først og fremst sett etter forskning fra barnehagefeltet, men også funnet forskningsprosjekter fra andre felt. Den forskningen jeg har valgt å belyse ligger inntil det feltet jeg undersøker, kommunikasjon i team, men jeg har ikke funnet forskning som spesifikt ser på det samme som min problemstilling; det man ikke snakker om. Jeg har gjort et utvalg for å belyse noe av den forskningen som er gjort, først og fremst i Norge. Intensjonen med å først og fremst se på forskning fra Norge har vært fordi jeg antar at den kulturelle rammen vil være tilnærmet lik eller mer gjenkjennelig enn forskning fra andre land. De andre skandinaviske landene vil kulturelt ligge nær vår egen, og kunne også vært aktuelle steder å søke. Slik jeg ser det er kommunikasjon og teamsamarbeid samfunnskontekstuell og knyttet til kultur (nb-ecec.org, u.å.).

2.1.Om team

Aasen skriver i sin artikkel publisert i *Norsk Pedagogisk tidsskrift* om dilemmaet mellom å være en leder og samarbeidspartner (Aasen, 2010). Hun mener det er nyttig å anlegge et teamperspektiv på organiseringen av personalet i barnehagen, og legge arbeidsoppgavene til den enkelte ut fra kompetanse, ikke ut fra vaktssystem. Hun skriver om barnehagens tradisjonelt flate struktur, som hun mener kan hindre at barnehagelærerens faglige kompetanse kommer til anvendelse og gjøre det vanskelig å være en tydelig leder. Hun viser til eget innsamlet materiale fra barnehager i Bergensområdet. Hun samler ulike forskeres

synspunkter og deres forskningsresultater og argumenterer gjennom noen egne funn og denne nevnte forskningen for behovet for en omstrukturering blant personalet. Målet er å øke fagligheten. Aasen hevder at «teamledelse har større fokus på interaksjonen leder og teammedlem, der teamleder er aktivt og faglig til stede i samarbeidet om barna i barnehagen» (Aasen, 2010, s. 293).

Når jeg velger å ta med denne artikkelen, er det fordi den peker på utfordringene i teamet når de har ulik kompetanse og skal likevel oppnå mål sammen. Samspeillet teammedlemmene imellom er helt avgjørende. Aasen er opptatt av lederens rolle. Jeg har ikke spesielt sett etter lederens påvirkning i denne undersøkelsen. Jeg har villet at alles stemmer i teamet blir hørt.

2.2. Om samarbeid og kommunikasjon i team

Sverdrup skrev i 2014 om psykologiske kontrakter i team (Sverdrup, 2014). Hun var på den tiden postdoktor ved Institutt for strategi og ledelse ved Norges Handelshøyskole. Artikkelen ble publisert i *Beta, Scandinavian Journal for Business Research*.

«Psykologisk kontrakt» som begrep ble introdusert av bl.a Argyris for mer enn 50 år siden, og ble brukt til å beskrive de uttalte forventningene som oppstår mellom arbeidstakere og ledere.

Ved å intervju og observere 52 teammedlemmer i 16 ulike team fra to ulike felt, ville hun finne ut hva som gjør at noen team blir velfungerende. Hun anvender det horisontale psykologiske kontraktsperspektivet. Med det mener hun hva slags forventninger og gjensidige forpliktelser som opplevelses mellom medlemmer i et team, horisontalt i motsetning til relasjonen mellom leder og ansatte som kan ses som en vertikal relasjon.

Hun viser også til at det tidligere har vært lite forskning på det som handler om relasjoner i team, til tross for at samhandling mellom teamets medlemmer er så sentralt. Forskningen har i stor grad vært rettet mot sammensetning, ledelse og prosesser som gir effektivitet.

Sverdrups funn er at team blir mest effektive, velfungerende og varige dersom teamet er basert på både relasjoner og oppgaver framfor kun oppgaver, og at kontraktene mellom teamets medlemmer er integrerte framfor løse, det vil si at det er avklarte forventninger og gjensidige forpliktelser innad i teamet.

Jeg finner denne forskningen svært interessant fordi den går rett inn i temaet jeg er opptatt av, nemlig relasjonen mellom teammedlemmene. Her nevnes de uttalte forventningene som ligger i psykologiske kontrakter, dette kan ses i sammenheng med det man ikke tar opp med hverandre. Sverdrup sier: «For at et team skal fungere, må relasjonene i teamet utvikles slik at

teammedlemmene ønsker å samarbeide med hverandre og ønsker å bidra til både teamet og hverandre» (Sverdrup, 2014, s. 120). Denne uttalelsen knytter jeg opp mot god kommunikasjon innad i teamet.

2.3. Om personalsamarbeid og ledelse

Bøe og Hognestad har gjort en undersøkelse om hvordan pedagogiske ledere utøver personalledelse i øyeblikket, hvordan de reflekterer og handler midt i en situasjon som krever handling (Bøe & Hognestad, 2015). I deres artikkel fra *Norsk pedagogisk tidsskrift* beskriver de 6 pedagogiske lederes refleksjon over egen handling. Disse pedagogiske lederne er filmet; det er benyttet kvalitativ skygging og intervju; video-stimulated recall-intervjuer. Her nevnes at det uforutsigbare i personalledelse kan bestå av tre initiativer eller aktiviteter; nemlig tolkning, etisk vurdering og tilpasning til situasjonen.

Tolking handler om å forstå situasjonen, se hva som skjedde her som var viktig og hvordan øyeblikket best mulig kan brukes til læring og utvikling.

Etisk refleksjon betegner det pedagogen gjør når hun vurderer hva den enkelte trenger for å gjøre situasjonen best mulig. Når man arbeider med ansatte som har lavere faglig kompetanse må man passe på at informasjon blir gitt slik at handlingene blir gode for de involverte.

Tilpasning til situasjonen leser jeg som pedagogens evne til å hente fram sine kunnskaper og erfaringer og anvende dem til tross for at situasjonen er ny og uforutsett. «Å finne den beste løsningen for tilpasning støtter seg på erfaring slik lederne vektlegger og balanserer erfaring, personlighet og fagkunnskap» (Bøe & Hognestad, 2015)

Denne artikkelen er spesielt rettet mot ledelse og det er ikke mitt valgte hovedfokus, men her beskrives hvordan personalet forholder seg til hverandre, spesielt lederen overfor medarbeiderne, og hva kan de si til sin kollega mens de står midt i en hendelse. Det knytter an til det som mine informanter reflekterte over, når skal man si fra og når holder man tilbake.

2.4 Konflikt håndtering

Døving og Elstad skriver i *Beta, Scandinavian Journal for Business Research* om læringsmiljø og sosial kompetanse (Døving & Elstad, 2002). De har undersøkt gjennom en spørreundersøkelse hvordan ansatte i tre ulike bedrifter, Telenor bedrift, DnB og et sykehus i Hordaland Fylkeskommune opplever sin egen kompetanse, læring og forhold på arbeidsplassene. Dette er en undersøkelse publisert i 2002 men jeg vil anta at når det dreier seg om det relasjonelle, det mellommenneskelige, så er ikke mennesket så ulikt seg selv på

disse 20 årene siden undersøkelsen ble gjort. To aspekter ved sosial kompetanse ble synlige gjennom undersøkelsen – kompetanse i samarbeid og kompetanse i konflikthåndtering.

Resultatene indikerer videre at utfordrende og varierte jobber bidrar mest til læring av sosial kompetanse. Samhandling med kunder/klienter, arbeidsplass preget av åpenhet/takhøyde og deltakelse i beslutningstaking bidrar til kompetanse i konflikthåndtering, mens et miljø som støtter nytenking gir grunnlag for utvikling av samarbeidskompetanse (Døving & Elstad, 2002, s. 1).

Forskerne fremholder at siden dette er en undersøkelse basert på egen evaluering, kan det være at en ekstern tredjepart ville ha sett noe mer eller noe annet, men at dette ville vært en kostbar og ikke anonym undersøkelse.

Denne artikkelen peker på hva som gjør at en ansatt utvikler kompetanser i samarbeid og konflikthåndtering, noe som er nærliggende områder for min undersøkelse.

2.5. Relasjoner og anerkjennelse

Bagge skriver i en artikkel i *Fokus på familien* om refleksjoner omkring begrepet «ikke-vitende posisjon» (Bagge, 2007). Hun skriver ut fra sin rolle som familieterapeut, med eksempler fra egen praksis, og belyser også emnet sett fra rollen som klient, når det har vært hennes situasjon tidligere.

Hun skriver om å møte den andre med en åpenhet og nysgjerrighet og ikke ta for gitt at man vet hvordan det er for den andre. Det er ikke et forskningsprosjekt, men refleksjoner basert på forskning og noen egne erfaringer. Bagges perspektiv knytter jeg til min problemstilling om teamsamarbeid. Det å komme kollegene i møte med en åpenhet og ekte nysgjerrighet på hva som skjer i dem, kan gjøre at man våger å si fra om ting man ellers ville holdt tilbake. Hvis relasjonen mellom teammedlemmene er åpen, blir ikke en tilbakemelding om en uønsket handling en trussel for samarbeidet. Hvis man møter hverandre med en anerkjennelse for den andres perspektiv blir det kanskje mulig å finne løsninger som ivaretar begge parter?

2.6. Tilbakemeldingskultur

2.6.1. Tilbakemeldingskultur i skolen

Jeg har funnet to masteroppgaver, begge fra institutt for lærerutdanning og skoleledelse som ser på tilbakemeldingskulturen fra ledelsen til lærerne i skolen. Den ene er fra 2012 (Magnussen, 2012), den andre fra 2016 (Hellerud, Ramberg & Aagenæs, 2016). Begge

oppgavene beskriver hvordan rektor og de øvrige i ledelsen kan gi tilbakemeldinger til lærerne for å øke den pedagogiske kvaliteten. Situasjonen rundt læring er jo annerledes i skolen, der man stort sett er én lærer med en klasse, mens i barnehagen vil det være et team som jobber sammen med en barnegruppe, og teamet består av folk med ulik faglig bakgrunn. I min oppgave er jeg opptatt av hvordan man innad i teamet gir hverandre tilbakemeldinger, mens i den nevnte forskningen fra skolen ser man etter ledelsens tilbakemeldinger. Det er, slik jeg ser det, større avstand mellom en rektor og en lærer, der rektor vil måtte komme inn i klasserommet for å se hva som skjer der i kortere eller noe lengre perioder, samtidig har begge en pedagogisk utdanning. I et barnehageteam er man sammen store deler av dagen og utfører mange av de samme oppgavene, og selv om det er en pedagogisk leder med lederansvar er det kortere avstand både fysisk og hierarkisk. Den faglige kompetansen kan derimot skille mer innad i et barnehageteam enn mellom rektor og lærer.

Til tross for disse forskjellene er disse masteroppgavene nyttige for meg fordi de beskriver hva tilbakemelding kan være, og hvilke metoder som kan benyttes. Det er særlig oppgaven fra 2016 som går inn i ulike måter å gi systematiske tilbakemeldinger på, og hva som skal til for å skape en kultur for at dette blir godt mottatt av lærerne (Hellerud et al., 2016). Her nevnes Marte Meo og Lesson Study som to metoder. Helt kort fortalt er Marte Meo en metode der man anvender videokamera for å dokumentere hva læreren gjør i klasserommet, og peker konsekvent på hva som fungerer. Lesson Study går ut på å besøke sin lærerkollega i deres klasserom og lære av deres metoder og gi tilbakemeldinger. I oppgaven kommer det fram hva lærerne synes om dette, hva det gir dem av vekst og utvikling som lærere og det kan være nyttig å se om det finnes noe overførbart til barnehagen.

2.6.2. Tilbakemeldingskultur i skole og barnehage

Gamlem, som har tatt doktorgrad i utdanningsvitenskap og forsket på tilbakemelding som støtte for læring, hevder at hvis tilbakemeldingen skal være god, er det sentralt at mottakeren opplever at informasjonen kan bidra til en ny eller utvidet forståelse og /eller handling (Gamlem 2015).

Tilbakemeldinger som gis muntlig, direkte til mottageren, gir rom for dialogiske tilbakemeldingsinteraksjoner ved at man i større grad kan sikre at mottakeren har forstått hva tilbakemeldingen handler om, slik at den kan brukes til å justere videre arbeid (Gamlem & Smith, 2013, s. 164)

Gamlem har i den forskningen jeg har funnet, beskrevet tilbakemelding gitt fra lærer til elev i ungdomsskole og fra barnehagelærer til barn i 5 årsklubb i barnehage. Det er ikke det samme som mellom kolleger. Denne tilbakemeldingen finner sted i en relasjon preget av at makten ligger hos den ene siden, hos de voksne. Det kan være at en assistent i barnehagen vil oppleve at tilbakemelding gitt av pedagogisk leder har noe av den samme ubalansen, ettersom sistnevnte innehar lederrollen. Jeg velger likevel å ta med denne forskningen fordi den peker på noen kjennetegn ved tilbakemelding som kan være aktuelle også i barnehageteam. Det kan også innad i teamet være behov for læring og utvikling. Ikke minst er det viktig at man sikrer at det blir en dialog, med avklaring rundt budskapet som gis og mottakers oppfatning av budskapets innhold, samt en mulighet for videre samtale.

Også EUs program for livslang læring (2018, s 4) peker på betydningen av å utvikle nye kompetanser, være i kontinuerlig utvikling som ansatt:

Competence needs are not static; they change throughout life and across generations. It is therefore important to make sure that all young people and adults have the opportunity to acquire the required competences in initial education and training, higher education, continuous professional training, adult education or different forms of non-formal and informal learning.

Denne definisjonen av kompetanse kan passe her, fordi den peker på at læring skjer på mange ulike måter og i alle aldre. Det er snakk om både formell og uformell læring, både innenfor og utenom strukturerte læringssystemer. Den ansatte i et barnehageteam er sitt eget viktigste arbeidsredskap, slik jeg ser det, og kommunikasjon et hovedverktøy som behøver å holde skjerp.

2.7. Organisasjonskultur

Bang, en norsk psykolog som har arbeidet, forsket og skrevet om organisasjonskultur siden 1983, gir en begrepsavklaring i en artikkel fra *Psykologitidsskriftet* (Bang, 2013). Han sier det kan være vanskelig å finne en definisjon som alle kan enes om, som i så mange samfunnsvitenskapelige grener, men han har gjort et uttrekk av ulike forklaringer og mener at det dekker i grove trekk dette de fleste forskere trekker fram:

Organisasjonskultur er de sett av felles normer, verdier og virkelighetsoppfatninger som utvikles i en organisasjon når medlemmene samhandler med hverandre og omgivelsene, og som kommer til uttrykk i medlemmenes handlinger og holdninger på jobben (Bang, 2013, s. 329).

Man kan ut fra det Bang her sier, kunne oppfatte kulturen i en organisasjon ved å observere det som blir sagt og gjort, hvordan kolleger henvender seg til hverandre eller til barn og foreldre. Han trekker også fram integrasjonsperspektivet og differensieringsperspektivet som peker på at det kan eksistere en overordnet kultur, samtidig som det finnes subkulturer. Det kan med andre ord være egne kulturer i en avdeling eller i et team i en barnehage som ikke nødvendigvis er lik de andre teamene eller det som betegnes som hele barnehagens kultur.

Videre fremhever han forskjeller på forfektete verdier, det som står i organisasjonens overskrifter og visjoner, og bruksverdier som er det som faktisk viser seg i handlingene. Ikke alltid er de det samme. For å illustrere med et eksempel fra egen praksis: selv om styrer og pedagogiske ledere kan være enige om at de er ett hus, og sier at vi må tenke helhetlig ved fordeling av ressurser, så kan fort en pedagogisk leder spørre med irritasjon hvorfor de alltid må hjelpe en annen avdeling når det er sykdom. Det er ikke like lett å omsette de gode intensjoner i praksis når man kjenner på press og stress.

2.8 Oppsummering

I denne delen har jeg gått gjennom relevant forskning som tematiserer team, tilbakemeldingskultur og intern kommunikasjon i team. Ingen av studiene tar direkte for seg det usagte i kommunikasjonen, men de peker alle på sentrale kjennetegn ved team og kommunikasjon. Jeg vil vende tilbake til noen av funnene presentert her når jeg går i gang med drøfting av egne funn (kapittel 6).

3. Teori om kommunikasjon

I dette kapitlet vil jeg gå i dybden på Batesons kommunikasjonsteori. Videre kommer et avsnitt om kommunikasjonsteorien *Koordinert Mestring av Mening*, KMM, av Cronen og Pearce, referert i Jensen & Ulleberg (2011). Jensen og Ulleberg har gitt en grei innføring og oversikt i disse teoriene, også Ølgaard (1991), men kun om Batesons teori. Jeg har søkt så videre i originaltekster for å få en dypere forståelse av hva forfatterne har tenkt. Sist i kapitlet ser jeg på tre sentrale nøkkelbegreper i problemstilling.

Kommunikasjon er et stort og omfattende felt med mange ulike teoretiske tilnærminger og forklaringsmodeller. Vi *kan* kommunisere, vi har det med oss fra vi er født og det sies også at vi ikke kan ikke kommunisere. Det forstår jeg som at selv om vi ikke sier eller gjør noe spesielt, vil vi likevel formidle noe om det som foregår inni oss. Men selv om kommunikasjon er en naturlig del av det å være menneske sammen med andre så medfører det ofte utfordringer, misforståelser og iblant konflikter, slik jeg har erfart det.

Kommunikasjon kan ses på i ulike felt – som i relasjoner, i grupper, i det offentlige rom, i organisasjoner og i massemedier (Jensen & Ulleberg, 2011, s. 55). I min forskning vil man kunne si at flere av disse feltene er aktuelle, både grupper, offentlige rom og organisasjoner kan være til dels dekkende, men det er relasjonene mellom teammedlemmene jeg er mest interessert i.

3.1. Batesons teori

Batesons teori regnes som en blanding av kybernetikk og sosiokulturell tradisjon (Craig, 1999, s. 133). (se kap 4) Man kan i Batesons teori finne en del begreper som kan være til hjelp for å analysere hva som skjer i en kommunikasjon og han er også opptatt av mer enn det språklige; altså ikke bare ordene i seg selv, men sammenhengen de uttrykkes i.

Bateson hadde utdanning innen biologi og sosialantropologi. Han ble også inspirert av en rekke andre fagområder og krysset disse ulike fagene med hverandre. Bateson var mer interessert i hvordan vi tenker og vet, mer enn hva vi tenker og vet. Hans arbeid handlet om å forstå kommunikasjon, tenking og læring på flere nivåer. Jeg har valgt å se nærmere på de delene av Batesons teori som omhandler kommunikasjon mellom mennesker, fordi det er sentralt i min forskning.

3.1.1. Informasjon og kontekst, informasjon i kontekst

Med ordet informasjon forstår vi vanligvis at fakta eller opplysninger overbringes fra en avsender til en mottaker, og at det kan finnes en objektiv sannhet man refererer til (Rossen, 2018). Bateson (2005) bruker informasjonsbegrepet annerledes, nemlig som en betegnelse på det noen oppfatter. Han bruker uttrykket *en forskjell som gjør en forskjell* og sier at informasjon betyr en forskjell som noen reagerer på (Bateson, 2005, s. 314) Han bruker eksemplet med fargene svart og hvitt. Det er forskjell mellom de to fargene, men forskjellen ligger ikke hos den ene eller den andre fargen, men i relasjonen mellom dem. Bateson sier at vi forholder oss ikke til ting i seg selv, men til hva tingen gir informasjon om. Og det vil avhenge av hva vi oppfatter, og dermed være ulik for hver av oss. Det vil være en relasjon mellom de to fenomenene jeg ser på, og mellom meg som betrakter og fenomenene, en forskjell eller relasjon på to nivåer. For eksempel vil det å betrakte svart og hvitt, som er innbyrdes forskjellige farger, gjøre en forskjell for meg. Men skulle jeg miste synet, vil det ikke lenger være informasjon jeg kan dra nytte av (Bateson, 2005, s. 404) Det er altså av betydning hvilket ståsted jeg har, hvorvidt jeg vil oppfatte en forskjell som betydningsfull, noe som kan være nyttig å huske på i kommunikasjon med kolleger.

Kontekst har også en alminnelig tolkning, vanligvis i forbindelse med en faglig, fysisk eller sosial sammenheng. Bateson gir det en litt annen betydning som kan være nyttig når det gjelder å forstå hva som skjer i kommunikasjonen mellom folk. Han bruker kontekst for å beskrive vår *psykologiske forståelsesramme* eller vår *personlige observasjonsramme* (Ølgaard, 1991, s. 72). Vi forsøker hele tiden å skape mening i det vi erfarer og ser, og kontekst, slik Batesons teori forklarer det, hjelper oss å tolke det vi opplever. Det beskrives ved hjelp av følgende historie: en mann observeres i hagen sin, der han vandrer i åttetallsbevegelser mens han kikker seg over skulderen og utstøter kvakkelyder. Dersom dette er alt man ser, så er det lett å tolke mannen som gal, totalt i sin egen verden. Ved å se litt nærmere på samme situasjon, kan man få øye på en flokk andunger som går bak ham, og umiddelbart skjønne at det er et vitenskapelig eksperiment som pågår (Jensen og Ulleberg, 2011, s. 100).

Avhengig av hvordan vi forstår konteksten, vil informasjon tre fram for oss. Dette kan endre seg hele tiden. Ny kontekst gir ny informasjon (Ølgaard, 1991, s. 59)

Et eksempel fra min erfaring: En kollega som snakker med skarp stemme og ikke virker å ha tålmodighet, kan man bli redd for, eller irritert på. Får du litt senere høre at vedkommende står midt i et samlivsbrudd, blir bildet et annet. Kanskje får du lyst til å hjelpe din kollega, du

føler omsorg og irritasjonen forsvinner. Mens en tredje kollega vil kunne ha ulik reaksjon fra din. Det vil variere hva som fremstår som informasjon fra person til person, avhengig av hva slags bakgrunn den enkelte har, hva slags «verdensbilde» og kontekstforståelse. Det gjør det lettere å forstå hvorfor misforståelser så lett kan oppstå. Du kan til og med gjenta det samme budskapet mange ganger uten å bli forstått. Det kan være lett å tolke en opplevelse vi ikke forstår som enten syk eller ond, gal eller slem (Watzlawick, referert i Jensen og Ulleberg, 2011, s. 101). Watzlawick kaller det reframing, og bruker det terapeutisk. Han snakker om at vi ofte holder oss til én forståelse av virkeligheten. Hvis vi kan presenteres for andre forslag av forståelse, kan det åpne opp for et videre verdensbilde (Watzlawick, 1978, s. 119).

En kollega som røsker tak i et barn og slenger det i grøften kan virke direkte ondskapsfull dersom man ikke får med seg at det kom en bred lastebil som fyller hele veien, og at barnet ble reddet fra å bli overkjørt (Jensen og Ulleberg, 2011, s. 101). Dette er interessant å kjenne til når jeg skal se på hva som skjer i en tilbakemeldingskultur, det kan belyse de ulike aspektene. Her vil min egen fortolkning spille inn, jeg må være oppmerksom på at jeg selv kan feiltolke ut fra det jeg ser og hører. Samtidig kan det samme skje med deltakerne. Det er altså mange lag å se inn i, og det vil kreve nøyaktighet og refleksjon av meg som forsker.

Bateson skriver også om det man *ikke* sier eller gjør, at det kan bli informasjon i kontekst.

Det brev man ikke skriver, den unnskyldningen man ikke gir, den maten man ikke setter ut til katten – alt dette kan være tilstrekkelige og effektive budskap fordi null *i en kontekst* kan være meningsbærende; og det er mottakeren av budskapet som skaper konteksten (Bateson 1984, s. 38).

Bateson hevder at vi ser verden i bilder, og at det vi «ser» ikke er en objektiv virkelighet, men våre egne subjektive verdensbilder, laget i hjernen eller bevisstheten (Bateson, 1984). Hver av oss forstår verden på vår måte og utvikler en virkelighetsforståelse som gjør at vi klarer å orientere oss blant en endelig rekke inntrykk. Vår virkelighetsforståelse utvikles i møte med andre og med verden. Men ofte forveksler vi ideene våre om virkeligheten med virkeligheten. Bateson (1984) oppfordrer oss til å innse at vi konstruerer en virkelighet og ber oss undersøke vår egen forståelse. Først når vi ser det, kan vi åpne oss for at andre ser verden annerledes enn vi selv gjør, og på den måten gi grobunn for fruktbare refleksjoner.

Bateson peker dermed på utfordringer som kan oppstå i kommunikasjonen mellom kolleger og kan gi et nyttig perspektiv for å forstå hva som skjer i en tilbakemeldingskultur.

Bateson bruker også begrepet observasjonsramme. Det beskriver hva man, som regel ubevisst, legger merke til som rammer inn et fenomen eller en hendelse, og hva man utelater. Begrepet ligger nært opp til *kontekst*. I en faglig sammenheng vil vi forstå situasjoner avhengig av egen observasjonsramme eller kontekstforståelse. Det vil kunne gi ulike utslag når det gjelder tilnæringsmåte og tiltak. Dersom vi tenker oss et team som har fått en klage fra et par foreldre vedrørende utilstrekkelig informasjon om hva som skjer i barnehagehverdagen, kan man forestille seg flere veier. Jeg har valgt dette eksemplet fordi jeg har erfart det gjentatte ganger og tenker at det er en gjenkjennelig situasjon som leseren kan se som en illustrasjon på hvilke ulike forståelser vi finner, avhengig av perspektivet vi velger.

Ramme/Forståelse	Tiltak
Individet: den enkelte ansatte gjør ikke jobben sin	Veiledning, opplæring
Foreldrene: søker ikke opp nok info	Gi foreldrene beskjed om/ansvar for å lese tilsendte dokumenter, eller spørre etter info de trenger
Teamet: Det er ikke avklart hvem som har ansvar, og hva slags info som skal ut	Ansvarsavklaring, lage en mal
Relasjonen til de øvrige ansatte: det er ulikt hva slags info som gis ut og mengden varierer på de ulike avdelingene	Lage felles policy på hele huset, gi foreldre klar melding om hva de kan forvente
Systemet: Det er kanskje ikke så lett å finne fram i vellet av informasjon.	Lage et godt oversiktlig system, f eks hjemmeside, eller kjøpe nettbaserte tjenester.

Eget eksempel, inspirert av Jensen og Ulleberg (2011, s. 107).

I faglige sammenhenger vil kanskje noen av rammene være mer akseptert enn andre.

Oppfordringen i slike tilfeller vil være en økt bevissthet rundt bredden av observasjonsrammer.

3.1.2. Doble beskrivelser

Bateson peker på fordelene ved å hente informasjon fra flere fagfelt, og ikke bare de tradisjonelle naturvitenskapelige fagområdene (Jensen og Ulleberg, 2011, s. 109).

Også myter, det estetiske og det hellige er viktige sider av det å være et sansende menneske i verden, hevder han, og sier at historier, lignelser og metaforer er sentrale uttrykksmåter for oss mennesker. Bateson er interessert i alt levende, og mennesket som en del av det. Han er

også opptatt av kommunikasjon på andre nivåer enn det språklige. Min erfaring er at vi oppfatter flere signaler enn bare de språklige, som vi tolker. Bateson gir begreper til dette som kan hjelpe til å forstå relasjonene mellom ansatte i et team.

3.1.3. Sirkularitet og punktuering

Tradisjonelt i vår vestlige kultur har vi hatt en tankegang som er lineær, vi tenker i årsak – virkningsforhold (Jensen og Ulleberg, 2011, s. 112). Lineær tankegang kan være nyttig mange sammenhenger, for eksempel innen medisin, der man leter etter hvorfor noen blir syke, for så å finne en behandlingsmåte. I mer komplekse samspill blir det i følge Bateson mer nyttig å se på sirkularitet. Da blir ikke spørsmålet om hva som er årsaken interessant, derimot blir det interessant å se på hvordan fenomen eller begivenheter er knyttet sammen.

Punktuering er et begrep som beskriver hvordan vi forstår hva som er årsaken til noe annet (Jensen og Ulleberg, 2011, s. 114). Det er en konstruksjon av slik vi forstår virkeligheten, og den kan være ulik fra person til person. Det kan minne om vitsen om de skoleguttene som ble kalt inn til rektor. På spørsmålet om hvordan bråket startet, svarer den ene mens han peker på den andre: «det begynte med at han tok igjen!» Begrepet punktuering innfører ideen om at hendelser og samspill også kan forstås på andre måter (Carson & Birkeland, 2017, s. 92-94). Det handler om å koordinere tolkningene og handlingene med andre i en interaksjonsprosess og ha begreper som hjelper en til å analysere innhold og se oppbyggingen av kontekster.

Et klassisk eksempel er ekteparet der hun viser dominerende atferd, men han viser underdanighet. Bateson sier vi lærer bestemte måter å punktuere samspill på, her vil vi si at hun dominerer ham. Men det kunne vært like gyldig å punktuere motsatt: han er underdanig. Mange konflikter handler om nettopp dette: «Jeg må ta styringen fordi du aldri tar en eneste beslutning» og «Det er jo ingen vits i å bestemme noe, du skal alltid ha siste ordet uansett». Hensikten med å kjenne dette begrepet er særlig der kommunikasjonen har kjørt seg litt fast, kan det være mulig å punktuere et annet sted enn det som er gjort hittil? Det kan være interessant å se om det kunne vært tilfelle i mitt materiale, at det er situasjoner der en annen punktuering gir et nytt syn på kommunikasjonen.

3.1.4. Symmetrisk og komplementært samspill

Igjen tar Bateson ord som er velkjente og gir dem sitt eget innhold. Dette innholdet er ment å gi økt forståelse for kommunikasjon mellom mennesker. Det er å betrakte som kart eller analyseredskap (Ølgaard, 1991, s. 63). Bateson legger ikke verdi til begrepene ved å gi det ene

forrang framfor det andre. De fleste samspill som varer en viss tid har begge aspekter, og begge aspekter kan oppleves positivt og negativt.

Symmetriske samspill peker på tendensen til å ligne, eller gjøre det samme som den andre man samspiller med. Dette kan gi seg utslag i både gode, fruktbare relasjoner eller negative maktkamper. Man punktuere på likhet. Det kan oppleves som et sterkt fellesskap med delt ansvar, men kan også utvikle seg til å bli konkurrerende og slitsomt.

Komplementære samspill betegner ulikhet eller motsetninger som utfyller hverandre. Jo mer A tar ansvar, jo mindre gjør B det. Jo mer A snakker, jo mer lytter B. I profesjonelle relasjoner kan det være innebygget en ulikhet, mellom leder og ansatt, mellom pedagoger og barn, samtidig vil relasjonene kunne veksle mellom symmetri og komplementaritet.

3.1.5. Teori om lek og fantasi

Bateson skriver i sin artikkel «A theory of play and fantasy (1955) om kompleksiteten i det som forstås som et budskap om at «dette er lek». Han undersøkte aper i en zoologisk hage som lekeslåss. Selv om handlingene lignet på slåsskamp var det helt klart for den som observerte at det ikke var på ekte, det var også helt klart for observatøren at apene forsto det. Man kan altså si at et lekebitt, for eksempel, ligner på et ekte bitt, men inneholder ikke et ekte bitts egenskaper eller kjennetegn. Man blir ikke skadet og aggresjon er ikke involvert (Bateson, 1955, s. 69).

Denne teorien om lek og fantasi kan, etter mine begreper, overføres til kommunikasjon som inneholder humor. Begge parter som er involverte i en samtale med humoristiske undertoner må evne å forstå de ulike lagene av det som blir sagt. Et eksempel kan være «Der kommer professor Rotehue», sagt til en som har glemt at det var et møte. Det kan ligne på ekte kritikk, men det er sagt med varme og smil, og er ment som en tilbakemelding med takhøyde. Underliggende budskap kan være: ja, du glemte det vi hadde avtalt, men vi liker deg for det. Dersom personalet i et team har en bevissthet om at kommunikasjonen kan ha flere lag, blir det lettere å forholde seg til hverandre.

3.1.6. Analog og digital kommunikasjon

Analog og digital kommunikasjon kan hjelpe oss å forstå dobbeltheten i kommunikasjon. Bateson bruker dem til å belyse hvordan man kommuniserer om relasjonen (Ølgaard, 1991, s. 50). De betegner de to nivåene eller formene for kommunikasjon vi opererer på, og må ses i sammenheng med hverandre. Vi vil alltid samtale på begge nivåer samtidig, sier Bateson. Den *digitale* kommunikasjonen består av tegn, symboler og enkeltord, og er entydig. «Digit» betyr

ensifret tall. Tegnene har ikke sammenheng med det de står for og må læres. De er kart over terrenget, de *er* ikke gjenstanden. Kartet eller symbolet befinner seg på et annet nivå enn selvtingen det representerer. Digital kommunikasjon knyttes til innholdet i kommunikasjonen, og er rasjonell eller logisk.

Analog kommunikasjon handler om å formidle det relasjonelle mellom oss, og det gjør vi indirekte ved hjelp av mangetydige uttrykk som kroppsspråk, gester, tonefall, mimikk osv. «Analog» betyr overensstemmende og peker på at det er likhet mellom uttrykket og det man vil formidle. Om et smil står for glede, vil et bredere smil bety mer glede. Den analoge kommunikasjonen tolker vi automatisk og intuitivt, og den kan foregå uavhengig om vi forstår språket eller ikke. Bateson sier at vi kan ikke *ikke* kommunisere og peker på det han kaller paralingvistisk kommunikasjon. (Bateson, 2005, s 364). Analog kommunikasjon har vi felles med alle pattedyr; «kroppsbevegelser, ufrivillige spenninger av viljestyrte muskler, forandringer i ansiktsuttrykk, nøling, temposkifte i tale eller i bevegelse, stemmens overtoner og uregelmessigheter i pusten». Parallelt med ordene foregår en mangetydig analog kommunikasjon som kan skape misforståelser. I språket har vi også mange analoge uttrykk som kan tolkes på ulike måter. Man kan velge ord for å beskrive en kollega eller et barn som er et uttrykk for egne tolkninger og forventninger. «Hun er så *hjelpsom*», eller «han er *krevende*» er ikke objektive størrelser, men beskrivelser som både kan diskuteres og misforstås. Vi kan også oppleve oversettelsesproblem. Som mennesker er vi meningssøkende og tolkende hele tiden. Det kan være en stor utfordring å sette ord på noe som egentlig er uttrykt mellom ordene. Det digitale nivået kan aldri helt fange opp det analoge uttrykket. Den analoge kommunikasjonen er utenom ordene og lar seg ikke beskrive, «ord blir fattige» er et uttrykk som kan passe her. Den samme handlingen kan få vidt forskjellige responser avhengig av hvordan man oppfatter det. Et barn som ler når det blir irettesatt av en voksen kan ses som frekk, uoppdragen, humoristisk eller usikker alt etter hva man legger i barnets hensikt. Og hvordan relasjonen utvikles videre vil avhenge av denne tolkningen. Ved å være klar over alle disse fallgruvne i kommunikasjonen, har man større mulighet til å stoppe opp og spørre seg selv eller den andre hva som faktisk ligger bak.

3.1.7. Kongruens og inkongruens

Begrepet kongruens finner vi hos Satir (Mishlove, 2010) Hun snakker om sammenhengen mellom kroppsspråk og ord, når dette oppleves som en enhet, en indre sammenheng, kaller hun det kongruens. Andre ganger kan det oppleves som at ordene sier noe helt annet enn kroppen. Det kalles inkongruens og kan oppleves som forvirrende og ødeleggende for

kontakten. (Mishlove, 2010) Bateson bruker begrepet på samme måte og mener også samsvar eller overensstemmelse mellom det vi sier og kroppsspråket vårt. Inkongruens vil da handle om manglende samsvar eller overensstemmelse mellom det vi sier og det kroppsspråket uttrykker. Bateson hevder at vi legger mer vekt på ledsagende kroppsspråk og analoge uttrykk enn ord, han sier sågar at «Poenget er at det ikke finnes ord alene. Det finnes kun ord sammen med enten gester eller tonefall eller noe i den retning (Bateson, 2005, s. 46). Ved å være bevisst på dette, kan man forebygge eller gjenopprette vanskelig kommunikasjon ved å sette noen ord på noe som akkurat skjedde, for eksempel «jeg lo, ikke fordi jeg lo av deg, eller er overlegen, men jeg ble usikker og da ler jeg ofte.» Eller «noen synes jeg ser sur ut, men jeg er bare konsentrert når jeg holder på med noe.» Hvis dette skal være troverdig, må det være samsvar mellom det man sier og det man kjenner, hvis ikke skaper det ytterligere avstand eller usikkerhet i kommunikasjonen (jf Jensen og Ulleberg, 2011, s. 134). Bateson sier:

Vi mennesker blir meget utilpasse når noen begynner å tolke våre kroppsholdninger og gester ved å oversette dem til ord om relasjoner. Vi foretrekker i høy grad at våre budskap om dette emnet forblir analoge, ubevisste og ufrivillige (Bateson, 2005, s. 368)

Å gjette på hvordan en annen har det, kan være en vei inn til den andre man kommuniserer med, hvis man har en varsom og åpen tilnærming, men det kan også oppleves for den andre at han eller hun blir definert. Dette er særlig følsomt om det er en med mer makt som setter ord på analoge uttrykk overfor en klient eller en med mindre makt (Jensen og Ulleberg, 2011, s. 135).

3.1.8. Metakommunikasjon

En vanlig måte å bruke begrepet metakommunikasjon på er å si at det er en samtale om samtalen (Jensen og Ulleberg, 2011, s. 155). Bateson sier også det, samtidig hevder han at det er noe vi implisitt gjør, at den analoge delen av samtalen alltid vil si noe om den relasjonelle delen av kommunikasjonen. Metakommunikasjon kan altså foregå både bevisst og ubevisst, eksplisitt eller implisitt, verbalt eller med kroppsspråk (Jensen og Ulleberg, 2011, s. 146). Bateson har flere måter å forstå metakommunikasjon på, han bruker begrepene nivåer og rammer. Videre kan metakommunikasjon knyttes til to andre begrep i Batesons teori; analog kommunikasjon og dobbelkommunikasjon.

Vi kommuniserer på ulike *nivåer* hele tiden, det kan være kontekst- og informasjonsnivå, analogt eller digitalt nivå, innholds- og forholds nivå for å nevne noen. De kan gå over i

hverandre, vi skifter stadig mens vi kommuniserer og blander nivåer og slik kan det oppstå misforståelser og paradokser. Nivåene er ikke hierarkiske, og de kan gjensidig påvirke hverandre: kontekst kan gi mening til informasjon og ny informasjon kan gi en annen forståelse av kontekst (Bateson, 2005, s. 215-216).

Når det gjelder begrepet *ramme*, skal det forstås som en psykologisk forståelsesramme, der noe kan befinne seg i og noe utenfor rammen (Jensen og Ulleberg, 2011, s. 149). Et eksempel kan være et møte som ramme, der noen vil anse rammen for å være «et møte der man er seriøs og effektiv», mens en annen har rammen «ja, det er et møte, og det går lettere hvis vi også tuller litt». Slike ulike rammer for kommunikasjon kan skape utfordringer. Noen rammer har navn, som «møte», «veiledning», «kortspill», andre er mer implisitte. Noen slike implisitte rammer kan være «vennskap», «flørt» eller «konkurranse», der det kan tolkes ulikt hva slags samspill man står i. Det hadde kanskje vært færre misforståelser dersom man alltid var klar og entydig, men som Bateson kommenterer: «Livet ville i så fall vært en endeløs utveksling av stiliserte budskap, et spill med fastlagte regler, uten forandringens eller humorens formildende innflytelse» (Bateson, 2005, s. 207).

Å tolke hvilken ramme man er i, er ikke alltid like lett. Et eksempel fra min tid i barnehagen kan være det barnet som ikke er sikker på når det er lek og ikke; den voksne lekte at hun var en heks som skulle spise barna, med smil i øynene så de fleste barna skjønnte det var på lek og frydet seg. Men lille Emil på snart 4 sto stiv som en stakk og «ville ikke bli spist!», sa han. Det kan også gjelde voksne. En ansatt kalles inn på styrers kontor og kommer i forsvar med en gang, men styrer kanskje ville lufte en uro, diskutere en sak. Dersom rammer forstås ulikt, kan det bli konflikter rundt det. Men dersom man er klar over ulike tolkningsmuligheter, kan man stoppe opp og sjekke; forstår vi dette på samme måte?

Det analoge kommunikasjonsnivået kan ses som et metakommunikativt aspekt (Jensen og Ulleberg, 2011, s. 152). Vi kan tolke kroppsspråk og mimikk til å handle om relasjonen, f.eks. at en person snur seg bort, kan bli oppfattet som at vedkommende ikke vil ha kontakt eller ikke liker deg. Bateson fokuserer mest på den analoge siden av kommunikasjonen, men han skriver også om verbalt uttrykt metakommunikasjon (Bateson, 2005, s. 193). Vi kommenterer våre tolkninger av andre («Kari er veldig opptatt av miljøspørsmål, det kommer fram i alle samtaler») og kommenterer også relasjonen til andre («jeg har ikke lyst til å fortelle Kari om ferien min, for jeg er redd for at hun vil kritisere meg for å reise med fly og bil og forurense mye»).

Bateson deler verbal metakommunikasjon inn i to underkategorier: Metalingvistisk og metakommunikativ. Lingvistik er språkvitenskap, studiet av språket og dets struktur (Jensen

og Ulleberg, 2011, s. 154). Metalingvistikk blir hos Bateson brukt som betegnelse på den kommunikasjonen vi har om språklige uttrykk, hva vi legger i ordene. Mange ord kan ha godt rom for tolkning, f eks «god», «ofte», «mye». Bateson sier at mennesket over tid har utviklet et komplekst sett av regler for hvordan setninger og ord skal betegne hendelser og objekter, at disse reglene ikke er verbalisert, men utviklet gjennom bruk av språket (Bateson, 2005). Det kan være nyttig i mange språklige sammenhenger å oppklare hva slags mening man legger i de enkelte ord og uttrykk som anvendes. Metakommunikativ verbal kommunikasjon setter ord på forholdets karakter. Det kan være ord som sier noe om hvordan vi har det sammen: «jeg liker deg, vi er venner» eller «jeg ble bare litt ivrig, ikke irritert nå nettopp». Det kan også være å avklare forventninger og si noe om hvordan en samtale skal forløpe: «Først tenkte jeg å høre hva dere tenker om situasjonen. Så vil jeg fortelle litt om hvordan vi ser det, hvordan vi pleier å jobbe og så se om det kan passe med det vi har å gjøre med nå.»

3.1.9. Dobbeltkommunikasjon og dobbeltbindinger

Bateson peker på de mange nivåene vi kan kommunisere på, og hvor fort og ubevisst vi kan forflytte oss mellom nivåene (Jensen og Ulleberg, 2011, s. 157). Iblant oppstår paradokser i kommunikasjonen slik at det kan være vanskelig å forholde seg til hvilken del man skal svare på. Det kan være innbyrdes motsetninger i det som sies: «Du må ikke høre på alt jeg sier!» Eller den psykiatriske pasienten som kommer inn i sykehusets kantine og ekspeditrisen spør vennlig: «Hva kan jeg gjøre for deg?» Pasienten vet ikke om han skal tolke det som en flørt eller invitt, eller er hun spydig, eller tilbyr hun en kopp kaffe (Bateson, 2005). Eller det kan være at det er direkte motsetning mellom det ordene og kroppsspråket sier. «Joda, jeg hører på deg», mens stemmen er uengasjert og blikket et annet sted.

Dobbeltbindinger beskriver det som skjer når man blir utsatt for et dobbelt budskap man ikke får til å metakommunisere om; f eks en far som ber sønnen fortelle hva som skjedde på skolen, uten å lytte til svaret. Barnet kjenner på frustrasjon over ikke å bli hørt, men hvis det slutter å fortelle vil faren bli sur og kjefte. Bateson (2005) sier at den eneste måten å komme seg unna slike dobbeltbindinger på er enten å fjerne seg fra dem eller avdekke dem. Det er ikke alltid lett, i hvert fall for et barn å skulle dra vekk fra familien og det kan, om det vedvarer, skape usunne mønster i kommunikasjonen.

3.1.10. Strukturell metakommunikasjon

Strukturell metakommunikasjon peker på det som i tillegg til ordene, kommuniserer til oss hvordan vi skal forholde oss (Jensen og Ulleberg, 2011, s. 162). Det kan være bygninger,

innredning i rom, antrekk, gjenstander, regler og rutiner som metakommuniserer til oss om hvor vi skal være, sitte, hvem vi skal henvende oss til, utstyr som skal anvendes, hvor vi skal gå osv. I et tradisjonelt klasserom der kateteret står i den ene enden av rommet og pultene er fordelt i jevne rekker, sier kanskje rommet noe om at kunnskapen skal gå fra lærer til elev, og de skal ta imot individuelt. Et kurslokale kan man kanskje forestille seg skal ligne et klasserom, men så står stoler i en ring og ingen bord er foran. en slik møblering kan skape uro og usikkerhet. Kanskje kursholder ønsker å se alle, og tenker at læring går på kryss og tvers i rommet, mens kursdeltakeren kjenner seg eksponert og vil ikke by på seg selv. Ved å være klar over hva strukturell metakommunikasjon kan bety, kan vi åpne opp for nye måter å innrede rom på, ha rutiner for osv.

3.2.KMM – Koordinert Mestring av Mening

Coordinated Management of Meaning ble utviklet i 70-årene av to amerikanske psykologer, Pearce og Cronen, og er også utviklet videre siden da.

KMM handler om å forstå hvordan mening skapes og koordineres, når mennesker er i sosial samhandling. Hver av oss har med oss egne reaksjoner basert vårt eget system av tolkninger, og i møte med andres tilsvarende reaksjoner og systemer, kan det dannes komplekse mønstre for mening og handling (Jensen og Ulleberg, 2011, s.176).

KMM teorien kan bidra til å forstå mer om kontekst og relasjon. Den er inspirert av flere andre tradisjoner innen kommunikasjonsteori; både semiotikk, sosiokulturell teori og Batesons kommunikasjons- og systemteori har innvirket. KMM regnes for å høre til i den kybernetiske tradisjonen, slik det er beskrevet i det neste kapitlet, med tilknytning også til den semiotiske og sosiokulturelle tradisjonen.

3.2.1.Sosiale verdener

Vi beveger oss alle i sosiale verdener, og i mange ulike sosiale verdener. Pearce sier at det skapes nye i hvert øyeblikk og vi skaper dem i møte med hverandre (Pearce, 1994, s. 51).

Den sosiale verden blir skapt gjennom kommunikasjon, den konstrueres gjennom våre tolkninger, handlinger, språk, og er ikke faste størrelser vi kan observere. Den sosiale verdenen skapes av to eller flere personers «regler», gjennom uforutsigbarheter og vilkårligheter i kommunikasjonen. Det har også betydning hvilke valg personene gjør i forgreningspunktene (se neste avsnitt). Begrepet kan hjelpe oss å analysere kommunikasjonen.

Alle som deltar i kommunikasjonen kan ses som aktører, de er med og skaper sosiale verdener med sine handlinger. Gjennom samtaler kan mening koordineres, og man bidrar til felles forståelse. Pearce inviterer oss til å stille oss disse spørsmålene dersom vi ønsker at kommunikasjonen skal fungere godt:

- Hva er det vi gjør sammen?
- Hvordan gjør vi det?
- Hva blir vi når vi gjør det?
- Hvordan kan vi skape bedre sosiale verdener (Pearce, 2007, s. 60)

Medlemmer i et barnehageteam vil antakelig bevege seg i mange sosiale verdener gjennom en dag: først hjemme, enten i eget selskap, eller med partner og eventuelt barn, videre på jobb, der det vil være møter med både kolleger, barn og deres foreldre, kanskje med en samarbeidspartner som spesialpedagog eller logoped, med en leder, på et møte, i tillegg til alt som kan finnes av sosiale arenaer etter arbeidstid. I alle disse sammenhengene inngår samtaler og språkhandling. Se avsnitt 3.2.3.

3.2.2. Forgreningspunkter

Forgreiningpunkter beskriver øyeblikk der samtalen kan endre retning avhengig av hva som blir neste steg (Pearce, 1994, s. 153). Som et stivalg i skogen. Det handler om hvilken tolkning man gjør av det budskapet man mottar og hvordan man svarer tilbake. De valgene man tar her bidrar til den videre samskapingen av kommunikasjonen.

Et eksempel jeg kan forestille meg fra barnehagen som kan illustrere et slikt forgreiningpunkt, kan være en kollega som kommer inn fra naboavdelingen og sier uten annen innledning:

«Vi må ha hjelp fra dere kl 14 idag.»

Her er noen alternativer til svar som vil gjøre en forskjell for hvordan det videre samarbeidet kan bli:

- Svare med ryggen til: Jo da, det ordner seg sikkert...
- Se rett på kollegaen og si med irritasjon: det er faktisk ikke vår tur å hjelpe, vi gjør det alltid og vi har mer enn nok med vårt.
- Himle med øynene og si Javel, sjef!
- Se vennlig på kollegaen og si: Er det mye som skjer hos dere? Vi skal sende en over etter pausene kl 14.

De ulike svarene vil vekke ulike responser, avhengig av hvem som sier det, hvem som mottar budskapene og hva slags relasjon som ligger i bunnen mellom de involverte.

Hensikten i KMM er å gjøre oss bevisste på når vi står i et slikt forgreningspunkt og øve opp evnen til både å gjenkjenne dem og ta kloke valg når vi skal respondere.

3.2.3.Språkhandlinger

Cronen og Pearce skiller ikke mellom tale og handling, men sier at begge deler er å handle (Pearce, 1994, s. 23). Det er å ta initiativ. En språkhandling er en egen måte å se på språket slik det anvendes. Vi kan se på det vi faktisk gjør med språket, for eksempel beskrive noe (så stilig det er), spørre (hva er det for noe?), love (jeg skal gjøre det, kors på halsen), utforske (skal tro hva som skjer nå?), rose (så dyktig du er). Cronen og Pearce kaller språkhandling for den minste enheten i de sosiale verdener (Jensen & Ulleberg, 2011, s 180). De beskriver en rekke kategorier som innebærer en type initiativ, jeg velger ut noen jeg anser for aktuelle for min studie:

- Beskrive en gjenstand
- Fortelle om en begivenhet
- Spekulere over en opplevelse
- Utforme og avprøve en hypotese
- Framlegge resultatene av et eksperiment
- Lage en fortelling
- Stille spørsmål
- Takke
- Kjefte
- Hilse

I alle disse språkhandlingene ligger det initiativ, og vi kan undersøke hvilket det handler om. Men ikke alltid gjør vi oss flid med det, men svarer ut fra egen tolkning. Det kan igjen føre til misforståelser, fordi den andre har lagt en annen mening til handlingen enn vi oppfattet. En persons utsagn; «det var dumt av meg å si ja til det» kan tolkes på flere ulike måter. Avhengig av hvilket initiativ mottakeren leser inn i utsagnet kan svarene være nokså forskjellige:

«Vil du jeg skal gjøre det i stedet?» (oppfatter det som et spørsmål om å slippe ansvaret)

«Du klarer da det helt fint!» (oppmuntring)

«Hvorfor nedvurderer du deg selv?» (hører det som selvkritikk)

«Du kjenner deg selv og vet hva du kan og ikke, det er bra!» (støtte til selvinnsikt)

«Er du usikker og stresset? Lurer du på om du vil få det til?» (viser innlevelse)

Ved å være bevisst alle mulighetene for tolkning som finnes, og være klar over at enhver språkhandling fremkaller en reaksjon hos oss (Jensen & Ulleberg, 2011, s. 183), kan vi bli mer oppmerksomme på egne språkhandlinger og tolkningsmønstre. Hva slags mening ligger bak?

3.2.4.Meningsdannelse

Pearce kaller mennesket for et meningsskapende vesen. «Vi koordinerer språkhandlingene våre med andres og danner oss samtidig en mening om hva som foregår i episoden. Det kan ikke være noen mening uten handling og ingen handling uten mening» (Pearce, 2007).

Vi kan velge vår respons etter hvordan vi oppfatter meningen. Ikke alltid er responsen bevisst, men vi kan lære oss å bli oppmerksom på forgreningspunkter og hvis vi klarer det, kan vi finne gode måter å respondere på, sier Pearce.

3.2.5.Språkhandlinger, episoder og punktuering

Mens språkhandlinger ses som den minste enheten i den sosiale verdenen, kalles den nestminste enheten for episode (Jensen & Ulleberg, 2011, s. 184). Episoder kan sies å bestå av en serie språkhandlinger med en start og en slutt. Hver av oss vil ha en egen forståelse av hva som er starten, eller hvordan man punktuerer handlingsstrømmen.

Som Bateson har også KMM tatt med punktuering i sin teori. Den har samme funksjon og forklaring som hos Bateson, og jeg velger derfor å ikke utdype mer her.

3.2.6.Nivåer og hierarkier for meningsdannelsen

Nivåer og hierarkier er begreper som er ment å gi ytterligere forståelse til meningsdannelsen.

I KMM hevdes det at «relasjonen mellom mening og handling er formidlet, forhandlet og utviklet gjennom kontekstforståelser på ulike nivåer. Kontekstene er referansepunkter som rammer inn mening og handling, og de er også knyttet sammen i et hierarki» (Jensen og Ulleberg, 2011, s 186).

Her er noen nivåer som kan bidra til å forstå språkhandlinger. De gir ramme til å danne mening.

- Kulturmønster – hvilken sosial gruppe eller samfunn foregår interaksjonen i?
- Livshistorie – hvilken livshistorie inngår interaksjonen i?
- Relasjon – hvilke relasjoner er utviklet over tid?

- Episode – hvilken koordinert samhandling som foregår?
- Språkhandling – hvilket initiativ dreier det seg om?
- Innhold - ordene som brukes i samhandlingen (Jensen og Ulleberg, 2011, s 186).

Gjennom å kjenne til disse nivåene, kan en analysere og forstå mer av samtalene, forstå hvorfor det kan bli sosiale verdener som ikke fungerer så godt og få støtte til å finne nye løsninger som kan gi bedre samspill.

3.3.Nøkkelbegreper

Jeg ser disse tre følgende understrekede begrepene som sentrale i problemstillingen:

Hva kan karakterisere **tilbakemeldinger** som ikke blir uttalt i **team**medlemmers (daglige) **kommunikasjon**, og hvilke konsekvenser kan det ha for samarbeidet når ting forblir usagt?

Jeg har allerede skrevet om tilbakemeldinger, team og kommunikasjon, men vil likevel i det følgende utdype ytterligere hvordan jeg forstår dem når de står i denne problemstillingen. Begrepene blir belyst av ulike forskeres synspunkter og andre kilder som rammeplan for barnehager.

For å vise hvordan nøkkelbegrepene blir anvendt, knytter jeg konkrete eksempler til beskrivelsen, både fra praksisfeltet generelt og denne studien spesielt.

3.3.1.Tilbakemelding, tilbakemeldingsprosesser og tilbakemeldingskultur

Først vil jeg si noe om hvordan jeg forstår tilbakemelding, og deretter hva det vil si når det er en prosess der tilbakemeldinger skjer. Til slutt i avsnittet skriver jeg om kultur for tilbakemelding.

I denne sammenheng menes tilbakemelding som respons på en handling eller et utsagn, der avsender av tilbakemelding gir tilkjenne at hun/han står for et annet syn. Det er min forståelse av begrepet. Det ligger en korrigering eller ønske om justering i tilbakemeldingen, eller det kan være en oppklaring av en mulig misforståelse. Dette bekreftes hos Kaufmann og Kaufmann: «Reaksjon fra mottaker til sender med potensielt avklarende funksjon (Kaufmann & Kaufmann, 2015, s. 400).» Tilbakemelding handler om læring for å utvikle praksis til det bedre, slik jeg leser det her. I denne sammenhengen forstår jeg *potensielt avklarende funksjon* som en mulighet til å oppnå felles forståelse, og i et barnehageteam kan det være å knytte

handling opp mot mål beskrevet i rammeplan eller barnehagens egne dokumenter: «Når jeg ser at du løfter barnet ut av vogna uten at jeg kan se at du har snakket til barnet først, er jeg urolig for hvordan barnet opplever det. Vi har snakket om medvirkning, å la barnet få gi uttrykk for at det er våkent og klar til å komme opp først. Hvordan tenker du om det?» Dette kan være et eksempel på en tilbakemelding der en ønsker en bedre praksis og åpner for dialog, slik jeg ser det.

Hos Kaufmann & Kaufmann beskrives tilbakemeldingsprosessen som toveis, der det først er et budskap som går fra sender til mottaker, og når tilbakemelding skjer, blir mottaker den som sender (Kaufmann & Kaufmann, 2015, s. 400). Jeg oppfatter det som en jevnbyrdig beskrivelse og leser det som at en tilbakemeldingsprosess like gjerne kan foregå i horisontale som vertikale relasjoner. Det vil si mellom folk som har tilnærmet lik status, for eksempel mellom pedagoger, eller mellom folk som har ulik makt, for eksempel mellom styrer i barnehagen og en assistent.

Hensikten her er å vise hva en tilbakemelding kan innebære, innholdsmessig kan det handle om læring og utvikling, og når det gjelder retning en tilbakemelding kan ha, kan den være enveis, men gir mest mening om den blir toveis, altså en tilbakemeldingsprosess. Da får avsender vite om budskapet er mottatt slik hensikten var.

Det kan også være nyttig å se om det er noe som kjennetegner barnehagens kultur for tilbakemelding. Det kan ha betydning for hvor lett eller vanskelig det er å si fra til hverandre. Tilbakemeldingskultur er et komplekst begrep. Magnussen skriver at det handler om hva slags kultur for tilbakemelding som finnes i organisasjonen, hvilke strategier, prosesser og metoder som etableres i en organisasjon for oppfølging av personalet, både som individer og som gruppe (Magnussen, 2012). Man kan spørre seg: hva slags tilbakemelding gis i organisasjonen, hvor ofte skjer det og hvordan er den utformet? Er det rom for både negative og positive tilbakemeldinger?

Rammeplan for barnehager skriver ikke direkte om tilbakemeldingskultur, men jeg finner at den vektlegger betydningen av godt personalsamarbeid i støttemateriell for Rammeplanen. Tilbakemeldingskultur kan, slik jeg ser det, være en form for eller en del av samarbeidet.

I støttemateriell til Rammeplan for barnehagen (2012) skriver Udir om viktigheten av relasjoner og samspill i personalsamarbeidet.

For å oppnå et godt barnehagemiljø er det viktig at de ansatte samarbeider tett og tar felles ansvar. Da snakker de sammen om verdier de skal handle ut fra, og drøfter seg fram til felles holdninger som grunnlag for å bli enige om hvordan de skal handle. Den enkelte må ha et bevisst og reflektert forhold til reglene og rutinene som styrer dagen. Samtidig har hver og en et personlig handlingsrom innenfor felles grenser, og det vil alltid være behov for et profesjonelt skjønn i hverdagen (Utdanningsdirektoratet, 2012).

Dette sitatet handler om hvordan personalet forholder seg til hverandre, hvordan de i fellesskap kan bidra til at det pedagogiske oppdraget blir utført, slik jeg tolker det. De skal snakke sammen om hvilke verdier de skal handle ut fra, og i forlengelsen av det kan de snakke om hvordan de gir hverandre tilbakemelding når de opplever at kollegaen gjør noe en er uenig i. Her kan personalsamarbeidet slik det beskrives i Katzenbach & Smiths definisjonen av team, trekkes inn; alle bidrar med den samme hensikten, mot det samme målet, og med felles tilnæringsmåter.

Magnussen har laget en mulig definisjon på kultur for tilbakemelding: «En organisasjons tilbakemeldingskultur kan sies å omfatte de kulturelle verdiene som ligger bak og styrer på hvilken måte tilbakemelding gis i organisasjonen»(Magnussen, 2012). Jeg finner denne beskrivelsen dekkende for det jeg har forstått at en tilbakemeldingskultur kan være. Hun skriver også:

Det er verdiene som råder i organisasjonen og hvordan disse kommer til uttrykk som er styrende for tilbakemeldingskulturen. I stor grad dreier tilbakemeldingskultur seg om aktørens relasjonelle ferdigheter, om kommunikasjon og dialog menneskene imellom (Magnussen, 2012).

Jeg oppfatter det Magnussen skriver som relevant for min problemstilling, det får fram en del spørsmål hos meg:

Kan det komme fram noen verdier som ligger til grunn for kulturen som eksisterer i det enkelte barnehageteam, gjennom det de ansatte forteller meg? Hvordan er personalets relasjonelle ferdigheter? Hva slags kommunikasjon har de seg imellom? Klarer de å ha

dialoger som fremmer samarbeid og åpenhet? Jeg vil komme tilbake til disse spørsmålene i kapittel 7, der jeg konkluderer funn.

Jeg har her søkt å beskrive hva jeg legger i begrepet tilbakemeldingskultur, slik at det kan gi mening når jeg skal drøfte problemstillingen. Slik jeg forstår begrepet tilbakemeldingskultur, handler det om hvor åpent det er i en organisasjon for å kunne si fra til hverandre, evnen og motet til å gjøre det på en måte som kan styrke fellesskapet faglig. Dersom tilbakemeldingskulturen er god, tør de ansatte å si fra til sine kolleger dersom de mener det forekommer handlinger som ikke er i tråd med barnehagens grunnleggende verdier, retningslinjer eller lovverk. De klarer å gjøre det på en konstruktiv måte som åpner opp for dialog, og de evner å bevare god kontakt og et godt samarbeid også når det kan være faglig uenighet.

3.3.2. Team – i denne sammenheng barnehageteam – funksjon og sammensetning
Hos Aasen finner jeg denne beskrivelsen: «Et avdelingsteam er et lite team der en pedagogisk leder er teamleder for to assistenter» (Aasen, 2018). Denne måten å beskrive team på, stemmer ikke helt i disse tilfellene jeg befatter meg med. Her er det to pedagoger i hvert team. Det kan knyttes til den nye pedagognormen, som trådte i kraft i 2018, der det står at det skal være minimum én pedagogisk leder per 7 barn under tre år, og minst én pedagogisk leder per barn over tre år (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Katzenbach og Smith (1993) bruker denne definisjonen:

Et team er et mindre antall mennesker med komplementære ferdigheter, forpliktet til en felles hensikt, felles resultatmål og felles tilnæringsmåte som man holder hverandre gjensidig ansvarlig overfor.

Denne definisjonen passer godt på de teamene jeg har undersøkt. Det er tre – fire medlemmer i teamet, de har ulike ferdigheter, to er pedagogiske ledere, en til to er fagarbeidere/assistenter, og innenfor denne oppdelingen vil det være ulike ferdigheter basert på hva de har fordypet seg i innenfor utdanningen, hva de har arbeidet med tidligere eller om de har annen faglig bakgrunn. Og de skal alle arbeide for at barnehagens samfunnsmandat omsettes i praksis. På den måten har de felles hensikt, resultatmål og tilnæringsmåte. Hos Katzenbach og Smith står ikke noe om at teamet har en leder, slik som Aasen nevner, lederaspektet er fraværende i dette tilfellet. I min undersøkelse har jeg ikke spesielt fokusert

på hva de pedagogiske lederne sier, til sammenligning med hva fagarbeiderne eller assistentene sier. På den måten kan en slik teamdefinisjon som Katzenbach og Smith beskriver her, passe godt.

For å utdype hva de ulike teammedlemmenes oppgaver er, vil jeg kort beskrive deres roller ved å vise til hva offentlige dokumenter sier. Her fra Rammeplan for barnehager:

Pedagogisk leder er gitt ansvaret for å iverksette og lede det pedagogiske arbeidet, i tråd med godt faglig skjønn. Den pedagogiske lederen skal veilede og sørge for at barnehageloven og rammeplanen oppfylles gjennom det pedagogiske arbeidet. Den pedagogiske lederen leder arbeidet med planlegging, gjennomføring, dokumentasjon, vurdering og utvikling av arbeidet i barnegruppen eller innenfor de områdene han/hun er satt til å lede (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Pedagogisk leder regnes som teamets leder. I rammeplanen stilles det ikke krav til barnehagefaglig kompetanse hos de øvrige medlemmene i teamet. Det vises gjennomgående til at personalet skal...., barnehagen skal... noe jeg leser som teamets oppgaver.

Man ser i beskrivelse av oppgaver til de øvrige teammedlemmene, at det forventes en mer aktiv innsats fra fagarbeideren enn fra assistenten, man kan kanskje si de har en mellomposisjon mellom assistenten som regnes som ufaglært, og pedagogen som har 3-årig høgskoleutdanning (Utdanning.no, 2015). Både fagarbeider og assistent er representert i teamene jeg har intervjuet, i tillegg til barnehagelærere.

3.3.3. Kommunikasjon

Opprinnelig kommer ordet fra latin *communicare*, det kan bety å meddele, melde, å gjøre felles, stå i forbindelse med eller underrette om (Kaufmann & Kaufmann, 2015, s. 395) Det er ord som kan beskrive det som foregår av kommunikasjon mellom teammedlemmer. De utveksler meninger, de gir sine meninger til kjenne, de skaper kontakt. Eller de prøver det og opplever det som vanskelig, eller de tenker at de skulle ha underrettet om noe, men holder tilbake.

Vi finner den klassiske forståelsen, også kalt fraktmodellen: Budskap fra avsender til mottaker (Jensen & Ulleberg, 2011, s. 53) Jeg finner denne modellen noe mindre anvendelig fordi den ikke rommer alt som kan påvirke kommunikasjonen og kompleksiteten som finnes i

kommunikasjon mellom mennesker. Dette støttes av senere forskning som har vist at det er mange ting virker inn; blant annet situasjon, relasjon og forståelse. De fleste kommunikasjonsteoretikere har i dag forlatt denne modellen, ifølge Miller (2005) som Jensen og Ulleberg refererer til.

Mens den tidligere modellen, fraktmodellen var mer lineær, kalles den nyere modellen transaksjonsmodell og er mer sirkulær. Transaksjon peker på fenomenene relasjon, forhandlinger og gjensidighet (Jensen & Ulleberg, 2011).

4. Vitenskapsteori og kommunikasjonsteori

Når man vil forske på noe, finnes det mange ulike tilnæringsmåter, og hva man finner, vil være knyttet sammen med måten man leter etter svar på og hvilke forestillinger og tradisjoner man lar seg inspirere av. Jeg skal kort beskrive mitt valg av tilnæringsmåte.

Det finnes ulike modeller som beskriver kommunikasjon med ulike «briller». Noen modeller har språk som hovedfokus, andre har sett på det som kan kalles ikke-språklig, noen er opptatt av den hverdagslige kommunikasjonen mellom folk, mens atter andre ser på mer politiske eller samfunnsmessige sider av feltet (Jensen & Ulleberg, 2011, s. 56). Jeg vil først si noe om hvor man kan plassere ikkevoldskommunikasjon inn i de modellene jeg finner mest relevant for min studie. Deretter kommer en beskrivelse av fenomenologi, som er den retningen jeg har valgt. Jeg har også hentet inspirasjon fra kybernetikk og sosialpsykologi og skriver hvordan disse kan utfylle fenomenologi i min studie.

4.1. Ikkevoldskommunikasjon plassert i vitenskapsteori og kommunikasjonsteori

Hvis jeg skulle plassere Ikkevoldskommunikasjon og Rosenberg i en

kommunikasjonsteoretisk tradisjon, vil jeg si at den befinner seg i samme kategorier som Bateson, kybernetisk (sirkulært samspill) og sosialpsykologisk (hvordan mennesker påvirker hverandre) tradisjon. Rosenberg valgte evighetssymbolet, det liggende åttetallet for å beskrive hvordan samspillet går fram og tilbake mellom oss, hvordan vi påvirker hverandre i en uendelig, sirkulær form, med reaksjon på reaksjon (CNVC). Han er også opptatt av hvordan vi påvirker hverandre sosialt og psykologisk.

Samtidig er Rosenberg opptatt av ekte dialog, av kontakt, og det å se den andre, slik Buber framhever i fenomenologisk kommunikasjonsteori (Buber, 2002, s. 70). Rosenberg ser også dialog som helt sentral for å skape kontakt og dermed også mening, slik Gadamer nevner (Gadamer, 2010, s. 425). Se avsnitt 4.3.1. Jeg kan slik se fenomenologi, kybernetikk og sosialpsykologi representert i ikkevoldskommunikasjon.

4.2. Fenomenologi

Fenomenologi er både en filosofi, en vitenskapelig, kvalitativ forskningsmetode og en kommunikasjonsteori (Jensen & Ulleberg, 2011, s. 62). Filosofien går tilbake til den tyske filosofen Edmund Husserl (1859-1938) og blir kalt læren om *det som viser seg*. Det vil si tingene slik de fremstår for oss, slik vi sanser dem (Johannessen, Tufte & Christoffersen,

2016, s. 82). Som forskningsmetode søker man i fenomenologien å erkjenne verden uten på forhånd å legge bestemte føringer på det man skal undersøke. Man søker å unngå bare å bekrefte sin egne fordommer og spør seg selv hvorfor man velger å oppleve verden på bestemte måter (Mårtensson & Puggaard, 2016, s. 197). Jeg har søkt å se med nye øyne på et for meg kjent fagområde, og hvordan et fenomen som tilbakeholdte tilbakemeldinger kan vise seg, til tross for at det er noe som holdes tilbake.

Den fenomenologiske forskningsmetoden jeg har valgt blir nærmere beskrevet i kap 5.

Fenomenologi som kommunikasjonsteori blir omtalt i avsnitt 4.3.1.

4.3.Kommunikasjonsteori

Craig, en amerikansk professor i kommunikasjon, har laget et kart over de ulike kommunikasjonsteoriene som har følgende sentrale emner: dialog, transaksjon, relasjon og sirkularitet. Hensikten til Craig er å samle feltet, uten at det er vanntette skott mellom de ulike tradisjonene han setter opp. Jeg kunne valgt å vise denne oversikten her for å synliggjøre bredden og variasjonen innen kommunikasjonsteori, men jeg har valgt ut de feltene jeg anser for mest relevante for min forskning, nemlig fenomenologi, kybernetikk og sosialpsykologi. Når jeg da utelater tradisjoner som retorikk, semiotikk, sosiokulturell og kritisk teori, er det fordi de omhandler andre sider av kommunikasjonen enn jeg vil belyse.

Disse beskrivelsene er hentet fra Craig(1999) referert i Jensen & Ulleberg (2011, s 56). Det vises der til andre forskere som jeg for enkelhets skyld ikke referer til.

Tradisjon	Stikkord	Representanter	Område
Fenomenologi	Klassisk, fenomenologi og persepsjon, hermeneutisk fenomenologi, erfaring, dialog	Edmund, Husserl, Martin Heidegger, Martin Buber, Hans-Georg Gadamer	Forskning, filosofi
Kybernetikk	Informasjonsbehandling, første- og annenordens kybernetikk, Generell System-Teori, feedback	Norbert Wiener, Ludwig von Bertalanffy, Gregory Bateson,	Systemer, organisasjoner, terapi

		Paul Watzlawick, Niklas Luhman	
Sosial- psykologi	Atferd, kognitiv, biologisk, emosjoner, holdninger, attribusjon	Albert Bandura, Stanley Milgram, Erik Homburger Erikson	Grupper, atferd, terapi

(Jensen & Ulleberg, 2011, s. 57).

4.3.1. Fenomenologi

Fenomenologi kan, som nevnt og som man ser her, være betegnelsen på både en filosofisk tradisjon, en vitenskapelig forskningsmetode og en kommunikasjonsteori (Jensen & Ulleberg, 2011, s. 62). Jeg velger i dette avsnittet å vektlegge kommunikasjonsteorien fordi man i denne tradisjonen ser dialog som viktig, og det er kommunikasjon mellom kolleger som er mitt undersøkelsesområde.

Buber (1878-1965) peker på betydningen av autentiske dialoger framfor falske dialoger. I de ekte samtalene har man fokus på «den andre» i motsetning til monologer, debatter og småsnakk, der fokuset ligger på «selvet» (Buber, 2002, s. 215-216). Gadamer (1900-2002) legger vekt på hvordan vi blir i stand til å forstå hverandres synspunkter, at det nesten er som å lære seg et nytt språk. Han hevder videre at objektivitet ikke kan oppnås og at mening bare kan oppnås gjennom dialogen (Gadamer, 2010, s. 425).

4.3.2. Kybernetikk

Kybernetikk kommer fra det greske ordet for styrmann. Det kan defineres på flere måter, og knyttes til både datafag og økosystemer, men også kommunikasjon mellom mennesker.

Mead sier, referert i Jensen & Ulleberg (2011, s. 65): «En måte å studere ting på og et språk for å kunne uttrykke hva en ser». Kybernetikken hjalp til å forklare kommunikasjonen som en sirkulær beskrivelse, da den tidligere årsak- virkning forklaringen ble oppfattet som begrensende. Begrepet feedback – en reaksjon på reaksjonen – gjorde det mulig å sette ord på sirkulært samspill. Jeg har også inspirasjon fra denne tradisjonen til å belyse min problemstilling fordi den handler om hvordan samspill mellom mennesker påvirkes av hvordan de reagerer på hverandre, i en sirkulær bevegelse. Dette peker tilbake på kapitlet om Bateson.

4.3.3. Sosialpsykologi

Sosialpsykologi er studiet av hvordan mennesker påvirker hverandre, hvordan de relaterer seg til hverandre, og i hvilken grad sosiale og kognitive prosesser påvirker dette samspillet. Det legges mer vekt på samfunnet og fellesskapet i den sosiologiske delen av sosialpsykologien, mens i den psykologiske delen blir individet viktigere. Av andre retninger kan nevnes sosial læringsteori, modellering og sosialkognitiv teori. Attribusjon, der mennesket tillegger en forklaring på hendelser de møter i dagliglivet, er også en gren av sosialpsykologien (Weiner, 1986). Man er i sosialpsykologien opptatt av hvordan mennesket påvirkes og hvordan det oppfører seg i gruppe. Dette er aktuelt når jeg er opptatt av å se på hva som skjer i team.

4.4. Oppsummering

Som vitenskapelig metode har jeg valgt fenomenologien for å belyse mine funn. Som kommunikasjonsteori er også fenomenologi aktuell. Samtidig er kybernetikk med sitt fokus på sirkularitet og sosialpsykologi der relasjon og påvirkning er sentralt, begge med og påvirke og inspirere. Slik viser det hvordan fenomenologien kan ta hensyn til / bidra til å utvikle kunnskap om kommunikasjon som sirkulær i en gjensidig dialog mellom deltagerne.

5. Metoder og materiale som er brukt for å skaffe empiri

5.1. Metoder i samfunnsvitenskapelig forskning

Det er ulike metoder innenfor samfunnsvitenskapelig forskning. I hovedsak skiller man mellom kvalitative og kvantitative datainnsamlinger. Om man ønsker å kartlegge utbredelse av et fenomen og antall eller hyppighet kan være en aktuell målestokk, vil kvantitative metoder som for eksempel spørreundersøkelse være egnet. Er man derimot ute etter å få innsikt i fenomener som man ønsker å forstå mer grundig, se etter kvalitet og kjennetegn ved disse fenomenene, vil kvalitative undersøkelser være å foretrekke (Johannessen et al., 2016, s. 32).

Det vil være problemstillingen som bestemmer metodevalg (Johannessen et al., 2016, s. 99). I denne studiens tilfelle handler det å undersøke et fenomen som tilbakemeldinger som holdes tilbake, og hvordan det påvirker arbeidet, en kvalitativ metode er derfor et naturlig valg. Som student er det også begrenset hvor mye tid og ressurser som er til rådighet, samt hvor mye tid informantene kan sette av, gitt en hverdag som allerede er travel. Det kunne vært ideelt om jeg hadde kunnet observere mine informanter over en tid, slik at jeg kunne sett med egne øyne hvordan kommunikasjonen fungerer i teamene, men det fant jeg ikke anledning til i denne studien. Jeg har derfor valgt intervju, både individuelt og i gruppe.

Her har jeg valgt en fenomenologisk analyse av datamaterialet.

Når det er snakk om kvalitativ forskning, er fenomenologi mer bestemt et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter (Kvale og Brinkmann, 2009, s 45).

Jeg har fortolket materialet i lys av Batesons kommunikasjonsteori og en fenomenologisk inngang til kommunikasjon, jeg har vært opptatt av innholdet og trukket ut det jeg har oppfattet som svarer på forskningsspørsmålet, i det informantene har uttalt.

5.2. Forskningsdesign

Forskningsdesign handler om hva og hvem man vil undersøke og hvordan undersøkelsen skal gjennomføres. Ordet design blir gjerne forbundet med formgiving, og det er det samme det

dreier seg om her, hva skal undersøkelsen bestå av, fra start til slutt. (Johannessen et al., 2016, s. 78). Tre hoveddimensjoner beskrives hos Johannessen et al.; tid, utvalg og typen data som samles inn.

Innsamling av data foregikk over en periode på 2,5 måneder. Jeg besøkte hvert team seks ganger, men selve utprøving av spillet, altså forsøket, var kun tre ganger, de øvrige gangene ble informantene intervjuet. Se illustrasjon av gangen i empiri-innsamling s.57.

Jeg hadde ingen kontrollgruppe, kun ett utvalg, og innsamlingen besto av myke data, noe som er kjennetegn på kvalitativ design.

Forskningsetikk er også sentralt. Når man samler informasjon fra informanter og det behandles elektronisk, skal det søkes konsesjon hos NSD – Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste(Christoffersen, 2012, s. 44). Dette gjelder selv om opplysningene ikke er sensitive. Jeg søkte og fikk godkjent søknaden, og måtte forlenge fristen for å slette materialet flere ganger ettersom studietiden ble forlenget, samtidig som informantene også fikk beskjed. Alle intervjuer skal slettes når studiet avsluttes. Videre fylte deltakerne i studien ut et samtykkeskjema der de ble orientert om hva deltakelse gikk ut på og at det var anledning til å trekke seg uten grunn når som helst. Se vedlegg 1.

5.2.1.Kvalitative forskningsdesign

Det finnes mange ulike tradisjoner å velge mellom. Forskere er langt fra enige om hva som er den beste metoden og det er nettopp det som kjennetegner kvalitativ metode – fraværet av én analytisk hovedretning (Johannessen et al., 2016, s. 82). Det finnes så mange retninger at flere lærebøker kun presenterer et utvalg, dette gjelder både Johannessen et al.(2016) og Creswell (2013).

Fordi kvalitativ forskning kan gjøres på så mange ulike måter, blir transparens og åpenhet viktig. Slik kan leseren følge prosessen, og se hvilke valg som er tatt underveis i prosessen og hvorfor. På den måten kan man si at forskningen blir reliabel, det vil si pålitelig. Hvis man har et etablert forskningsdesign blir det lettere å beskrive forskningsprosessen (Johannessen et al., 2016, s. 82). Jeg har i metodekapitlet søkt å være så transparent som mulig.

5.2.2.Fenomenologisk design

Når det gjelder den fenomenologiske forskningsdesignen handler det om «å utforske og beskrive mennesker og deres erfaringer med, og forståelse av et fenomen» (Johannessen et al., 2016, s. 82). Forskeren gjør sitt beste for å forstå meningen med et fenomen, slik menneskene

han eller hun forsker på, ser det. Det også viktig å se hvilken sammenheng denne meningen er skapt. Målet er å få økt innsikt i andre menneskers livsverden.

Creswell peker på at innen fenomenologisk design er forskeren opptatt av å beskrive hva som er felles for deltakerne i det de erfarer om et fenomen. På den måten kan man trekke ut den erfaringen de deler. (Creswell, 2013, s. 76)

Han bygger videre på henholdsvis Moustakas (1994) og Manen (1990) (referert i Creswell, 2013) når han lister opp kjennetegn ved fenomenologisk design.

- Et avgrenset fenomen som skal utforskes
- Man utforsker sammen med en gruppe individer som alle har erfaring med fenomenet
- Det er interessant med både individets betraktninger og gruppens opplevelser.
- Forskeren søker å sette sine egne erfaringer i parentes, det vil si møte fenomenet og deltakernes erfaringer med fenomenet på en åpen og «ny» måte, det vil si være nysgjerrig på hva deltakerne måtte mene og la sine egne gamle erfaringer bli satt til siden.
- Datainnsamlingen foregår typisk ved hjelp av intervju, gjerne flere med samme deltaker.
- Dataanalysen beveger seg systematisk fra enkeltpersoners utsagn til mer samlede meninger, og oppsummerer *hva* deltakerne har opplevd og *hvordan* de har erfart det.
- Avslutningsvis kommer en beskrivelse av essensen av det deltakerne har opplevd, deres *hva* og *hvordan* (min oversettelse).

Jeg har fulgt disse punktene, for de gir en god pekepinn på hvordan jeg kan få tak i fenomenet jeg ville vite mer om; – nemlig det man ikke snakker om.

De viktigste stegene i følge Creswell er forberedelse, datainnsamling og analyse og rapportering (Creswell, 2013, s. 81).

Forberedelse handler om hvordan forskeren selv forbereder seg. Hvordan ser han eller hun på hvordan et menneske erfarer et fenomen. Med utgangspunkt i at alle mennesker har et fortolkningsmønster, må forskeren prøve å forstå hva det fortolkningsmønsteret er, hvordan forstår den andre det den erfarer. Problemstillingen må reflektere det forskeren prøver å forstå (Creswell, 2013).

Datainnsamling foregår vanligvis ved å intervju mennesker som har erfart et fenomen. Her må forskeren være klar over sin egen forforståelse, sine egne erfaringer og spørre seg selv: hva gjør at jeg ser fenomenet på den måten jeg gjør? Det er nødvendig at forskeren kjenner sine egne fortolkningsmønstre for å forstå andres (Creswell, 2013).

Analyse og rapportering starter med transkribering. Forskeren må danne seg et helhetsinntrykk, for videre å finne og velge ut fenomener som gir mening for intervjupersonene. Forskeren søker bak teksten og analyserer meningene fra informantene. Essensen skrives om fra et hverdagsspråk til et profesjonelt språk. Til slutt sammenfattes intervjuene til en generell struktur (Creswell, 2013).

Jeg vil i det følgende bruke Creswells tre punkter om *Forberedelse*, *Datainnsamling* og *Analyse og rapportering* for å beskrive hvordan jeg har gått fram når det gjelder metode, og hvordan jeg har analysert.

5.3 Forberedelser

Forberedelser handler om hvordan jeg som forsker gjør meg klar til undersøkelsen, ved å se på hvordan mine informanter vil forstå et fenomen. I dette tilfelle kan man si at utprøving av spillet var en del av forberedelsene. Se kapittel 5.3.5.1.

Men før jeg kom i gang med det, måtte jeg finne informanter.

5.3.1. Hvordan fant jeg disse teamene

Jeg søkte, etter tips fra veileder, om å få besøke to barnehager i X og Y kommuner, med tanke på at disse kommunene snart skal slås sammen, og at det kanskje kunne påvirke personalsamarbeidet. Det igjen kunne vært interessant for meg som masterstudent å forske sammen med de ansatte omkring.

Nå fikk jeg ingen napp her, X svarte ikke, og Y svarte etter purring at min forespørsel var videresendt til styrerne, men at det ikke hadde kommet noen svar. Så kom jeg i kontakt med en privat barnehageaktør og fortalte om prosjektet mitt. Der fikk jeg åpning for å «låne» noen barnehager til mitt forskningsprosjekt. I den ene barnehagen kjenner de litt til Ikkevoldskommunikasjon, de fått noe informasjon på personalmøter. Den andre avdelingen er hadde ikke kjennskap til ikkevoldskommunikasjon. Slik jeg ser det, har det ikke betydning om kommunikasjonen kjent eller ikke. Verktøyet jeg prøver ut er uansett nytt for alle, og det er deltakernes refleksjoner jeg er ute etter.

Jeg valgte å takke ja til denne muligheten å få komme inn i personalgrupper der de ansatte var villige til å ta meg imot. Det var viktig for meg å komme i gang med utprøving, og ved å beskrive hvilket forhold jeg har til de jeg skal forske på eller med, med de begrensninger og muligheter som ligger i utvalget, så kan det forsvares.

Som nevnt fikk jeg ikke napp hos de første stedene jeg henvendte meg til. Jeg kan anta at ledere for barnehageseksjoner er svært travle og får mange henvendelser og velger å konsentrere seg om det som er MÅ-oppgaver. Jeg kunne ønske det hadde vært lettere, for jeg mener at et samarbeidet mellom forskning og praksis kommer begge felt til gode. Den ene barnehagesjefen sa at min henvendelse var videresendt til styrerne i kommunen. Derfra kom det heller ingen respons. Det kan ha å gjøre med en generelt høy arbeidsbelastning.

Dette støttes av Kunnskapsdepartementets ekspertgruppe om barnehagelærerrollen, de viser til dette:

Børhaug og Lotsberg (2016) har studert forventninger til ledelse og fant at styrerne mente at bortsett fra administrativt rutinearbeid burde de bruke mer tid på det meste. Det kan man tolke som uttrykk for forventningene er store, og at styrerne opplever at omgivelsene venter at de skal ta tak på flere områder enn de makter. (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 159)

5.3.2. Mitt utvalg av team

Selv om jeg bare har besøkt to barnehager og utvalget derfor ikke kan sies å være representativt for barnehageteam generelt, kan jeg si at jeg kjenner igjen en del kjennetegn på team i barnehager. Her var det ikke baser, kun avdelinger.

Av 7 ansatte var det en mann, en med innvandrerbakgrunn og to over 40 år. Det var derimot høyere dekning av pedagoger enn det som er vanlig. På den ene avdelingen var det 50% dekning, på den andre 66,67%.

Begge team uttrykte høy grad av tilfredshet med kommunikasjonen. På den ene avdelingen sa flere at de kunne ønske seg mer tid til å samtale om hendelser og situasjoner enn de hadde mulighet for. Der hadde de 1 times teammøte hver uke. På den andre avdelingen ønsket de å bruke mest mulig tid sammen med barna og møtetiden var redusert til 35 minutter i uka.

Begge teamene jeg besøkte hadde to pedagoger. De benevnte seg selv som barnehagelærere og at de delte ansvaret mellom seg. I denne undersøkelsen er ikke hovedfokus på lederen, men på kommunikasjonen mellom alle teamets medlemmer.

5.3.3. Mitt forhold til de utvalgte informantene

Jeg har kalt medlemmene i de teamene jeg har besøkt for informanter – jeg velger å gjøre det fordi jeg får informasjon fra dem gjennom intervju. Noen bruker begrepet respondenter, men det brukes mest om de som svarer på et spørreskjema (Johannessen et al., 2016, s. 239) eller medforskere, som ofte blir nevnt når det dreier seg om aksjonsforskning. Jeg har ikke noen ren aksjonsforskningstilnærming her, selv om noen elementer kan høre inn under den typen forskning. Aksjonsforskning har som mål å endre noe, og involvere de som er målgruppe for forskningen i både diagnostisere og komme med forslag til løsninger (Johannessen et al., 2016, s. 58). Her i dette studiet lå det kanskje tanke om endring eller forbedring i kommunikasjonen, fra min side, men uten at deltakerne i studien hadde gitt uttrykk for behov for endring. Det var en form for involvering når jeg var støttespiller i utprøving av spillet, vi undersøkte kommunikasjonen sammen. Altså noen elementer som kan knyttes delvis til aksjonsforskning, mens andre elementer ikke passer så godt.

Jeg kjente ingen av informantene fra før, selv om jeg tidligere hadde vært i den ene barnehagen og gitt et foredrag om kommunikasjon, og styreren der er en tidligere kollega. Jeg hadde ønsket å komme til arbeidsplasser der jeg var helt ny for dem og de for meg, for at det ikke skulle ligge noen føringer eller forhåndsinnstilling i forholdet mellom meg og de ansatte. Jeg klarte ikke å unngå det helt, og vil derfor nevne det som en mulig faktor som kan påvirke deres respons til meg. Der hvor jeg kjenner styreren, kan det være en mulighet for at de kjenner en forpliktelse til å være positivt innstilt, fordi de vil støtte lederen sin. Jeg oppfatter at det allerede er en god relasjon mellom styrer og personalet, på bakgrunn av det de forteller meg. Det kunne teoretisk sett også vært omvendt. Dersom relasjonen mellom daglig leder og avdelingspersonalet ikke var så godt, kunne de ansattes innstilling til meg vært tilsvarende negativ.

5.3.4. Utprøving av spillet

Jeg prøvde ut verktøyet i alt tre ganger med hvert team, og deretter intervjuet jeg hvert teammedlem individuelt og så til slutt et gruppeintervju i hvert team.

Som det kommer fram av samtykkeskjemaet så hadde jeg en intensjon om å evaluere spillet da jeg gikk ut i barnehagen. Ethiske hensyn gjorde imidlertid at jeg bestemte meg for å bruke spillet som et metodisk verktøy for å sette i gang samtale mellom deltagerne.

Etter tre runder med øvelser oppdaget jeg det interessante i hva de ikke delte med hverandre. Da ble materialets rolle en annen, mer et grunnlag for videre samtale, enn et objekt til vurdering. Dersom spillet skulle vært evaluert, ville det vært nødvendig med en form for evalueringsdesign, og man kunne sett på utprøving av spillet som en prosess som skapte endring – *prosessevaluering* eller om man oppnådde et bestemt mål – *målevaluering* (Johannessen et al., 2016, s. 80). Det har jeg valgt bort, også fordi det skulle vært vanskelig å forsvare med tanke på at jeg er så engasjert i spillet fra før. Slik det blir brukt nå, kan det virke som en igangsetter, noe jeg kunne brukt andre materialer til også, for eksempel spillet Fuelbox (Røed, u.å) eller Verdispillet fra Kanvas (Kanvas, u.å.), som jeg har sett anvendt i andre barnehager.

Man må finne et avgrenset fenomen som skal utforskes, sier Creswell; dette utviklet seg i dette tilfellet til å handle om tilbakemeldingene mellom medlemmene i barnehageteamet, og det som ikke blir tatt opp mellom kolleger. Man utforsker sammen med en gruppe individer som alle har erfaring med fenomenet, hevder Creswell videre. Mine informanter deler alle noen av de samme erfaringene, det vil si, de er alle del av det å jobbe i team, og kommuniserer med hverandre. I selve utprøving av spillet jobbet informantene med hverandre, mens jeg observerte, var støttespiller og veileder ved behov. Som nevnt tidligere har også jeg erfaring med å være deltaker i et slikt team, og jeg har nær kjennskap til feltet gjennom å ha arbeidet i barnehage i mange år. Her var min oppgave å sette egne erfaringer til siden, og være åpen og nysgjerrig på hva informantene opplevde, slik Creswell oppfordrer til.

5.3.5. Nærmere beskrivelse av spillet

I kommunikasjonsverktøyet Skyldfri Sone kan man finne igjen de samme trinnene som i Ikkevoldskommunikasjon; observasjon, følelse, behov og det man vil be om. Verktøyet er utstyrt med kortstokker, med kort for følelser og behov, samt valg. Det gir mulighet til både å lære om kommunikasjonen samtidig som man praktiserer.

Jeg bruker begrepene spill og verktøy litt om hverandre. Det kan se ut som et klassisk brettspill, med spillebrett, kort og brikker til hver deltaker, samtidig er det ikke et spill der noen vinner eller taper, men et verktøy til å sette ord på det man vil uttrykke, enten til seg selv eller andre. Spillebrettet er ment å illustrere ens indre psykologiske landskap, og på kortene står ord for følelser og behov. Brikken settes på et sted på brettet som kalles følelsetermometer for å indikere om det er «varmt» eller «kaldt» følelsesmessig i øyeblikket.

5.3.6. Om øvelsene

De to teamene fikk prøve tre ulike øvelser. Jeg vil kort beskrive dem for å gi et bilde av hva de ansatte i teamene var med på.

Den første kalles *selv-empati*, der deltakeren blir bedt om å tenke på en situasjon de har vært opptil, enten på jobb eller hjemme, som berørte dem følelsesmessig. Intensjonen med øvelsen er to ting; bli kjent med selve materialet og erfare hvordan det er å se nærmere på hvilke følelser og behov som ligger bak ens egen reaksjon på noe som skjer. De behøvde ikke dele innholdet i situasjonen med sine kolleger, men snakket med hverandre om hvordan de opplevde å bearbeide en hendelse på denne måten. De ga uttrykk for at øvelsen ga både innsikt og oversikt over hendelsen de hadde sett nærmere på, og at det var hjelpsomt med følelser- og behovskortene tilgjengelig, slik at de ikke måtte lete etter ordene i eget hode.

Den andre øvelsen kalles *empatisk gjetting* eller *empatipoker*. Det går på omgang å fortelle noe de har opplevd på jobben som de kjente som utfordrende, og si hvilke følelser som var involvert. De andre i teamet gjetter behovene bak, og trekker behovskort som ligger utover bordet. Den som er fortelleren får altså noen forslag til hva som kan være underliggende behov, men bestemmer selv hvilke som er aktuelle og legger dem på matten sin.

Hensikten her er to ting: å prøve å sette seg inn i hvordan en annen har det, hva som ligger bak av behov i en utfordrende situasjon, det som kalles å gjette empatisk i IVK. Det andre er for den som forteller å kjenne etter i seg selv, bli bedre kjent med egne underliggende behov. En grunntanke i IVK er at når behovene blir klare for oss, kan vi lettere finne gode strategier til å imøtekomme dem. En effekt av denne øvelsen kan også være å kjenne hverandre bedre som kolleger, noe informantene ga uttrykk for at de opplevde.

Den tredje øvelsen kalles *dialog for to* og har til hensikt å belyse begge parters opplevelse i en uenighet eller konflikt, se begge parters behov for å finne en løsning som kan ivareta alle

behovene. Den kan anvendes mellom to kolleger som har en hendelse eller situasjon seg imellom, eller den kan brukes som en forberedelse eller bearbeiding av en utfordrende situasjon man har vært i som involverer en annen, men at motparten representeres av en annen enn den det gjelder. Den som representerer, tar altså en annens perspektiv og antar hvordan det ville vært for denne andre. Prosessen forgår ved at de to partene er enige om at de vil se på en situasjon og de er enige om hvilken. Begge gjør selv-empati som beskrevet ovenfor. Deretter bytter de plass og ser den andres perspektiv. De leser for hverandre de de ser at står på kortene, av følelser og behov. De spør hverandre utdypende spørsmål for å forstå hvorfor den andre har valgt akkurat de kortene. Når de opplever at de har skjønnet hva som har motivert den andres handlinger, går de tilbake til egen plass og ser om det har skjedd noen endringer. Kanskje vil de bytte ut noen følelses- eller behovskort.

Siste steg er å skyve mattene sammen slik at det blir en sirkel med behov fra begge parter. De to spillerne kommer så med forslag til løsninger som kan bidra til å dekke behovene som ligger på bordet. Her erfarte informantene både å avklare hendelser seg imellom som de ikke hadde snakket om før, og fikk bedre forståelse for andre kollegers handlinger.

5.4. Datainnsamling

Datainnsamling i fenomenologisk forskning foregår vanligvis ved å intervju mennesker som har erfart et fenomen, sier Creswell (2013). Observasjon kan også være en metode, men i denne studien valgte jeg intervju, som nevnt i kapittel 5.1. Jeg vil derfor først beskrive metoden intervju og deretter hvordan jeg gjennomførte mine intervjuer og hvilke erfaringer jeg gjorde meg.

5.4.1. Om intervju som metode

Repstad (2009, s 76) skriver at ”intervjuer er tross alt noen ganger nødvendige”. Han peker på at intervju som forskningsmetode har blitt kritisert for å ha for mye fokus på enkeltpersoners meninger, og at de ikke tar høyde for strukturell kontekst. Men om man har dette i mente og kjenner til informantens rammer, så kan det absolutt fungere, sier Repstad. Man må snakke med folk, understreker han.

Videre skriver Repstad (2009, s 78) om betydningen av å bygge tillit til de man intervjuer og å ha en fleksibel intervjuguide. Det vil være nødvendig å justere spørsmålene etter hva som kommer fram fra respondenten, sier han. Det er likevel mer enn en vanlig samtale, det skal være en saksorientert samtale med blikk for helheten.

Johannessen, Tufte og Christoffersen (2016, s. 136-137) fremhever det å ta seg tid til å finne ut hvorfor en vil bruke intervju som metode og ikke f eks observasjon eller spørreundersøkelse. I et intervju kan informantene være med og påvirke innholdet i intervjuet og man får bedre tak i den enkeltes erfaringer og oppfatninger. Det er mulig å tenke tilbake på hendelser og dele refleksjoner, noe som ikke er like lett å få tak igjennom observasjon eller et strukturert spørreskjema. Forskeren har anledning til å improvisere og tilpasse spørsmålene og bruke ulike teknikker som kan sette den andre på sporet av egne oppfatninger og opplevelser. Et intervju gir større mulighet til å vise bredde kompleksitet i et fenomen.

Gruppeintervju anbefales som en god metode hos Repstad (2009, s 98) dersom problemstillingen handler om utviklingen av en kollektiv praksis. I et slikt gruppeintervju kan man oppleve at informantene bygger på hverandres utsagn og kan utdype temaet ytterligere. Når tema i tillegg handler om intern kommunikasjon, er det særlig nyttig for deltakerne å høre hverandres oppfatninger. I andre tilfeller er det en viss risiko for at bare den avtalte, ”politisk korrekte” oppfatningen kommer fram. Det kan være dominerende personer som man ikke vil komme på kant med, som gjør at enkelte deltakere kan holde egne meninger tilbake. Dersom det er en samkjørt gruppe, vil som regel et gruppeintervju kunne fungere godt.

Jeg valgte intervju fordi jeg ønsket å høre teammedlemmenes egne refleksjoner, jeg var interessert i tankene deres, og da er intervju en god metode. Jeg valgte både å gjennomføre intervjuer både individuelt og i gruppe, for som Creswell (2013) sier: Det er interessant med både individets betraktninger og gruppens opplevelser. På den måten fikk jeg også snakket to ganger med samme person, noe Creswell beskriver som typisk. Når temaet er kommunikasjon, kan det være nyttig for meg å se hvordan det viser seg i praksis. Man snakker om kommunikasjon, og er det en sammenheng med hvordan man snakker om det?

5.4.2. Erfaringer som intervjuer

Det var lett å bli ivrig og ville samtale mer enn å intervjuer, merket jeg. Det kan skyldes at jeg har mange års erfaring fra feltet og får lyst til å vise min forståelse. Jeg ville gjerne skape en god og trygg stemning slik at informantene våget å være åpne og dele sine tanker. Og dersom jeg kom med mine betraktninger ville jeg kanskje forstyrre tankerekken til den jeg intervjuet, selv om hensikten var å vise at jeg forstår hva de står oppi. Jeg prøvde å begrense mine innspill, og dermed gi mer rom til den andre. Man kan likevel skape trygghet gjennom smil og varme blikk, gjennom småsnakk før intervjuet og å by på noe å drikke, for å nevne noe.

Jeg kunne ha foretatt et prøveintervju, jeg kunne bedt noen bekjente å prøve ut spillet og testet ut spørsmålene og min egen rolle i forkant. På den måten ville jeg ha lært noe om hva det vil si å intervju, og jeg kunne fått respons fra prøve-responentene på hvordan de opplevde dette. Nå gjorde jeg ikke det, og dermed ble jeg nødt til å lære underveis.

5.4.3. Om intervjuene

Jeg møtte de enkelte teammedlemmene hver for seg og intervjuet dem etter to utprøvinger av spillet, deretter fikk de enda en utprøving før de ble intervjuet som team.

Spørsmålene jeg stilte dem handlet om hvordan de hadde opplevd bruken av spillet, nytteverdien av det og om det kunne være noe de ikke snakket om i teamet. Dersom jeg hadde fortsatt med å bearbeide svarene på nytteverdispørsmålet, ville dette blitt en type evalueringsforskning. Det lot jeg altså ligge, og konsentrerte meg om deres refleksjoner rundt det som er usagt.

I utgangspunktet laget jeg en intervjuguide som omhandlet hva deltakeren mente om verktøyet. Den skulle ha noen faste spørsmål, som en huskeliste for intervjueren, og ellers gi rom for improvisasjon under samtalen (Repstad, 2009, s. 78)

Intervjuguiden finnes som vedlegg 2.

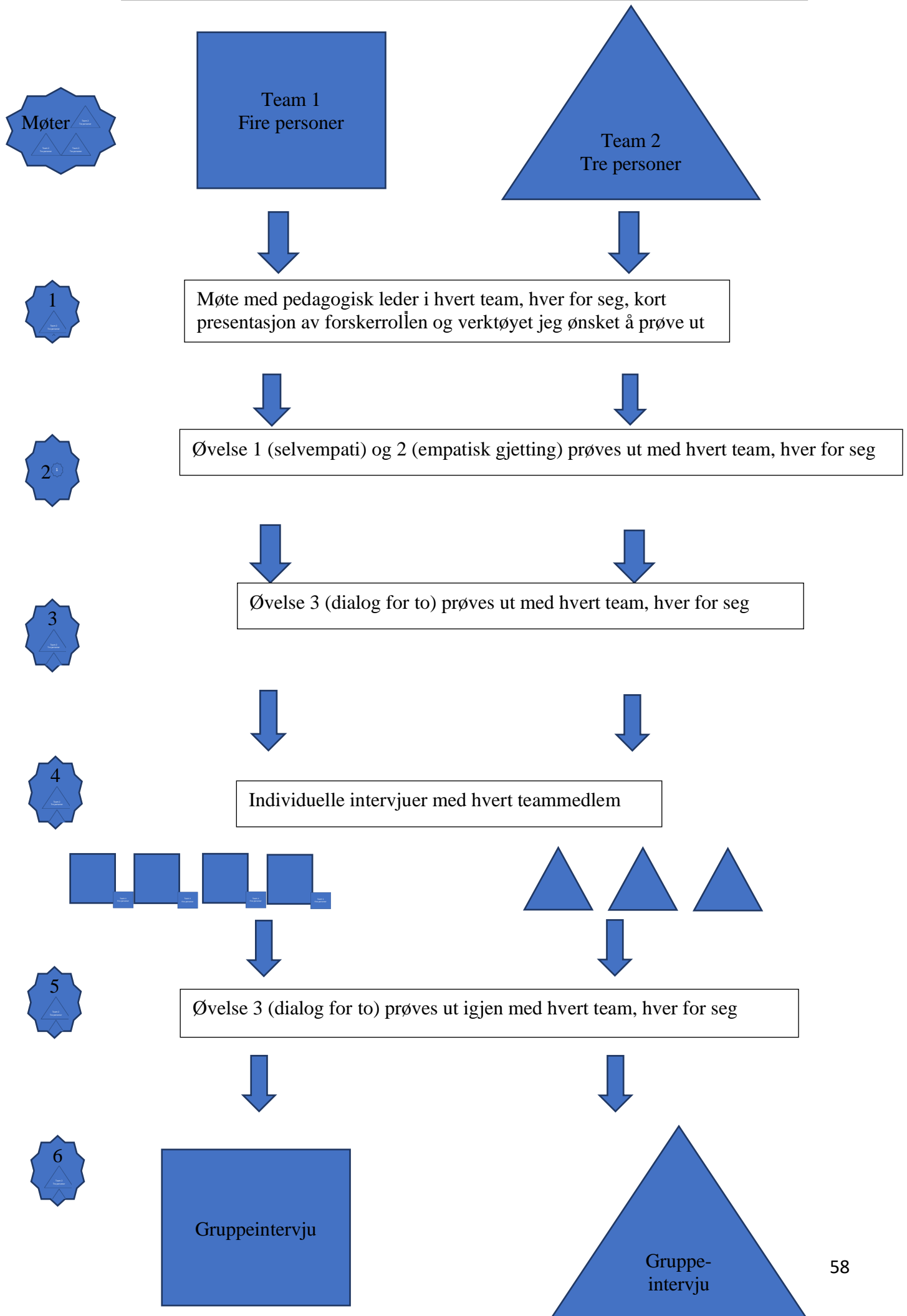
Underveis i utprøvingen ble jeg mer interessert i hva er det man som kolleger ikke snakker om og endret derfor noe på spørsmålene. Alle ble spurt om hva de synes det kan være vanskelig å ta opp med kolleger, hva holder dem tilbake og når vet de at de må si fra likevel. Disse refleksjonene blir presentert i kapittel 6

5.4.4. Illustrasjon av gangen i undersøkelsen

Figur 1 – laget av forfatteren

Satt på egen side for å gi best oversikt

Illustrasjon av gangen i undersøkelsen, utført over en periode på 2,5 måned



5.5. Analyse og rapportering

I fenomenologiske design er forskeren ute etter meningsinnholdet, hva informantene forteller (Christoffersen, 2012, s. 100). Her beskriver jeg nærmere prosessen med å finne en essens. Essensen er søkt funnet gjennom transkribering, analyse av data, danning av helhetsinntrykk, danne kategorier, deretter kondensering eller fortetting av mening, for til slutt å sammenfatte det hele til en rapport som drøfter funn.

5.5.1. Om transkribering

Transkribering av data er nødvendig for at man kan gjøre en systematisk analyse (Halkier, 2016). «Å transkribere betyr å transformere, skifte fra en form til en annen» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 187). Når intervjuene transkriberes betyr det at samtalen mellom mennesker som er fysisk til stede blir abstrahert og fiksert til en skriftlig form. Så snart intervjutranskripsjonene er foretatt, kan betrakte dem som grunnleggende empiriske data. (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 186).

Kvale og Brinkmann (2009) skriver at det er få standardregler for hvordan omgjøringen fra muntlig til skriftlig skal skje, men at det er flere valg som skal tas. Jeg tok valg om hvor mye av intervjuene som skulle transkriberes, om jeg skulle transkribere ordrett, om gjentakelser, muntlige ytringer, latter, pauser og lignende skulle bli tatt med. Jeg valgte å transkribere alle intervjuene. Hvor mye man velger å transkribere kommer an på hva som er formålet med undersøkelsen (Halkier, 2016). Siden intervjuene er eneste metode i mitt prosjekt og danner grunnlaget for innsamling av data, valgte jeg å transkribere alt som ble sagt.

Jeg valgte å transkribere ordrett alt informantene sa. Jeg tok med muntlige ytringer som eh, latter og uferdige setninger, for å gjenskape mest mulig autentisk det som kom fram under intervjuene. Når transkriberingen er ordrett med en muntlig stil kan imidlertid språket fremstå som usammenhengende og forvirret tale. Det kan ses som en indikasjon på svakt intellektuelt nivå. (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 195). Av respekt for informantene valgte jeg å gjengi uttalelsene til en mer litterær stil i analysene, jeg har valgt å ta bort påbegynte setninger og muntlige ytringer. Dette for å formidle meningene til intervjupersonene på en måte som yter dem rettferdighet og som leseren får bedre forståelse av. Det er disse meningene som er viktigst for meg. Skulle det vært en lingvistisk analyse kunne det vært avgjørende at alle nyanser kom med, og skulle det vært en psykologisk fortolkning der alle følelsesnyanser kom fram, hadde jeg også måttet være nyansert på en annen måte (Kvale & Brinkmann, 2009, s.

194). Da kunne jeg ha anvendt transkripsjonskonvensjoner som i detalj får med avbrudd, overlapp, betoning mm.

Det er med andre ord en del som går tapt under transkribering. Ett dilemma er å være lojal mot det informantene sier, samtidig som forskeren skal ta konfidensialitetshensyn. Hvis nedskrevne dialektuttrykk avslører den ene personen som snakker slik, kan det bryte med avtalen om å anonymisere intervjupersonene. Jeg har tatt hensyn til personvernet og endret dialektuttrykk og utsagn fra en med norsk som andrespråk, slik at det ikke skal kunne gjenkjennes, bortsett fra når temaet er å være fra et annet land.

Et annet aspekt er stemningen og nyansene, kroppsspråk, som heller ikke får kommet fram. Som Kvale og Brinkmann sier: Transkripsjoner er kort sagt svekkede, dekontekstualiserte gjengivelser av direkte intervjusamtaler (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 187). Det var lettere å transkribere de individuelle intervjuene, mens når det var gruppen som ble intervjuet, kunne det bli mer utfordrende å få med seg alt de sa. Det kunne hende de snakket i munnen på hverandre, avbrøt hverandre eller skiftet mening underveis når de hørte hva en kollega sa.

Slike situasjoner der flere snakker samtidig eller samtale brått skifter retning, er momenter som kan oppleves som vanskelig i transkriberingsprosessen (Halkier, 2016). Jeg måtte mange ganger spole tilbake i lydopptaket for å høre hva de egentlig sa. Jeg hadde lånt en pedal fra AV-avdelingen på Universitetsbiblioteket, som gjorde prosessen mye lettere enn om jeg hadde måttet lytte, skrive, spole tilbake og skrive igjen, alt med hendene. Pedalen gjør at man skriver samtidig, mens føttene styrer avspillingen og fram- og tilbakespuling uten at man må bytte dokument eller ta fingrene fra tastaturet. Allikevel var det en lang og omfattende prosess.

Jeg skrev ned mine refleksjoner etter hvert intervju, og det hjalp meg å komme fram til problemstillingen. Jeg så at jeg etter hvert hadde mange tanker rundt det informantene syntes var vanskelig å si noe om til kollegene, man kan si jeg har en empiri-drevet analyse som bidro til å utforme endelig forskningsspørsmål. Alle intervjuene ble transkribert, et arbeid som tok flere måneder fordi det ble avbrutt av ferie og arbeidsreise. Jeg valgte bevisst å gjøre arbeidet selv til tross for hvor omfattende det var. Egen innsats var for meg en måte å komme dypere inn i stoffet og bli mer kjent hvor i materiale de ulike emnene befant seg. Materialet utgjorde 112 sider utskrift basert på ca 4,5 timers lydopptak fra intervjuene.

Før jeg startet transkriberingen hørte jeg gjennom lydopptaket. Jeg opplevde dette som en fordel, jeg fikk da en bedre oversikt over det som ble sagt og var mer forberedt på transkriberingen. Halkier (2016) skriver at det å lytte på lydopptakene før man starter på transkriberingen bringer stemningen og tonefall tilbake, noe jeg kjente som sant for min del også.

- Dataanalysen beveger seg systematisk fra enkeltpersoners utsagn til mer samlede meninger, og oppsummerer *hva* deltakerne har opplevd og *hvordan* de har erfart det.
- Avslutningsvis kommer en beskrivelse av essensen av det deltakerne har opplevd, deres *hva* og *hvordan* (Halkier, 2016).

5.5.2. Dataanalyse og tolkning

Det er mange måter å analysere og tolke kvalitative data på. Johannessen, Tufte og Christoffersen (2016) forklarer det slik:

Å analysere handler om å dele opp noe i mindre elementer og forskeren ser etter mening, budskap og mønstre i de enkelte bestanddelene av datamateriale. Deretter vil forskeren søke å trekke en konklusjon som skal svare på problemstillingen.

Å tolke vil si å sette noe inn en større sammenheng. Som forsker ser man på hvilke konsekvenser analyse og konklusjoner har for det som undersøkes. Tolkning handler om å få tak i mening som ligger under, og så knytte det opp mot relevant teori. Det ses som formålet med undersøkelsen, å forstå og forklare funnene fra analysen.

Johannessen et al. skriver at det er nødvendig å redusere mengden data, slik at det kan la seg gjøre å få noe fornuftig ut av store mengder, ofte ustrukturerte data (Johannessen et al., 2016, s. 163). Denne reduksjonen må foretas før analysearbeidet gjøres, sier de.

Min opplevelse har vært at det har foregått mer samtidig, slik man ser det i etnografisk forskningsanalyse (Carspecken, 2001, s. 11).

Det har vært både spennende og utfordrende å ta tak i all teksten. Jeg har lest gjennom materialet flere ganger, hørt gjennom intervjuene flere ganger og tatt mange notater underveis.

Jeg hadde som utgangspunkt spørsmål til mine informanter om hvordan de opplevde utprøving av verktøyet Skyldfri Sone, men underveis i intervjuene kom vi inn på temaet om hva man ikke snakker om. Dette usagte ble etter hvert til mitt hovedtema. Dermed ble det også noe lettere å arbeide med datamaterialet, fordi jeg begynte å lete spesielt etter uttalelser som omhandlet den delen av deres kommunikasjon innad på avdelingen i barnehagen. Jeg begynte derfor å samle sammen deler av intervjuene som svarte på spørsmålet «hva er det vi ikke snakker om?» til et eget dokument.

Johannessen et al. skriver at dataanalysen har to hensikter:

1. Å organisere data etter tema: Forskeren reduserer, systematiserer og ordner datamaterialet. Hensikten er å legge et godt grunnlag for analyse uten å miste viktig informasjon.
2. Å analysere og tolke: Forskeren utvikler fortolkninger av og perspektiver på den informasjonen som ligger i datamaterialet. Som regel ønsker han å identifisere temaer og mønstre i datamaterialet som kan kommuniseres gjennom en form for rapportering. (Johannessen et al., 2016, s. 165)

Johannessen et al. anbefaler å starte med å systematisere og ordne og så gradvis gå over til det å analysere og tolke. Mitt neste steg i prosessen ble å lage et skjema der jeg lagde tre kolonner, én til selve sitatet, én til hvilket tema er det som berøres og i den siste skrev jeg ned stikkord som betegnet essensen i uttalelsen. Dette hører inn under en fenomenologisk design.

Som forsker som benytter en fenomenologisk analyse, vil man være opptatt av innholdet i det en informant forteller i et intervju. Man vil lese datamaterialet på en fortolkende måte og lete etter meningen som ligger under, hva har informantene tenkt. Malterud (2003) beskriver fire hovedsteg i analyse av meningsinnhold:

- 1) helhetsinntrykk og sammenfatning av meningsinnhold
- 2) koder, kategorier og begreper
- 3) kondensering
- 4) sammenfatning

Jeg startet altså med å skaffe meg et *helhetsinntrykk* og en oversikt over datamateriale ved å lese det og høre det flere ganger. Ved å *sammenfatte meningsinnholdet* kom det i hovedsak fram to temaer: om hva man ikke snakker om som det ene temaet og informantenes tanker om

kommunikasjonsverktøyet Skyldfri Sone som det andre. Jeg valgte å gå videre med det førstnevnte temaet: Hva er det vi ikke snakker om? Om teamsamarbeid i barnehagen.

Kvale og Brinkmann (2009, s 212) foreslår at man kan foreta en meningsfortetting, det vil si å skrive om informantenes uttalelser til kortere, kondenserte meninger. Hensikten vil være å tematisere og trekke ut essens ut fra intervjupersonenes synsvinkel, slik forskeren tolker det. Jeg har gjort en variant av slik essensuttrekk i mine kolonner, der kolonnen til venstre viser tilnærmet ordrett hva informanten sier, kolonnen i midten omhandler hvilket tema det omhandler, slik jeg forstår det, og den høyre kolonnen gir informantens mening, etter min fortolkning, i et nøtteskall.

Eksempel:

Informant: vi har jo hatt fokus på det å ha litt sånn åpen, eller sånn generelt i barnehagen da, å ha sånn tilbakemeldingskultur men det er også litt sånn at hvis ikke man tar det opp der og da så føler jeg at man må glemme det litt	Hvordan man ser på kommunikasjonen	Ta det raskt eller glem det
---	------------------------------------	-----------------------------

Jeg søkte altså å finne meningsbærende elementer i teksten. Det kom fram *kategorier* i datamaterialet, dette kalles induksjon, i motsetning til teoretisk utledete kategorier, deduksjon. Kategoriene kom fram etter hvert som jeg samlet sammen alle svarene og jeg leste gjennom dem. Da kunne jeg se at det gjentok seg noen kategorier som de fleste informantene var innom, som gikk igjen i materialet.

Jeg valgte ut sitater som omhandlet det emnet jeg hadde valgt å fokusere på.

Deretter trakk jeg ut av disse sitatene hvilket tema som berøres og til slutt i denne prosessen skrev jeg ned det jeg oppfattet som informantens dypere mening.

Neste steg – *kondensering* – besto i å samle utsagnene i de ulike kategoriene, uavhengig av hvem som har uttalt seg. Deretter kommer en *sammenfatning* som samles i en helhetlig analyse og en rapport. Identifiserte mønstre i datamaterialet vurderes i lys av eksisterende forskning og teori.

5.5.3. Tematisering av data

Temaene som steg fram for meg gjennom å lese datamaterialet og som etter min oppfatning kan gi ulike perspektiver på fenomenet «hva man ikke snakker om», var følgende

- Hvordan man ser på kommunikasjonen
- Tanker om egen atferd
- Hva holder tilbake?
- Hvordan håndtere det man holder tilbake
- Når må man ta opp ting?
- Forslag til tiltak

6. Analyse og drøfting

I dette kapitlet vil jeg ta for meg funn fra forskningen, velge ut noen eksempler, analysere og tolke dem og samtidig drøfte dem opp mot tidligere forskning og teori. Fordi det ble mange uttalelser fra informantene, fant jeg det hensiktsmessig å trekke ut de utsagnene som kan ses som representative. Som det kommer fram av teksten over (se avsnitt 5.5.3.) har jeg delt inn funnene i seks ulike kategorier og jeg vil ta for meg ett for ett, i hvert sitt underkapittel. Så diskuterer jeg mine funn i lys av tidligere beskrevet forskning og teori, jeg peker også på mulige handlinger som kan bidra til å løse utfordringene teammedlemmene står overfor. I slutten av hvert tema vil jeg oppsummere og konkludere med hva som kom fram i analysen av det enkelte temaet. Som leseren vil se, oppstår nye spørsmål som svar på de ulike temaene.

Ikke alle sitater er lagt inn i en boks, jeg har også tatt med uttalelser der informantene reflekterer ytterligere over ulike aspekter ved kommunikasjonen som belyser problemstillingen og som kan legges inn under de nevnte kategoriene. Flere av disse sitatene peker på utfordringer i lederrollen. Jeg har ikke spesielt vektlagt lederperspektivet i denne undersøkelsen, men velger likevel å løfte dem fram fordi de viser enda et lag av kompleksitet i kommunikasjonen, nemlig at noen i teamene har fått et større ansvar for at samarbeidet fungerer og oppgavene utføres.

6.1. Hvordan man ser på kommunikasjonen

Tema 1: Hvordan man ser på kommunikasjonen, handler om informantenes generelle betraktninger rundt deres interne kommunikasjon som den er og som de ideelt sett kunne ønske den var.

Informant 6: Nei det er nok litt det der at man kanskje er redd for hvordan den andre personen tar det, men så er - det er jo veldig lett å tenke for meg nå, at det er jo bare å gå og si det og se hvordan man tar det. Men det nok fortsatt den der lille terskelen tror jeg. (...) jeg tror nok det er litt det, hvordan vil han reagere, og hvordan vil jeg ta det, på den måten den personen reagerer	Hvordan ser man på kommunikasjonen	Redd for reaksjon Lett i teori å si fra, ikke alltid i praksis
--	------------------------------------	---

Å si fra til andre om ubehagelige ting er tett koblet til hvilket forhold mennesket har til samarbeid med andre og håndtering av konflikter og uenighet, det kan knyttes til kultur for tilbakemelding (Magnussen, 2012), hvor gode relasjonelle ferdigheter man har og hvor trygt miljøet oppfattes. Informanten bruker i utsagnet ord som *redd* for å beskrive egne følelser. Redselen for hva slags reaksjon som kan komme, ser ut til å sitte i. Denne følelsen beskrives av flere av mine informanter, uavhengig av rolle. Det er ikke lett å finne ord og form når man skal si fra til en kollega, og det ser ut til å være den andres reaksjon på det som formidles som frembringer en form for usikkerhet i kommunikasjonen.

Bateson (Jensen & Ulleberg, 2011, s. 97) snakker om at vi forstår informasjon i kontekst, og at informasjon betyr en forskjell som noen reagerer på. Det kommer an på hvilket ståsted man har, sier Bateson. Denne informanten vet ikke hvordan kollegaen vil motta hennes tilbakemelding, slik jeg tolker henne, hun virker usikker på hvilket ståsted den andre har. Hun vet kanskje ikke om den andre vil motta hennes budskap som en forskjell å reagere på. Hvis dette var noe som ble metakommunisert åpent om (Jensen & Ulleberg, 2011, s. 152), altså kommunisert verbalt om forholdets karakter, kunne det kanskje fjernet en slik usikkerhet.

Døving og Elvestad (2002) beskriver hvordan miljøet har betydning for konflikthåndtering.

«Resultatene indikerer videre at utfordrende og varierte jobber bidrar mest til læring av sosial kompetanse. Samhandling med kunder/klienter, arbeidsplass preget av åpenhet/takhøyde og deltakelse i beslutningstaking bidrar til kompetanse i konflikthåndtering, mens et miljø som støtter nytenking gir grunnlag for utvikling av samarbeidskompetanse»(Døving & Elstad, 2002, s. 1).

I dette sitatet pekes det på at utfordrende og varierte jobber bidrar mest til læring av sosial kompetanse. Mine informanter kan bekrefte at deres jobb oppleves slik.

«For det er jo alltid utfordringer» (Informant 4)

«det har skjedd mye i løpet av en uke» (Informant 6)

«også tenker jeg at det var en litt sånn der stressende situasjon, så det var på en måte ingens feil at det skjedde, så da fikk jeg gått litt i meg selv og tenkt liksom ja men hva var det egentlig som skjedde» (Informant 5)

For meg ser det ut som disse ansatte stadig har anledning til å reflektere over hendelser som oppstår, og på den måten få mulighet til å øke sin kompetanse til samarbeid og konflikthåndtering. Det kan likevel se ut som det kjennes utfordrende for dem.

Døving og Elstad forankrer her samarbeidskompetanse i tre faktorer som virker inn på konflikthåndtering, nemlig samhandling med andre, åpenhet/takhøyde på arbeidsplassen og deltakelse i beslutninger. Flere av disse faktorene beskrives av informanten i andre steder av materialet som å være til stede, likevel ser det ikke ut til at informanten kjenner seg følelsesmessig kompetent i samarbeidskompetansen. Det kan derfor se ut til at det er flere faktorer enn utfordrende og varierte jobber, samhandling, åpenhet/takhøyde og deltagelse som virker inn i hvordan de ansatte selv opplever egen samarbeidskompetanse i situasjoner hvor de skal si fra om noe ubehagelig.

<p>Informant 6: hvis det er småting som f eks at kjøkkenet ikke er helt sånn som du ville gjort det, f eks, da tenker jeg at det er en bagatell, det må du bare legge fra deg, alle andre er ikke sånn som du, så så lenge de har gjort det, så er det greit nok og da er det ikke så nøye. Det går ikke ut over noe annet.</p>	<p>Hvordan ser man på kommunikasjonen</p>	<p>Tål ulikhet</p>
--	---	--------------------

Denne informanten velger bevisst å prioritere hva hun vil si fra om og ikke. Hun ønsker ikke at en mulig irritasjon eller konflikt skal bli et forstyrrende element for samarbeidet. Å holde omgivelsene i orden og hygienen på et visst nivå er en del av oppgavene i barnehagen. Selv om en kollega ikke fullt lever opp til hennes standard, vil hun ivareta relasjonen og dermed la en mulig negativ tilbakemelding forbli usagt. Sverdrups (2014) funn er at team blir mest effektive, velfungerende og varige dersom teamet er basert på både relasjoner og oppgaver framfor kun oppgaver, dette tar denne informanten hensyn til, og relasjoner ser ut til å bli prioritert.

Utsagnet kan også ses opp mot Bateson sin teori om kontekst: Bateson bruker kontekst for å beskrive vår *psykologiske forståelsesramme* eller vår *personlige observasjonsramme* (Jensen og Ulleberg, 2011, s. 99). Han sier videre at det vil variere hva som fremstår som informasjon fra person til person, avhengig av hva slags bakgrunn den enkelte ha, hva slags «verdensbilde» og kontekstforståelse. Det kan se ut som at denne informanten allerede har en

forståelse for at kolleger ser ulikt på samme ting. Det kan også knyttes til Bøe og Hognestad sin forskning rundt hva pedagogen tar for beslutninger i øyeblikket, hva hun velger å gjøre basert på etisk vurdering, selv om i dette tilfelle er det knyttet til praktisk arbeid i barnehagen, ikke direkte arbeid med barn. Her bestemmer den ansatte seg for hvordan hun vil forholde seg til situasjonen så den blir en liten belastning.

<p>Informant 3: det er ikke bare å knipse det der med å få det til å fungere godt sammen, jeg synes det er veldig viktig å beholde, vil jo gjerne beholde relasjonen og at vi har det hyggelig sammen da, at ikke, så derfor så tenker jeg at man må liksom vurdere litt da, hva som, hva man trenger å lage en sak av.</p>	<p>Hvordan ser man på kommunikasjonen</p>	<p>Veie relasjon mot å si fra</p>
--	---	-----------------------------------

Denne informanten legger stor vekt på å bevare relasjonen, og vil derfor velge å la noen ting ligge, som hun kanskje egentlig kunne tenkt seg å si fra om. Det å fungere godt sammen som team synes avgjørende, men er ikke noe som kommer helt av seg selv. Det er ikke bare å knipse sier hun og får støtte av Sverdrup (2014) her i at relasjoner er viktige og at det krever en innsats å ta vare på dem. Sverdrup viser til Argyris og de psykologiske kontraktene, som omhandler uttalte forventninger. Altså det man ikke snakker om.

Sverdrup sier: «For at et team skal fungere, må relasjonene i teamet utvikles slik at teammedlemmene ønsker å samarbeide med hverandre og ønsker å bidra til både teamet og hverandre» (Sverdrup, 2014, s. 120)

På bakgrunn av materialet kan det virke som at informantene trives med hverandre som kolleger, de ønsker å samarbeide og bidra, og at kommunikasjonen stort sett fungerer bra, sier de, men det kommer også fram at det er ting det er vanskelig å si fra om. Det ser ut til at relasjonen er viktigere enn oppgavene, mens Sverdrup nevner oppgaven som førstevalget. Bateson (2005) fremhever alt som ligger mellom ordene, alt vi sier til hverandre med gester og kroppsspråk, og alt vi forstår gjennom en psykologisk forståelsesramme, jeg leser at dette peker på våre relasjoner. Vi er oppmerksomme, kanskje mer eller mindre bevisst, på budskap som sendes og forholder oss hele tiden til andre når vi jobber i team. I et barnehageteam er relasjoner mellom ansatte, også mellom barn og ansatte og barn seg imellom sentralt i hverdagen. Det kan oppleves som en av de viktigste oppgavene å ha gode relasjoner. Det kan

derfor synes naturlig å legge stor vekt på å bevare relasjoner siden det ikke alltid er lett å skille ut oppgaver separat fra relasjonene.

Sverdrup peker på betydningen av å avklare uttalte forventninger, og det er kanskje et slikt arbeid som må gjøres i disse teamene. Legge alle forventninger på bordet, slik at de er tydelig for alle teammedlemmene. Og det kan jo være et ideal, samtidig kan vi se på det Bang (2013) sier om utfordringene med å vite hva ens verdier og forventninger er, at det kan være noe som «kommer til uttrykk i medlemmenes handlinger og holdninger på jobben» (Bang, 2013, s. 329). men som ikke nødvendigvis er like lett å sette ord på.

Informant 1: vi har en god kommunikasjon, men alle har jo sine sperrer, hva man velger å si og hva man holder for seg selv, da, det er kanskje der konfliktene kan starte, at man ikke er tydelig nok kanskje.	Hvordan ser man på kommunikasjonen	Indre sperrer utydelighet
---	------------------------------------	---------------------------

Denne informanten er inne på noe av det samme, at det ikke er alt som blir satt ord på, at det er en slags indre sensur. Hun tenker at det kan få betydning for samarbeidet videre, at det kan lede til konflikt fordi det blir utydelig hva som er forventningene. Igjen ser det ut for meg som at ønsket om å bevare relasjonen ligger under.

Oppsummering tema 1:

Det kan synes gjennomgående at relasjonen mellom teammedlemmene er viktigere enn oppgavene, eller om man kan si at å bevare gode relasjoner virker som å være en av de viktigste oppgavene. Det blir også gjentatt flere ganger av informantene at de kvier seg for å si fra om ting de egentlig synes de skulle gitt tilbakemelding på, at det ligger en utrygghet der som de gjerne skulle sluppet. Kan det muligens bero på at de ikke har nok trygghet og innsikt i hvordan kommunisere slike budskap?

6.2. Tanker om egen atferd

Tema 2: Tanker om egen atferd beskriver slik jeg leser det, informantenes betraktninger om hva de selv kunne gjort annerledes, hva deres bidrag til samarbeidet er og hvordan de ser rollen sin blant kolleger.

Informant 1: der tenkte jo jeg mitt og så holdt jeg det ganske for meg selv da, emmm, jeg vet ikke om det var bra eller ikke, men..	Tanker om egen atferd	usikkerhet
--	-----------------------	------------

Å vite på forhånd om det er bra for samarbeidet og kvaliteten i arbeidet, å gi tilbakemelding eller ikke, ser ut til å gjøre denne informanten usikker. Hvis man ikke har en kultur der man vet at tilbakemeldinger er velkomne, forventninger er avklart og man kjenner seg trygg på hvilken form man skal bruke og hvordan en tilbakemelding mottas, kan det kjennes tryggere å holde slike tanker inni seg.

Denne usikkerheten rundt det å si fra til en kollega om noe en ikke er enig i eller liker, kommer fram flere steder i intervjuene.

Gamlem hevder at hvis tilbakemeldingen skal være god, er det sentralt at mottakeren opplever at informasjonen kan bidra til en ny eller utvidet forståelse og /eller handling (Gamlem 2015). Man er altså avhengig av hvordan mottaker opplever tilbakemeldingen, ifølge Gamlem, at den oppleves som nyttig og utviklende.

Dette kan knyttes opp mot begrepet punktuering (Bateson, 2005). Dersom en tilbakemelding skal oppleves som at den bidrar til å forstå mer eller handle bedre, kan det å punktuere være en god ting.

Når vi punktuere stopper vi samspillprosessen og sier noe om hvordan vi tolker samspillet og hva som er årsakene til det som skjer mellom samspillpartene. Vi har tegnet et kart eller laget en tolkning av hva som er årsaken til noe annet. Det er en konstruksjon av slik vi forstår virkeligheten, og den kan være ulik fra person til person (Carson & Birkeland, 2017, s. 92-94). For når vi alle har hver vår ulike virkelighetsoppfatning, slik Carson og Birkeland sier, er det ikke å forundres over om det oppstår misforståelser. Bateson (2005) sier dette; at vi forholder oss ikke til ting i seg selv, men til hva tingen gir informasjon om. Og det vil avhenge av hva vi oppfatter, og dermed være ulik for hver av oss. En av informantene beskriver det slik:

Nei jeg har lissom prøvd å holde meg rolig da, men jeg har nok [...] blitt provosert til det punktet hvor jeg ha sagt, jeg blir jo ikke sint, men har [...] sagt tydelig hva jeg mener da, og da har jeg sagt at nå, nå blir jeg lei meg. Og da fikk jeg jo en veldig sterk reaksjon tilbake for det visste jo ikke den personen i det hele tatt, da, så det var nok lurt tror jeg (Informant 1).

Det kan sikkert være mange slike situasjoner i et team, der det som synes opplagt å reagere på for én person, aldeles ikke er det for en annen. Når vi ser at det finnes så mange måter å oppfatte et budskap på, er det kanskje ikke så rart om man ikke kjenner seg trygg på

mottakelsen. For at en slik trygghet skal oppstå, kan en bevisstgjøring rundt punkttering være en mulig vei å gå.

Man kan også si at dette er en situasjon der man ikke metakommuniserer bevisst, det settes ikke ord på hva som foregår mellom kollegene i dette øyeblikket. Allikevel kan det man *ikke* sier eller gjør bli informasjon i kontekst (Bateson, 1984, s. 38) og det er mottakeren som skaper konteksten, sier Bateson. Det foregår altså en kommunikasjon og kan skje en tolkning uansett, man kan ikke ikke kommunisere (Bateson, 2005, s. 364).

Gamlem sier videre at tilbakemeldinger som gis muntlig, direkte til mottageren, gir rom for dialogiske tilbakemeldingsinteraksjoner ved at man i større grad kan sikre at mottakeren har forstått hva tilbakemeldingen handler om, slik at den kan brukes til å justere videre arbeid (Gamlem & Smith, 2013, s. 164). Jeg har gjennom egne intervjuer erfart at informantene i veldig stor grad referer til *tid* som et aspekt som er styrende for samarbeidsprosesser og kvalitetsarbeid generelt. Det kan derfor oppleves utfordrende når man ikke får gitt eller mottatt tilbakemeldinger. Bateson (2005) hevder at vi legger mer vekt på ledsagende kroppsspråk og analoge uttrykk enn ord, han sier sågar at «Poenget er at det ikke finnes ord alene. Det finnes kun ord sammen med enten gester eller tonefall eller noe i den retning (Bateson, 2005, s. 46). Det støtter betydningen av å snakke sammen i et fysisk rom. Man kan i en slik samtale få mulighet til å sanse alle deler av kommunikasjonen og oppklare eventuelle misforståelser.

<p>Informant 7: Men jeg føler ikke det personlig selv på denne avdelingen, jeg kan kanskje føle det litt på det sånn på huset, at det er visse ting jeg liksom kanskje burde ha sagt i fra om, som irriterer meg litt, men som jeg lar passere for arbeidsmiljøets skyld. Er ikke noen mester på tilbakemelding, sånn sett.</p> <p>Vi har prøvd å jobbe litt med det her i barnehagen, med en såkalt tilbakemeldingskultur, men jeg synes fortsatt det er vanskelig å på en måte si fra hvis det er ting som ikke er riv ruskende galt, hvis du skjønner hva jeg mener,</p>	<p>Tanker om egen atferd</p>	<p>Ser egne begrensninger</p> <p>Høy terskel for å si fra</p>
--	------------------------------	---

Informanten sier at det er vanskelig å si fra, til tross for at tilbakemeldingskultur har vært oppe som et faglig tema. Det kan synes som det er noe mer eller noe annet som skal til for å gjøre de ansatte trygge på å si fra, før det er «riv ruskende galt». Det kan høres som at strikken tøyes langt før man sier fra, og spørsmålet er i hvor stor grad går det da utover samarbeidet? Dersom man kjenner til begrepet informasjon i kontekst (Jensen & Ulleberg, 2011, s. 100) kan det kanskje bidra til å skjønne mer om hva som kan skje i kommunikasjonen. Ny kontekst gir ny informasjon og det kan endre seg hele tiden. Det er ikke entydig og lineært, men gjensidig påvirkning og et møte mellom ulike virkelighetsforståelser. Det er ikke «en tur i parken» - dvs noe enkelt du vet på forhånd hvordan blir, men komplekst og knyttet til følelser, og kanskje særlig uroen for at det skal oppstå misforståelser og vanskeligheter i relasjonen.

Den samme informanten har disse refleksjonene om hva vedkommende selv gjør for å skape god kommunikasjon:

Intervjuer: Vet du noe om hva det er du gjør som bidrar til å skape den gode kommunikasjonen?

Barnehagelærer: Ja, det vet jeg. Vi jobbet mye med på en måte, jeg er litt sånn at hvis jeg vil at ting skal være på en måte på avdelingen, så må jeg også gå foran som en god rollemodell i forhold til den væremåten så vi prøver, jeg prøver å være veldig imøtekommende og hyggelig og bruker en del humor for å liksom ha , skape en god dialog mellom oss fordi humor er ofte noe som fungerer godt på de jeg jobber med på avdelingen, og meg for så vidt, og det liksom gjør det litt enklere å ta opp ting som kanskje er litt mer vanskelig. Samtidig så snakker vi mye om egne behov da , vi har hatt mange avdelingsmøter og personalmøter hvor vi har sittet avdelingsvis hvor jeg f eks har sagt at jeg har et behov for at når vi er på jobb så er vi profesjonelle, altså det er et profesjonelt yrke hvor man skal være fokusert på barna og barnehagedriften til en hver tid. Selvefølgelig kan man liksom innimellom snakke om "har du hatt en fin helg" og litt sånn, men det skal være veldig kort og man skal ikke, vi er veldig i mot, jeg er veldig i mot for eksempel den kaffestunden som mange barnehageansatte har en tendens til å ha, med andre kollegaer fordi jeg synes det er nok tid som går bort fra barna, altså må den tiden vi har skal være fokusert på barna da. Og ved at vi har snakket mye om sånne behov, så har vi liksom veldig stor forståelse for hverandres behov og så er vi jo litt heldig i form av at vi er ganske enige i mye av det, jeg opplever det hvert fall sånn. Men så er det også andre sånne småting som skaper et godt arbeidsmiljø som å bare ja kjøpe en liten

sjokolade og skrive en hyggelig lapp og legge på benken innimellom, det gjør de også til meg og ja, vi prøver liksom å være hyggelige og sette ord på ting som de gjør bra da, litt sånn som vi snakket om i går

Intervjuer: Ja jeg tenkte på det

Barnehagelærer: At det synes jeg er veldig fint, da, istedenfor å snakke om hva som kan være bedre, så kan man hvert fall ha fokus på det som er bra også. (Informant 7)

Denne barnehagelæreren er opptatt av gode samarbeidsforhold og er klar over hva som kan bidra til det, og sin egen påvirkningskraft. Dette knytter jeg opp mot Sverdrups konklusjon om at team som er relasjons- og oppgaverettet, samt har klare forventninger til hverandre, har gode muligheter til å være og lykkes i oppdraget sitt. Barnehagelæreren snakker om oppdraget, være fokusert på barna, og ha god kommunikasjon blant teammedlemmene. Humor er også en viktig bestanddel, noe Bateson (1955) trekker fram i sin teori om lek og fantasi. Det er en plass å teste ut alvorlige ting på en leken måte, uten det farlige, som skade og aggresjon. Det skaper et rom for å kommunisere om ting som kan være litt vanskelig, men som ikke har noen skarp brodd, og som bygger relasjon på en god måte.

Oppsummering tema 2:

Det jeg leser i informantenes utsagn knyttet til dette tema, er at de formidler hva de gjør som bidrar til godt samarbeid og hva som kan komme i veien, slik de ser det. Det er ikke nødvendigvis en sammenheng mellom å vite hva man kunne gjort bedre, og ha evne til å sette det ut i livet. Det kan se ut til at det kan kreve både forventningsavklaring, åpenhet rundt det å gi hverandre tilbakemeldinger og ferdigheter til å gjøre det på en konstruktiv måte. Stemmer det?

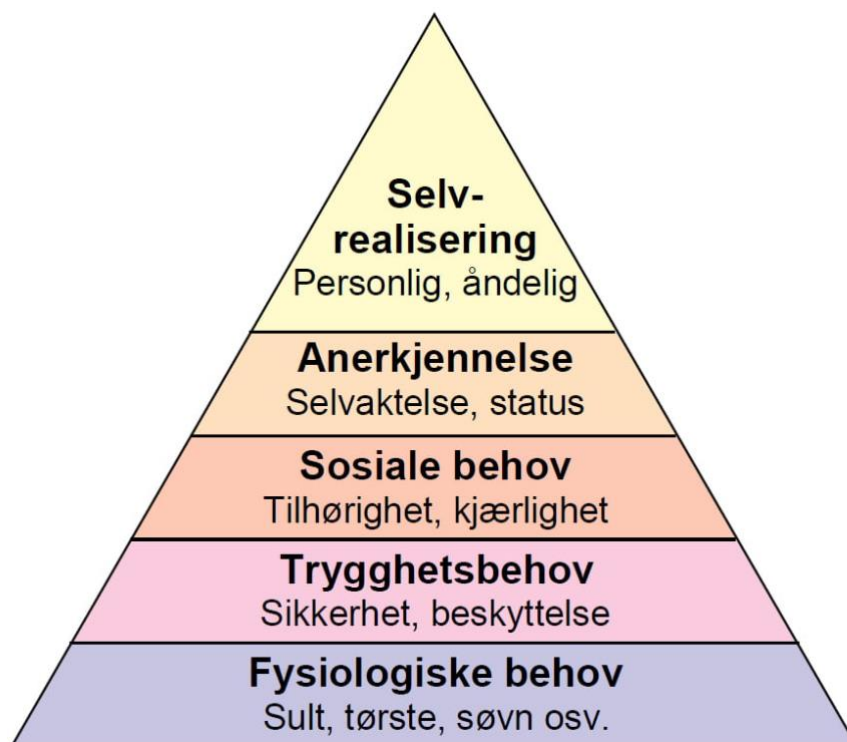
6.3. Hva holder tilbake

Tema 3: Hva holder tilbake. Her kommer det fram hva den enkelte mener er årsak til at de velger å ikke si fra om noe som de egentlig ville sagt fra om til en kollega. Hvilke mekanismer eller hvilken uro det kan være som hindrer en i å ta opp noe med en medarbeider.

Informant 1: jeg synes jo det er veldig ubehagelig, å komme i en såkalt konflikt, da	Hva holder tilbake?	Redsel for konflikt
Informant 1: så alltid liksom redd for at noen ikke skal like en da	Hva holder tilbake?	Redsel for å bli mislikt

Informant 4: Det er vel kanskje som jeg sa for å ikke såre hverandre da, at man er redd for å trække noen på føttene	Hva holder tilbake?	Redsel for å såre
Informant 5: det er litt sånn redsel for å bli misforstått eller ja, nei jeg vet ikke jeg	Hva holder tilbake?	Redsel for å bli misforstått
Informant 5: ja det er jo fordi man er redd for den andres reaksjon, det må jo være det på en måte man har ikke helt kontroll på det på en måte	Hva holder tilbake?	Redsel for reaksjon

Her har jeg valgt å ta med flere utsagn som handler om det samme, fordi det blir så tydelig at redselen er sterk hos disse tre informantene. Det virker som redselen for ikke å bevare relasjonen, være i fare for ikke å bli likt, ikke være en del av fellesskapet er fremtredende. Hvis vi ser på Maslovs behovspyramide, ligger behovet for inkludering rett over fysiske behov og sikkerhet.



Figur 2
(Sander, 2020)

Inkludering eller tilhørighet er altså et veldig viktig behov, slik at man velger å holde tilbake noe man egentlig gjerne ville sagt noe om. Bateson (2005) snakker om digital og analog

kommunikasjon, at begge nivåer alltid er til stede, både ordene og den paralingvistiske kommunikasjonen (som vi deler med alle pattedyr – kroppsbevegelser, ansiktsuttrykk, nøling, pust mm). I dette tilfelle der informantene har et budskap med ord som inneholder en tilbakemelding som de frykter ikke vil bli godt mottatt, er det mulig de fornemmer at de vil bli «avslørt» - at redselen for konflikt vil skinne gjennom og bli reagert på av mottaker. Det kan være vanskelig for mottaker å vite hvordan de skal forstå budskapet, det kan oppfattes som inkongruens, at det ikke er samsvar mellom det som sies og det kroppen uttrykker. Vi legger mer vekt på ledsagende kroppsspråk og analoge uttrykk enn ord (Bateson, 2005, s. 46). Slik sett kan det være forståelig at man kvier seg for å si fra om noe ubehagelig til en kollega.

<p>Informant 7: men det er litt sånn (tst-lyd) ja, at jeg kan oppleve – man er nok redd for at det kan oppleves som veldig kritikk og at man selv vet bedre enn den andre personen da, altså man liksom blir litt tatt for</p> <p>Intervjuer: man blir tatt for en sånn bedreviter</p> <p>Informant: Ja, men det er jo ikke det som er hensikten, hensikten er jo på en måte å være en lærende organisasjon og stille seg undrende og det er jo det som er målet til, jeg tror til veldig mange barnehager, men jeg tror at det er mye som ikke tas opp, det tror jeg. Og det tror jeg er fordi man jobber så tett sammen, jeg tror liksom hvis man har (...) Man er redd for liksom å gå på sånn eggeskall etterpå da ikke sant</p>	<p>Hva holder tilbake?</p>	<p>Redsel for hvordan kritikk mottas</p> <p>Redsel for å ødelegge relasjonen</p>
---	----------------------------	---

Denne informanten er inne på det med å bli oppfattet som bedreviter, selv om hensikten er læring og utvikling. Kanskje er det et snev av Janteloven, at du ikke skal tro du er bedre eller vet bedre enn andre. Aksel Sandemose skrev denne loven i sin bok *En flyktning krysser sitt spor* (1933). Janteloven er et uttrykk for småbyens tyranniske press på den enkelte. Sandemose hevdet imidlertid at janteloven har sin gyldighet overalt (Moi, 2020). Kan hende finnes det en uro for at man ikke blir likt, og dermed holder sin faglige kompetanse tilbake? Det tette arbeidsfellesskapet i et barnehageteam kan oppleves sårbart på den måten at man blir usikker på relasjonen etter å ha gitt en tilbakemelding som kan oppleves som kritikk.

Informanten bruker uttrykket «å gå på eggesskall», det vil si være veldig forsiktig og på vakt for ikke å «knuse» mer. Bagge skriver om å møte den andre ut fra en ikke-vitende posisjon. Hun skriver om å møte den andre med en åpenhet og nysgjerrighet og ikke ta for gitt at man vet hvordan det er for den andre (Bagge, 2007). Det kan synes som at det skal en del til for å få til en slik imøtekommenhet.

<p>Informant 2: noen ganger jeg har lyst å si noe, men noen ganger, jeg bare; nei jeg skal vente skjønner du, kanskje det ikke er greit at jeg sier fra, og det er kanskje litt også annerledes fordi jeg tenker litt annet og jeg vokste opp med annet system</p>	<p>Hva holder tilbake?</p>	<p>Redsel for å ikke bli akseptert, annen bakgrunn</p>
<p>Informant 2: noen ganger jeg vil også gjerne dele med hvor jeg vet det funker også mine råder. Og jeg vet jeg er god med barna. Jeg har utdannelse og jeg er ikke sånn, at skjønner du meg, jeg leste mye bøker om barna og sånn, jeg vil gjerne dele med, men noen ganger jeg vet ikke at det er bra at jeg deler med. Hvis jeg blir forstått på riktig måte</p>	<p>Hva holder tilbake?</p>	<p>Redsel for ikke å bli forstått</p>

Et annet aspekt ved det å ikke si fra kan handle om å komme fra et annet land, en annen kultur og ha norsk som annetspråk. Denne informanten bringer også dette aspektet inn. Jeg velger å ikke gå dypere inn i problematikken rundt det å være flerkulturell, annet enn at det legger enda et lag på den usikkerheten som finnes hos de som har norsk som morsmål. Det kan gi flere misforståelser og det kan skape tanker som hos denne informanten; blir jeg forstått og blir jeg akseptert med en annen kulturell bakgrunn?

Barnehagelærer: Men ja, ja, jeg synes det kan være generelt sett vanskelig å være en type pedagogisk leder, nå har vi jo ikke den rollen, eller den stillingen, men i praksis skal man jo ta det ansvaret og samtidig være på gulvet og gjøre akkurat de samme tingene ikke sant, det er vanskelig å si at, jeg ønsker ikke å bli oppfatta som at du gjør det på en feil måte og hvis vi gjør det på min måte så blir det riktig. Hvis du skjønner hva jeg mener?

intervjuer: Jaaa, tror det

Barnehagelærer: Men ja at jeg kanskje kvier meg litt for det da og tenker at det kan bli kritikk eller jeg blir litt redd for at jeg skal kritisere, det kan jeg nok tenke. (Informant 3)

Her sier barnehagelæreren noe om hvordan hun finner det utfordrende å være både leder med ansvar for kvaliteten og samtidig utøvende sammen med sine medarbeidere. Jeg oppfatter at hun kvier seg for å kritisere fordi de jobber så tett og er så avhengige av hverandre og en god relasjon dem imellom. Så selv om hun skulle ønske å si fra, kan hun velge å holde tilbake.

Om teamperspektiv skulle endret noe for denne pedagogen skal jeg ikke uttale meg om, men det er gjenkjennelig det som Aasen (2010) peker på angående lederutfordringer.

Det kan kanskje oppleves som en type dobbeltbinding (Bateson, 2005) – at man er lik og ikke lik på samme tid. Å ha samme oppgaver og utføre dem samtidig med sine kolleger samtidig som man er en rollemodell og har et overordnet ansvar. Eik beskriver det slik i sin doktorgradsavhandling (Eik, 2013, s. 293): «Slik jeg tolker det, kan veilederansvaret for assistentene og det pedagogiske ansvaret for barnegruppa utgjøre to store og ofte konkurrerende pedagogiske oppgaver for mange førskolelærerne.»

Det kan nok oppleves som en klemme å stå i. Det kan se ut som at det finnes en uro for å forstyrre relasjonen dersom man gir en korrigerende tilbakemelding, og at det på den måten kan oppleves som et låst sted å befinne seg. Likevel tror jeg utfra egne erfaringer at metakommunikasjon kan være en av veiene ut av låsningen, å sette ord på de ulike rollenes funksjon og de ansattes gjensidige forventninger.

Oppsummering tema 3:

Både redsel for konflikt, for ikke å bli likt og for å bli oppfattet som bedreviter kommer fram i svarene. Kanskje har Aasen (2010) et poeng i at en flat struktur kan hindre faglighet i å blomstre, dersom man ved å komme med et faglig råd kan oppfattes som å kritisere og dermed risikere relasjonen? For å ivareta både relasjonene og fagligheten trengs det å utvikle en tilbakemeldingskultur som rommer begge deler, slik jeg ser det.

6.4. Hvordan håndtere det man holder tilbake

Tema 4: Hvordan håndtere det man holder tilbake – noen utsagn som reflekterer over hva man da gjør, med det som «brenner inne».

Informant 1: og så tenker jeg hvorfor gjør du.., hvorfor er du sånn, hvorfor gjør du sånn, også kan jeg kanskje fortelle om det hjemme til mannen min, også er jeg ferdig med det, da	Hvordan håndtere det man holder tilbake	Ventilerer eksternt
--	---	---------------------

Denne informanten går og tenker over atferden til en kollega som kjennes vanskelig å forstå, og opplever det tydeligvis som en lettelse å kunne dele det med noen, i dette tilfelle ektefellen. Det å kunne dele tanker med en som står på siden av arbeidsfellesskapet, som bare lytter og er der for den som deler, kan ha stor positiv effekt. Jeg vet ikke akkurat hvordan denne ektefellen tok imot informantens utsagn, om det kom noen råd eller trøstende ord eller bare taus empati. Informanten selv sier hun er ferdig med saken når hun får luftet seg, så da synes det som effekten av det å få luftet ut sine tanker er god. Det kan virke som at informanten får ro til å legge vekk sine bekymringer og tanker om kollegaen, når hun får ventilert dem. Gjennom KMM kan man kanskje se slik på det: Hun flytter seg fra en sosial verden, barnehagen, til en annen, hjemmet. Hun deler en opplevelse, det vil si utfører en språkhandling som innebærer et initiativ, og søker å oppnå mening.

«Vi koordinerer språkhandlingene våre med andres og danner oss samtidig en mening om hva som foregår i episoden. Det kan ikke være noen mening uten handling og ingen handling uten mening» (Pearce, 2007).

Det kan se ut som at når hun får delt meningen sin med ektefellen, kanskje fått en respons som kan hjelpe henne å forstå og se mening, så finner hun en ro med det.

Informant 7: så det er helt klart at det er ganger hvor jeg liksom har tenkt at jeg ikke er helt enig men at jeg liksom har dratt hjem fra jobb, lagt meg til å sove, våkna dagen etter og så – det ordner seg liksom, at man liksom ikke.... Men det er få ting som går og gnager meg lenge som jeg ikke tar opp	Hvordan håndtere det man holder tilbake	Ta tida til hjelp Lar ikke ting gnage, sier heller fra
--	---	---

Denne informanten har erfaring med at det hjelper å la tiden gå, sove på ting og at problemene virker mindre dagen etter. Uttrykket «tiden leger alle sår» kan være et bilde på at det som ser vondt og vanskelig ut, blir mindre betydningsfullt dagen etter. Kan hende gir det også mening

å få ting litt på avstand, flytte seg ut av den sosiale verdenen som barnehagen er, flytte perspektiv og se hvordan mening og handling henger sammen, slik Pearce (2007) peker på.

Oppsummering tema 4:

Her nevnes både ekstern ventilerings, å luften sine frustrasjoner med noen utenfor teamet og utenfor barnehagen, og det å la tiden gå og skape en følelsesmessig distanse til en situasjon man kjente frustrasjon overfor. Kanskje man skulle hatt en «klagemur» tilgjengelig, det vil si et sted der det er i orden å «tømme seg», «slippe ut damp» og på den måten gjenopprette sin balanse?

6.5. Når må man ta opp ting

Tema 5: Når må man ta opp ting? Her handler det om hvordan den enkelte selv avgjør når ens egen grense for å si fra er nådd. Hva slags tilstand en er i, hvilke kjennetegn på at det er kommet til denne grensen.

Informant 5: Men jeg tenker jo at hvis det går utover humøret mitt så mye at jeg blir, at jeg er irritert for det så ofte at det gjør noe med hvordan jeg møter den personen ellers, eller barna rundt meg eller i jobben eller jeg tar det med hjem, asså da tror jeg nok jeg hadde klart det, å si det også.	Når må man ta opp ting?	Får betydning for relasjonene
---	-------------------------	-------------------------------

Denne informanten ser for seg at hennes grense vil være nådd når hun merker sin egen irritasjon og opplever at det går ut over relasjonen til de hun omgir seg med. Hun antar at det vil være motivasjon nok til å si fra til en kollega om ting som plager henne, i form av tilbakemelding. Noe av det samme sier en annen informant:

Informant 1: når jeg kjenner at det plager meg, at jeg gleder meg mindre til å gå på jobb, da tar jeg det opp	Når må man ta opp ting?	Plage uglad
Informant 1: når jeg ikke blir ferdig med det til neste dag da tar jeg det opp	Når må man ta opp ting?	Vedvarende tanker

Bateson sier at vi alltid kommuniserer på både analoge og digitale nivåer samtidig, og at de må ses i sammenheng med hverandre (Jensen & Ulleberg, 2011, s. 125). Slik jeg forstår det,

betyr det at når du egentlig er litt irritert, men velger å ikke la ord ledsage irritasjonen, kan din analoge kommunikasjon som består av gester, kroppsspråk mm likevel «angi» deg. Det finnes en risiko for at det oppfattes som et underliggende budskap og hvis ordene ikke følger, eller du sier noe mer høflig for å ikke vise irritasjonen, kan det blir mottatt som en inkongruens, det vil si manglende samsvar mellom ord og kroppsspråk, noe som kan virke forvirrende på mottaker. Bateson (2005) sier vi legger mest vekt på det analoge budskapet. Det vil etter denne tankegangen være fornuftig å sette ord på det som ligger en på hjertet, kanskje til og med litt før det har gått utover humøret.

Dette med når man må ta opp ting kan også knyttes til *forgreningspunkter* som Pearce og Cronen beskriver (Jensen & Ulleberg, 2011).

Dette er øyeblikk der samtalen kan endre retning avhengig av hva som blir neste steg. Som et stivalg i skogen. Det handler om hvilken tolkning man gjør av det budskapet man mottar og hvordan man svarer tilbake. De valgene man tar her bidrar til den videre samskapingen av kommunikasjonen.

Her har den ansatte et valg, en mulighet til å ikke bare gå videre og holde ting inni seg, men faktisk gi en konkret tilbakemelding. Når det likevel gis uttrykk for at det er skummelt å gjøre det (ref tema 4), kan det kanskje være en usikkerhet rundt hvilken form tilbakemelding skal ha.

En av barnehagelærerne beskriver hvordan de tar opp med en kollega når de ønsker litt andre handlingsmønstre:

det har vi tatt opp mange ganger for eksempel, med henne, det at vi vil at du setter deg ned på huk på gulvet, se hva de holder på med, snakke litt med de, forberede de litt før vi går inn og skifter, sånne ting, f eks. (Informant 3)

Denne uttalelsen kan jeg knytte opp mot Bøe og Hognestad (2015) sine undersøkelser rundt personalsamarbeid og ledelse i øyeblikket. Tilbakemeldingen er nok mest sannsynlig gitt i etterkant av en eller flere situasjoner, slik jeg oppfatter det, ikke i selve øyeblikket. Men jeg forstår det som at situasjonen er tolket, hva er viktig her, hva gjør medarbeideren som ønskes korrigert. Hva blir mest etisk riktig å gjøre for at situasjonen skal bli best mulig for barnet. Tilpasning til situasjonen blir å gi respons fra pedagogen til medarbeideren som på en konkret måte så det er greit å forstå og utføre.

Oppsummering tema 5:

Det kan se ut for meg som disse informantene stoler på sine egne indre signaler på når det trengs å si fra, at de kan kjenne det igjen følelsesmessig når ubehaget blir sterkt nok.

Spørsmålet som dukker opp i meg er om det skjer på et punkt der man har overskudd til å si fra på en konstruktiv måte, eller om begeret har rent over og frustrasjonen får utløp slik at relasjonen blir mindre trygg?

6.6. Forslag til tiltak

Tema 6: Forslag til tiltak. Informantenes ideer om hva som kan gjøres for å ha en god og åpen flyt i kommunikasjonen, at det går an å si fra på en måte som ikke skader relasjonen, hva virker forebyggende.

Informant 3: men så tenker jeg at vi kan også ta det litt sånn med humor, tenker jeg nå asså, at, jeg kan lissom bare: du, nå må du slappa litt liksom, åja, jaja hehe (...) Jaja, og her kommer tornadoen, lissom sånn, her går det unna, hoi hoi	Forslag til tiltak	humor
--	--------------------	-------

Det å finne et godt handlingsalternativ kan være utfordrende når man står i en situasjon som man reagerer på. Kollegaens væremåte gjør at du kjenner at du vil si fra, men du vil samtidig ta vare på relasjonen. Denne informanten tenker at humor kan ha en formildende virkning, og kanskje ta brodden av en skarp melding, men likevel få budskapet overlevert.

Som tidligere påpekt, fremhever Bateson (1955) at humor og lek er avanserte, men forståelige kommunikasjonsmåter. Smil, stemme og blick vil kunne formidle at dette sies med humor, selv om vi sier fra om noe som ønskes korrigeret, er budskapet at vi ikke vil skade og aggresjon ikke er en del av meldingen.

Dette kan også ses i lys av Bøe og Hognestad sin forskning om tolkning, etisk refleksjon og tilpasning til situasjonen. Tolkning handler om å forstå situasjonen, se hva som skjedde her som var viktig og hvordan øyeblikket best mulig kan brukes til læring og utvikling.

Etisk refleksjon betegner det pedagoger gjør når hun vurderer hva den enkelte trenger for å gjøre situasjonen best mulig. Når man arbeider med ansatte som har lavere faglig kompetanse må man passe på at informasjon blir gitt slik at handlingene blir gode for de involverte.

Tilpasning til situasjonen leser jeg som pedagogens evne til å hente fram sine kunnskaper og erfaringer og anvende dem til tross for at situasjonen er ny og uforutsett. «Å finne den beste

løsningen for tilpasning støtter seg på erfaring slik lederne vektlegger og balanserer erfaring, personlighet og fagkunnskap» (Bøe & Hognestad, 2015)

Her velger informanten å bruke situasjonen til å gi sin kollega en tilbakemelding som kan gi læring og utvikling. Hun reflekterer etisk over hva som kan bidra til at det blir en god situasjon for begge parter. En tilbakemelding som sies med humor og varme og som kan gi latter, kan antakelig dempe en eventuell uro og stressfølelse. Hun henter fram sine kunnskaper og erfaringer og bruker dem til beste for samarbeidet dem imellom og for situasjonen som sådan.

<p>Informant 7 gruppeintervju: Uten at man nødvendigvis trenger å ta opp det hver gang. Så det er nok liksom situasjoner jeg kunne ha tatt som jeg ikke tar opp fordi jeg vet at ni av ti ganger så handler man riktig i de forskjellige situasjonene også en av ti ganger så gjør man feil, liksom, det er menneskelig.</p>	<p>Forslag til tiltak</p>	<p>Rom for å feile, raushet</p>
<p>Informant 5: en ting er å si fra om noe som kan gjøres annerledes litt lett, en annen ting er å si fra om noe som går på personlighet. Ofte tenker jeg litt sånn at i barnehagen må man liksom akseptere hverandre litt for den man er og, man er jo ikke like. Altså, vi er veldig forskjellige alle sammen på huset, liksom</p>	<p>Forslag til tiltak</p>	<p>Aksept for ulikhet</p>

Begge disse uttalelsene peker på det å ha toleranse for hverandre som kolleger. Det er menneskelig å feile, sier den ene og den andre peker på at man er ulike og det må det være aksept for. Å gå inn i et så tett samarbeid som et barnehageteam er, med en slik holdning, gjør at samarbeidet vil kunne gå lettere. Dette setter jeg sammen med Bagges refleksjoner rundt en «ikke-vitende posisjon» (Bagge, 2007). Hun skriver om å møte den andre med en åpenhet og nysgjerrighet og ikke ta for gitt at man vet hvordan det er for den andre. Når disse informantene snakker om at alle kan gjøre feil iblant og at alle er forskjellige, ser jeg det som at de har en åpenhet for at ikke de nødvendigvis selv sitter med fasiten og vet hva som er rett.

Informant 3 gruppeintervju: at jeg kanskje kan bli flinkere å liksom spørre hvordan, oj, jeg ser det er sånn og sånn, hva tenkte du nå eller hva tenker du nå, eller hvordan tror du, eller hvert fall stille litt spørsmål da.	Forslag til tiltak	Stille spørsmål
--	--------------------	-----------------

Det å åpne opp for spørsmål mellom kolleger, vil kunne skape en mer åpen tone, og vise at det finnes flere måter å se ting på, det er rom for skjønn, og plass til faglig diskusjon.

Cronen og Pearce kaller det å spørre for en språkhandling, det er å ta initiativ til handling gjennom språket. De kaller språkhandling for den minste enheten i de sosiale verdener (Jensen & Ulleberg, 2011, s 180). Ved aktivt å bruke slike språkhandlinger, vil det skje endringer i relasjonen og emner man kanskje ellers ikke ville snakket om, kan komme opp i dagen.

En av barnehagelærerne uttaler:

.....bare det å få tid til å sette seg ned og tenke gjennom det og sammen med kollegaer, at det er det mest verdifulle av alt, for det barnehagehverdagen er hektisk, og det er liten tid vi har sammen , alle sammen til å diskutere de småtingene, det blir mye kommunikasjon i forbifarten og da kan man ikke gå så dypt i det. Og det kan jo gjøre at det blir misforståelser også, tenker jeg, når man snakker, bare gir en kort beskjed i forbifarten, så sånn sett så er det fint å kunne sette seg ned og snakke mer gjennom de situasjonene, hva den enkelte tenker og hva, ja, se hverandres følelser og behov (informant 3).

Barnehagelæreren peker på betydningen av å ta seg tid til å snakke sammen for å avklare misforståelser, en viktig ting for å kunne samarbeide godt og forebygge konflikter. Bateson (1984) snakker om at vi ofte kan blande vår egen forestilling om virkeligheten med virkeligheten. Først når vi forstår vår egen forståelse og innser at vi konstruerer en virkelighet, kan vi åpne oss for andres verdensbilder. Derfor vil slike samtaler være med på å bygge opp samarbeidet og finne gode løsninger på arbeidsutfordringer.

En av barnehagelærerne reflekterer over hvordan møte kolleger:

...det er jo mange stressfaktorer og noen som ikke blir stressa og sånn, man er jo forskjellig som personer og det er ofte det som er litt morsomt å møte og, når det er barnehagen så er det jo så mange forskjellige og man må møte hverandre på den måten man vil bli møtt på. Og det er jo det som er fint med det spillet her og, (Skyldfri Sone – forf. anm.) at man kan liksom prøve å se, lære hverandre lissom å kjenne litt ved å se hverandres perspektiver og, ja.
(Informant 5)

Hun ser her betydningen av å møte hverandres ulikhet på en måte man gjerne selv skulle blitt møtt, og hvor nyttig det kan være å ta en annens perspektiv. Jeg tror dette kan bidra til en åpenhet og «ikke-vitende posisjon». Det kan også ses i lys av innsikten Bateson bringer oss (Jensen & Ulleberg, 2011). Vi har alle vår personlige observasjonsramme og vi søker hele tiden å skape mening i det vi erfarer. Vi setter ting i kontekst og tolker utfra våre «verdensbilder». Ved å kommunisere med hverandre, for eksempel gjennom det nevnte spillet, kan man få et innblikk i hverandres psykologiske forståelsesrammer, og dermed forstå mer om hvordan den enkelte trenger å møtes.

Oppsummering tema 6:

Her nevnes humor, takhøyde, toleranse, stille hverandre spørsmål og tid til samtale og refleksjoner. Gode tiltak som kan bidra til et godt samarbeid, tenker jeg. Så gjenstår det å se hva som støtter slike tiltak og hva som kan komme i veien. De nevner ikke å lære mer om hvordan kommunikasjon kan fungere, det kan skyldes at de ikke kom på det, at de ikke synes de trenger det eller at de foreslo tiltak som ikke innebar å hente inn ressurser utenfra.

7. Oppsummering og konklusjoner

Litt humoristisk kan jeg få hjelp av «zoologien» til en oppsummering:

Når elefanten er i rommet, svelger vi kameler. Hadde vi trengt sjiraffspråk i stedet?

Med andre ord: når det er noe ubehagelig som man tydelig kjenner på (elefanten i rommet) men som man ikke våger å si fra om, og holder inne i stedet (kamelene som svelges) kan det være fordi det ikke er nok kunnskap og ferdigheter i å kommunisere de vanskelige tingene på en trygg måte. Jeg nevner sjiraffspråket som en mulig løsning. Det behøver ikke være den eneste mulige veien å gå, poenget er en generelt høyere bevissthet rundt hvordan kommunikasjon virker hos avsender og mottaker. Mitt inntrykk er at dette er fagområde som med fordel kunne vært framhevet både i barnehagelærerutdanningen og i skolesystemet ellers. Bateson har gitt oss en rekke begreper som kan gi dypere forståelse for hva som skjer i kommunikasjonen mellom mennesker. Det samme har Cronen og Pearce i KMM. Men når blir disse kunnskapene formidlet videre til oss? Med oss mener jeg både mer spesifikt ansatte i team, men også mer generelt oss som borgere i et demokratisk samfunn. Jeg har erfart å delta på forelesninger i emnet ikkevoldskommunikasjon og konflikthåndtering på Nasjonal styrerutdanning på OsloMet i 2015, men jeg har også erfart at det er forskjell på å lære noe intellektuelt og deretter kunne utøve det i praksis.

For meg kan det manifestere seg slik at når jeg blir frustrert eller stresset, er det som jeg mister tilgang på kunnskapen om konstruktiv kommunikasjon og reagerer på måter som ikke gagnar samarbeidet. Jeg kan bli skarp i stemmen, spydig eller forsvarer meg uten å lytte etter hva som er viktig for den andre. Jeg opplever det som at jeg trenger mer trening på slike vanskelige situasjoner.

Den tidligere forskningen som er trukket fram her, viser at det er interesse for hva som skjer mellom mennesker som skal samarbeide og hva som skal til for å forbedre dette samarbeidet. Kommunikasjon som tema er gjennomgående, enten direkte eller indirekte, slik jeg ser det. Min opplevelse er at det er uuttømmelig område. Vi kommer ikke til et svar med to streker under. Det vil alltid dukke opp nye spørsmål. Mitt materiale er begrenset til to barnehageteam og kan derfor ikke ses som gyldig for et helt fagfelt. Men det kan peke på noen fenomener som kan være gjenkjennelige i andre team, også utenfor barnehagefeltet. Hvis jeg skulle foreslått nye områder å undersøke i forlengelse av det som her har blitt undersøkt, kunne det være å gi noen personalgrupper grundig opplæring i bevisst kommunikasjon – det kunne være KMM

slik det er gjort forsøk med i en amerikansk doktorgradsavhandling (Meyers, 2015), ikkevoldskommunikasjon eller andre innføringer i kommunikasjon. Deretter kunne de blitt fulgt opp en tid og sett om konflikter og utfordringer håndteres på en måte de er mer fornøyd med. Det kunne evalueres ved en før- og etterundersøkelse eller ved hjelp av kontrollgrupper.

Har jeg så fått noen svar på de tidligere nevnte spørsmålene som dukket opp angående min studie?

Kan det komme fram noen verdier som ligger til grunn for kulturen som eksisterer i det enkelte barnehageteam, gjennom det de ansatte forteller meg? Hvordan er personalets relasjonelle ferdigheter? Hva slags kommunikasjon har de seg imellom? Klarer de å ha dialoger som fremmer samarbeid og åpenhet?

Slik jeg ser det har relasjonen mellom de ansatte stor verdi og oppleves som en svært viktig oppgave. Bevaring av relasjonen er nok en viktig verdi som ligger til grunn for kulturen jeg har oppfattet at eksisterer i disse teamene jeg har besøkt. Personalet har evnen til å sanse hva som skjer mellom dem, men ikke alltid evnen til å sette ord på de vanskelige tilbakemeldingene. Kommunikasjonen mellom dem sier de selv er god og likevel er det flere ting som ikke tas opp, den kan kanskje karakteriseres som delvis åpen, men med begrensninger når noe er vanskelig. Gjennom øvelsene de gjorde sammen med meg, kom det fram flere dialoger som de ansatte sa var positive for samarbeidet, så jeg oppfatter det som at de klarer å ha åpenhet og godt samarbeid dersom det finnes en støttende ramme.

Innsiktene i denne oppgaven peker på betydningen av forventningsavklaring mellom kolleger, trygghet i teamets interne relasjoner samt kunnskaper og ferdigheter i kommunikasjon.

Samlet sett har disse tre komponentene betydning for velfungerende team.

Kanskje det er ting som ikke snakkes om som bør sies, eller kanskje det bør forbli usagt.

Ikke alltid vet vi om det var lurt å si det før vi har prøvd, og da kan det være at vi angrer hvis det blir mye «reparasjonsarbeid» for å få tilbake harmonien i relasjonen. Hvordan kan vi så finne ut mer om dette? Det skulle vært spennende å fulgt noen team tett på, med både observasjon, intervju, veiledning ved behov, øvelser i kommunikasjon og evaluering. Kan det være mulig å ha en åpen tilbakemeldingskultur, ivareta relasjonen mellom kolleger, kontinuerlig faglig utvikling og dermed høy kvalitet i arbeidet med barna?

Litteraturliste:

- Bagge, R. F. (2007). Refleksjoner omkring begrepet «ikke-vitende posisjon». *Fokus på familien*, 35(02/2007), 113-126.
- Bang, H. (2013). Organisasjonskultur: En begrepsavklaring. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 50(4). Hentet fra <https://psykologtidsskriftet.no/fagartikkel/2013/04/organisasjonskultur-en-begrepsavklaring>
- Bateson, G. (1955). A theory of play and fantasy. I R. Schechner, Schumann, M (Red.), *Ritual, Play, and performance: Readings in the social sciences/theatre* (s. 67-73). New York: Seabury Press.
- Bateson, G. (1984). *Ånd og natur - en nødvendig enhed*. Charlottenlund: Rosinante.
- Bateson, G. (2005). *Mentale systemers økologi: skridt i en utvikling*. København: Akademisk forlag.
- Buber, M. (2002). *The Life of Dialogue* (4. utg.) Taylor&Francis Group. Hentet fra <https://ebookcentral-proquest-com.ezproxy.oslomet.no/lib/hioa/reader.action?docID=180770&ppg=81>
- Bøe, M. & Hognestad, K. (2015). «Det krever mye tankevirksomhet for du skal finne det rette øyeblikket» - Refleksjon i praksis i personalledelse. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(05/2015), 351-361.
- Carson, N. & Birkeland, Å. (2017). *Veiledning for barnehagelærere* (4. utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Carspecken, P. F. (2001). Critical ethnographies from Houston: distinctive features and directions. *Critical Ethnography and Education*, 5, 1-26. [https://doi.org/DOI:10.1016/S1529-210X\(01\)80003-6](https://doi.org/DOI:10.1016/S1529-210X(01)80003-6)
- Christoffersen, L. o. J., A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- CNVC, C. f. n. c. What is nonviolent communication. Hentet 13.04.2022 fra <https://www.cnvc.org/learn-nvc/what-is-nvc>
- Craig, R. (1999). Communication Theory as a field. *Communication Theory*, 9(1999-05), 119-161. Hentet fra https://watermark.silverchair.com/jcomthe0119.pdf?token=AQECAHi208BE49Oan9kKhW_Ercy7Dm3ZL_9Cf3qfKAc485ysgAAArkwggK1BgkqhkiG9w0BBwagggKmMIICoglBADCCApSgCSqGSIb3DQEHATAeBgIghkgBZQMEAS4wEQQMeuHnZP6n9RbuhyXAAgE_QgIICbAVZFY56uM89cF7BHwAavuicOp2h7sulhsQumPFzmc4SknFVvMKACauJ3hIXzdiaIUE2OsQ3_JNA8OLwuT-omPLLhhWZPWhFvl-z92t4c-IML7Z8pgjac5xTlpeXL7LunanevnhmPrwTQEFWG5Zxa3AjLajp3id5-XAIB63sFNFoYrogDCwMsObabc89-SRFbunLvFJrp1Alr_bVnJ8CaH7i_JROubZ4EBFGm3oAXEOuCNtdDVYuiQyDr0oQEnZNG_HvHfxGAXWWkAYO4dkBpthwdtALntsQQ7879KuPtWz1P87HjMJWC7vJuObKh6ycZ2XeLelwuGlqtStsaqtW0U-pyEkj9Ymm91XkgFa5ECrD00hfsSI-M-9Y3coOP6dzAgWQMa9rNBXUZa0v_J25l_n6wXVUYwdrLtnObLUILuNiVGlpKPk0uWS-gD5uqgwzcy7NDT_u3OV-zkv_e-NMx6qBXft7fwkzmagsPMTJoXre4QDglq8n_EDDikhHwtowh3Vjk1WHnwuD3OmF46I7JBAYQAZaFD3CEkldcgTUBYYHxYA8UVCw-

[sBMF59SPPf68xUTEg3Pr0Rrg4G1ZNUHHIsraERd_De6iqdM6HsucZoKqWZS3QN_nod-HnNh3u_Bde1E2iV--RGzty1w-S6GbFZa7eSDO46LzRTWL15C63yj2m6LBhFJ0S5SeuEyKQ5HDkE6SXMkbzvEmb1Uu3yDLgFzjzHC5W2Qiu5rD61IXGKcPploOEXKkKBljbWk90uKJf8E1lp9GCpzu9iejPSzupCbjiyNHidNbWn1Dcp07apeQIA6Twoz4lbV-xv4](https://doi.org/10.1177/160940690900800105)

- Creswell, J. (2013). *Qualitative inquiry & research design. Choosing among five approaches*. California, USA: SAGE.
- Dwyer, S. C., & Buckle, J. L. (2009). The Space Between: On Being an Insider-Outsider in Qualitative Research. , *March, 2009*, 54-63.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1177/160940690900800105>
- Døving, E. & Elstad, B. (2002). Læringsmiljø og sosial kompetanse. *Beta*, 16(02/2002), 1-12.
- Eik, L. T. (2013). *Ny i profesjonen*
En observasjons- og intervjustudie av førskolelæreres videre kvalifisering det første året i yrket. (Doktorgradsavhandling, Universitet i Oslo). Hentet fra
<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/44082/draavhandling-eik.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Gadamer, H.-G. (2010). *Sannhet og Metode: grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Pax.
- Gamlem, S. & Smith, K. (2013). Student perception of classroom feedback. *Assesment in education*, 20, 267-291.
- Halkier, B. (2016). *Fokusgrupper*. Fredriksberg: Samfundslitteratur.
- Hart, S. & Kindle-Hodson, V. (2008). *The No-Fault Classroom*. California: PuddleDancer Press.
- Hellerud, Ramberg & Aagenæs. (2016). "Tett på"
- *En studie av tilbakemeldingskulturen i skolen* Oslo, Det utdanningsvitenskapelige fakultet .
- Jensen, P. & Ulleberg, I. (2011). *Mellom ordene. Kommunikasjon i profesjonell praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg. utg.). Oslo: Abstrakt.
- Kanvas. (u.å.). Verdispill. Hentet fra <https://www.kanvas.no/verdispill/>
- Kaufmann, G. & Kaufmann, A. (2015). *Psykologi i organisasjon og ledelse* (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Barnehagelærerrollen i et profesjonsperspektiv - et kunnskapsgrunnlag*. Hentet fra
<https://www.regjeringen.no/contentassets/f78959abbd54b0497a8716ab2cbbb63/barnehagelarerrollen-i-et-profesjonsperspektiv.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative intervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Magnussen, R. (2012). *Tilbakemeldingskultur : En kvalitativ undersøkelse av tilbakemeldingskultur mellom ledere og* Universitetet i Oslo, Oslo.
https://doi.org/https://bibsyst-almaprimo.hosted.exlibrisgroup.com/primo-explore/fulldisplay?docid=TN_cristin_s10852_32473&context=PC&vid=HIOA&lang=no_NO&search_scope=default_scope&adaptor=primo_central_multiple_fe&tab=default_tab&query=any,contains,tilbakemeldingskultur&offset=0
- Meyers, C. (2015). *How We Can Bridge the Technology Language Gap: Using CMM Theory and Social Video to Make Meaning between Parents and Teenagers*
(Doktorgradsavhandling ved National-Louis University). National-Louis University.

- Mishlove, J. (2010). *Virginia Satir: Communication and Congruence* [interview]. Hentet fra <https://www.youtube.com/watch?v=vfkWnQNWCRE>
- Moi, M. (2020, 10.07.2020). Janteloven. I E. B. Hagen (Red.), *Store Norske leksikon* (4. utg., bd. 4). Hentet fra <https://snl.no/Janteloven>
- Mårtensson, B. D. & Puggaard, L. (2016). *Videnskab og pædagogik : en grundbog i pædagogisk videnskabsteori*. København: Akademisk Forl.
- nb-ecec.org. (u.å.). Skandinavisk forskning på barnehageområdet. Hentet 08.03.22 2022 fra <https://www.nb-ecec.org/no/om-hjemside>
- Pearce, W. B. (1994). *Interpersonal communication: Making social worlds*. New York: HarperCollins College Publishers Inc.
- Repstad, P. (2009). *Mellom nærhet og distanse : kvalitative metoder i samfunnsfag* (4. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Rogers, C. (1980). *A way of being*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rosenberg, M. B. (2006). *Ikkevoldskommunikasjon. Empatisk kommunikasjon - et språk for livet*. Oslo: Arneberg Forlag.
- Rossen, E. (2018). Informasjon. Hentet fra <https://snl.no/informasjon>
- Røed, B. L. (u.å.). Fuelbox. Hentet 17.04.2022 fra <https://fuelbox.no/about/>
- Sander, K. (2020). *Maslows behovspyramide* [modell]. estudie.no: Sander, Kjetil. Hentet fra <https://estudie.no/maslows-behovhierarki/>
- Satir, V. (1979). *Familieliv*. Oslo: Dreyers forlag.
- Sverdrup, T. E. (2014). Psykologiske kontrakter i team. *Beta*, 28(02), 118-135.
- Utdanningsdirektoratet. (2012, 08.03.2018). Støttmateriell til Rammeplan for barnehager. Hentet 23.06. 2020 fra [https://www.udir.no/laring-og-trivsel/stottmateriell-til-rammeplanen/trivselsveileder/9-Personalets-samarbeid-for-et-godt-barnehagemiljo-/-/](https://www.udir.no/laring-og-trivsel/stottmateriell-til-rammeplanen/trivselsveileder/9-Personalets-samarbeid-for-et-godt-barnehagemiljo-/)
- Utdanningsdirektoratet. (2017, 01.08.2017). Rammeplan for barnehagen Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan/ansvar-og-roller/pedagogisk-leder/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020, 25.02.2020). Status for bemanningsnorm og pedagognorm i barnehagene. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-barnehage/nye-bemanningsnormer--hva-er-status/>
- Watzlawick, P. (1978). *The language of change*. New York: Basic Books,inc.,publishers.
- Ølgaard, B. (1991). *Kommunikation og økumentale systemer i følge Gragory Bateson* (bd. 2). København: Akademisk forlag.
- Aasen, W. (2010). Førskolelæreren som teamleder og samarbeidspartner – ledelsesdilemmaer i barnehagen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(04/2010), 293-305.
- Aasen, W. (2018). *Teamledelse i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.

Informasjon om forskningsprosjektet

”Utprøving av kommunikasjonsverktøyet Skyldfri Sone”

Jeg som skriver dette er masterstudent i barnehagekunnskap ved OsloMet. Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få høre hvordan du og dine kolleger opplever kommunikasjonsverktøyet Skyldfri Sone i hverdagskommunikasjonen mellom personalet. Skyldfri Sone er et brettspill som jeg har fått oversatt fra engelsk. Det inneholder blant annet kortstokker med ord for følelser og behov. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet er å undersøke hvordan bruk av Skyldfri Sone oppleves for ansatte i barnehagen når det er saker dere vil ta opp med hverandre. Prosjektet vil undersøke om et praktisk hjelpemiddel vil virke inn på dialogen og samarbeidet. Planen er å besøke barnehagen 6 ganger i tidsrommet 1.4.-15.6., ca en time hver gang, med følgende innhold:

1. informasjon og avklaring
2. opplæring i verktøyet
3. utprøving av verktøyet
4. intervju med enkeltpersoner
5. ny utprøving av verktøyet
6. fokusgruppeintervju

Hvert møte blir på ca 1 time, intervju med enkeltpersoner vil ta noe lenger tid, totalt sett.

Intervjuene vil tas opp på en opptaker og transkriberes. Jeg vil analysere svarene som grunnlag for utvikling av verktøyet og publisering av forskningsresultater.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Institutt for barnehagelærerutdanning ved OsloMet storbyuniversitetet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg har hatt kontakt med administrasjonen i Kanvas og bedt dem velge ut eller spørre to barnehager. Jeg ønsker å snakke med en avdeling eller gruppes personale, ca 3-4-5 stk.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du og dine kolleger på avdelingen møtes ca 1 time i alt 6 ganger, i tidsrommet 1.4.-15.6.2019. Etter informasjon (første gang), opplæring (andre gang) og utprøving (tredje gang) vil jeg intervjuere hver av dere, intervjuet er ventet å ta ca 30 minutter med hver. Dette blir fjerde gang. Spørsmålene er om hvordan du opplevde å prøve ut verktøyet, om det var nyttig og hvorfor, eller unyttig og hvorfor. Jeg tar lydopptak fra intervjuet. Etter dette vil jeg be dere prøve ut en gang til, på femte møte og siste runde blir et gruppeintervju der jeg vil høre om hvordan det har vært for dere som gruppe å prøve dette verktøyet, om det har vært noen ting dere har kunnet ta opp som verktøyet har bidratt til, eller ikke.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Opplysningene om deg vil bli behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det er bare jeg som student og mine to veiledere som får tilgang til opplysningene.

Lydfilene vil bli slettet etter at de er transkribert og alle navn på personer og barnehager blir erstattet med fiktive navn, slik at ingen kan spore hvor de kommer fra.

Det blir ikke gjenkjennelig i publikasjoner, en artikkel vil hovedsakelig legge vekt på erfaringene med verktøyet, og anonymisere deltakere, barnehagen og kommunen.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 30.6.2020, alle lydfiler slettes og alle personopplysninger anonymiseres.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra OsloMet, fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- OsloMet Storbyuniversitetet v/ veileder Magritt Lundestad. Hun har epost magritt.lundestad@oslomet.no og mob 95251936 . Masterstudent Anniken Poulsson Beer kan nås på annikenpb@hotmail.com og har mob 97779171.
- Vårt personvernombud: *Ingrid Jacobsen*, epost ingrid.jacobsen@oslomet.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Masterstudent

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Utprøving av kommunikasjonsverktøyet Skyldfri Sone*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i opplæring og utprøving av verktøyet
- å delta i intervju
- å delta i gruppeintervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 1.10.19

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2:

Intervjuguide

Spørsmål til individuelle intervju

Hvordan tenker du at kommunikasjonen har fungert mellom dere på avdelingen hittil? Kan du beskrive det, gjerne med noen eksempler?

Hvordan opplevde du å bruke kommunikasjonsverktøyet Skyldfri Sone?

Hva likte du med det?

Hva likte du ikke?

På hvilken måte kan dette verktøyet være nyttig for dere som personalgruppe?

Og for deg som ansatt?

Hvis ikke nyttig, er det noe ved dette verktøyet du kunne ønsket annerledes?

Spørsmål til gruppeintervju

Fortell hvordan du opplevde å prøve ut verktøyet andre gang.

Er det noe som er annerledes fra første?

Jeg ønsker å høre om det dere ser som fordeler og ulemper ved verktøyet.

Er det noen ting dere har tatt opp med hverandre som dere ikke har tatt opp før?

Er det noe annerledes i relasjonen mellom dere?

Kan det være noen måter å bruke Skyldfri Sone på videre? I så fall hvilke?