Makt i samhandlende ledelsespraksiser i norske barnehager

Ingvild Moen

I norske barnehager formes og forhandles ansvar, kunnskap og mening gjennom personalets samhandling, som bidrar til å forme ledelsespraksiser på avdelingsnivå. Pedagogisk ledelse som sosial praksis danner grunnlag for forskningsspørsmålet: *Hvordan kommer makt til uttrykk gjennom personalets samhandlende ledelsespraksis på avdelingsnivå i norske barnehager?* Artikkelen bygger på en kvalitativ case-studie med observasjoner og feltnotater. Analysen fremhever pedagogisk ledelse og makt som sammenvevde. Makt uttrykkes subtilt gjennom kroppslige uttrykk, språk og materialitet, og *eksplisitt* gjennom initiativer og påvirkende handlinger. Funn diskuteres i lys av maktperspektiver fra Arendt (2018) og Follett (1995). Makt fremheves som en integrert dimensjon ved barnehagepersonalets samhandlende ledelsespraksiser.

Stikkord: Barnehage; Makt; Pedagogisk ledelse; Praksisperspektiv; Samhandlende ledelsespraksis

INNLEDNING

Den norske barnehagehverdagen er preget av høy intensitet, der barnehageansatte i fellesskap navigerer uforutsette situasjoner, tar beslutninger som skal ivareta både barns behov og avdelingens/basens dynamikk, og utøver faglig skjønn basert på profesjonell kunnskap. Samtidig som personalet ivaretar barnehagens samfunnsmandat, skal de bidra til å utvikle barnehagene som lærende organi-

FÖRFATTARE

Ingvild Moen, Assistant Professor, Department of Educational Science, Faculty of Humanities, Sports and Educational Science, University of South East of Norway , ingvild.moen@usn.no

DOI: https://doi.org/ 10.58236/aa.29028
© Författaren/författarna. Detta är en Open Access-artikel som distribueras enligt Creative Commons, licens CC-BY 4.0

sasjoner (Wadel, 2023) og dermed styrke kvaliteten på barnehagens pedagogiske tilbud. Barnehagepersonalets kompetanse fremstår som av betydning for å utvikle en læringskultur der personalet utvikler kunnskap, kapasitet og lærer i fellesskap (Senge, 2006). Som en del av arbeidet med å fremme kollektiv kompetanseutvikling hos personalet i sektoren, har barnehagene de siste årene vært involvert i ReKomp. Dette er en kompetansestrategi finansiert av Utdanningsdirektoratet og er en del av regjeringens tilskuddsordning (Utdanningsdirektoratet, 2023). Barnehagers pedagogiske ledere innehar et utvidet ansvar for å lede dette arbeidet på avdelingsnivå, der de gjennom pedagogisk ledelse leder pedagogiske prosesser, barnegrupper og medarbeidere i deres arbeidshverdag (Bø & Hognestad, 2024; Gotvassli, 2020; Tollnes et al., 2024; Wadel, 2023). I denne artikkelen fremheves den delen av pedagogisk ledelse som ifølge Tollnes et al. (2024) innebærer ledelse av læringsprosesser i personalgruppen. De fremhever at pedagogisk ledelse på avdelingsnivå blant annet omfatter planlegging, organisering og å gi faglig retning til det pedagogiske arbeidet. Et praksisperspektiv anvendes i artikkelen for å forstå pedagogisk ledelse av kompetanseutviklingsarbeidet i barnehagen, som noe som formes gjennom personalets samhandlinger i deres daglige arbeid på avdelingsnivå. Denne forståelsen er inspirert av ledelsesperspektiver fra blant andre Alvesson et al. (2017) som beskriver ledelse som en prosess, samt Tengblad (2013) og Nicolini (2013) som understreker at ledelse fremtrer i sosiale felleskap og i praksis, i samspill med kontekst. Gjennom begrepet *Leadership-as-Practice* (LAP) fremhever også Raelin (2016; 2017) ledelse som en relasjonell praksis. Han anvender begrepet *Leaderful practice* og beskriver et fellesskap der alle ansatte bidrar til ledelse (Raelin, 2011).

Norske barnehager har ofte blitt beskrevet som organisasjoner preget av flat struktur og demokratisk praksis, der ansatte på avdelingsnivå utfører mange av de samme arbeidsoppgavene i hverdagen. Forskning fra blant andre Lund (2021), Bøe og Hognestad (2015) og Børhaug (2013; 2016) fremhever at ledelsespraksiser formes gjennom sosiale relasjoner, men i spennet mellom hierarkiske og demokratiske strukturer. Samtidig eksisterer det begrenset kunnskap om hvordan makt kommer til uttrykk i personalets daglige samhandlingsprosesser. Dette kan sees i sammenheng med at praksisperspektiver på ledelse har blitt kritisert for ikke å ta tilstrekkelig høyde for maktens betydning. Når ledelse forstås som samskapt gjennom relasjoner, kan formelle hierarkier lett tas for gitt og maktrelasjoner kan fremstå som uproblematiske (Alvehus, 2018; Denis et al., 2012). Denne artikkelen undersøker dermed denne tematikken og tar utgangspunkt i forskningsspørsmålet: *Hvordan kommer makt til uttrykk i personalets samhandlende ledelsespraksis på avdelingsnivå i norske barnehager?* Løgstrup (1999) understreker at makt eksisterer i alle mellommenneskelige relasjoner, og danner grunnlaget for den *etiske fordring* som innebærer å ivareta og handle til det

beste for den andre i hverdagslige møter. Makt undersøkes i artikkelen i en sosial og relasjonell forstand og som et supplement og en videreføring av mer hierarkiske maktperspektiver. Ifølge Arendt (2018, s. 201) kan makt kun oppstå og opprettholdes når mennesker handler i fellesskap og hun sier at «menneskelig makt svarer til betingelsen av pluralitet». Artikkelen bidrar empirisk til forskning på barnehageledelse ved å belyse hvordan makt kommer til uttrykk i personalets samhandlende ledelsespraksis, der de ansatte forsøker å påvirke hverandre, initiere endring og etablere retning i hverdagen. Makt undersøkes gjennom deltakende observasjoner, praksisnære beskrivelser og notater, samt formelle/uformelle samtaler med personalet på avdelingsnivå i norske barnehager, der personalets påvirkning, initiativer og prioriteringer bidrar til å forme ledelsespraksiser på avdelingsnivå. Barnehagen fremstår som en relevant arbeidslivsarena for å undersøke hvordan pedagogisk ledelse av kompetanseutvikling og makt fremtrer i praksis, og kan forstås i lys av en nordisk arbeidslivskontekst, der ledelse, kunnskap og makt ofte fremtrer og utvikles gjennom personalets daglige samhandlinger og kollektive prosesser.

STUDIENS KONTEKST OG BEGREPSAVKLARING

Norske barnehager er organisert som avdelingsbarnehager eller basebarnehager. I henhold til barnehageloven (2005) skal bemanningsnormen tilsvare en ansatt per tre barn under tre år, og en ansatt per seks barn over tre år. En pedagognorm fastsetter at det skal være en pedagogisk leder per 14 barn over tre år, med variasjon avhengig av barnas alder (Barnehageloven, 2005). En styrer har det overordnede ansvaret for barnehagen som virksomhet, og de pedagogiske lederne har ansvar for sine barnegrupper og personalteam i hverdagen, og skal samtidig lede barnehagens pedagogiske arbeid på avdelingsnivå. På den enkelte avdeling/base jobber det vanligvis en til to barnehagelærere, hvorav en eller begge innehar rollen som pedagogisk leder. De jobber sammen med to til tre ansatte med varierende grad av pedagogisk utdanning og erfaring. Styreren, de pedagogiske lederne og barnehagelærerne utgjør til sammen barnehagens ledergruppe.

Makt har blitt undersøkt gjennom personalets samhandlende ledelsespraksiser i barnehagenes kompetanseutviklingsarbeid. Begrepet *Barnehagebasert kompetanseutvikling* ble introdusert gjennom strategidokumentet *Kompetanse for fremtidens barnehage. Revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2014–2020* (Kunnskapsdepartementet, 2013), og har siden blitt et sentralt begrep og arbeidsform i norsk barnehagesektor. Formålet med *barnehagebasert kompetanseutvikling* er å fremme faglige og kollektive utviklingsprosesser i personalgruppen, ettersom personalets kompetanse fremstår som avgjørende for å utvikle barnehagekvalitet (Gotvassli, 2020). Kompetanse blir av Karp (2023)

beskrevet som summen av menneskers ferdigheter, evner og erfaringer. Ifølge Urban et al. (2012) skjer kunnskapsutvikling i barnehagen gjennom samarbeid i personalgruppen, felles refleksjon og kollektive læringsprosesser, og forstås, i tråd med Nicolini (2013) og Hognestad (2016), som relasjonelt forankret i praksis og påvirket av kontekstuelle forhold.

TEORETISKE PERSPEKTIVER

I denne delen introduseres maktperspektiver fra Follett (1995) og Arendt (2018), supplert med French & Ravens (1959) ulike perspektiver på makt. Follett (1995) og Arendt (2018) beskriver makt som noe som utvikles i relasjoner mellom mennesker, fremfor som en egenskap knyttet til enkeltindivider eller formelle posisjoner. Dette gjør perspektivene relevante for å forstå hvordan makt kommer til uttrykk i personalets samhandlende ledelsespraksis på avdelingsnivå.

Maktens ulike uttrykk

Follett (1995) og Arendt (2018) har begge utforsket maktens betydning og fremtreden i praksis, men de representerer ulike tradisjoner. Der Arendt (2018) representerer en politisk filosofi, har Follett (1995) vært opptatt av organisasjons- og ledelsesteori i praksis. Likevel sammenfaller de i et relasjonelt maktperspektiv, der de vektlegger relasjoner, fellesskap og praksis i sin forståelse av makt. Makt må undersøkes i den konteksten mennesker befinner seg i, for å forstå når og hvorfor den oppstår, samt hvilke resultater den gir (Follett, 1995). Follett (1995) beskriver makt som «evnen til å få ting til å skje, å være en årsaks-skapende aktør og å initiere endring» (Follett, 1995, s. 101). Makt forstås som en relasjonell kapasitet til å påvirke situasjoner, og utvikles gjennom gjensidig påvirkning mellom mennesker. Makten kommer til uttrykk gjennom samhandlinger som videre påvirker praksis (Follett, 1995). Makt knyttes dermed ikke utelukkende til formelle posisjoner eller til en individuell styrke, men kan relateres til det Follett (1995) beskriver som *situasjonens lov*, som vil si de konkrete omstendighetene og relasjonene som former praksis.

Follett (1995) har utfordret den tradisjonelle forståelsen av *power over*, knyttet til styring, hierarki, autoritet og posisjon. Dette er en forståelse som finnes hos Weber (2019), som beskriver makt som sannsynligheten for å få gjennomslag for egen vilje i en sosial kontekst, selv i møte med motstand. Som et alternativ har Follett (1995) utviklet begrepet *power with*, forstått som en felles utviklet makt som vokser frem i samskapende praksis. Selv om hun anerkjenner at *power over* aldri kan elimineres, fremhever hun at *power with* kan bidra til å begrense den. Slik makt utvikles når medarbeidere gjensidig påvirker hverandre i et fellesskap preget av kontinuerlig samhandling (Follett, 1995). Denne formen for samhandlende og relasjonell makt oppstår i sosiale interaksjoner gjennom

deltakelse og involvering, men forsvinner dersom fellesskapet oppløses. I kontekster der mennesker lever tett sammen og har kontinuerlig mulighet til samhandling, kan makt imidlertid opprettholdes (Arendt, 2018). Makt eksisterer ikke som en fast størrelse. Som Arendt (2018, s. 201) understreker «for makt, lik handling, er grenseløs». Hun fremhever at menneskelig makt springer ut av pluralitet, den kan deles uten å reduseres, og genererer nye former for fellesskap og virkeligheter der ord og handling møtes (Arendt, 2018). «Den eneste uunnværlige materielle faktoren i frembringelsen av makt er det å leve sammen som mennesker», fremhever Arendt (2018, s. 201). I en barnehagekontekst vil dermed enhver medarbeider som ikke deltar i fellesskapet, frasi seg makten sin. Follett (1995) hevder på sin side at makt ikke kan delegeres, og fremhever *genuin makt* som noe en person ikke kan gi til en annen. Hun beskriver makt som en kapasitet som vokser frem i relasjoner og i praksis. Lederen kan dermed ikke gi sin makt til andre, men kan derimot legge til rette for at medarbeiderne utvikler sin egen kapasitet og sin egen makt.

French & Raven (1959) er på sin side opptatt av relasjonen mellom den som utøver makt og den som makten utøves over. De fremhever at forskning på sosial innflytelse viser behov for å skille mellom ulike former for makt for å kunne forstå hvilke effekter maktutøvelse kan ha. French & Raven (1959) identifiserer fem former for makt. Dette er *Belønningsmakt* som i en barnehagekontekst forstås som bygget på medarbeiderens oppfatning av at den pedagogiske lederen kan formidle belønning. *Tvangsmakt* handler om medarbeiderens oppfatning av at lederen kan påføre straff eller negative konsekvenser. *Legitim makt* baserer seg på at medarbeideren oppfatter at pedagogisk leder har en legitim rett til å definere akseptabel atferd. Den legitime makten beskrives som den mest komplekse formen for makt. *Referentmakt* springer ut av medarbeideres identifikasjon med lederen. Den femte maktformen er *Ekspertmakt*, som baserer seg på oppfatningen av at pedagogisk leder besitter spesiell kunnskap eller ekspertise. Jo sterkere maktbasen er, desto større er makten (French & Raven, 1959).

METODISK TILNÆRMING

Denne studien er utført innenfor et sosialkonstruktivistisk paradigme, som anerkjenner at kunnskap etableres gjennom samspill, og relasjonelle interaksjoner (Lincoln et al., 2011). Kvalitative data, innhentet gjennom en casestudie, har gjennomgått en fortolkningsprosess, der nye forståelser av empiriens innhold gradvis har vokst frem (Alvesson & Sköldberg, 2018).

Kvalitative forskningsmetoder

Datamaterialet er innhentet gjennom fem sammenhengende observasjonsdager med tre avdelingsteam i tre ulike barnehager. Case-studie ble valgt da dette er

særlig egnet når komplekse og kontekstavhengige fenomener skal undersøkes i sine naturlige omgivelser, når samhandling mellom mennesker står i sentrum, og når aktørers egne perspektiver søkes (Fangen, 2010; Greenhalgh & Aikins, 2024; Yin, 2018). Forberedelse og planlegging ble utført i tråd med Yins (2018) anbefalinger, og forskerrollen ble reflektert grundig over i forkant, underveis og i etterkant av studien. Datainnsamlingen kombinerte flere kvalitative metoder: deltakende og ikke-deltakende observasjoner, formelle og uformelle samtaler med pedagogiske ledere og øvrige ansatte, samt praksisnære feltnotater og refleksjonslogg. Refleksjonsloggen ble blant annet brukt til å dokumentere og reflektere over egen forskerrolle gjennomgående i studien. Hensikten var å støtte en kontinuerlig refleksivitet omkring hvordan min egen forforståelse og handlinger kunne påvirke datainnsamlingen og analysen. Kombinasjonen av disse metodene var hensiktsmessig fordi studien undersøkte pedagogisk ledelse av barnehagebasert kompetanseutvikling og makt i personalets samhandlende ledelsespraksis, der kontekst var avgjørende for å forstå forskningstematikken. Et omfattende datamateriale dannet grunnlaget for en iterativ analyse- og fortolkningsprosess, der empirien ble gjennomgått gjentatte ganger for å utvikle en mer presis forståelse av personalets samhandlending i hverdagen på avdelingsnivå.

Valg av informanter

Informantene ble valgt ut fra et felles kriterium, der alle barnehagene som deltok hadde vært involvert i den nasjonale kompetanseutviklingsstrategien *Regional ordning for kompetanseutvikling* (ReKomp) i minimum ett år. Dette bidro til å etablere et felles utgangspunkt for deltakerne. Flere barnehager som var involvert i ReKomp ble kontaktet, og de aktuelle pedagogiske lederne og deres team ble deretter valgt gjennom et tilfeldig utvalg basert på utvalgskriteriet. Informasjon om deltakere og deres avdelinger samt en oversikt over innsamlet datamateriell presenteres nedenfor i *tabell 1*.

Tabell 1 Informasjon om deltakere og deres avdelinger

	Barnehage 1 (kommunal barnehage)	Barnehage 2 (privat barnehage)	Barnehage 3 (kommunal barnehage)
Informasjon	Pedagogisk leder hadde jobbet i barnehagen i mer enn 20 år. Avdelingen besto av 20-23 barn, en pedagogisk leder, en barnehagelærer, en assistent, samt to barne- og ungdomsarbeidere i varierende stillingsstørrelser. Et stabilt avdelingsteam over flere år. Avdelingen var utformet med flere små rom som inspirerte til ulike aktiviteter.	Pedagogisk leder hadde jobbet som barnehagelærer i barnehagen i 15 år, men var ny i rollen som pedagogisk leder på avdelingen. Avdelingen besto av 20-23 barn, en pedagogisk leder, en barnehagelærer, to assistenter, samt en ansatt med arbeidstreningsplass. Avdelingstemaet hadde jobbet sammen i flere år på avdelingen, men med en annen pedagogisk leder. Avdelingen var organisert med mindre rom som barna fordelte seg på med utgangspunkt i lekeinteresse.	Pedagogisk leder hadde erfaring fra flere barnehager. Hun hadde jobbet som pedagogisk leder i denne barnehagen i tre år. Avdelingen besto av 20-23 barn, en pedagogisk leder, en barnehagelærer og tre assistenter med ulik barnehageerfaring. Flere i avdelingsteamet hadde jobbet lenge sammen, men med enkelte endringer de siste par årene. Avdelingen var utformet med få og store rom, der barn og ansatte selv bidro til å forme og definere lekemiljøet.
Empiri	Deltakende og ikke deltakende observasjoner, feltnotater og uformelle/formelle samtaler	Deltakende og ikke deltakende observasjoner, feltnotater og uformelle/formelle samtaler	Deltakende og ikke deltakende observasjoner, feltnotater og uformelle/formelle samtaler
Omfang	Et lydopptak fra en formell samtale med pedagogisk leder om uken som hadde gått og skriftlige notater (loggbok) fra observasjoner av personalets samhandlende praksis, fra situasjoner der jeg i ulik grad var deltakende i situasjonen eller i kontekst. Notater fra observasjon av innhold og gruppedynamikk i et gruppemøte og notater fra uformelle samtaler med de ansatte, sammen med beskrivelser av avdelingens kontekst, organisering og struktur.	Et lydopptak fra en formell samtale med pedagogisk leder om uken som hadde gått og skriftlige notater (loggbok) fra observasjoner av personalets samhandlende praksis, fra situasjoner der jeg i ulik grad var deltakende i situasjonen eller i kontekst. Notater fra uformelle samtaler med de ansatte og fra innholdet i et samarbeidsmøte mellom barnehagelærer og pedagogisk leder, sammen med beskrivelser av avdelingens kontekst, or ganisering og struktur.	Skriftlige notater fra en formell samtale med pedagogisk leder om uken som hadde gått og observasjoner av personalets samhandlende praksis, fra situasjoner der jeg i ulik grad var deltakende i situasjonen eller i kontekst. Notater fra observasjon av innhold og gruppedynamikk i et gruppemøte og notater fra uformelle samtaler med de ansatte, sammen med beskrivelser av avdelingens kontekst, organisering og struktur.

Variasjoner mellom avdelingene med tanke på organisasjonsformer og personalets erfaring med barnehagebasert kompetanseutvikling påvirket datagrunnlaget. Samtidig har ikke generalisering vært målet med denne studien. Variasjonen bidro derimot til å synliggjøre hvordan makt kom til uttrykk på ulike måter gjennom personalets samhandlende ledelsespraksis. Deltakerne mottok tidlig beskjed om at

studien hadde som formål å undersøke personalets arbeid med barnehagebasert kompetanseutvikling og pedagogisk ledelse som samhandlende og relasjonell praksis, og at dette innebar observasjon av teamet som helhet.

Analyseprosess

Med inspirasjon fra Braun og Clarke (2023) sine seks steg for tematisk analyse ble datamaterialet først gjennomlest og kodet, der aktuelle temaer og begreper ble identifisert og vurdert. Personalets *samhandlende ledelsespraksis* i deres kompetanseutviklingsarbeid var et utgangspunkt for både datainnsamlingen og analysen. Analysen rettet derfor oppmerksomheten mot personalets sosiale interaksjoner, med sikte på å identifisere mønstre i hvordan ledelsespraksiser fremtrådte gjennom personalet samhandling i hverdagen. Gjennom den innledende kodingen ble ulike former for samhandling identifisert og sortert. Analysen synliggjorde samtidig at *påvirkning* og *forhandling* var gjennomgående trekk ved denne praksisen, noe som aktualiserte behovet for å undersøke materialet videre gjennom relasjonelle maktperspektiver fra Follett (1995) og Arendt (2018). Datamaterialet ble dermed videre analysert, nå med en mer abduktiv karakter. Relasjonelle maktperspektiver ble anvendt som analytiske perspektiver for å identifisere nye mønstre og å utvikle nye forståelser (Alvesson & Sköldberg, 2018) for valgt forskningstematikk. Hensikten var å utvikle en dypere forståelse av hvordan makt kom til uttrykk i personalets samhandlende ledelsespraksis. Kodene ble videreutviklet og samlet i analytiske kategorier som fremhevet hvordan makt kom til uttrykk gjennom *eksplisitte-* og mer *subtile former* i personalets samhandlende praksis samt hvordan disse samvirket i ulike situasjoner i hverdagen. Funnene i denne artikkelen presenteres med utgangspunkt i tre utarbeidede kategorier: *Makt som eksplisitte uttrykk, Subtile maktuttrykk og Eksplisitte og subtile maktuttrykk som samvirkende i hverdagen.* Eksplisitte maktuttrykk representerer situasjoner der makt fremtrer gjennom formell autoritet, beslutninger, uttalte prioriteringer eller påvirkende handlinger. Subtile maktuttrykk omfatter derimot situasjoner der makt kommer til uttrykk indirekte gjennom etablerte rutiner, normer eller forventninger, og den tredje kategorien omfatter situasjoner der eksplisitte og subtile maktuttrykk fremtrer som samvirkende i praksis og ikke som adskilte maktformer.

Etiske refleksjoner

Forskningsstudien er meldt som prosjekt til SIKT, og personvern har vært et sentralt hensyn både underveis og i etterkant av arbeidet. Jeg valgte å definere egen forskerrolle i denne studien som deltakende, og jeg tok høyde for at egne verdier og tidligere erfaringer fra praksisfeltet ville påvirke både forskningsprosessen og empirien. Kvale og Brinkmann (2015) understreker at en deltakende forskerrolle

kan berike studiens innhold, men samtidig understreker Cresswell & Cresswell (2023) at deltakende observasjon i noen tilfeller kan virke invaderende. Det var derfor viktig for forskningsutbyttet å gi deltakerne tid og rom til å fungere som team i deres hverdag. Samtidig var det av betydning at jeg reflekterte underveis over egen forskerrolle, for å være bevisst på hvordan min tilstedeværelse som forsker påvirket deltakernes samhandling og dermed også datamaterialet. Målet med en deltakende forskerrolle var å etablere et tillitsforhold og en god relasjon til deltakerne, slik at en deltakelse i studien kunne oppleves som meningsfull både for dem og for meg som forsker.

Ifølge Bryman (1995) er det av betydning i kvalitativ forskning at forskeren deltar i forskningsfeltet. Likevel tok jeg flere metodiske grep for å redusere påvirkningen av min deltakende rolle. For det første inntok jeg ofte en tilbaketrukket observasjonsposisjon, der jeg i størst mulig grad observerte på avstand og unngikk å gripe inn i pågående praksiser. For det andre førte jeg omfattende feltnotater underveis, som senere ble renskrevet, for å sikre en mest mulig presis og virkelighetsnær gjengivelse av praksis. Jeg hadde en åpen og ikke-styrende tilnærming til datainnsamlingen, og i analyseprosessen, der jeg ikke søkte etter bestemte hendelser eller tematikk, men forsøkte å dokumentere et bredt spekter av situasjoner og samhandlinger blant personalet. Dette bidro til å redusere risikoen for at mine forventninger eller fortolkninger påvirket eller styrte empirien.

ANALYSE OG PRESENTASJON AV FUNN

Nedenfor presenteres funnene gjennom tre analytiske kategorier: *Makt som eksplisitte uttrykk*, *subtile maktuttrykk* og *eksplisitte og subtile maktuttrykk som samvirkende i hverdagen*. Kategoriene belyser hvordan makt fremtrådte gjennom personalets samhandlende ledelsespraksis på avdelingsnivå, undersøkt i lys av barnehageavdelingenes kompetanseutviklingsarbeid. Analysen rettet dermed oppmerksomheten mot situasjoner der personalets samhandling kunne forstås i tilknytning til pedagogisk ledelse, faglige utvikling, prioriteringer og organisering av det pedagogiske arbeidet.

Makt som eksplisitte uttrykk

Eksplisitte maktuttrykk kom særlig til uttrykk gjennom de pedagogiske ledernes initiativer, prioriteringer og organisering av arbeidet på avdelingene. Innenfor konteksten av barnehagens kompetanseutviklingsarbeid fremtrådte den eksplisitte makten både gjennom initiativer og handler i den daglige samhandlingen og gjennom beslutninger og struktur som la føringer for personalets arbeid. Felles for disse uttrykkene var at påvirkningen kunne knyttes til de pedagogiske ledernes formelle ansvar og lederrolle. Observasjoner fra barnehageavdelingene viste ulik

grad av samhandling mellom medarbeiderne i hverdagen, da personalet ofte fordelte seg i mindre grupper sammen med barna ute og inne. I *barnehage 1* var også flere arbeidsoppgaver på avdelingen forhåndsdefinerte av pedagogisk leder i samarbeid med barnehagelærer. Personalet forholdt seg dermed til utarbeidede planer for det pedagogiske arbeidet og for det praktiske arbeidet på avdelingen. Det daglige arbeidet fremsto derfor i liten grad som gjenstand for forhandling i situasjonene, da oppgaver allerede var fastsatt gjennom planer, vaktorganisering og i møter. Dette forstås som et eksplisitt maktuttrykk ved at organiseringen bygget på uttalte prioriteringer og beslutninger om hvordan arbeidet skulle fordeles og gjennomføres. Selv om lederhandlingene som lå til grunn for organiseringen ikke nødvendigvis var synlige i praksis, var prioriteringene allerede eksplisitt nedfelt i planer, som videre la føringer for det daglige arbeidet uten av den pedagogiske lederen ga direkte instrukser i den enkelte situasjonen.

Et annet eksempel på eksplisitte maktuttrykk som var mer synlig i hverdagen var en morgen i *barnehage 1* da pedagogisk leder tok initiativ til å informere sin medarbeider som ikke hadde deltatt på personalmøtet i uken før, om en felles beslutning om å jobbe med tilbakemeldingskultur. Personalet hadde bestemt at de denne uken skulle gi hverandre en konstruktiv og to positive tilbakemeldinger. Ved å ta initiativ til å informere medarbeideren om beslutningen fra personalmøtet, tok den pedagogiske lederen ansvar for å videreføre en kollektiv beslutning inn i den daglige praksisen. Gjennom denne handlingen definerte hun samtidig hva som skulle prioriteres i hverdagen. Dette kan forstås som et uttrykk for eksplisitt makt gjennom pedagogisk leder sin formelle autoritet. På en side handlet hun på vegne av et fellesskap, der de reflekterte over arbeidsoppgaven, og pedagogisk leder sa «det er mange måter å gjøre det på i hverdagen, men det er også trening å ta imot». Samtidig på en annen side utøvde hun en lederhandling gjennom sitt overordnede lederansvar, ved å fremheve arbeidet med tilbakemeldingskultur som av betydning for personalets faglige utvikling.

Eksplisitte maktuttrykk ble identifisert også i *barnehage 2*, der pedagogisk leder nylig hadde startet på avdelingen. Hun fortalte at hun ble møtt av usikre ansatte og høyt aktivitetsnivå blant barna på avdelingen, men at hun nå så utvikling hver dag. Hun begrunnet dette blant annet med at hun ofte ga medarbeiderne positive tilbakemeldinger i hverdagen, som hun opplevde de vokste på. Hun fremhevet samtidig betydningen av en god struktur på avdelingen «for å mestre arbeidet» og hun påpekte videre at «det hjelper kanskje for at vi får til alt annet». Pedagogisk leder fremhevet videre behovet for å være en tydelig leder og fortalte at medarbeiderne hadde behov for en støttende og tilstedeværende leder. «Hvis ikke er det mange som detter av, og da blir jobben krevende og slitsom», påpekte hun. I hverdagen fremsto pedagogisk leder som tilstedeværende, der hun hilste på hver enkelt medarbeider da hun kom på jobb, og involverte seg i pågående prosesser

på avdelingen. Hun tok ofte initiativ til samhandling med medarbeiderne og fortalte at arbeidsoppgaver ble fordelt med utgangspunkt i deres ressurser, og at hun derfor hadde gått bort fra vaktfordelte arbeidsoppgaver. Selv om hun fortalte at det ikke nødvendigvis var mye prat blant personalet, beskrev hun en god voksengruppe som arbeidet godt sammen. Gjennom sine beskrivelser og handlinger fremhevet pedagogisk leder hva hun vurderte som betydningsfullt for utviklingen av avdelingens praksis. Positive tilbakemeldinger, tydelige grenser, struktur, arbeidsfordeling og tilstedeværelse ble løftet frem som av betydning for å mestre det pedagogiske arbeidet. Å etablere retning gjennom slike prioriteringer og å ta initiativ i den daglige samhandlingen med medarbeiderne, kan forstås som eksplisitte maktuttrykk. Makt kom ikke kun til uttrykk ved at pedagogisk leder beskrev seg selv som en tydelig leder og at hennes fremtoning kunne bidra til nye handlingsmuligheter hos personalet, men også gjennom hvordan hun anvendte lederrollen til å prioritere, organisere og påvirke den daglige praksisen på avdelingen.

Makt som subtile uttrykk

Analysen viste at makt også kunne fremtre mer subtilt i personalets samhandlende ledelsespraksis. Denne maktformen kom til uttrykk gjennom etablerte rutiner og forventninger, materielle uttrykk som lapper og påminnelser, språklig anerkjennelse og ros, samt gjennom medarbeidernes respons og motstand. Maktuttrykkene var ikke nødvendigvis knyttet til direkte instrukser eller formelle beslutninger, men inngikk i den løpende praksisen og fikk betydning for hvilke handlinger, prioriteringer og forståelser som ble opprettholdt eller utviklet på avdelingene. I samtlige barnehager bestod kommunikasjonen mellom de ansatte på avdelingene i hovedsak av praktiske beskjeder, organisering og ansvarsfordeling. «Vi vet alle hva vi skal gjøre», uttalte barnehagelæreren i *barnehage 1*, og viste til en samkjørt personalgruppe som hun mente gjenspeilte måten personalet kommuniserte på i hverdagen. Pedagogisk leder i denne barnehagen fortalte at mye av arbeidet på avdelingen ble planlagt på personal og gruppemøter, og at flere arbeidsoppgaver ble gjennomført nærmest på automatikk i hverdagen. Pedagogisk leder i *barnehage 1* påpekte samtidig at «det handler også om at vi er et veldig bra team som er veldig samsnakka. Fordi vi har jobbet så lenge sammen». Hun fortalte at det ikke kreves så mye ledelse når uforutsette endringer oppstår, som belyser hvordan rutiner og arbeidsmåter var så innarbeidet at endringer ikke krevde omfattende diskusjon eller koordinering i hverdagen. Dette kan forstås som et subtilt maktuttrykk, der påvirkning fremtrådte gjennom etablerte måter å organisere og gjennomføre arbeidet på, snarere enn gjennom direkte ledelse i den enkelte situasjonen.

Et eksempel på subtil makt er fra *barnehage 1*, der det i kjøkkenkroken hang flere dokumenter og lapper. På en liten lapp sto det «hvordan jobber dere med

avdelingens mål?», og på en annen sto det at personalet i løpet av denne uken hadde i oppgave å gi hverandre en konstruktiv og to positive tilbakemeldinger. Videre utover i uken dukket det opp flere gule lapper i notatboken i garderoben, der en kunne lese «husk oppgaven om tilbakemeldinger denne uken!» Lappene fungerte ikke bare som informasjon, men som påminnelser om allerede etablerte forventninger og prioriteringer i personalgruppen. I motsetning til planer og arbeidsfordeling som eksplisitt definerte hvordan bestemte oppgaver skulle organiseres og gjennomføres, besto ikke lappene av direkte instrukser for personalets handlinger. De bidro snarere til å opprettholde oppmerksomheten mot bestemte prioriteringer også når den pedagogiske lederen ikke var til stede. Dette kan forstås som et subtilt maktuttrykk, der personalets handlinger påvirkes av etablerte forventninger og påminnelser, snarere enn gjennom direkte instruksjoner.

I *barnehage 2* fikk en ansatt en varm velkomst da hun kom på jobb. «Hurra! Nå kommer R på jobb! Det er så godt når R kommer som vet hvor alle tingene er», ropte pedagogisk leder. Denne rosen anerkjente medarbeiderens kompetanse, og fremhevet samtidig hvilke handlinger og egenskaper som ble verdsatt i personalgruppen. Dette kan forstås som et subtilt maktuttrykk, der ros og anerkjennelse bidrar til å synliggjøre hva som verdsettes i praksis, og bidrar dermed til å forme praksis. Kollegaen gikk raskt i gang med å assistere og samtidige utvide en perle-aktivitet som pedagogisk leder hadde startet med en gruppe barn. Dette eksempelet kan sees i sammenheng med en situasjon i *barnehage 3*. Pedagogisk leder fortalte at hun gjerne ville jobbe mer prosjektbasert og med barns læring i hverdagen, men at hun opplevde moderat motstand fra sine medarbeidere. Likevel roste hun sine medarbeidere for innsatsen i hverdagen, og viste til et potensial til å få til utvikling. Hun sa;

«Her får de til noe! Det er stabilt personalet og alle ønsker å gjøre en innsats».

Det at medarbeiderne ikke har tatt del i lederens ønske om en mer prosjektbasert praksis i hverdagen, påvirket hvilke endringer som lot seg realisere på avdelingen. Påvirkning skjedde dermed indirekte gjennom medarbeidernes respons og manglende oppslutning om lederens initiativ, fremfor gjennom uttalte innvendinger eller formelle beslutninger. Motstanden fikk dermed betydning for retningen på det pedagogiske arbeidet, og dette kan forstås som et subtilt maktuttrykk. Samtidig kan lederens ros og anerkjennelse forstås som en relasjonell form for påvirkning, der hun fremhevet medarbeidernes innsats og potensial for videre utvikling.

Eksplisitte og subtile maktuttrykk som samvirkende i hverdagen

Analysen viste at eksplisitte og subtile maktuttrykk ikke alltid fremtrådte som adskilte uttrykk, men kunne virke sammen i personalets samhandlende ledel-

sespraksis. I slike situasjoner kunne formelt lederansvar, initiativer og prioriteringer samvirke med mer indirekte påvirkning gjennom relasjoner, språk, kroppslige uttrykk og medarbeideres respons. På et gruppemøte gjennomført i *barnehage 1*, etterspurte pedagogisk leder personalets erfaringer og eventuelle tilbakemeldinger som hadde blitt gitt til hverandre i løpet av uken. Medarbeiderne ga uttrykk for at det hadde vært utfordrende, og flere fremhevet at tiden i deres arbeidshverdag er verdifull og at de ønsket å benytte denne i relasjon og aktivitet sammen med barna. Pedagogisk leder anerkjente utfordringene og var enig i deres refleksjoner rundt tidsbruk, men fremhevet likevel betydningen av å jobbe med en tilbakemeldingskultur på avdelingen. Medarbeiderne uttrykte her en kollektiv prioritering av tiden i hverdagen, som samtidig innebar motstand mot å prioritere arbeidet med en tilbakemeldingskultur. Pedagogisk leder lyttet til medarbeidernes innspill, men fastholdt samtidig ved betydningen av å arbeide med en tilbakemeldingskultur på avdelingen. Medarbeidernes innspill som påvirket samtalen og synliggjorde en alternativ prioritering av arbeidshverdagen kan forstås som et subtilt maktuttrykk, der påvirkningen kom til uttrykk gjennom kollektive ytringer og prioriteringer. Samtidig var det den pedagogiske lederen som, gjennom sitt formelle ansvar, opprettholdt beslutningen om å arbeide videre med tilbakemeldingskultur på avdelingen. Dette kan forstås som et eksplisitt maktuttrykk, ved at den formelle lederen påvirket hvilke prioriteringer som ble videreført i praksis. Situasjonen viser dermed hvordan subtile og eksplisitte maktuttrykk virker samtidig og får betydning for praksis.

En dag i *barnehage 2* gikk pedagogisk leder og hennes medarbeider sammen ut i garderoben. Pedagogisk leder la hånden på skulderen hennes og sa «du er litt sånn i dag» og viste ved å vende hodet mot bakken. Hun sa det med et smil og fulgte opp med å si «har du sovet godt i natt?» «Nja», svarte medarbeideren smilende og gikk videre ut i gangen.

Den pedagogiske lederens omsorgsfulle henvendelse bygget på hennes relasjon til medarbeideren, men kan samtidig forstås som et styrende element ved at hun kommenterte og rettet oppmerksomhet mot medarbeiderens væremåte. Gjennom denne handlingen bidro pedagogisk leder til å definere situasjonen, men gjennom den relasjonelle tilnærmingen ga hun samtidig rom for medarbeiderens respons. Medarbeiderens korte svar og kroppsspråk kan forstås som en indirekte respons som også påvirket den videre samhandlingen. Situasjonen illustrerer hvordan eksplisitte og subtile maktuttrykk kan samvirke i den samme interaksjonen og komme til uttrykk fra både leder og medarbeider.

I *barnehage 3* tok pedagogisk leder en formiddag kontakt med sin kollega og sa «jeg skulle gjerne ønske at vi fikk mulighet til å delta i leken i større grad», hvorpå medarbeideren svarte at hun kunne ta med seg noen barn inn på kjøkkenet. Senere denne formiddagen tok pedagogisk leder igjen kontakt med kollegaen

og ga uttrykk for at hun ikke ønsket å avbryte leken på daværende tidspunkt, på grunn av god lek blant barna. Medarbeideren var igjen enig i dette, og viste til lignende erfaringer med barnegruppen som lekte på kjøkkenet. Eksempelet belyser interaksjoner mellom de ansatte, der initiativer fra pedagogisk leder bidrar til å sette rammer for påfølgende handlinger. Selv om initiativene var formulert som ønsker, fikk de betydning for hvordan medarbeideren handlet. Dette kan forstås som et subtilt maktuttrykk, der påvirkning fremtrådte gjennom språklige formuleringer og samhandling, snarere enn gjennom direkte instrukser. Samtidig må initiativene forstås i lys av den pedagogiske lederens formelle ansvar for å lede og prioritere det pedagogiske arbeidet på avdelingen, noe som kan relateres til mer eksplisitte maktuttrykk. Den formelle lederrollens initiativer og personalets kollektive refleksjoner virket dermed sammen i utformingen av praksis.

Samlet viser analysen hvordan makt kom til uttrykk både som eksplisitt og subtilt i hverdagen. Eksplisitte makttuttrykk kom særlig til uttrykk gjennom pedagogiske lederes formelle ansvar, lederhandlinger, materielle uttrykk, beslutninger og prioriteringer i personalets samhandlende ledelsespraksis. Subtile maktuttrykk fremtrådte derimot i praksis gjennom personalets språklige formuleringer, kroppslige uttrykk og ulike former for respons og motstand. Analysen viste at maktuttrykkene sjelden fremtrådte isolert, men virket sammen i personalets samhandlende ledelsespraksis. Både pedagogiske lederes og medarbeideres handlinger fikk betydning for hvordan retning, prioriteringer og beslutninger ble utviklet og videreført i praksis.

DISKUSJON

Makt fremtrer ifølge Arendt (2018) som noe som aktualiseres når ord og handling virker sammen, og oppstår i fellesskap, men den forsvinner dersom samhandlingen opphører. Hun påpeker at makt aldri kan materialiseres fullt ut, ettersom den er uavhengig av materielle faktorer. Likevel i denne sammenheng forstås for eksempel lapper på veggen som synliggjorde arbeidsoppgaver og påminnelser utarbeidet av den pedagogiske lederen som et uttrykk for subtil makt, uttrykt gjennom materielle arrangementer. Arendt (2018) ville kanskje ikke regnet selve lappene som makt, men snarere som et redskap eller et maktuttrykk. Med en praksisforståelse på pedagogisk ledelse forstås dette likevel som et maktuttrykk, ved at lappene vil kunne organiserer praksis, styre personalets oppmerksomhet og sette føringer for det pedagogiske arbeidet på avdelingen. Dette kan relateres til French & Raven (1959) som fremhever at innflytelse kan oppstå gjennom en passiv tilstedeværelse av lederen, uten synlige tegn til kommunikasjon eller handling. Lappene fungerte som materielle og subtile uttrykk for makt ved at de formidlet forventninger og kunne påvirke personalets handlinger, selv om

pedagogisk leder ikke var til stede. I slike praksiser vil lederens handlinger og materielle arrangeringer kunne bidra til å sette rammer for personalets samhandlende ledelsespraksiser og prioriteringer i hverdagen. Dette kan relateres til et praksisperspektiv på pedagogisk ledelse der kontekstuelle faktorer fremheves som avgjørende for å forstå utviklingen av ledelsespraksiser (Heikka et al., 2024; Lund, 2022; Nicolini, 2013; Raelin, 2016). Selv om Follett (1995) heller ikke eksplisitt tematiserer materialitet, kan hennes perspektiver likevel forstås som et bidrag til å forstå hvordan sosiale og materielle rammebetingelser gir retning til hvordan makt fremtrer i barnehagepersonalets samhandlende ledelsespraksis på avdelingsnivå.

Makt kom ofte til uttrykk i barnehagehverdagen subtilt gjennom normer og organisatoriske rutiner i personalets samhandling. Samtidig fremsto pedagogiske lederes initiativer og beslutninger i hverdagen som mer eksplisitte maktuttrykk. Alvesson et al. (2017) påpeker at lederinnflytelse er en realitet, noe som gjenspeilet seg i de pedagogiske ledernes handlinger og initiativer i personalets samhandlende ledelsespraksiser, som forstås som mer eksplisitte maktuttrykk. Schein (2010) understreker at et av lederes mest sentrale virkemidler er hva de systematisk retter oppmerksomhet mot og følger opp i hverdagen. Som Schein (2010, s. 14) understreker kan «selv uformelle kommentarer og spørsmål som konsekvent rettes mot et bestemt område, ha like stor innflytelse som formelle kontrollmekanismer og målinger». Dette kan gjenkjennes hos de pedagogiske lederne som gjennom gjentatte initiativer, spørsmål og oppfølging i hverdagen bidro til å opprettholde oppmerksomheten mot bestemte faglige prioriteringer i personalgruppen. I arbeidet med tilbakemeldingskultur fulgte pedagogisk leder opp arbeidet, samtidig som medarbeidernes erfaringer og refleksjoner fikk plass. Påvirkningen innebar dermed ikke nødvendigvis at pedagogisk leder bestemte hvordan arbeidet skulle gjennomføres, men at hun gjennom sin oppmerksomhet og oppfølging bidro til å opprettholde temaet om tilbakemeldingskultur som en prioritering i personalets samhandlende ledelsespraksis.

Personalets samhandlende ledelsespraksis kan diskuteres gjennom Folletts (1995) begreper *power over* og *power with*. Follett (1995) beskriver *power with* som en felles utviklet makt, der hun fremhever samarbeid og delt ansvar. Hun understreker at ansatte bør ledes fremfor å drives. *Power with* kan forstås som en kontrast til makt som utøves gjennom tvang, som kan sees i sammenheng med *power over* (Follett, 1995), *tvangsmakt* (French & Raven, 1959), samt mer eksplisitte former for maktutøvelse (Weber, 2019). Follett (1995) påpeker at *power over* aldri fullt ut kan erstattes av *power with*, men understreker at førstnevnte kan begrenses dersom makt forstås som mer enn kun et individbasert fenomen knyttet til enkeltpersoner og hierarkiske styringsprinsipper. Dette kan sees i sammenheng med gruppemøtene gjennomført i de ulike barnehagene. I disse situasjonene viste de pedagogiske lederne både autoritet og initiativ, men utvikling av ny praksis

var likevel avhengig av personalteamets samhandling og engasjement i møtene. Follett (1995) fremhever genuin makt som en kapasitet som oppstår i fellesskap. På tilsvarende vis fremhever Arendt (2018) at makt kun eksisterer i sin aktualisering, i de øyeblikkene mennesker handler sammen. Hvordan de pedagogiske lederne i hverdagen stadig inngikk i interaksjoner med sine medarbeidere preget av både påvirkning og respons, kan sees i sammenheng med begrepet *circular response* (sirkulær atferd) (Follett, 1995). Begrepet beskrives som grunnlaget for integrasjon, og belyser handlinger som gjensidige og kontinuerlige prosesser, der mennesker påvirker og formes av hverandre (Follett, 1995). En slik sirkulær atferd innad i personalteamet fremtrådte i barnehagene både i gruppemøter og i personalets samhandlende ledelsespraksis som fremtrådte på avdelingsnivå i deres arbeidshverdag.

Denne sirkulære atferden mellom medarbeiderne kan relateres videre til Raelins (2011; 2016) ledelsesperspektiv, der ledelse forstås som utviklet i sosial praksis. Flere av de samhandlende ledelsespraksisene som ble identifisert i analysen fremsto som hverdagsnære interaksjoner mellom personalet. Dette er likevel i tråd med Tengblad (2012), som fremhever at ledelse utøves gjennom aktiviteter og interaksjoner integrert i daglig arbeid. En slik ledelsesforståelse gjenkjennes hos Bøe & Hognestad (2024) som beskriver pedagogisk medarbeiderledelse som en sosial praksis, der ledelse utvikles gjennom sosiale interaksjoner mellom ledere og medarbeidere. Personalets ledelsespraksiser i barnehagene ble derfor ikke utformet av den enkelte leder alene, men ble slik Bøe & Hognestad (2024) understreker, forhandlet og reforhandlet innenfor samhandlingene som de pedagogiske lederne inngikk i. Raelin (2011) fremhever på lik linje med begrepet *leaderful practice* hvordan medarbeidere bidrar til ledelse, og understreker at dette ikke innebærer et ledelsesløst fellesskap. Funn viste at pedagogiske ledere anvendte sitt formelle ansvar i hverdagen ved å ta initiativ, prioritere og følge opp det pedagogiske arbeidet. Samtidig fikk personalets samhandling, medarbeidernes responser, motstand og initiativer betydning for hvordan makt kom til uttrykk i personalets samhandlende ledelsespraksiser i hverdagen.

Dette kan samtidig sees i sammenheng med Hognestad & Bøe (2025) som viser hvordan *strategiske beslutninger* inngår som en del av pedagogiske lederes daglige ledelseshandlinger. Slike beslutninger knyttes til den pedagogiske lederens formelle ansvar og profesjonelle vurderinger, og kan sees i sammenheng med funnene der pedagogiske ledere opprettholdt faglige prioriteringer og organiserte arbeidet, selv når medarbeiderne ytret motstand. I et maktperspektiv synliggjør dette hvordan den pedagogiske lederens ansvar innebærer en særskilt mulighet til å påvirke prioriteringer og retning i det pedagogiske arbeidet som videre kan påvirke personalets samhandlende ledelsespraksiser. Med tilknytning til det som kan forstås som legitim makt (French & Raven, 1959), fikk en av de pedagogiske

lederne gjennomslag hos sin medarbeider, da hun la føringer for videre handling ved å formulere sine meninger som ønsker. Selv om initiativet ikke ble uttrykt som en direkte instruks, må det samtidig forstås i lys av den pedagogiske lederens formelle ansvar for å lede og prioritere det pedagogiske arbeidet på avdelingen. Makten fremsto dermed som eksplisitt, gjennom den pedagogiske lederens formelle ansvar og prioriteringer, men også som subtil ved at lederens ønsker fikk betydning for praksis gjennom medarbeiderens respons og handlinger.

Follett (1995) sine begreper *power with* og *power over* kan i denne sammenheng forstås som maktuttrykk som ikke er gjensidig utelukkende, men som samvirker i personalets samhandlende ledelsespraksis. Da de pedagogiske lederne anvendte sin formelle lederposisjon (*power over*) gjennom å organisere hverdagen, lage ukeplaner eller fatte beslutninger om prioriteringer, etablerte de rammer og strukturer som kunne åpne for kollektive prosesser (*power with*). Da kroppsspråk signaliserte ledernes standpunkt, da en pedagogisk leder beskrev teamet sitt som «samsnakket», eller da arbeidsoppgaver ble fordelt gjennom vaktlister, kom både *power over* og *power with* til uttrykk som samvirkende maktformer i personalets samhandlende praksis. Dette illustrerer hvordan formelle lederhandlinger og kollektive samhandlingsprosesser ikke fremsto som motsetninger, men som komplementære for utvikling av ledelsespraksiser. Dermed fremtrådte makten både som formell styring og som en kapasitet som ifølge Follett (1995) utvikles i fellesskap gjennom koordinering og gjensidig respons. Dette understreker maktens kompleksitet, der relasjonelle og strukturelle dimensjoner samvirker i personalets ledelsespraksis. Makt fremstår dermed som en integrert dimensjon ved pedagogisk ledelse forstått som sosial praksis på avdelingsnivå, innenfor personalets kompetanseutviklingsarbeid.

KONKLUSJON

Denne artikkelen bidrar til å nyansere en praksisforståelse av pedagogisk ledelse av barnehagers kompetanseutviklingsarbeid, ved å redegjøre for makt som et sentralt element i personalets samhandlende ledelsespraksiser. Funn har blitt diskutert i lys av Arendt (2018) og Follett (1995), som begge fremhever makt som samhandlende og avhengig av fellesskapet. Dette understøtter praksisperspektivet, der ledelse og makt uttrykkes i personalets situerte handlinger og samhandlinger. Artikkelens bidrag forstås i sammenheng med formålet som har vært å utvikle forståelsen av hvordan makt kommer til uttrykk i personalets samhandlende ledelsespraksis på avdelingsnivå i norske barnehager. Analysen viser at makt ofte kommer til uttrykk gjennom pedagogiske lederes initiativer og handlinger, uten at maktuttrykkene fremstår som ensidig hierarkiske. Makt kom til uttrykk både gjennom pedagogiske ledernes formelle posisjon og gjennom personalteamets

interaksjoner i hverdagen, og kan forstås som et samspill mellom *power over* og *power with* (Follett, 1995). *Eksplisitte maktuttrykk* omfattet blant annet de pedagogiske ledernes formelle initiativer, beslutninger og styring, samt medarbeidernes uttalte prioriteringer og motstand. *Subtile maktuttrykk* omfattet kroppslige gester, kontekstuelle markeringer, språklige uttrykk i samspill mellom de ansatte på avdelingsnivå. Maktuttrykkene fremsto samtidig som samvirkende i personalets samhandlende ledelsespraksis.

Der Arendts (2018) forståelse av makt knyttes til sosiale relasjoner, viser studien hvordan makt også kan komme til uttrykk gjennom materielle og strukturelle forhold ved barnehageavdelingene. I tråd med et praksisperspektiv på pedagogisk ledelse av barnehagers kompetanseutviklingsarbeid formes og påvirkes personalets samhandlende ledelsespraksiser av de kontekstuelle rammebetingelsene de utspiller seg innenfor. Makt fremstår dermed som en integrert dimensjon ved barnehagepersonalets samhandlende ledelsespraksiser og får betydning for hvordan ledelsespraksiser formes på avdelingsnivå. Selv om studien er gjennomført i norske barnehager, kan funnene ha analytisk overføringsverdi til andre arbeidskontekster der ledelse utvikles gjennom tett samhandling mellom medarbeidere med ulike roller og ansvar. Forståelsen av *eksplisitte* og *subtile* maktuttrykk kan bidra til å rette oppmerksomheten mot hvordan formell autoritet, individuelle initiativer og relasjonell påvirkning virker sammen i daglige ledelsespraksiser. Det kan være relevant for videre forskning å undersøke hvordan slike maktuttrykk fremtrer i andre samhandlende arbeidskontekster, og dermed bidra til å utvikle kunnskap om makt og ledelsespraksiser også utenfor den norske barnehagesektoren.

REFERANSER

Alvehus, J. (2018). Emergent, distributed, and orchestrated: Understanding leadership through frame analysis. *Leadership*, 15(5). https://doi.org/10.1177/1742715018773832.

Alvesson, M., Blom, M. & Sveningsson, S. (2017). *Reflexive Leadership: Organizing in an imperfect world*. Sage.

Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2018). *Reflexive methodology: New vistas for qualitative research.* Sage.

Arendt, H. (2018). *The Human Condition*. Second Edition. The University of Chicago Press.

Barnehageloven (2005). Lov om barnehager (LOV-2005-06-17-64). Lov om barnehager (barnehageloven) https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64

Braun, V. & Clarke, V. (2023). *Thematic analysis. A practical guide*. Sage.

Bryman, A. (1995). Qualitative methods in leadership research. Introduction. Leadership Quarterly, 6(4).

Bøe, M. & Hognestad, K. (2015). Directing and facilitating distributed pedagogical leadership: Best practices in early childhood education. *International Journal of Leadership in Education*, 20(2). https://doi.org/10.1080/13603124.2015.1059488

Bøe, M. & Hognestad, K. (2024). *Pedagogisk medarbeiderledelse i barnehagen – et praksisperspektiv*. Fagbokforlaget.

Børhaug, K. (2013). Democratic early childhood education and care management? The Norwegiancase. In *Researching leadership in early childhood education in Researching Leadership in Early Childhood Education* (pp. 145–162). Tampere University Press.

Børhaug, K. (2016). *Barnehageleiing i praksis*. Samlaget.

Cresswell, J. D. & Cresswell, J. W. (2023). Research Design. Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches. Sage.

Denis, J-L., Langley, A. & Sergi, V. (2012). Leadership in the plural. *The Academy of Management Annals*, 6(1). Doi: 10.1080/19416520.2012.667612.

Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon*. (2. utgave). Fagbokforlaget.

Follett, M. P. (1995). *Mary Parker Follett: Prophet of Management*. Harvard Business School Press.

French, J., R., P. Jr. & Raven, B. (1959). The bases of social power. I Cartwright, D. (Red.) *Studies in Social Power*. Institute for Social Research, University of Michigan.

Gotvassli, K.-A. (2020). *Kvalitetsutvikling i barnehagen. Fra vurdering til ny pedagogisk praksis*. Universitetsforlaget.

Greenhalgh, T. & Aikins, A de-G. (2024). Qualitative Inquiry and Public Health Science: Case Studies From the COVID-19 Pandemic. In Denzin, N. K., Lincoln, Y. S., Giardine, M. D. & Canella, G. S. *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. 6th edition. Sage.

Heikka, J., Koivula, M., Hautakangas, M., Suhonen, K. & Halttunen, L. (2024). Pedagogical Leadership in Finnish Early Childhood Education and Care through the Lens of Practice Architectures. *Nordisk Barnehageforskning*, 21(2). Doi: 10.23865/nbf.v21.451.

Hognestad, K. (2016). *Pedagogiske lederes kunnskapsledelse som praksis på avdelingen i barnehagen: Et kvalitativt og tolkende skyggestudie* [Doktorgradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. NTNU Open. http://hdl.handle.net/11250/2397066

Hognestad, K. & Bøe, M. (2025). Teacher Leaders as First-Line Leaders in Early Childhood Education - Pedagogical Leadership Actions for Best Practice. *Journal of Early Childhood Education Research*, 14(1). DOI https://doi.org/10.58955/jecer.145141

Karp, T. (2023). Ledelse forstått, og utøvd, som en praksis. I O.J. Andersen & J.B. Otterlei (Red.), *Kunnskapsforvaltning: Bidrag til studier av profesjonell yrkespraksis*. Fagbokforlaget.

Kunnskapsdepartementet (2013). *Kompetanse for fremtidens barnehage, revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2014-2020*. https://www.udir.no/globalassets/upload/barnehage/kompetanse_for_fremtidens_barnehage_2013.pdf

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.; T. M. Anderssen & J. Rygge, Overs.). Gyldendal Akademisk.

Lincoln, Y. S., Lynham, S. A. & Guba, E. G. (2011). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences, revisited. I N. K. Denzin & Y. S. Loncoln (Red.) *The Sage handbook of qualitative research* (kap. 6). Sage.

Lund, H. H. (2021). We are equal, but I am the leader: Leadership enactment in early childhood education in Norway. *International Journal of Leadership in Education*, 27(6). https://doi.org/10.1080/13603124.2021.1969039.

Lund, H. H. (2022). *Ulikhet, likhet og mangfold: Pedagogisk ledelse og foreldreskap i kulturelt mangfoldige barnehager* [Doktorgradsavhandling, Høgskolen på Vestlandet]. HVL Open. https://hdl.handle.net/11250/3010994

Løgstrup, K. E. (1999). *Den etiske fordring*. Cappelen Damm

Nicolini, D. (2013). *Practice theory, work, and organization: An introduction*. Oxford University Press.

Raelin, J. A. (2011). From leadership-as-practice to leaderful practice. *Leadership*, 7(2). https://doi.org/10.1177/1742715010394808

Raelin, J. A. (2016). *Leadership-as-practice: Theory and application*. Routledge.

Raelin, J. A. (2017). Leadership-as-Practice: Theory and Application – An Editor`s reflection. *Leadership*. 13(2). Doi: 10.2139/ssrn.2953927.

Schein, E. H. (2010). *Organizational Culture and Leadership*. John Wiley and Sons Ltd.

Senge, P. (2006). *The Fifth Discipline: The Art & Practice of the Learning Organization*. Random House Books.

Tengblad, S. (Red) (2013). *The work of managers towards a practice theory of management*. Oxford university press.

Tollnes, I. J. R., Sørensen, V., Tholin, K. R., Hognestad, K., Hannevig, L. V., Sanda, A. M., Storli, J. B., Kristiansen, A. L. & Bøe, M. (2024). Pedagogisk ledelse i norsk forskningslitteratur innenfor barnehagefeltet – en scoping review. *Nordisk barnehageforskning,* 21(2). https://doi.org/10.23865/nbf.v21.455.

Urban, M., Vandenbroeck, M., Van Laere, K., Lazzari, A. & Peeters J. (2012). Towards Competent Systems in Early Childhood Education and Care. Implications for Policy and Practice. Competence requirements in early childhood education and care (CoRe): Final report. *European Journal of Education*. 47(4). DOI: 10.2307/23357031

Utdanningsdirektoratet (2023, 20. mars). *Tilskuddsordning for lokal kompetanseutvikling i barnehage og grunnopplæring*. https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/lokal-kompetanseutvikling/tilskuddsordningene-for-lokal-kompetanseutvikling-i-barnehage-og-grunnopplaring/

Wadel, C. C. (2023). *Ledelse av og i barnehagen.* Fagbokforlaget.

Weber, M. (2019). *Economy and Society. A new Translation*. Edited and translated by Keith Tribe. Harvard University Press.

Yin, R. K. (2018). *Case Study Research and Applications. Design and Methods*. 6th edition. Sage.

ABSTRACT

In Norwegian kindergartens, responsibility, knowledge, and meaning are shaped and negotiated through staff interactions that shape leadership practices. Pedagogical leadership as social practice underpins research question: *How is power expressed through staff members' interactional leadership practices at department level in Norwegian kindergartens?* The article draws on a qualitative case study with observations and field notes. The analysis highlights pedagogical leadership and power as intertwined. Power is expressed *subtly* through bodily expressions, language, and materiality, and *explicitly* through initiatives and influencing actions. Findings are discussed through Arendt (2018) and Follett (1995). Power emerges as an integral dimension of interactional leadership practices.

Keywords: Kindergarten; Power; Pedagogical leadership, Practice perspective; interactional leadership practice

Kunstig intelligens (KI) har i denne artikkelen blitt benyttet til språklig bearbeiding og støtte i setningsstruktur.