

# Masteroppgave i utdanningsledelse

Bente Vik

## Rektors vurdering av de komplekse etiske dilemmaer og utfordringer de møter



Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

UNIVERSITETET I OSLO

Høst 2020

## Sammendrag

Denne masteroppgaven utforsker hvilke tanker og refleksjoner skoleledere har i møtet med etiske dilemmaer i skoleledelsens drift. Forskningsspørsmålene er: klarer skoleledelsen å ta både de pedagogiske, juridiske og etiske hensyn med seg i en travel skolehverdag? Hvor viktig er det at skoleledere har kunnskap med og erfaring i forhold til disse tre faktorene, samt at føler de seg kompetente og trygge i møtet med dilemmaer som krever kunnskap om og håndtering av etiske dilemmaer? Hva oppleves eventuelt som mest utfordrende, og føler rektorene at de har gode nok verktøyer til å ta avgjørelser som er både etisk, pedagogisk og juridisk gode? Det er viktig å oppnå økt kunnskap og innsikt i hvilken kompetanse en rektor bør besitte for både å hjelpe lærere med etiske refleksjoner, samt ivareta elevens juridiske vern. Drøftingen av de utfordringene skoleledere møter drøftes med utgangspunkt i dilemmateori og etikk. Fem rektorer ved større barneskoler intervjues. Alle har bakgrunn fra klasserommet, og den største forskjellen mellom dem er ansiennitet som rektor. Fra 3 til 13 år erfaring som rektor. Analysen av intervjuene avspeiler forskjeller langs flere dimensjoner av dilemmahåndtering som styringsdilemmaer og lojalitetsdilemmaer. Rektorene ønsket å ta hensyn til både lovverk og ønsket om å handle i tråd med elevenes beste må bruke både praktisk kunnskap og erfaringer samt etiske prioriteringer. Ved å ha vist den krevende posisjonen rektorene står i, med krav fra mange ulike instanser, både formelle og uformelle, kan det sees som naturlig at man for å overleve i denne posisjonen må utvikle en profesjonell distanse til vanskelige dilemmaer man står overfor. Denne studien viser noe av tvisynet: dersom man tar ting for mye innover seg, er det krevende og tungt over lengre tid. På den annen side er det nødvendig med en viss distanse for å kunne fatte beslutninger basert på flere faktorer som sammen medfører dilemmaer. Distanserer du deg derimot for mye, vil du kunne tape ditt moralske imperativ og de etiske kvalifikasjoner du trenger i møtet med lovverk, dilemmaer og enkeltindividet. Studien viser at det er ikke så enkelt å kun utvikle en profesjonell distanse og gjennomføre lovpålagte handlinger innenfor det gitte rammeverk. Tvert imot så krever det erfaring, refleksjon, og evne til å stille de kritiske spørsmålene, fatte beslutninger basert på etikk, moral og lovverk. Kvaliteten i skolen handler også om hvordan rektor utfører sin rektor rolle, og håndterer moralske spørsmål. Å være skoleleder handler i stor grad om å anerkjenne det moralske ansvar en har, et personlig ansvar for hvordan en håndterer sin jobb. Dilemmaene medfører også risiko ved at du ikke alltid kan følge loven blindt, med alle dens intensjoner.

## Forord

Arbeidet både mot og med denne oppgaven har vært en lang og spennende prosess. Jeg startet på studiet i Utdanningsledelse i september 2015 og har ved siden av studiene vært i full jobb med et par jobb bytter underveis. Det har vært krevende og jeg har nesten glemt hvordan det føles å ha en hel fri helg. Samtidig har studiet vært veldig motiverende, bredden i emner har vært spennende, og målet har hele tiden vært å få lov til å skrive denne masteroppgaven som jeg nå ferdigstiller.

2020 har vært et veldig spesielt år, og jeg er glad jeg var tidlig ute med intervjuene slik at jeg fikk gjennomført disse før Korona-restriksjonene kom. Jeg vil takke de flotte respondentene som stilte opp, flere ga meg refleksjoner og tanker som gjorde oppgaven mer spennende og fikk meg til å se de ulike dilemmaene fra flere perspektiver. Uten dem hadde ikke studien gitt den innsikten og forståelsen jeg opplever at den gjør.

Jeg har fått hjelp av to veiledere underveis, Judit Novak og Eyvind Elstad. Judit var med meg i oppstarten og hjalp meg å legge grunnmuren og strukturen for oppgaven. Det var uvurderlig hjelp som medførte at jeg hadde nok ressurser på plass til å sitte alene og skrive mens biblioteker og universitetet var nedstengt. Etterpå overtok Eyvind stafettspinnen. Han har vært fantastisk med idéer, refleksjoner og en energi som smittet slik at jeg klarte å ferdigstille dette prosjektet. Han har alltid tatt seg tid til å besvare mail, og har utvidet min innsikt i utdanningsforskning.

Fem år er lenge å holde på med deltidsstudier, venner og familie har stått på og tatt med seg guttene når jeg har trengt en "skrivehelg". Besteforeldre har kommet fra Nord-Norge for å hjelpe med barnepass, følge til fotballtreninger og alt det som hverdagen krever. Og tilslutt, guttene mine, Matéo og Gabriel, som har funnet seg i å leve på frossenpizza og lettvinne løsninger i perioder. De er nok nesten like glade som meg over at jeg nå leverer. Tusen takk alle sammen!

Bente

## **Innholdsfortegnelse**

<b>Innledning</b> .....	1
Valg av tema og problemstilling .....	2
Situasjonsrapport .....	3
Oppgavens struktur og oppbygging.....	4
Tidligere forskning .....	5
<b>Del 1. Teoretisk rammeverk og kontekstbeskrivelse</b> .....	7
Teoretiske perspektiver .....	7
Styringsdokumenter og rammeverk for skoleledelse .....	8
Krysspresset mellom ulike aktører .....	12
<b>Dilemmateorier</b> .....	15
Larry Cuban.....	15
Jorunn Møller .....	16
Åsa Söderström.....	16
Styringsdilemmaer.....	17
Lojalitetsdilemmaer .....	18
<b>Etikk</b> .....	19
Fronesis.....	22
Konsekvensetikk.....	24
Deontologisk etikk.....	25
<b>Ledelse</b> .....	27
Ledelse som masteridé.....	30
Revidering av ny opplæringslov .....	31
Rettsanvendelse i skolen.....	32
<b>Del 2 Empirisk undersøkelse</b> .....	33
Forskningsdesign .....	33
Valg av kvalitativt intervju som metode.....	35
Utvalg .....	36

Intervjuguide.....	37
Reliabilitet og validitet .....	38
Etiske overveielser.....	40
<b>Analyse og presentering av resultater .....</b>	<b>41</b>
Analyse av datamaterialet.....	41
<b>Funn.....</b>	<b>42</b>
Dilemmahåndtering .....	42
Styringsdilemma.....	43
Lojalitetsdilemmaer .....	50
Generelle etiske betraktninger og refleksjoner .....	53
Refleksjoner rundt juridisk rammeverk og bruken av dette .....	57
Profesjonsfellesskapet og psykologisk trygghet.....	60
Drøfting .....	63
<b>Del 3: Implikasjoner for ledelse og videre forskning .....</b>	<b>67</b>
<b>Oppgavens styrker og svakheter.....</b>	<b>68</b>
<b>Avsluttende refleksjoner.....</b>	<b>70</b>
Litteraturliste .....	1
Intervjuguide .....	5

## Innledning

Skolen som læringsarena er et møtepunkt mellom samfunn, profesjon og lovverk. Skolen har et samfunnsoppdrag som er spesifisert i opplæringsloven. Samtidig møtes mange ulike kulturer i skolen, alle disse har ulike forventninger og erfaringer i forhold til hva skolen er, bør være og hva som er det ønskede målet for opplæringen. Skolen skal i dette krysningspunktet ledes av profesjonelle skoleledere. Med formålsparagrafen: "Opplæringa skal bygge på grunnleggjande verdiar i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet...likeverd og solidaritet"

([https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_1#KAPITTEL\\_1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1)) som grunnlag har man som leder i skolen et overordnet ansvar for å tilrettelegge for alle elevers opplæring, og ikke minst må man forholde seg til aktuell forskning, samfunnet rundt, forventninger fra foresatte, og medarbeidere samt de man er satt til å lede.

Gjennom 1990-tallet og utover 2000 tallet medførte ulike OECD rapporter og PISA undersøkelser en økt politisering av skolen. Regjeringen ble en mer aktiv pådriver i hvordan man ønsket at den norske skolen skulle øke sitt faglige trykk og dermed få bedre resultater. Vurdering som målingsverktøy ble ansett som et viktig virkemiddel for å kunne ansvarliggjøre skolen og dens skoleledere. Bruk av vurderingsverktøy, som nasjonale prøver og ulike kartlegginger medførte en dreining i hva skolen skal være, hva som skal måles og "kvaliteten i skolen defineres utfra forventninger om at visse resultater skal oppnås" (Skedsmo i Møller 2011 s. 77). Det er nærliggende å tenke at dersom kvaliteten i skolen defineres av resultater, hvordan påvirker dette lærerne og deres fokus på skolens brede samfunnsmandat?

Ludvigsen-utvalgets NOU 2015:8<sup>1</sup> skisserte et nytt faglig landskap i skolen, med en bevissthet rundt et globalt samfunn i konstant utvikling. Dette har medført fagfornyelse og en revidering av opplæringsloven. Og det er i dette krysspunktet av lovverk, læreplaner og samfunnsmandat skoleledere skal sørge for at elevenes får den beste opplæringen de kan gi, at skolen blir drevet på en forsvarlig måte og at man tar alvorlig skolens plass i samfunnet både som kulturbærer og en pådriver for å søke sosial mobilitet. En skoleleder må forholde seg til en stor mengde lover utover opplæringsloven, både forvaltningsloven og arbeidsmiljøloven er med på å påvirke daglig drift, i tillegg til forskning og styringsdokumenter. Med innskjerpingen av

---

<sup>1</sup> Jeg vil gjennom denne oppgaven gjentatte ganger referer til NOU og deretter et nummer. En NOU er en forkortelse for Norges Offisielle utredninger, og blir iverksatt av regjering eller et departement som ber en arbeidsgruppe eller et utvalg om å utrede ulike forhold i samfunnet. I denne oppgaven bruker jeg forkortelsen NOU for enkelthets skyld, og refererer kun til NOUer som utreder nasjonal utdanningspolitikk.

aktivitetsplikten i 2017 og opplæringsloven ute på høring er det økt fokus på skoleledelsens rettslige håndtering, og hvorvidt den går på bekostning av den etiske og pedagogiske virksomheten.

### Valg av tema og problemstilling

I møtet med lærere som trenger veiledning i klasserommet, er en av de tingene som har truffet meg hardest er deres redsel for å føle at de mislykkes gjennom å ikke få gode nok resultater på kartlegginger. Det er et paradoks siden det i bunn og grunn ikke er de som blir målt, men elevene og deres måloppnåelse. Likevel, i veiledning av lærere har jeg gjentatte ganger møtt lærere som er redde for kartlegginger og forteller om denne eller disse elevene som de har i klassen som umuliggjør læring for resten av gruppen. Noen ganger mener lærerne at det er enkeltelever som har ansvaret for dette, det viser de gjennom utsagn som "jeg har ikke sjanse for å lære de andre elevene dette med hen i klasserommet" eller "hen ødelegger for alle de andre slik at de ikke får lært noe". En enkeltelev ansvarliggjøres for mangelen på resultatoppnåelse eller mangelen på god klasseromsledelse. Det er i dette sammenhengen mellom etisk refleksjon og profesjonelle læringsfellesskap må begynne, og det er her ledelsens ansvar ligger. Har ikke skolens ledelse uttalte tanker om etiske problemstillinger og går foran som rollemodeller, kan det være vanskelig for mange lærere å løsrive seg fra tanken om resultater på målinger som kvalitetsmål på eget arbeide. Og dermed også behovet for å ha en "syndebukk». Jeg ønsket derfor i egen forskning å se nærmere på hvilke tanker og refleksjoner skoleledere har i møtet med etiske dilemmaer i skoleledelsens drift? Med utgangspunkt i "Rektorers vurdering av de komplekse etiske dilemmaer og utfordringer de møter" håper jeg å få besvart forskningsspørsmålene som følger, og dermed få et innblikk i hvorvidt skoleledelsen klarer å ta både de pedagogiske, juridiske og etiske hensyn med seg i en travel skolehverdag? Hvor viktig er det at skoleledere har kunnskap med og erfaring i forhold til disse tre faktorene, samt at føler de seg kompetente og trygge i møtet med dilemmaer som krever kunnskap om og håndtering av etiske dilemmaer? Hva oppleves eventuelt som mest utfordrende, og føler rektorene at de har gode nok verktøyer til å ta avgjørelser som er både etisk, pedagogisk og juridisk gode?

Det er viktig å oppnå økt kunnskap og innsikt i hvilken kompetanse en rektor bør besitte for både å hjelpe lærere med etiske refleksjoner, samt ivareta elevens juridiske vern. Bør rektorutdannelsen følge samfunnets endringer, og gjør den det i god nok grad? Er pedagogisk kompetanse ennå hovedfaktor for å lede en skole, slik det tradisjonelt har vært, eller har andre faktorer blitt mer rådende og viktige?

## Situasjonsrapport

Høsten 2020 rulles de nye læreplanene, heretter referert til som LK20<sup>2</sup>, ut over den norske skoles klasserom, og mange skoler har kommet godt i gang med å utvikle sin kollektive og profesjonelle forståelse av ny overordnet del. Denne utdyper verdigrunnlaget i opplæringslovens formålsparagraf og de overordnede prinsippene for grunnopplæringen og utgjør således et verdidokument for skolen. Den overordnede delen av læreplanverket beskriver et grunnsyn og et verdisyn som skal ligge til grunn og prege all pedagogisk praksis, samt samarbeidet mellom skole og hjem: "Overordna del tydeleggjer ansvaret skolen og lærebedrifta har for danning og for utvikling av kompetansen til alle deltakarane i grunnopplæringa. Alle som arbeider i grunnopplæringa, må la dette grunnsynet prege planlegginga, gjennomføringa og utviklinga av opplæringa"

*(<https://www.regjeringen.no/no/tema/kommuner-og-regioner/kommunereform/Verktoy/lokaldemokrativeilederen/del-a/etikk/id2424157/>).*

"En rektor leder i handlingsrommet mellom forvaltning, tradisjon og profesjon." (Møller, 1996 s. 106) I denne komplekse arenaen skal en veie tungt elevens opplevelse av skolehverdagen og trivsel, mot det som er gjennomførbart og vil føre til måloppnåelse i form av utvikling og læring. Dessuten må en leder forholde seg til lovverk og de hensyn en må ta, og forpliktelser en har som arbeidsgiver. Ikke minst er skolens samfunnsmandat bredt og favner om både individuell utvikling og samfunnsutvikling. I det ligger det at skolen skal utdanne og danne personer som viderefører samfunnet som demokrati med idéene om sosial mobilitet og medborgerskap. Skolelederhverdagen er altså kompleks og består av mange ulike utfordringer og problemer. Jeg har i dette prosjektet valgt å utforske dette og min problemstilling ble dermed: **Hvordan vurderer skoleledere de komplekse etiske dilemmaer og utfordringer de møter?**

En FAFO-rapport (2019:37) på bestilling av Skolelederforbundet peker på et aldrende rektorkorps. Tittelen på rapporten - "Fra gallionsfigur til overarbeidet altnuligmann" - beskriver en stilling mange opplever som utfordrende, preget av høy arbeidsbelastning og mye krysspress som faktorer på hvorfor skoleledere ikke ønsker å stå i en skolelederstilling hele sin yrkesaktive karriere.

Dagens skoleledere må forholde seg til en økt kompleksitet definert av skiftende politiske og offentlige forventninger og krav, og en uttalt konkurranse og ansvarliggjøring. I den pågående debatten om norsk skoles innhold og prosesskvalitet,

---

<sup>2</sup> Kunnskapsløftet 2020



inspirert av Ludvigsen-utvalgets innstilling og OECDs føringer, tegnes et omfattende endringslandskap for norsk grunnopplæring. De mest omtalte føringene er beskrevet som «21st Century Skills», hvor læreplanverket skal dreies mer mot elevenes dybdelæring, og deres kompetanse i å utforske og lære gjennom Meta kognisjon, egnede læringsstrategier og evne til selvvrdering av egen mestring (Aas og Merok Paulsen i Bedre skole 01.12.2017).

Utdanningsdirektoratet beskriver på sine nettsider den ideelle rektor gjennom fem viktige områder som anses som sentrale for profesjonsutvikling av norske rektorer: elevenes læringsmiljø, profesjonsfellesskap og samarbeid, styring og administrasjon, utvikling og endring og selve lederrollen. Som vi ser, er det stor bredde i rollen, det kommer vi tilbake til i kapitlet om ledelse.

Ser vi nærmere på medarbeiderne til skoleledelsen, lærerne, ser vi en utdanning som er under konstant press og evaluering. Lærere har tradisjonelt hatt metodefrihet og vært ganske autonome, noe som er interessant i seg selv når man tar i betraktning hvor mange ulike krysspunkter skolen står mellom. Dette krever høy faglig kompetanse og refleksjon. I utviklingen mot fremtidens skole og de kvaliteter som er nødvendige i et arbeidslandsskap vi ikke kjenner, blir det nødvendig med en ledelse som våger å gå inn i de prosesser som skal utvikle skolen og dens medarbeidere. Den må ta seg av de utfordringer, problemer og dilemmaer som oppstår i kompleksiteten når tradisjoner utfordres og det blir stilt spørsmål ved den historiske didaktikk og metodevalg. Samtidig må en ha kunnskap om og et bevisst forhold til de etiske utfordringer og refleksjoner en verden i endring krever. De valg og avgjørelser en tar som skoleleder gjør en som leder av en organisasjon hvor en innehar en relasjon til mange av de involverte, på samme tid er man regulert av lover og føringer slik at handlingsrommet er forholdsvis definert.

## Oppgavens struktur og oppbygging

Oppgaven vil i første del presentere de forutsetninger og rammeverk som ligger til grunn for skoleledelse på det normative og juridiske feltet. Jeg ønsker å vise til en tredeling hvor Staten med Kunnskapsdepartementet er premissleggeren, deretter følger hver enkelt kommune og byråd som legger føringer for skolen og hvilke mål som skal nås og hvordan disse skal nås. Dette legger rammebetingelsene som rektorer skal lede skolen under. Siden rektoryrket favner bredt og inneholder elementer av både jus, etikk, pedagogikk, er det nødvendig å se nærmere på de ulike komponentene som sammen utgjør skolelederyrket. Jeg ønsker å redegjøre for de

ulike elementene som sammen med rammeverk er faktorer som utgjør analysedelens hovedfaktorer, dette er teori om dilemma, ledelse og etikk. Deretter vil de funn respondentene har fortalt om bli drøftet opp mot forskning og rammeverk. Studiens forskningsdesign vil bli gjort rede for, og hvilke valg som er gjort for å yte respondenter og oppgaven rettferdighet. Oppgaven avsluttes med en drøfting og en avrunding med implikasjoner for ledelse.

### Tidligere forskning

I en studie som tar for seg hva som kreves for å lede en skole i utvikling er det nærliggende å se nærmere på hva som er forsket på og skrevet om skoleledelse jus og etikk tidligere.

Ledelse i skolen har vært mye forsket på internasjonalt og et søk på Google scholar med søketekst «Law and ethics in education» genererer 2 510 000 treff. Dersom jeg endrer søkekriteriene til «etter 2016» ender jeg opp med 512 000 treff. Jeg velger å beholde tidsperspektivet til etter 2016 slik at jeg får opp mest mulig tidsriktig forskning til dette studiet, men endrer søketeksten til «Law and ethics in education dilemmas» noe som utløser 53 500 søketreff, og tilslutt ved å velge å ta med søkeordet leadership, slik at søkeordenes sammensetning blir «moral dilemmas ethical educational leadership». Jeg ender da opp med 31 100 treff. Boken «Ethical leadership and decision making in education: Applying theoretical perspectives to complex dilemmas» av J.P Shapiro og J.A Stefkovich (4th edition 2016) kommer opp som søketreff på begge de siste søkene mine. Denne boken har blitt endret mellom hver utgivelse, siden den første gang kom i 2001, og jeg forholder meg til fjerde versjon fra 2016. Grunnene til endringene er at en verden i konstant utvikling og endring medfører nye dilemmaer for skoleledere og lærere i møtet med elever og de historier og skjebner de har med seg. Økt migrasjon og bevegelse av folkegrupper fører til at flyktninger møter en verden som blir mer og mer digital i en forrykende utvikling på samme tid som de selv har en annen bakgrunn og refleksjonsgrunnlag. Denne boken er utgitt i flere utgaver for å avspeile endringene i den virkeligheten den skal beskrive. Dette viser hvor fort utviklingen skjer, men det viser også behovet for at pedagoger og mennesker som jobber med undervisning hele tiden må ta høyde for endrede betingelser for de mennesker og elever de møter i skoleverket. Det er nærliggende å tenke at dette også kan være verdifullt å ha med seg for lærere i møtet med elever som utfordrer, eller i møtet med egen redsel over å ikke få et godt nok resultat på kartleggingsprøver. Dette finner jeg svært interessant og nærliggende til denne studien hvor jeg ønsker å se nærmere på hvilke etiske betraktninger og verdier skoleledere trenger for å navigere i et praksisfelt som endrer seg raskt, og som krever en verdiplattform og trygghet i møtet med de etiske dilemmaene.

I Norge kan dette vise seg på ulike måter, elever har kanskje et eget nettbrett slik at de kan fjernundervises dersom det er nødvendig, slik vi så ved korona-krisen. Elever har tilgang til enorme mengder informasjon i denne digitale verden, men det er et etisk dilemma hvorvidt de er i stand til å motta alt dette, og ikke minst hvordan man i skoleverket og utdanningsfeltet møter denne bredden i utfordringer og dilemmaer. I tillegg medfører økt migrasjon at nye eller ukjente kulturer møter gamle eller de vi anser som kjente, dette innebærer en utvidelse eller fornying av referanser for hva vi anser som etisk forsvarlig, hva vi tenker på som et dilemma og ikke, og hva vi anser som «rett». Det er derfor de etiske refleksjoner en gjør som skoleleder blir så viktige. På tross av mange treff på de ulike søkene, synes det ikke like lett å finne forskning som kan relateres til norsk skolevesen. Jeg forsøkte å søke på norsk forskning ved å bruke søkeordene «jus og etikk i skoleledelse» på Google Scholar, ved å ikke angi noen tidsperspektiver fikk jeg opp 959 treff og ved å velge etter 2016 fikk jeg 450 treff. Jeg ønsket å begrense dette enda mer og valgte å sette inn søkeordet «dilemma» slik at setningen jeg søkte på var «jus, etikk, dilemma i skoleledelse». Dette ga meg 215 resultater, hvorav to studier som fokuserte på enkelte paragrafer innen opplæringsloven. Jeg ønsker – til forskjell fra disse studiene å fokusere på hele lovteksten, hvilke tanker rektorer gjør seg rundt lovverket og eget profesjonelt skjønn, og hvorvidt de opplever at lovverk og egen etikk utfyller hverandre. Jeg bestemte meg for å søke i mer internasjonal kontekst, men fant få som hadde samme innfallsvinkel som denne studien hvor fokus er på å forsøke å se bredden i betingelser opplæringsloven gir, og hvordan dette lar seg kombinere med den etisk reflekterende lederen. Slik jeg skriver i innledningen, vil en verden i konstant utvikling og endring medføre at man innen skoleverket og blant skoleledere må tenkte nytt. Ofte vil man møte problemstillinger og etiske dilemmaer man ikke har tenkt gjennom før de plutselig oppstår.

Shapiros og Stefkovics forskning rundt dette, peker mer på de etiske utfordringene skolen møter. Siden jeg mener dette stemmer godt overens med de intensjoner denne studien har, ønsker jeg derfor å forholde meg til denne studien. Denne boken er skrevet på bakgrunn av at forfatterne opplevde et behov for å hjelpe personer innen utdanningsfeltet med å se og belyse ulike perspektiver innen etiske utfordringer som skoleledere ofte møter på.

Shapiro og Stefkovich snakker om fire etiske paradigmer som inkluderer kritisk tenking, rettferdighet, omsorg og profesjonell etikk. Boken peker på at ved å bruke disse fire perspektivene kan skoleledere løse komplekse dilemmaer de møter i skolehverdagen, men at dette krever trening og erfaring i å reflektere rundt de ulike paradigmene. Kritisk tenking, rettferdighet og evnen til å vise omsorg for medmennesker ligger implisitt i rollen til barneskolelærere. Det forventes at en barneskolelærer er profesjonell nok til å favne alle elever

og vise både omsorg, grensesetting og evne til kritisk tenkning i alle de ulike situasjoner som krever valg og profesjonalitet. Det siste paradigmet, profesjonell etikk krever både kunnskap om hva etikk er og god forståelse av en profesjon og rolle.

A paradigm for the profession that expects its leaders to formulate and examine their own professional codes of ethics in light of individual personal codes of ethics, as well as standards set forth by the profession.....as such, the professional paradigm we are proposing is dynamic-not static-and multidimensional, recognizing the complexities of being an educational leader in today's society. (Shapiro & Stefkovich 2005 s. 26)

Slik blir den profesjonelle etikken formet både av subjektive forventninger og normer formet av skolelederen selv, men også av satte normer og regler i form av standarder i styringsdokumenter. Skolelederen må skape sin egen profesjonelle etikk, og kan således ikke styre blindt ved hjelp av lovverk. Det vil derfor være av avgjørende betydning at skoleledere evner å reflektere over egen etikk og hvilke elementer som avgjør deres prioriteringer og valg i møtet med dilemmaer. I en artikkel av Branson (2010) diskuteres viktigheten av etisk lederskap i utdannelsessektoren, det pekes der på Foster som i 1989 uttrykte "Leadership must be ethical (because) it carries a responsibility not just to be personally moral, but to be a cause of "civic moral education" which leads to both self-knowledge and community awareness". (Sett i Branson 2010 s.1). Oversatt blir dette "Ledelse må være etisk (fordi) det bærer et ansvar ikke bare å være personlig moralsk, men å være en årsak til (samfunnsborgerlig moralsk utdanning) som fører til både selverkjennelse og samfunnsbevissthet". Altså kommer behovet for å være en etisk leder i form av selve rollen, men også et ansvar for å modellere og vise etisk og god moralsk atferd. Som det poengteres i denne artikkelen, er etikk i skoleledelse ennå noe "nytt" i skoleledelse litteratur på tross av at det er over 30 år siden Foster uttrykte behovet. Også i denne artikkelen av Branson trekkes forskningen til Shapiro og Stefkovich frem, i den hensikt å påpeke at ledere kan øve på disse etiske ferdighetene, som anses som svært viktige.

## **Del 1. Teoretisk rammeverk og kontekstbeskrivelse**

### **Teoretiske perspektiver**

Jeg ønsker i dette kapittelet å presentere de teoretiske perspektivene som jeg har valgt som utgangspunkt. Rammefaktorer som lovverk, læreplan og økonomi er med å legge føringer for rektors arbeid. Innenfor disse rammefaktorene skal rektor styre det administrative og lede det

pedagogiske arbeidet, samt håndtere andre utfordringer og dilemmaer. Og det er i dette møtet mellom rammebetingelsene gitt av staten og møtet med elevenes utfordringer at jeg ønsker å se nærmere på rektors håndtering av disse, og hvilke etiske refleksjoner rektorene gjør seg.

I drøftingen av de utfordringene skoleledere møter vil jeg ta utgangspunkt i dilemmateori og etikk. Dette fordi mange av utfordringene man møter i skolen, kan ha preg av dilemmaer hvor en må velge mellom ulike etiske løsninger og perspektiver. I norsk kontekst har Jorunn Møller vært den mest kjente forskeren innen dilemmateori. Hun tok utgangspunkt i Larry Cubans forskning på samme emne. Jeg vil her gi et raskt overblikk over teoriene til Cuban og Møller, etiske teorier og senere knytte disse sammen med funnene fra intervjuer gjennomført med respondenter. Siden skoleledere møter etiske dilemmaer ofte i sin rolle, er det viktig å se om rammeverket rundt skolen er godt nok. Oppfatter rektorene rammeverket som en støtte og et godt verktøy, i forhold til dilemmaer i de ulike avgjørelser de tar? Det vil underveis bli viktig å se nærmere på ulike etiske teorier, for å gi bredde og økt forståelse for verdigrunnlaget avgjørelser tas på og hvilke mekanismer som settes i sving hos rektorene for å finne løsninger på etiske dilemmaer. Det vil være interessant å finne ut om rektorene opplever at de er trygge i sine avgjørelser og hvorvidt de har nok støtte og kunnskap til å håndtere de etiske dilemmaer og utfordringer de møter.

### Styringsdokumenter og rammeverk for skoleledelse

Den norske skolen er en offentlig skole hvor prinsippene er at det skal være plass til alle, den er obligatorisk og gratis, alle har like rettigheter og norske elevers utdanning er lovpålagt, alle norske barn har opplæringsplikt. "Med et rettslig utgangspunkt kan skolen karakteriseres som en del av den offentlige forvaltning, men den er særpreget fordi det er tale om obligatorisk offentlig tjenesteyting, og den strekker seg over et svært langt tidsrom for samtlige barn i skolepliktig alder (6 til 16 år) ..." (Andenæs og Møller, 2016 s. 27). Det ligger både et etisk og et juridisk aspekt i at skolene skal romme alle elever. Det juridiske ivaretas ved at alle elevers rettigheter er ivaretatt gjennom opplæringsloven, det etiske aspektet i at de som møter elevene i skolen må være bevisst på at denne rettigheten gjelder alle elever uavhengig av bakgrunn og ferdigheter. Opplæringsloven og formålsparagrafen fronter et verdisyn som er humanistisk verdiforankret og som setter skolen i et særlig posisjon for å hjelpe de svake i samfunnet. Et av målene er å skape aktive borgere som bidrar i samfunnet.

Mye av grunnlaget for styringen av skolen ligger i lover og forskrifter, i tillegg kommer den økonomiske forvaltningen som vil si fordelingen av de økonomiske ressursene, samt mål, retningslinjer som blir kontrollert og vurdert. Også Stortingsmeldinger, som ikke er teori eller

empiri, uttrykker en mening om norsk skole, og hvordan den bør se ut. Disse vil jeg referere til flere ganger da de er med på å bestemme skolens retning og er ofte foranledninger til lovendringer eller endret fokus. NOU 2015:8 "Fremtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanser" var en utredning av kompetanseløftet og en evaluering av hva man tenkte måtte endres i den norske skolen for å møte de utfordringer som lå i fremtiden best mulig, samt å bygge en fremdriftsplan for den norske skoles fremtid. Målet var å forberede elevene på å møte fremtidens samfunn med de nye krav dette måtte innebære til deltakelse i arbeidsliv, organisasjonsliv og i hjem og fritid. Digitaliseringen har åpnet opp samfunnet for økt globalisering, og det var nødvendig å se hva dette kunne bety for opplæringen i skolen både i forhold til sosial, kulturell, økonomisk og teknologisk utvikling. Man så at verdier, normer og holdninger er i kontinuerlig endring i takt med et samfunn som utvikler og endrer seg. Skolen skal støtte opp under, men også påvirke verdier og normer samfunnet bygger på. Det er i skolen verdiskapingen skjer, og det er i skolen hvor fremtidens normer blir forankret. Det ble i etterkant av denne utredningen sett et behov for å endre skolens kompetanser og didaktikk til å passe sammen med det Ludvigsen-utvalget anså som nødvendig, og LK20 ble løsningen. I denne oppgaven er det mest naturlig å holde fokus på ny overordnet del som erstattet generell del av læreplanen og prinsipper for opplæringen. Ny overordnet del av læreplanverket utdyper verdigrunnlaget i opplæringslovens formålsparagraf, og beskriver det grunnsynet som skal prege pedagogisk praksis i hele grunnopplæringen.

Verdiene skal prege skolens og lærernes møte med elevene og med hjemmene.

Elevenes beste skal alltid være et grunnleggende hensyn. Det vil alltid være spenninger mellom ulike interesser og syn. Lærere må derfor bruke sitt profesjonelle skjønn slik at den enkelte ivaretas best mulig i møte med

fellesskapet. (<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/>)

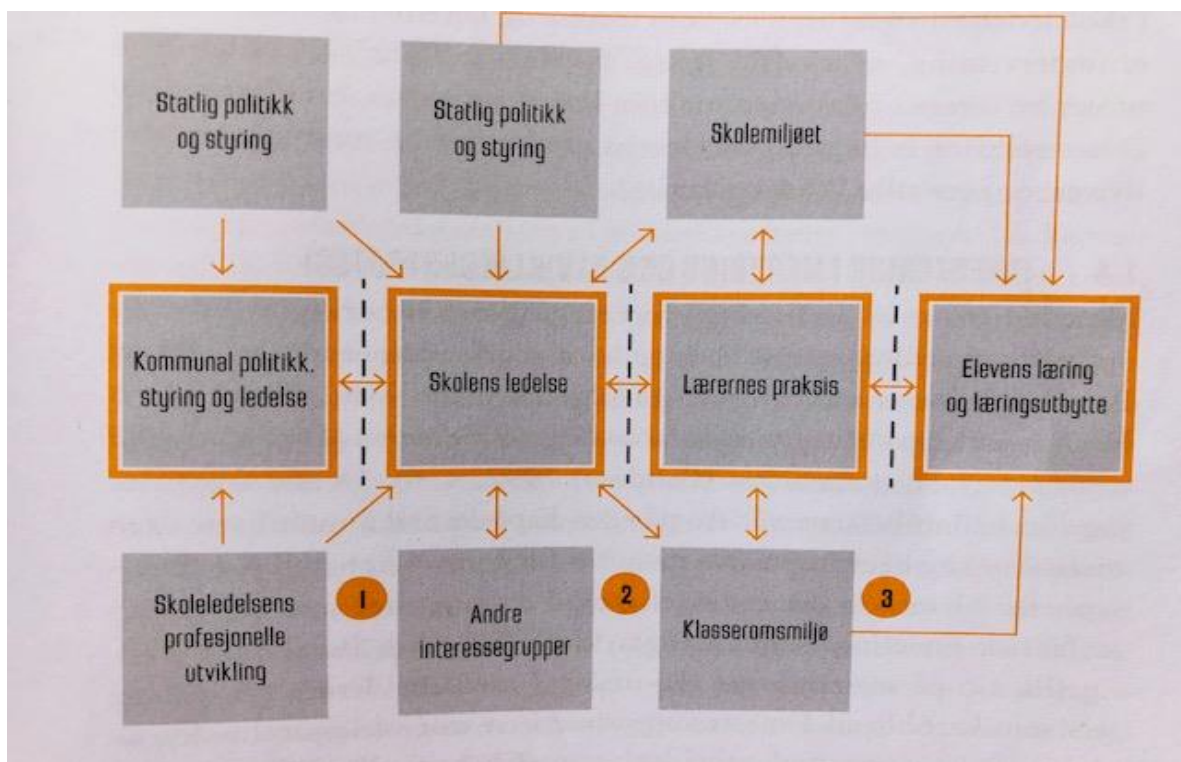
Det har også de senere år vært gjort en skjerping og tydeliggjøring av ulike lover, og den siste mest kjente og markante endringen kom i 2017 i §9A. som omhandler elevenes skolemiljø. Skolens aktivitetsplikt ble tydeliggjort, og elevenes egen, subjektive opplevelse av skolemiljøet skulle vektlegges i større grad. Dette medførte også økte krav til dokumentering fra skolens side på at tiltak ble igangsatt dersom elever ga uttrykk for utrygt skolemiljø. Altså er det ikke bare samfunnet rundt skolen som er i endring. Det skjer også mye i selve utdanningssektoren, noe som medfører nye problemstillinger og utfordringer for dets arbeidstakere. Innen disse

rammene som både er juridiske og etiske, skal skoleledere lede mot kunnskap og fremtiden så godt det lar seg gjøre.

Den svenske ledelseforskeren Mats Alvesson sier det slik i innledningen til sin siste bok: "Vi har en värld där lagar, policyer, och regelverk-byråkrati-förväntas lösa alla problem" (Alvesson 2019 s.13). Med utgangspunkt i Parkinsons lov, fra 1942 har han utarbeidet sine egne åtte lover. Alvesson drøfter i boken sin et velferdssamfunn som er så byråkratisert at vi har flere sjefer på sykehusene enn vi har sykepleiere, han hevder blant annet at Karolinska sykehus har en sjef pr. sykeseng. Det er mye mulig at Alvesson raljerer litt, og han diskuterer riktignok Sverige, og ikke Norge, men vi er heller ikke veldig ulike. Han beskriver et samfunn med mange byråkrater sysselsatt, men likevel blir lite gjort. Alle er mer opptatt av å stige i gradene, gjøre egen karriere enn å stille de kritiske spørsmålene og beskjefte seg med de sakene som virkelig betyr noe. Grunnen til at jeg nevner dette, er at vi også i Norge ser en økt byråkratisering i forhold til antall lover som regulerer skolehverdagen. I Norge er det Staten med Kunnskapsdepartementet som er premissleggeren, deretter følger hver enkelt kommune og byråd som legger føringer for skolen og hvilke mål som skal nås og hvordan dette skal oppnås. Dette legger rammebetingelsene som rektorer skal lede skolen under.

Rammebetingelsene for utdanning og skole kan være både formelle og uformelle, de kommer både fra "samfunnsmessige, historisk og nåtidige forhold" (Engelsen, 2016 s. 259). De formelle betingelsene er ofte utformet og gitt av sentrale eller lokale skolemyndigheter, mens de uformelle kan være foreldres holdninger eller kulturelle normer i forhold til skolen og opplæringen. De formelle rammene legger føringer for hva en rektor skal, bør og kan styre og setter betingelser for hvilke tiltak som kan gjøres. "De uformelle rammene som økonomiske ressurser, tid, lokaler, utstyr, innstillingen blant lærere, foreldre og samfunnet rundt skolen skaper mulighetsrommet for endring og utvikling (Engelsen, 2016 s. 217)."Skolens rammebetingelser, som antall ansatte, deres mulighet for etter- og videreutdanning og lokale systemer for oppfølging av skolene, er skoleeiers ansvar" (Meld. St. 19 2009–2010). De statlige styringsstrategiene er økonomisk styring i forhold til klassestørrelser, materielle rammer og øremerkede tilskudd. I tillegg bruker man juridiske og administrative virkemidler gjennom lover og forskrifter, arbeidstidsordninger, arbeidsinstrukser, fag -og timefordeling og krav til utdanning. Staten styrer også utdanningsfeltet ved informative strategier som læreplaner, mål, skolelederutdanning og etterutdanning av lærere og lærebøker. I en stadig mer digital verden er lærebøker på vei ut, også på grunn av at verden endrer seg så fort at man så vidt rekker å oppdatere lærebøkene. Gjennom LK20 ser man hva styresmaktene ønsker at skolene skal jobbe og hva som nå skal vektlegges. Og sist, men ikke minst blir skolen styrt

gjennom nasjonale vurderinger, eksempelvis nasjonale prøver, eksamen, statistikker, rapporter og tilsyn. Dette skal følges opp av skolens ledelse gjennom administrasjon og forvaltning av skolens ressurser, både økonomisk og menneskelig kapital. Denne menneskelige kapitalen skal også brukes på rett måte og er bygget opp rundt makt og forhandlingsstrategier på et mer uformelt strategisk plan. Selv om rektor er enhetens øverste leder, vil ikke dette si at rektor er den legitime lederen. Rektors lederskap kan utfordres av subkulturer i personalet og er noe som må "erobres og stadig reforhandles frem i samhandling med personalet" (Møller 1996 s. 124). Altså står skolens pedagogiske arena i et kryssfelt av mange interessenter og aktører, alle er elementer som er med på å påvirke elevenes læring. Fra storsamfunnets statlige politikk og lov forvaltning til lærerens praksis i klasserommet. Under illustrert med en modell fra Paulsen (2019 s. 17). Denne modellen viser også hvordan skolen er en stor aktør i samfunnet, og det er lettere å se bredden av skolens samfunnsmandat. Den viser godt hvordan både gjensidige avhengighetsforhold og ulike faktorer påvirker skolens utvikling og retning og gir en forståelse av alle de ulike elementene som er med på å påvirke skoleledelsens valg og vise en gjensidig avhengighet. Når det er mange ulike faktorer som påvirker, blir det flere aspekter å ta hensyn til når dilemmaer oppstår. Et eksempel på dette kan være når økonomiske ressurser og lovgivning blir motpoler. En elev har krav på spesialpedagogisk undervisning, men det kan oppstå situasjoner der det ikke mulig med de økonomiske rammene rektor har. Dermed står ulike årsaker og faktorer i en konflikt, og rektor får et dilemma mellom ulike faktorer.





## Krysspresset mellom ulike aktører

En rektor leder i handlingsrommet mellom forvaltning, tradisjon og profesjon. (Møller s. 106). For ikke mer enn 100 år siden var skolen, kirken og familien de rådende samfunnsaktørene. "Læreren i bygdesamfunnet ble som en selvfølge betraktet som en moralsk høytstående person. "Både læreren og presten ble oppfattet som forbilder, som moralske voktere som overvåket det sosiale livet bygda" (Aldenmyr et al. s.10). Nå har samfunnet blitt mer pluralistisk, og mange aktører er svært opptatt av skolen. Både politisk, kommersielt og i media er interessen stor, og mange mener mye. Selv om skolens mandat ennå er viktig og rådende i samfunnet, kan det se ut som om lovverket som er satt til å sikre elevene også har medført at skolens status har endret seg, foresatte er godt informerte på egne barns rettigheter, noe som nok har medført en del endringer i forventning for skoleverket og skolepersonalets rolle.

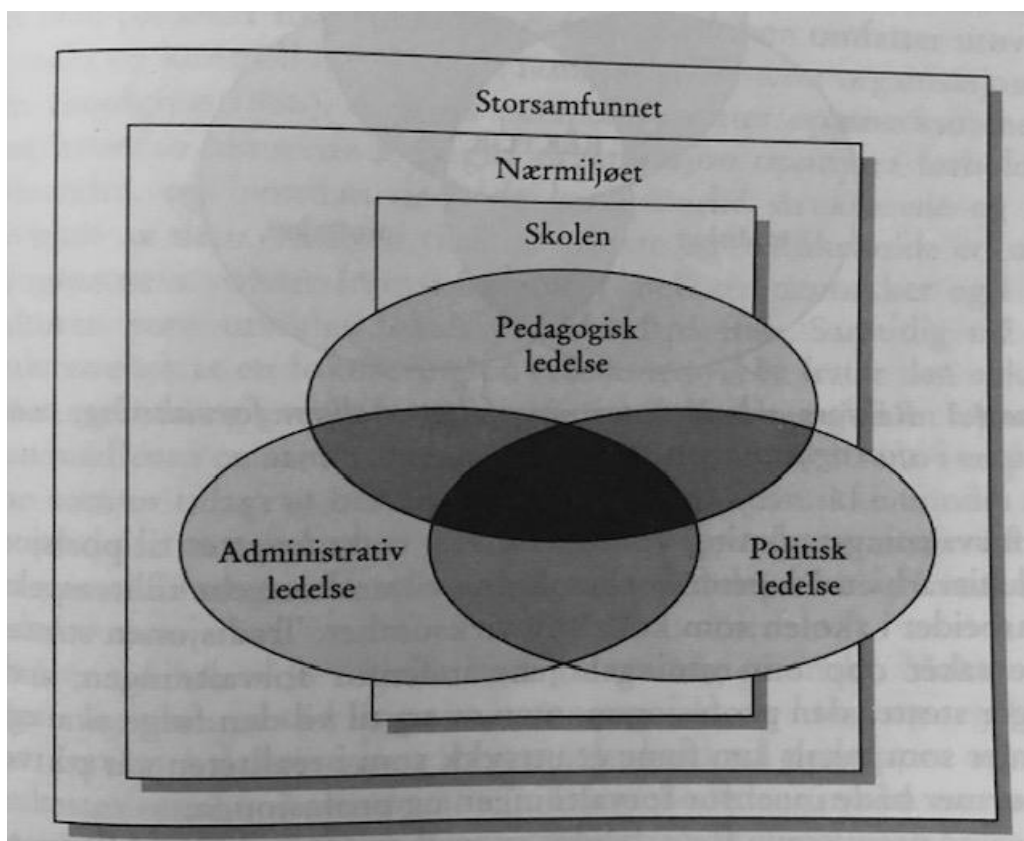
Skolen ligger som et knutepunkt i storsamfunnet. Den møter storsamfunnets normer og forventninger, både fra Stortinget, kommuner og rådmann konkretisert ned gjennom lover, retningslinjer og rammebetingelser. I tillegg har hver enkelt foresatt med familie sine forventninger og egne erfaringer. I midten av dette er rektor og skal ta avgjørelser som påvirker livene til barn og familier, avgjørelser som kan være etiske dilemmaer hvor rektor må prioritere ulike behov og juridiske paragrafer. En kan ifølge Andenæs og Møller (2016) snakke om fire perspektiver. (1) Et makroperspektiv hvor en ser på skolen som en del av et offentlig forvaltningssystem, det er i dette perspektivet vi finner rammene med påbud og vilkår for den opplæringen som skal finne sted i skolen. Det er innenfor disse rammene lærere og elever skal finne rom for neste perspektiv som er (2) det pedagogiske hvor skolen beskrives som et "faglig-pedagogisk system der lærere og skoleledere innenfor rammen av anerkjente pedagogiske prinsipper har faglig autonomi for opplegg og gjennomføring av en forsvarlig undervisning" (Andenæs og Møller 2016 s.28). Her ligger de faglige standarder og normer som til enhver tid skal sørge for at opplæringen er forsvarlig og gjennomføres etter anerkjente normer. Det tredje perspektivet er (3) mikroperspektivet eller elevens perspektiv, i dette perspektivet er fokus på tilpasset opplæring §1-3<sup>3</sup>, som er nedfelt som en norm for alle elever i den norske skolen og i tillegg alle elevers individuelle lovfestede rettigheter blant annet §9a-2 retten til et trygt og godt skolemiljø. Dette perspektivet vil vi komme tilbake til flere ganger og spesielt i kapittelet om rettsanvendelse i skolen.

---

<sup>3</sup> Gjennom oppgaven vil jeg referere til lovtekster, der ikke annet blir nevnt refererer jeg til Opplæringsloven.

Det fjerde og siste perspektivet er (4) samhandlingsperspektivet omhandler hvordan en driver en skole forsvarlig: "det må finne sted en utstrakt grad av samhandling, ikke bare mellom skolens leder og det øvrige lærerkollegiet, men også overfor elevenes foreldre, elevene selv, sentral fagforening og utad overfor kommunale organer" (Andenæs og Møller 2016 s.29). Dette peker også på skolens dannelsesoppdrag hvor en skal være med på å utvikle fremtidens borgere, skolen er med på å påvirke normer som samfunnet fungerer etter, også de uskrevene som kan være så enkle som å vente på tur, og øvelse i å løse konflikter. I Møllers bok fra 1996 er kompleksiteten i rollen beskrevet ved at hun gjennom aksjonsforskning har fått dagbok notater fra rektorer i tre ulike kommuner. Disse dagbok-notatene forteller om en arbeidsdag preget av avbrytelser, utfordringer som må løses og møter som avbrytes. "... hverdagen som skoleleder er preget av ulike forventninger, stadige avbrudd og uforutsette situasjoner som må takles umiddelbart. Lederjobben i skolen ser ut til å være sammensatt av en mengde oppgaver, og rektors kontor fungerer i stor grad som akuttmottak ..." (Møller1996 s. 210). Siden Møller skrev boken "Lære å og lede" i 1996, har verden utviklet seg fort. Vi lever i en svært omskiftelig verden hvor undervisning kan foregå uavhengig av tid og rom, på digitale plattformer, det samme gjelder teamsamarbeid og møter. Kompleksiteten i denne rollen ser man i denne modellen hentet fra Møller (1996 s. 105)

Siden Møller skrev boken "Lære å og lede" i 1996, har verden utviklet seg fort.



Vi lever i en svært omskiftelig verden hvor undervisning kan foregå uavhengig av tid og rom, på digitale plattformer, det samme gjelder teamsamarbeid og møter. Dette medfører at informasjonsflyten er stor, medarbeidere er opplyste om egne rettigheter, de er opplyste i forhold til eget fagfelt, og de kan kontinuerlig evaluere og vurdere egen undervisningsform og metodevalg mot alternativer de oppdager i den digitale verden.

I forhold til andre organisasjoner står skolen i en særstilling. Den er "preget av kompleksitet, uklare og vage mål, interessemotsetninger, uklar autoritetsstruktur og en spenning mellom det å være forvalter av tradisjoner og samtidig nyskaper" (Møller 1996 s. 101). I tillegg er medarbeiderne på en skole ofte høyt utdannede, de er selv vant til å lede selv og de har en tradisjon for faglig autonomi. Dette medfører at tradisjonell organisasjonsteori ikke alltid er like lett å overføre til skolens forhold. Med alle disse endringene er det naturlig at også rektors rolle har endret seg, en naturlig konsekvens av et samfunn i endring. Dette vil vi se nærmere på i kapitlet om ledelse. "Rektor er som formell leder av skolen pålagt å lede den i samsvar med gjeldende regel- og avtaleverk, læreplaner og vedtak fattet av styret for skolen" (Møller 1996 s. 103). Rektors rolle i denne komplekse arenaen er å veie tungt elevens syn, mot det som er gjennomførbart og vil føre til måloppnåelse. I tillegg skal dette balanseres opp mot hensynet til ansatte og samtidig ha rammebetingelsene med i vurderingen. LK20 vil bringe med seg utfordringer til den norske skolen og dens ledere, og det er naturlig å tenke seg at den også vil kreve endringer i forhold til hvordan man leder i fremtidens skole, og hvordan man håndterer utfordringer.

Min antagelse etter å ha lest teori og Stortingsmeldinger er at rektorer står i et stort krysspress, at de har mange rammebetingelser som ikke alltid er passende i forhold til de etiske dilemmaer og utfordringer rollen bringer med seg. Dette kan medføre at mange rektorer bruker mye tid på håndtering av byråkratiske prosesser, eksempelvis tilsyn og rapportering til Fylkesmann og dette stjeler deres tid. Konsekvensen av dette kan bli lengre vei til praksis, elever og lærere. Basert på dette er det så mange kontradiktoriske retningslinjer for og forventninger til hvordan rektorer skal håndtere utfordringer at disse situasjonene fremkaller dilemmavurderinger. Det kan virke som om den norske skoles dilemma er dilemma, på den ene siden skal elevenes beste være grunnleggende i alle avgjørelser, på den andre siden har lærere et svært sterkt arbeidsvern. Min teori er at kontradiktoriske forventninger legger premisser for at rektorer blir satt under et krysspress og må avveie ulike valgalternativer som fortøner seg som dilemmaer. Dette leder til teori om å foreta valg som framtrer som dilemmaer.

## Dilemmateorier

Ordet dilemma kommer fra det greske "dobbel forslag" og peker på at man har to ulike muligheter som utelukker hverandre gjensidig. "Det rette svaret i en gitt situasjon fins ikke, og enhver handling bærer med seg fordeler og ulemper" (Møller 1996 2. 43). Dilemmaet oppstår når man må velge mellom de to ulike handlingsalternativene. " Utrygt å bli værende- farlig å gå videre" (<http://www.societasbirgittae.org/boner/>) I en gitt situasjon blir en person stående mellom to ulike risikable tilstander. I samhandlingen mellom mennesker skjer dette ofte, og her redegjør jeg for de to dilemmateoriene som er sentrale i denne studien. Jeg ønsker også å se nærmere på Åsa Söderströms etiske perspektiv på skoleleders praksis, og nødvendigheten av denne.

### Larry Cuban

Cuban mente at en i skolen kontinuerlig løste små konflikter og utfordringer som man kalte problemer, men som i virkeligheten var dilemmaer. Dette omfatter de små valgene som en gjør hver dag i skolen for å få jobben gjort, holde driften i gang og nå de mål man har inneholder ofte snev av dilemmaer. I følge Cuban er det viktig å merke seg forskjellen mellom problemer og dilemmaer både av etiske og intellektuelle grunner. Problemer er, ifølge Cuban, dagligdagse hendelser som medfører konflikt i form av at de må løses for at man skal nå et mål, eller få jobben gjort. Problemer er utfordringer som har løsninger. Det er ofte tekniske eller intellektuelle løsninger til et problem som løser det, og det er dette som er med å på definere at det er et problem, nemlig at man kan løse det på en forholdsvis enkel rett frem måte, gjerne med en mal, som ikke krever avveininger eller vekker følelser i oss. Eksempelvis går brannalarmen av, så har man en plan for handling. Alle følger denne, og den inneholder ikke refleksjoner av hvorfor og hva man skal gjøre. Den er drillet inn som løsningen på et problem. Et av kjennetegnene på at et dilemma oppstår er når denne malen møter sosiale og emosjonelle utfordringer i skolen passer den sjeldent, og det er nå problemet eller utfordringen blir et etisk dilemma, hevder Cuban fordi: "*Dilemmas are conflict-filled situations that require choices because competing, highly prized values cannot be fully satisfied*" (Cuban, 1992 s. 6.).

Dilemmaer oppstår når våre løsninger, planer og fremgangsmåter vi bruker i hverdagen ikke kan løse de utfordringene vi møter, fordi de er mindre strukturerte, har flere motstridende faktorer og krever at for å nå et mål, må du gi avkall på et annet. Disse utfordringene gir oss en følelse av irrasjonalitet og hjelpeløshet, fordi problemene vi skal løse har for mange faktorer som står mot hverandre og må vektas mot hverandre. Dette er det Cuban kaller etiske dilemmaer. Dilemmaer kan altså ifølge Cuban sies å være moralske valg som må tas. Man ender

opp med best mulig løsning, men man kan ofte måtte gjøre valg hvor man ofrer noen verdier for å nå målet. Man må altså velge mellom konkurrerende verdier: "*In order to satisfy, we must sacrifice*" (Cuban 1992 s. 7).

### Jorunn Møller

Møller henviser i sin bok "Lære å og lede" (1996) til Cubans teori om forskjellen på problemer og dilemmaer. Denne boken er bygget på aksjonsforskning som Møller gjennomførte med skoleledere i tre ulike kommuner. Møller var i utgangspunktet interessert i et studium av den reflekterende skoleleder, men endte opp med en dilemmateori som jeg ønsker å benytte meg av i denne oppgaven for å belyse og kategorisere de etiske dilemmaer skoleledere kan møte, og som mine respondenter fortalte om. Møller skiller mellom to hoveddilemmaer: styringsdilemmaer og lojalitetsdilemmaer. Disse kategoriene vil jeg komme tilbake til senere. De er begge preget av etiske utfordringer, men hvor styringsdilemmaer peker på dilemmaer i forbindelse med ledelse og veiledning av mennesker, peker lojalitetsdilemmaer mer på de etiske perspektivene som oppstår i de mellommenneskelige møter.

### Åsa Söderström

En svensk bok skrevet av Åsa Söderström "Etiska perspektiv på skolledares arbete" (2017) er med på å løfte problemstillingene fra dilemma nivå og til en mer utforskende tilnærming. Hun diskuterer ikke rundt en dilemmateori, men rundt en skoleleders rolle som profesjonell og etisk bevisst. I hennes teori er etikk grunnleggende i rollen som skoleleder, og jeg ønsker her å se nærmere på de grunnleggende etiske perspektiv som følger skolelederes moralske og etiske ansvar gitt den profesjonen og ansvaret de har i samfunnet. Boken reflekterer rundt yrkets iboende moralske ansvar og verdien av å fremme etiske refleksjoner i eget kollegium. «Etik betecknar de idéer, de intentioner vi har om vad som är gott och ont, rätt och fel. Moral er etikens praktik, realiteten, vad vi i handling gör och som kan värderas i termer av gott och ont, rätt och fel» (Söderström 2017 s. 8.) Söderström refererer til Branson (2010) og hans tanker om moralsk maskering, hvor man vet hva som er moralsk rett å gjøre, men man velger en annen løsning grunnet enkelthet, press fra omgivelser eller et indre ønske om å unngå konsekvensene det moralske valget vil medføre. Dette er ikke alltid bevisste handlinger, men vi ønsker å beholde vår status, unngå å lage bølger og samtidig beholde vårt bilde av oss selv som dyktige og moralske mennesker.

Også Campbell nevner dette, gjengitt i Møller 1996 "Suspended morality" handler om en situasjon der valget styres av praktiske og strategiske konsekvenser, ikke av moralske imperativer knyttet til hva som er rett og galt (s. 79).

Som nevnt ligger det mye forventning til skolen som institusjon, den er et sentralt punkt i samfunnet, og med dette ansvaret følger det forventninger til skoleledere for driften og utviklingen av en god skole. Jeg vil senere i oppgaven drøfte respondentenes refleksjoner og tanker opp mot teoriene jeg har referert til over, og det vil være svært interessant å se hvorvidt dilemmateoriene til Møller og Cuban ennå er anvendbar.

Mye har endret seg i skolen, både med lovverk, rektorer har fått ansettelsesmyndighet, skoleverket har forsøkt å etterleve 2 læreplaner, L97 fra 1997 og K06-Kunnskapsløftet fra 2006, og fra høsten 2020 skal undervisningen forholde seg til Kunnskapsløftet 2020, i denne studien referert til som LK20<sup>4</sup>. Det forventes at rektorer har minimum rektorutdanning, helst master i ledelse, og ikke minst har samfunnet endret seg med digitalisering og økt migrasjon noe som medfører at det stilles nye og endrede krav til skolen av samfunnet og lokalmiljø.

### Styringsdilemmaer

Styringsdilemmaer innbefatter de ulike situasjoner hvor leder må kontrollere og ha ansvaret for læring i skolen. "Styringsdilemmaer fanger inn en rekke dilemmaer knyttet til kontroll og læring i skolen" (Møller 1996 s. 211) Dilemmaene det refereres til er utfordringer og valg man må ta knyttet til kontroll og læring i skolen. Dette kan være hierarkisk styring vs. selvstyring eller i tilfeller der noen lærere trenger mer støtte, men dette kolliderer med de krav man også må stille i forhold til profesjonalitet og yrkesutøvelse. Eksempelvis, en lærer som ikke kan håndtere klassen sin selv, men er avhengig av en støtteperson; en assistent eller tolærersystem. Et annet eksempel er dersom en rektor utøver sin styringsrett til elevenes beste, mens dette får konsekvenser for medarbeideres arbeidsmiljø ved at det kan skape splittelse i lærerkollegiet. Styringsdilemmaer kommer til uttrykk dersom man må velge mellom ulike valg knyttet til kontroll og læring i skolen. Eksempelvis har mange skoleledere et ønske om å ha mulighet til å fokusere på pedagogisk utviklingsarbeid (jfr. FAFO-rapport 2019:37 s. 32-33). Styringsdilemmaet oppstår når tiden blir brukt på akutte problemer istedenfor samhandling for å planlegge prosesser knyttet til pedagogisk utvikling av praksis. Et annet eksempel er tanken om metodefrihet og selvstendighet for lærerne, men dette må balanseres opp mot ledelsens

---

<sup>4</sup> Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020

mandat og hvilke verktøy skolen har valgt å fokusere på. Det kan være at ledelsen har et ønske om at skolen utvikler sin digitale praksis, mens enkelte lærere stritter imot.

Styringsdilemmaer kan også oppleves mellom krav en som leder kan måtte stille til ansatte, eksempelvis ansatte som ikke er komfortable med team/gruppearbeid, men det forutsettes i utdanningssektoren at man skal dele og bygge profesjonelle læringsfellesskap. Da kan det være nødvendig å støtte den ansatte inn i en samarbeidsform som fungerer for begge parter.

Ved innføringen av digitale løsninger - og nå etter hvert LK20- kan mange medarbeidere oppleve usikkerhet og følelsen av manglende mestring, som er naturlige følelser i forbindelse med forandring og endrede krav. Møller definerer dette som to motvirkende verdier i et styringsdilemma, og det er verdt å reflektere rundt hvordan disse styringsdilemmaene også inneholder etiske aspekter. For å eksemplifisere dette, trenger ikke all endring å være utelukkende god endring, endring kan også være krevende og gå på bekostning av aspekter man ikke vil miste. Et eksempel på dette kan være at de fleste vil nok være enig i at digitaliseringen av skolen bør ikke gå på bekostning av samhandling og den sosiale læringen. I forbindelse med Korona-epidemien og stengingen av skolene medførte dette for mange økt bruk av digitale læringsplattformer. Noen medarbeidere uttrykte at dette gikk fint, for andre var læringskurven svært bratt. Men elevene hadde uansett krav på opplæring. I møtet med slike utfordringer, er det medarbeidernes mestringstro som vil være avgjørende for hvordan de møter utfordringen. Kollegiets kollektive mestringstro og profesjonelle fellesskap vil være avgjørende for hvordan man møter utfordringer og hvordan det føles å ta mot veiledning. Dette vil jeg se nærmere på i et eget kapittel.

Ved å bryte opp og konkretisere ulike situasjoner, ser man at forskjellige dilemmaer kan være innvevd i hverandre, og en kan se ulike dilemmaer innen samme situasjon avhengig av "øynene som ser" og hvilket synsperspektiv de har. Eksempelvis kan man dersom man ser nevnte eksempel fra lærernes side ha forståelse for at det å måtte velge metode og læringsverktøy i tillegg til å ha fjernundervisning oppleves om ikke krevende og utfordrende for noen lærere.

## Lojalitetsdilemmaer

Lojalitetsdilemmaer kommer til uttrykk i handlinger der det er «problematisk å rettferdiggjøre hvor man bør plassere lojaliteten sin" (Møller 1996 s. 211). Disse har ofte en etisk dimensjon som er mer implisitt enn anerkjent. Disse dilemmaene kan ofte avhenge av en kulturs normer for hva som er godkjent og ansett som viktig og hva som ikke er det. De etiske dimensjonene er sterkere knyttet til lojalitetsdilemmaer fordi man kan bli tvunget til å gå på akkord med egen etikk og verdier. Etske dilemmaer er et stort begrep som rommer bredt, ikke minst har

hver enkelt av oss ulike etiske verdier og egen moral som ligger til grunn for hva hver enkelt av oss anser som et etisk dilemma. I tillegg bærer vi med oss samfunnets normer på hva som er godkjent og ikke. «I en sosial gruppe vil det alltid være en tendens til at det danner seg visse mønstre som det forventes at individene skal handle og tenke i samsvar med. Normer betegner slike mønstre som er relativt stabile over tid» ( <https://snl.no/norm>)

Etikken kommer til uttrykk når man må velge mellom dilemmaer, og dette medfører uønskede konsekvenser på den ene siden. En leder i skolen kan oppleve det som utfordrende å legitimere hvorfor den ene parten er den som får skoleleders støtte. Det kan være situasjoner hvor rektor eksempelvis må velge mellom elever/foresatte og lærere, sine overordnede og skolens kultur, læreplan og læreres autonomi, eventuelt eget pedagogisk grunnsyn.

Lojalitetsdilemmaer kan også komme til uttrykk i situasjoner hvor det er problematisk for leder å avgjøre til hvilken part man ønsker å være lojal mot. De kan medføre handlinger hvor det er vanskelig å rettferdiggjøre hvorfor man velger å være lojal mot en faktor mens en annen må vike. Eksempel på dette kan være tilfeller hvor eleven har et behov, eller en lovfestet rett til noe læreren sliter med å gjennomføre, eksempelvis god nok tilrettelagt undervisning. Det vil i slike tilfeller være aktuelt å veilede læreren, men dersom dette ikke lykkes, er rektor lovpålagt å ta hensyn til eleven og får dermed en utfordring i forhold til læreren, lærerens ansettelsesforhold, samt hensynet til ulike deler av lovverket. Det er altså alltid slik at rektor må velge mellom ulike løsninger og konstellasjoner, men det er slett ikke alltid slik at disse er motpoler. Disse valgene kan oppleves utilfredsstillende. Personlig trygghet i egne avgjørelser kan bli utfordret. Dette kan medføre en følelse av å måtte gå på akkord med egne verdier, eller motsatt: å ta en avgjørelse som en føler etisk trygghet til, men som man kan slite med å rettferdiggjøre ved bruk av lovverket.

For å oppsummere: lojalitetsdilemmaer inneholder den etiske dimensjonen som en gjerne gjenfinner i etiske dilemmaer, mens styringsdilemmaer kan inneholde snev av etiske dilemmaer, men er nærmere relatert til hvordan man i best mulig grad kan styre organisasjonen skole, samt det juridiske aspektet. Jeg velger i dette prosjektet å bruke Møllers klassifiseringer for å kategorisere og analysere de ulike dilemmaene respondentene forteller om.

## **Etikk**

"Etikk er læren om moral. Etikkens formål er å studere hvordan man bør handle, og å forstå begrepene vi bruker når vi evaluerer handlinger, personer som handler og utfall av handlinger"(jf. Store norske leksikon).



Når man snakker om etikk i forbindelse med en profesjon og hvilke normer som gjelder innen denne profesjonen, snakker en om en profesjonsetikk: "Profesjoner er, kort sagt, kunnskapsbaserte yrkessammenslutninger med ett politisk mandat, og profesjonsetikken må ses som en konsekvens av dette mandatet" (Christoffersen 2007 sett i Aldenmyr s. 11). Grimen (sitert i Christoffersen 2007 sett i Aldenmyr s.11) fremholder at etikken er det som holder egeninteressen i sjakk, slik at samfunnskontrakten og profesjonsetikken står i en relasjon til en tredjepart.

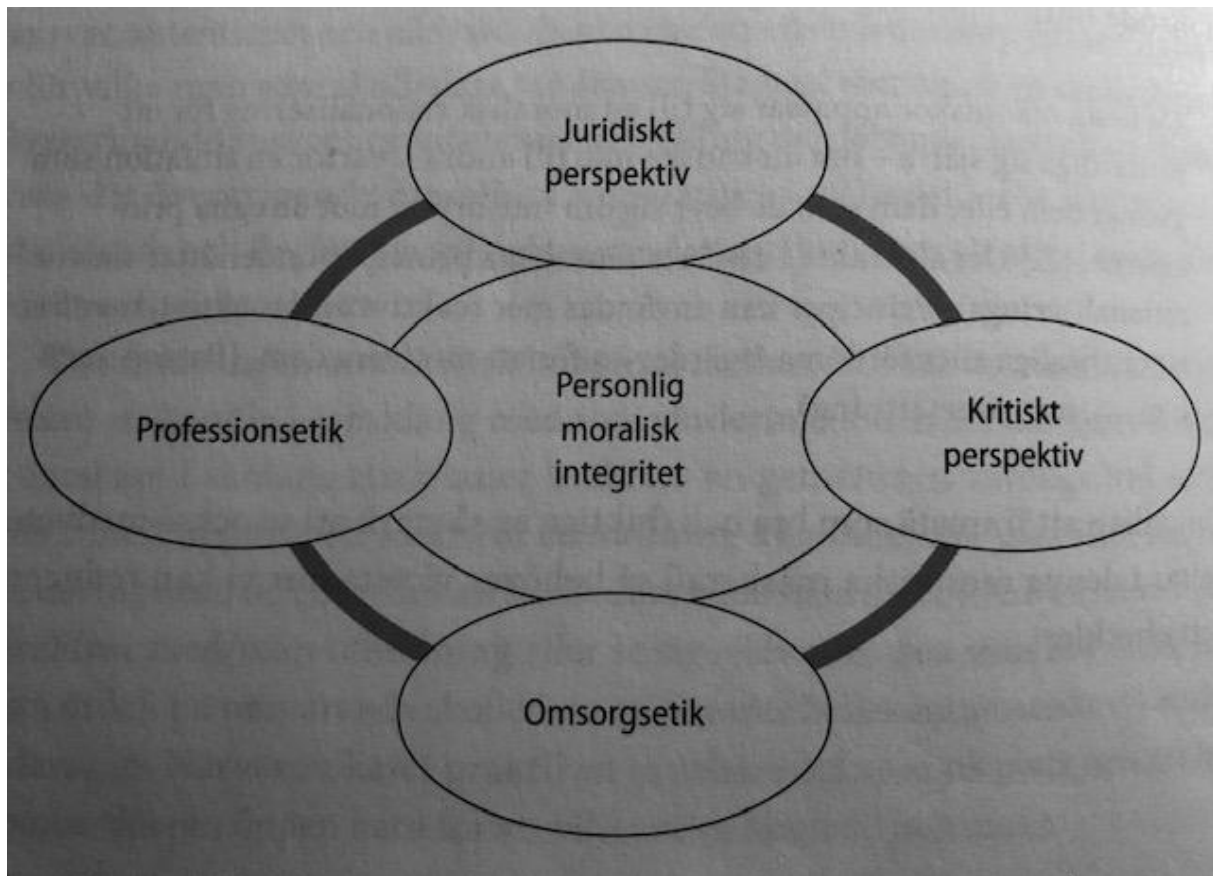
Moos nevner følelser som et viktig aspekt til å forstå skoleledelse. "Følelser og etiske oppgaver henger sammen, fordi en oppgave, der lykkes, kan give glæde, og en oppgave der mislykkes, kan give frustrasjoner" (Moos, 2016 s. 327). Relasjoner er et viktig aspekt i arbeidet med å lede mennesker, og i relasjoner er en av faktorene følelser. Relasjoner og følelsene henger sammen og skaper de mellommenneskelige forhold. Når disse så møter etiske dilemmaer, kan man oppleve en følelse av avmakt dersom følelsene og de etiske refleksjonene peker mot et annet utfall enn de juridiske og lovpålagte. I skolen er skoleledere ved både formålsparagrafen og LK20 forventet å være bevisst på elevenes etiske verdigrunnlag, og utvikle og støtte elevenes utviklingspotensial. I følge Hartman 2005 er dette en etterlevende tanke fra da skolen og kirken gikk hånd i hånd.

...at tomrommet de etterlot seg bør fylles av en bevissthet om pedagogikkens ideologiske aspekter. At skolens menneskesyn, samfunnssyn og kunnskapssyn bør tydeliggjøres og relateres til overordnede idéer og grunnleggende verdier. Det er ikke nok at det overlever som et restprodukt av skolens lutherske arv, eller blir værende igjen som et negativt avtrykk i form av et stort tomrom. (sett i Aldenmyr et al. 2009 s. 10)

Med dette mener Hartman at man kan tenke inn skolens og dens medarbeidere som aktive og bidrar i form av sitt samfunnsoppdrag til å skape en skole der de grunnleggende verdiene er. Skolen har overtatt ansvaret som normgivende og verdiskapingen i samfunnet. Og det er i denne problemstillingen at profesjonsetikken er sentral. Dersom skolen skal være en aktiv samfunnsaktør i så henseende at en er med på verdiskapingen og normgivende for samfunnet må den i større grad ha et reflektert og bevisst forhold til etikk, verdiskaping og sitt ansvar i dette. Åsa Söderström uttrykker dette i sin bok "Etiska perspektiv på Skolledares arbete" (2017 s147): "Att utveckla professionellt omdöme och en professionetisk beredskap som kan användas när oväntade samtals- och bemötandesituationer". Grunnen er at det ikke alltid er nok å ha regler og lover for å regulere mellommenneskelige forhold, de er for kompliserte. I likhet med Cuban

som uttrykte at det er de mellommenneskelige relasjonene som medfører at noen problemer er etiske dilemmaer. "Sammanhang och styrdokument behöver tolkas, och många situationer och ärenden saknar självklara lösningar" (Boström & Lundmark 2012 i Söderström s. 144). Dette er tilfeller hvor man ikke kan bruke allmenngyldige regler og planer for å finne en løsning, og da blir personlige avgjørelser på grunnlag av profesjonelle hensyn og erfaringer avgjørende. Etiske dilemmaer løses da altså på bakgrunn av den enkeltes utdanning, erfaring og egne moralske fortolkninger, ifølge Söderström. Dette medfører at den etiske refleksjonen er subjektiv og konsekvensene av dette vil være at etiske dilemmaer kan være prisgitt enkeltindivider og således medføre svekket tillit til ledelsen.

Branson (2010), som er inspirert av Shapiro og Stefkovich, beskriver fire perspektiver som gjennom å utvikles og jobbes med kan være hjelpemidler i den hensikt å utvikle en personlig moralsk integritet:



Model over etisk beslutningstaking (hentet fra Söderström s. 22)

Både Bransons og Shapiro og Stefkovichs' teori er at man ved å jobbe med ulike perspektiver i forhold til etikk, kan øve seg opp og bli bedre både på etisk beslutningstaking og evne til å se et dilemma fra ulike sider. For eksempel kan dette arte seg slik:

- Det juridiske perspektivet innebærer å stille seg spørsmålet: Hvilke lover og rettigheter er det som er gjeldende innen dette området?

- Når man tar det kritiske perspektivet, må en se nærmere på hvem som vil tjene på dette dilemmaet og hvilke fordeler er det snakk om. Vil dette gi fordeler til noen? Eller er det noen som allerede har fordeler i saken?
- I et omsorgsetisk perspektiv må en reflektere over hva som vil bli konsekvensene av denne beslutningen. Hvem vil lide, hvem får det slik de ønsker?
- Et profesjonsetisk perspektiv vektlegger å holde barnets beste fremst. Hvilken beslutning er best for eleven? Reagerer vi og handler til barnets beste nå?

Perspektivene fra Shapiro og Stefkovich og Branson minner mye om Aristoteles' praktiske klokskap, også kalt fronesis, som hevder at moral er noe som må læres gjennom erfaring og at det ikke lar seg gjøre og å formulere allmenngyldige regler som kan ta hensyn til alle forhold som kan være moralsk viktige i de enkelte situasjoner.

### Fronesis

Filosofen Aristoteles snakket om en intellektuell dyd som han kalte fronesis, også kalt praktisk klokskap, som omhandler det å utvikle god dømmekraft i ulike situasjoner. Fronesis er knyttet til menneskelige handlinger og er definert slik: "Fronesis er en sammensatt kunnskap og kjennetegnes ved dømmekraft, klokskap, rasjonalitet, skjønn, forståelse, refleksjon, rådføring med seg selv og handling som må forstås i sammenheng i praxis." (Doseth 2017 s. 186).

For å kunne utvikle fronesis, må en ha utviklet de moralske dydene som er en holdning som gjør mennesket godt og bidrar til at det utfører sine handlinger på en god måte. Disse utvikles gjennom erfaring og innsikt i hvordan ulike forhold kan være moralske utfordrende.

Selv om denne oppgaven er skrevet med skoleledelsens etikk og refleksjoner rundt verdivalg som hovedtema, ønsker jeg å vise til en artikkel skrevet av E. Wiese og S.S Hovdenak som heter "Fronesis: veien til profesjonell lærerutdanning?" (publisert i Utdanningsforskning 14.06.201 - Uniped 2/2017). Forfatterne stiller spørsmål ved hva som bør kjennetegne en profesjonell lærerutdanning. Slik jeg forstår artikkelen, mener forfatterne at det er betenkelig at etikk har så liten plass i lærerutdanningen i den grad man forventer at lærere skal være medlemmer av profesjonelle læringsfelleskap som medarbeidere i skolen. "Fronesis inkluderer blant annet evnen til å reflektere, til å forstå sammenhenger, til å kontekstualisere kunnskaper, og til å være i stand til å utføre gode og fornuftige handlinger i konkrete situasjoner" (Wiese & Hovdenak 2017 s.2). En argumenterer i artikkelen for behovet for mer etisk fokus i lærerutdanningen, men i arbeidet med å bygge gode profesjonsfelleskap er verdien av felles holdninger og normer viktige for elevenes utbytte av opplæringen. Dette bekreftes i en artikkel av Irgens, gjengitt i Postholm og Tiller hvor Irgens refererer til et forskningsprosjekt fra London

av Rutter et. al 1979. Riktignok er denne forskningen allerede over 40 år gammel, men den er likevel aktuell siden man i skolen ennå jobber med profesjonelle læringsfellesskap og psykologisk trygghet:

De beste skolene hadde en felles praksis bygget på et sett av verdier og normer som kjennetegnet skolene som helhet. Forskerne oppdaget en grunnstruktur av verdiorienteringer, innstillinger og atferdsmønstre som kjennetegnet den enkelte skole som organisasjon. Denne strukturen, som var et resultat av en rekke enkeltfaktorer, lå til grunn for en fellesskapspraksis der faglige, pedagogiske og disiplinære prinsipper hadde stor oppslutning i personalet. g denne artikkelen viser hvorfor praktisk klokskap er så viktig i skolen, og i utviklingen av profesjonsfellesskapet. (Irgens i Postholm og Tiller 2014 s. 2)

Dette blir også bekreftet i kapitlet for profesjonsfellesskap og skoleutvikling i LK20:

God skoleutvikling krev rom for å stille spørsmål og leite etter svar og ein profesjonsfellesskap som er oppteken av korleis praksisen i skolen bidrar til at elevane lærer og utviklar seg. Alle tilsette i skolen må ta aktivt del i den profesjonelle læringsfellesskapen for å vidareutvikle skolen. Det inneber at fellesskapen reflekterer over verdival og utviklingsbehov, og bruker forskning, erfaringsbasert kunnskap og etiske vurderingar som grunnlag for målretta tiltak.(<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.5-profesjonsfellesskap-og-skoleutvikling/>)

Wiese og Hovdenak påpeker i samme artikkel hvordan lærerutdanningen har beveget seg fra fokusere på klasseledelse og de nødvendige grep an som lærer må kunne, til å være en utdanning som i økende grad krever profesjonalitet og evne til samarbeid og refleksjon i fellesskap. Dette nevnes også i kapittel 3.5 av overordnet del hvor profesjonsfellesskapet er fremhevet: "Profesjonen og den enkelte lærer forvalter et ansvar for å utøve skjønn i komplekse spørsmål. Lærere og ledere utvikler faglig, pedagogisk, didaktisk og fagdidaktisk dømmekraft i dialog og samhandling med kolleger".

Innen internasjonal utdanningsforskning har man sett en fornyelse og nytenking av fronesis som en motpol mot New Public Management og tendensen til at skolen og dens funksjon blir økonomisert og resultater målt. Med NOU 2015:8 og LK20 rettes søkelyset mot andre aspekter

ved skolen, og den etiske og moralske tematikken virker til å ta over for den målbare resultatorienterte.

Den norske skolen har hatt et dannelsesoppdrag så vel som et utdanningsoppdrag. Flere har hevdet at man kan ikke måle et skolesystems suksess bare ved resultater på testing. Selve dannelsesoppdraget er påvirket av et samfunns normative og moralske verdsett. I de nordiske skolene har dette dannelsesoppdragets mål vært sosial utjevning, solidaritetstanken rundt sosialt samhold, og økt økonomisk vekst ved å ha en høyt utdannet arbeidsdyktig befolkning. Riktignok har de nordiske skolene hatt en ulik utvikling grunnet ulike reformer, og konkurransesamfunnets inntreden, i form av OECD og New Public Management. Men grunntanken ligger ennå som en grunnleggende verdi: gratis utdanning fra grunnskole og utvidende, stor grad av inkludering og tilpasning til elever med særskilte behov og liten variasjon av resultater mellom ulike skoler. Moos kommenterer slik: "Konstruksjon av verdier og normer gjennom undervisning og læring er også situert i relasjoner mellom elevene, mellom elevene og lærere, mellom lærere og skoleledelse, mellom skole og omgivelser" (Moos, 2016, s. 43). Dette knytter overordnet del av LK20 nærmere fronesis ved at lærere og ledelse må gå foran som rollemodeller og vise praktisk klokskap og hvordan demokratiet fungerer. Viktigheten av at elevene er medborgere, kommer frem ved vektleggingen av de tverrfaglige temaene som skal være gjennomgående i den ordinære læreplanen.

En naturlig følge av at kvalitative egenskaper får økt fokus kan medføre at en vurdering av de kvantitative læringsmål i grunnutdanningen ikke vil være tilstrekkelig for å måle god utdanning og dannelse. Når vi også vet at fronesis utvikles gjennom refleksjon og diskusjon, er det tydelig at skolen med LK20 i fremtiden er ansett for å være mer preget av refleksjon, etikk og et bredere kompetansebegrep enn det man har sett under Kunnskapsløftet 06. Innen etiske teorier ønsker jeg i drøftingen av funn og knytte disse til to ulike teorier jeg anser som utfyllende og sentrale i møtet med og valg foretatt ved etiske dilemmaer. Disse to utfyllende teoriene er motsatser til hverandre, og siden dette ikke er et studie i etikk, har jeg vurdert det til at de innehar nok bredde til at de sammen med fronesis (praktisk klokskap) kan brukes i klassifisering av etiske dilemmaer som skoleledere møter i hverdagen for å gi et mer utfyllende bilde av hvordan etikk preger skolelederens arbeidsdag.

## Konsekvensetikk

Konsekvensetikk defineres slik: "En riktig handling er en handling som frembringer gode konsekvenser. Og for en gitt situasjon: Den beste handling er den som frembringer mer godt eller mindre ondt enn alternative handlinger" (Nyeng s. 38). Konsekvensetikk er en gruppe

av etiske teorier der en handlingens riktighet bestemmes utelukkende av handlingens konsekvenser. Den baserer seg på menneskets evne til å være sentrum for menneskets streben etter gode konsekvenser. Dette vil si at den beste handlingen er den som frembringer mest godt og minst vondt av de ulike alternativer. Dette kan minne om Cubans etiske dilemmaer hvor man må velge mellom ulike dilemmaer og velge det som gjør minst skade. Det vil si at det er konsekvensene som avgjør om en handling er god eller dårlig, ikke handlingen i seg selv, disse handlingene er bare midler for å nå et mål. Det vil igjen si at av de handlinger vi har til rådighet, bør vi velge den som har best konsekvenser.

En slik etikk fordrer at den som skal utføre handlingen reflekterer gjennom hvilke konsekvenser handlingen vil få, og hvem vil måtte leve med disse konsekvensene. På den måte at betydningen av de valg som blir gjort og konsekvensene av disse vil ligge i fremtiden.

Nyeng forteller i sin bok "Etiske teorier" om tre kjennetegn ved en konsekvensetisk tankegang:

- 1) Valg av handling på et fritt grunnlag. Dette betyr at det er handlingen som blir tvunget til handlingen, men at det er handlingen som blir moralsk vurdert.
- 2) En god handling er god når den medfører gode konsekvenser.
- 3) Evnen til å forutse hvilke konsekvenser de ulike handlinger kan gi, og å velge mellom disse slik at man velger den med mest fordelaktige og realistiske konsekvenser.

I likhet med Cubans dilemmateori er tanken at ulike alternativer utelukker hverandre, og en må derfor se hva som er praktisk nødvendig, slik at dersom du velger det ene kan du ikke velge det andre. Dette peker direkte på menneskets evne til å være den som frembringer ulike goder, altså en prioritering av gode. Hvorav noen er bedre og mer ønsket enn andre, og man evaluerer og velger handling utfra en prioritering av hvilken handling som vil medføre hvilken gode.

## Deontologisk etikk

Deontologisk etikk er den motstridende teoretiske retningen til konsekvensetikk, den handler om hva som er riktig i forhold til normer og regler som man lever etter. Selve verdien av en handling ligger hos selve handlingen, og ikke i resultatet eller konsekvensen. En god handling er en handling som er resultat av en god vilje.

Dette betyr at i motsetning til konsekvensetikken, hvor en handling er et middel mot målet, er deontologisk etikk tydelig på at målet helliger ikke middelet, altså handlingen. Den fremhever at mennesket har en rasjonell viljedannelse og evne til å opptre selvlovgivende. Det vil si at en utfra egen evne og refleksjon bestemmer selv, uavhengig av egne behov og ytre krav. Det er de handlinger du selv velger som har en moralsk verdi. De fleste av oss gjør nok dette i mer eller

mindre grad i hverdagen, vi har normer og grenser for hva vi tenker er moralsk riktig og hvilke moralske verdier som vi synes er spesielt viktige. Immanuel Kant var en av de rådende filosofer innen deontologisk etikk, og han mente at vi alle besitter praktisk fornuft. Denne praktiske fornuften er hos Kant svært sentral og peker på at det er handlinger det er nødvendig å gjøre, og handlinger det er unødvendig å gjøre, uavhengig av konsekvenser. Dette ser vi i Kants kategoriske imperativ som er et av etikkens mest grunnleggende prinsipper og universallovsformuleringen "Handle bare etter den maksime gjennom hvilken du samtidig kan ville at det skal bli en allmenn lov" (Nyeng 1999 s. 54). Kant mente vi burde spørre oss selv når vi sto overfor valg av handling: "Handler jeg nå på en måte slik at jeg ønsker denne handlemåten var universell? Kan min handlingsnorm bli en allmenn lov?».

Denne teorien tar utgangspunkt i at vi handler en del ut ifra plikt, at vi har et grunnsyn på handlinger man har plikt til å utføre, uavhengig av hva konsekvensene vil være. Det betyr at mennesket har en rasjonell vilje som fungerer uavhengig av alt annet enn seg selv, men som er en moralsk retningspeker i menneskets vilje. Dette fordi menneskets handlinger kan kun representeres som av fri vilje dersom mennesket er fritt med en god vilje og et godt sinnelag. Et menneske som ikke er fritt, kan derfor ikke stå til ansvar for sine egne handlinger. Det betyr at gode handlinger som kommer av en god vilje, trenger ikke komme av plikt, men av fornuften og den gode vilje. Velger man å tillegge motivasjonen for å utføre handlingen verdi, får vi såkalt sinnelagsetikk. Dette er en moralfilosofisk betegnelse for standpunkter som hevder at en handlings moralske kvalitet må bedømmes etter sinnelaget og intensjonen hos den handlende og ikke etter hvor vidt handlingen er i tråd med normer og regler, eller etter handlingens konsekvenser. Eksempelvis at man ønsker noen noe godt uansett konsekvenser for andre.

En kan se tendenser til en dreining i skolen både nasjonalt og internasjonalt hvor vektleggingen på fremtidens kunnskaper krever økt fokus på etikk og praktisk klokskap for å bygge profesjonelle læringsfellesskap som skaper bredde i den skolehverdagen elevene møter. Det synes også klart at både styringsdilemmaer og lojalitetsdilemmaer krever gode etiske overveielser for å bli håndtert på best mulig måte og slik ivareta elevenes rettigheter, samfunnets forventning og skolens samfunnsoppdrag på en slik måte at skolen er forberedt på fremtiden. Dette krever kanskje en evaluering av den lærerutdannelsen vi nå har, men ikke minst krever det en evaluering av den ledelsesutdanningen rektorer får. Lærende fellesskap, også kalt profesjonelle fellesskap, har vært med i flere runder styringsdokumenter, men dog ingen skole blir det av seg selv, det krever arbeid og fellesskaplig dugnad. Så lenge lærerutdanningen ikke har dette med på pensum, kan det heller ikke forventes at lærerne alene kan leve opp til dette kravet i møtet med arbeidslivet, eller som Irgens skriver om egen

lærerutdanning: "Jeg lærte mye om å arbeide i et klasserom, og en del om gruppearbeid, men svært lite om skolen som organisasjon, og hva som skal til for å utvikle lærende skoler» (Irgens i Postholm & Tiller 2014 s. 2). Dette er illustrerende for den virkeligheten lærerne møter, og derfor virker det merkelig at det ikke har vært fokus på praktisk klokskap hverken i lærerutdanningen eller ledelsesutdanninger i større grad.

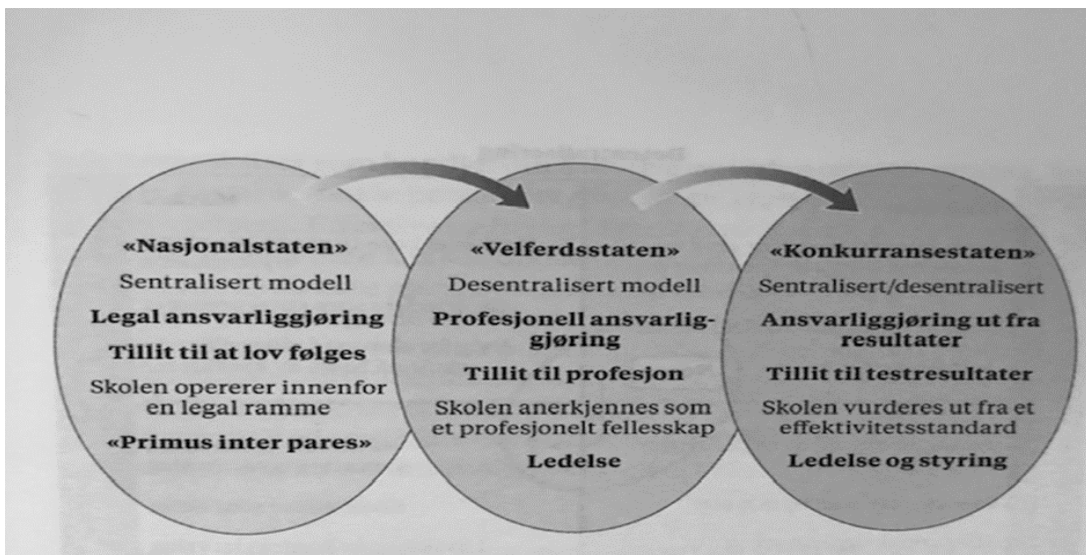
## Ledelse

Denne studien tar utgangspunkt i skolelederens subjektive opplevelse av egne dilemmaer og hvorvidt de opplever å ha nyttige verktøy til å hjelpe seg med å ta rette avgjørelser. Det er derfor nødvendig å se litt nærmere på hvem er skolelederne og plassere disse inn i det politiske og byråkratiske klima de oppholder seg i. "Rektor er som formell leder av skolen pålagt å lede den i samsvar med gjeldende regle- og avtaleverk, læreplaner og vedtak fattet av styret for skolen. Rektor er med andre ord en offentlig tjenestemann/- kvinne med et bundet mandat ... Som leder må rektor innordne seg i et hierarkisk system der den enkelte skole er en del i et større utdanningsbyråkrati" (Møller 1996 s. 103).

Kristin Helstad sier i podcasten "Rekk opp hånda! Ledelse i skolen-nye roller" (Både og, 02.12.2019) at skolelederrollen har utviklet seg fra å være "den første blant likemenn" til en profesjonell leder. Altså ser vi en endring fra en tilstand hvor den med lengst ansiennitet fikk jobben, til en lederrolle hvor man jobber i prosesser med utvikling og skoleledere utdanner seg ved Rektorutdanningen eller lignende alternativer. Tradisjonelt var rektor altså gjerne en pedagog med god ansiennitet og anseelse blant kolleger, men endringer i samfunnet og dets forventninger har ført til en utvikling av rektor som en høyt utdannet skoleleder som rapporterer videre til skoleeier. Denne utviklingen kom av en modernisering i offentlig sektor som begynte på midten av 1980-tallet, og skjøt fart med publiseringen av PISA-resultater på 2000-tallet. Det oppstod et økt behov for profesjonell ansvarliggjøring og målstyring, noe som medførte en endring i norsk skolepolitikk. Den var kjennetegnet som en velferdsstat tuftet på profesjonell ansvarliggjøring og tillit til profesjonen, der hvor lærerens autonomi var rådende i skolen og skolen var i samfunnet ansett som et profesjonelt fellesskap. Denne kulturen og skolepolitikken endret seg mot at skolen ble vurdert utfra en effektivitetsstandard og en ansvarliggjøring utfra resultater. Det ble forventet at en tydelig skoleledelse skulle være løsningen til hvordan man kunne nå de nasjonale målene, og således være konkurransedyktig med andre OECD-land. I St.meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* kommer dette tydelig frem: "Utvikling og skoleing av skoleledere har hatt høy prioritet hos sentrale utdanningsmyndigheter i lengre tid og er et viktig virkemiddel for å nå de nasjonale målene for skolen" (s.100). OECD og det



velkjente PISA-sjokket i 2001 medførte en evaluering av den norske skolen, og konsekvensen var at en begynte å forberede Kunnskapsløftet i 2006 som var basert på New Public Management som styringsmodell. Det ble innført kompetansemål som erstatning for kunnskapsmål, og med kjennetegnene til en masteridé virket den selvforsterkende og som en naturlig idé. Denne dreiningen i logikk hvor mål og styring mente en måtte til for å løfte den norske skolen opp på et akseptabelt kunnskapsnivå. I Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) ble rektor fremhevet som en sterk og tydelig leder med fokus på elevenes læring. Dette ble plutselig endret i Stortingsmelding nr. 19 (2009-2010) *Tid for læring* hvor skoleledelse ble beskrevet som en distribuert aktivitet. Denne diskursen fortsatte i Stortingsmelding nr. 22 (2010-2011) *Motivasjon-Mestring-Muligheter* hvor begrepet den lærende skolen ble introdusert. I en slik organisasjon er ledelsen distribuert ved at alle er ansvarlige, ledelsen blir skapt gjennom samhandling mellom de ulike aktørene. Gjennom OECD ble begrepet "21 Century skills" importert for å peke på de nye kompetansene man så for seg ville bli viktige i fremtidens skole, hvorpå man gjennom NOU 2015:8 fulgte dette opp i norsk kontekst med å vektlegge behovet for dybdelæring og bevisst progresjon. Denne samme NOU fremhevet også skolelederens rolle i implementering nytt innhold og læremåter, da denne prosessen i ettertid ble sett på som mangelfull ved innføringen av Kunnskapsløftet i 2006. " Videre bør implementeringsstrategien legge til rette for prosesser på skoleeiernivå, skoleledernivå, i lærerkollegier og i lærerteam, og være knyttet til mål og begrunnelser for endringer." (NOU 2015:8 kap. 6.1.2)



En modell hentet fra Røvik s. 153 som viser hovedlinjene for utvikling av den norske skolen og endringene dette har medført. Samfunnet er i en konstant utvikling og dette medfører naturlig nok at også den norske stat og skolepolitikk utvikler seg. Siden denne modellen ble laget i 2014 har man sett en trend mot mer verdibasert og distribuert ledelse. Den er gjerne tillitsbasert og medfører mer prosesser mellom de ulike parter og medbestemmelse. Engasjerte og gode lærere

er førstelinjen mot elevene, men skoleledere har et særskilt ansvar for å styrke lærernes motivasjon og sikres deres arbeidsmiljø. "Rektor skal både være en dynamisk og utviklingsorientert skole- og bedriftsleder og et pedagogisk fyrårn"(Møller og Ottesen i Møller 2011 s.21).

I et internasjonalt forskningsprosjekt fra begynnelsen av 2000-tallet kalt ISSPP klarte man å finne ulike faktorer for suksessfull skoleledelse. "Hun (skolelederen) er engageret i utviklingen af hele personer på baggrund af tydeligt udtalte værdier så som elevernes rettigheder, inklusion, social lighed og demokratiske prinsipper" (Moos 2016 s. 325). Dette er viktige prinsipper både i den nordiske modellen og i den norske skolen og viser viktigheten av at skoleledere er klar over hvor grunnleggende disse verdiene er for både lærere og elever. Innenfor rammene gitt til skolen som samfunnsmandat (<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/?ch=3>) og de juridiske rammene og retningslinjene gitt av styringsorganene forventes det at rektor skal styre og administrere de ressurser skolen er tildelt, samt lede pedagogisk utvikling innenfor gitte rammer både pedagogisk og administrativt. Dette krever evne til både å tenke kritisk og etisk, slik at de dilemmaer og utfordringer en møter med tilhørende konsekvenser er vurdert.

Skoleledelse har som vi ser gjennomgått store endringer de siste 20-30 årene, men er samtidig ennå bare i startgropen av et omfattende endringslandskap hvor man skal forberede elevene på et heldigitalisert samfunn, også kalt den "den fjerde industrielle revolusjon" (Paulsen, 2017 s. 373). Dette er krevende, og ønsket om profesjonelle læringsamarbeid og psykologisk trygghet vil være en viktig faktor. Paulsen uttrykker det slik i sin bok *Ledelse i fremtidens skole*: "Tidsmessig skoleledelse består dermed i å lede skolers kollektive læringskapasitet og utvikle profesjonsmiljøenes kompetanse-evner, holdninger, kunnskap og ikke minst ferdigheter- i å tilpasse seg endrede betingelser gjennom organisatorisk læring"(s. 374). Igjen får vi bekreftet hvor bredt skolelederrollen favner, den består både av byråkrati, skoledrift, arbeidsgiveransvar, pedagogikk og evne til å lede profesjonelle fellesskap i samme retning. I innføringen av den nye læreplanen LK20 blir dette ansett som spesielt viktig.

"Å skape delt forståelse blant alle aktører for behovet for endring. At de som skal gjennomføre endringene utvikler eierskap til dem og gir rom for å analysere hvordan de kan imøtekomme dem, er avgjørende for at endringer i læreplanverket skal få betydning for praksis og elevenes læring" (Stortingsmelding nr. 28, s 67)

## Ledelse som masteridé

"Ledelse som masteridé har på kort tid fått stor utbredelse i norsk skole og gjenfinnes særlig i læreplanreformer og i stortingsmeldinger om skolens kvalitet og styring" (Møller i Røvik 2014 s. 148). De fleste stater tar til seg disse masteridéene på ulike måter og man kan se graden av de på ulike faktorer i samfunnet. For Norge var det opplevelsen av å ikke nå opp i konkurranse med andre land vi anså som sammenlignbare en av årsakene til at NPM<sup>5</sup> ble så tydelig.

Jeg ønsker i dette kapittelet å se kort på ledelse som masteridé, og forsøke å forklare hvordan disse arter seg og hvorfor de påvirker en nasjons utdanningspolitikk så mye.

Forståelse og perspektivene på ledelse har endret seg mye over tid. Senge utfordret i 1990 den gjeldende forståelsen av ledelse som svært individualistisk med "The leaders New Work: Building learning organizations". Ledere hadde frem til da blitt sett på som mennesker med visjoner, som satt retningen og tok målrettede beslutninger, de hadde en spesiell energi som smittet på medarbeidere. Ledere var helter som steg frem og ledet gjennom krise. Senge pekte på behovet for å bygge lærende organisasjoner, disse besto av fem komponenter: felles visjoner, system tenkning, mentale modeller, team læring og personlig mestring. Klarer man å kombinere disse fem faktorene har man en lærende organisasjon og sammen kan man bygge opp et fellesskap som ikke er så sårbart dersom en komponent ikke er tilstede. Disse to ledertrendene er del av internasjonale svingninger hvor den ene fokuserer på skolelederen som individ og dens personlige egenskaper, mens den andre er en mer distribuert lederstil hvor en fokuserer på hele organisasjonen og lederpraksis som noe som blir utøvd av mange. Den norske skolen har hatt en god del reformer, og Røvik (2015) omtaler dette som ekko av masteridéer, disse bølgene og motpolene med ulike ideologier som dukker opp, og sprer seg globalt. Kjennetegn på masteridéer er stor spredning og uklare opphav, de er eklektiske og selvforklarende og kan virke nærmest allerede institusjonalisert ved at mange referer til de samme tankene og ideene. I Norge får vi ofte presentert disse gjennom Stortingsmeldinger og de er med på å forme vår nasjonale utdanningspolitikk. "Ledelse som masteridé kan være satt sammen av ulike elementer som står i et spenningsforhold til hverandre, noe som gjør at hva som oppfattes som god ledelse kan endres over tid, og fra hvilket perspektiv man ønsker å se." (Møller i Røvik 2014 s. 151). Slik man også ser med disse internasjonale trendene som bølger frem og tilbake. Dette kan være en

---

<sup>5</sup> NPM står for New Public Management. NPM understreker at offentlig sektor og forvaltningsapparatet må ha mer fokus på effektivitet, resultat, konkurranse, marked og brukere, og legge mindre vekt på regler, prosess og interne hensyn. Et bærende element i NPM er at det offentlige skal evne å bli mer kostnadseffektive og produktive ved hjelp av organisasjons- og ledelsesmodeller hentet fra privat sektor. <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/kunnskapsgrunnlag/publikasjoner/2002/temanotat-62002-new-public-management/>

av grunnene til at fokuset nå igjen skifter, etikk, samhandling og verdigrunnlag tar over som hovedplattform fremfor målbare resultater og styring. Dette må ikke misforstås til at man trenger mindre styring, men en styring basert på involvering ved at «rektor involverer lærere i ledelsesoppgaver ... knyttet til pedagogiske valg, beslutningsprosesser og felles profesjonell utvikling» (Paulsen 2019 s. 74).

Samfunn er i konstant endring og utvikling, og således endres krav til skolen og dets ledere. Disse endringene er ofte verdensomspennende og kreftene er sterke for hvilken diskurs som er ledende. Forskermiljøer og ansatte i Utdanningsdirektoratet med LK20 og ny overordnet del i spissen peker på behovet for profesjonelle læringsfellesskap og samarbeid for å forberede elevene på en digitalisert verden, bestående av kunstig intelligens og utfordringer vi ikke kjenner til ennå. Dette påvirker også skolelederrollen og medfører nye tanker rundt det etiske verdigrunnlaget, ledelse og lederstil. På tross av alle endringer i samfunnet rundt skolen, utvikling i skolen og stadig nye rammebetingelser har vi som samfunn et syn på rektorer og de som jobber i skolen som etisk kompetente mennesker, slik Hartman mente er det mulig dette synes kan spores tilbake til når stat og kirke sto sammen, og var de etiske normgivere i samfunnet. " At skolens menneskesyn, samfunnssyn og kunnskapssyn bør tydeliggjøres og relateres til overordnede ideer og grunnleggende verdier". (Hartmann 2005 s. 286 sett i Aldenmyr et.al 2009 s. 10). Problemet med dette er at dette krever at læreren er "en bevisst person ... som i kraft av sitt kunnskapsoppdrag og oppfostringsoppdrag bidrar til å skape en skole der man ser og føler at de grunnleggende verdiene er og blir virkelighet" (Aldenmyr et al. 2009 s.10). Som vi har sett har pendelen svingt fra en visjonær leder, inn i Senges lærende organisasjoner, innom målstyring og nå skal vi helst ha ledere som leder lærende organisasjoner og klarer å skape visjonær for utvikling i profesjonelle fellesskap. Det er som Irgens sier det: «Evnen til å lede de menneskelige ressursene og omdanne dem til nyttige produkter og tjenester, blir en viktig lederoppgave.» (Irgens 2011 s. 129)

### Revidering av ny opplæringslov

Som en følge av NOU 2015:8- Fremtidens skole og den påfølgende Fagfornyelsen av læreplanverket (LK20) så en at det var på tide med en revidering av opplæringsloven og opplæringslovutvalget ble oppnevnt ved kongelig resolusjon 22. september 2017 for å revidere opplæringsloven. Grunnlaget for dette er at brukerne av loven melder om et regelverk som er detaljert, omfattende og fragmentert grunnet gjentatte endringer og nye regler. Mange finner regelverket for omfattende og vanskelig å navigere i, noe som er truende for rettssikkerheten til de som trenger det, nemlig elevene, men også gjør det jobben for skolelederne, mer krevende.

" Det kan være flere årsaker til at statlige myndigheter og aktørene i opplæringssektoren forstår loven ulikt. Én mulig årsak kan være at aktørene bruker ulike kilder og framgangsmåter for tolke regeltekstene. Statlige myndigheter og til en viss grad også kommunene har mer juridisk kompetanse og bruker dermed trolig forarbeider og andre rettskilder i større grad enn for eksempel rektorer og lærere. Rektorer og lærere, og også mange kommuner, forankrer forståelsen i selve lovteksten eller støtter seg til veiledningsmateriell og tolkninger fra enten statlige myndigheter eller kommunen. (NOU 2019:23 kap. 9.3.4).

Det at de fleste skoleledere ikke er utdannet jurister, men pedagoger, medfører at man ser både en manglende og ulik forståelse av loven. Det vil si at det er en manglende kobling mellom faglig-pedagogisk og juridisk kompetanse lokalt (NOU 2019:23 s. 19) siden rektorer er pedagoger og ikke jurister. "En annen forskjell er at rektorer og lærere skal anvende loven i en kompleks virkelighet hvor de må ta raske avgjørelser og ivareta ulike hensyn, mens statlige myndigheter sitter lenger fra praksisfeltet og gjør gjerne en grundigere, men kanskje også mer teoretisk, tolkning av reglene." (NOU 2019:23 kap. 9.3.4) Dette kan medføre at regelverket ikke bare blir tolket feil, men ulikt fra gang til gang og fra skoleleder til skoleleder. Når dette skjer, kan det medføre svakere rettssikkerhet for brukere av loven, elevene og en økt bruk av skjønn fordi man ikke kan loven godt nok. Konsekvensene av dette kan bli svekket tillit til loven og rettssikkerheten. Utvalget opplyser at det har vært et mål at revideringene skal medføre et tydeligere språk, slik at loven kan være et godt verktøy. Dette kan nok være lurt og med at loven er så detaljert, men likevel inneholder mye rom for tolking og etikk og lovverk ikke alltid peker i samme retning.

### Rettsanvendelse i skolen

På nettsidene til utdanningsforskning defineres rettsliggjøring av skolen slik: "En betegnelse på en utvikling hvor stadig flere fagområder som tidligere lå til lærerens profesjonelle skjønn underlegges rettslige rammer" (hentet fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/se-juditnovak-forelese-om-rettsliggjoeringen-av-norsk-skole/> fra 06.02.20).

Den norske skolen skal forholde seg til over 400 lover og regler. Disse skal håndteres av rektorer, hvor de aller fleste er utdannet pedagoger i grunnutdanningen sin og ikke jurister. "Rektor har ansvar for at lovens bestemmelser blir fulgt, men i skolehverdagen handler det profesjonelle skjønnet om å balansere ulike interesser og hensyn" (Ottesen, Jeppesen & Kelder

2016 i innledning). Dette viser bredden i det vanskelige krysningspunktet skoleledere befinner seg i. "I lys av den spesielle sosiale og rettslige institusjon skolen er, blir skolelederens rettsanvendelse i stor grad en balansekunst" (Welstad i Møller & Ottesen 2011 s.145). Welstad har tatt i utgangspunkt i klagesaker til Fylkesmannen i Oslo og Akershus i 2009. Og uten å gå for langt inn i de ulike lover og rettsanvendelser har han funnet 3 punkter som peker seg ut. Skoleledere som rettsanvendere er raske, de ønsker å finne en løsning som gagnar alle parter så effektivt som mulig. De viser seg også til å ha god oversikt over hovedbestemmelser og kjennskap til loven. Til slutt virker det som om skoleledere forsøker å finne den ytterste grense innen lovanvendelsen, de tolker seg til at så lenge de holder seg "innenfor grensene", så er det greit. Dette kan medføre problemer dersom det er ulike lovbestemmelser som står opp mot hverandre da mangelen på juridisk bakgrunn vil bli mer tydelig. Dette kan minne om en litt halvveis juss, der man bruker det man kjenner til og som kanskje passer inn til det man anser som pedagogisk mulig. Det springende punkt blir hvordan skoleledere "prioriterer i et krysspress av forventninger fra hhv. Elever, foresatte, lærere, øvrig ledelse og overordnet forvaltningsmyndighet ved skoleeier" (Møller og Ottesen 2011 s. 130).

Judit Novak har forsket på rettsliggjøringen av den svenske skolen. Den svenske skolen har nok kommet en del lengre enn i Norge, men beveger vi oss i samme retning? Hvordan forholder norske skoleledere seg til lovverket? En rettsliggjøring av skolen blir av Novak beskrevet som noe positivt, som er med på å sikre elevers grunnleggende rettigheter, og som en utvidelse av rettsstaten for å sikre elevers grunnleggende rettigheter. "Den pedagogiske samtalen mellom rektor og lærer og mellom lærer og elev kan utarmes om den begrenses til å handle om paragrafer og rettsregler" mener Novak. (<https://forskning.no/barn-og-ungdom-oslomet-partner/gir-mer-juss-en-mer-rettferdig-skole/1600886>). Opplæringslovutvalget som har forsket på behovet for ny opplæringslov skriver at de ikke har funnet at det har vært en sterk rettsliggjøring av opplæringssektoren. Dette ble imøtegått av Novak som pekte til at opplæringsutvalget baserte sine funn på data fra før revideringen av opplæringslovens §9A. Etter endringen i denne paragrafen ser en stor økning i saker til fylkesmannen. (5:40 ut i videoen: <https://utdanningsforskning.no/artikler/se-judit-novak-forelese-om-rettsliggjoeringen-av-norsk-skole/>)

## **Del 2 Empirisk undersøkelse**

### **Forskningsdesign**

Å skulle velge design for oppgaven var viktig slik at jeg hadde mulighet til å sammenligne funnene fra de ulike respondentene. Jeg bestemte meg for å ha skoler som i utgangspunktet var

forholdsvis like. Barneskoler, i samme by, altså med samme skoleeier. Disse faktorene holdt jeg konstante, mens forskjelligheten i ansiennitet, altså erfaring som skoleleder var det som skilte respondentene fra hverandre. Dette ble designet jeg valgte. I den hensikt å kunne si noe om antall år med erfaring har noe å si for den avhengige variabelen: hvordan vurdere rektorer vanskelig etiske dilemmaer?

Innen vitenskapens terminologi skiller en mellom metodologi og metode, metodologi er de grunnleggende prinsippene for kunnskapsutvikling, mens metode er handlingsmåtene vi velger, den fremgangsmåte vi tenker er mest hensiktsmessig innen de ulike fagfelt og emnet forskningen søker funn i: "Metodene angir hvordan vi skal fremskaffe kunnskapen og utvikle teoriene, og hvordan vi skal sikre at kunnskapen og teoriene oppfyller kravene til vitenskapelig kvalitet og relevans på det aktuelle fagområdet." (Grønmo 2016 s. 41) Metodologiske prinsipper kan bygge på forskjellene mellom kvantitative og kvalitative studier, hvorfor den en typen passer best til en type studier, mens den andre passer best til andre type studier. I denne studien var det nødvendig med kvalitative studier da man gjennom intervju vil få data som tolkes, men ikke telles. Kvantitative studier vil kunne uttrykke funnene gjennom tall eller mengdetalmer, mens denne studien er kvalitativ da den baserer seg på uttrykk av refleksjoner og tanker rundt egne handlinger. Følelser og etiske refleksjoner er det vanskelig å presentere gjennom tall.

Hermeneutiske studier tar sikte på å forstå handlingers mening og hva som er foranledningen til en handling. I denne studien er dette et av de viktigste prinsippene, hvilke refleksjoner og erfaringer bruker skoleledere i de etiske valg de foretar, og jeg mener dette er en hermeneutisk studie. Hermeneutiske studier tar utgangspunkt i en fortolkning av handlinger og deres intensjoner. Spesielt for denne måten å analysere data på er at den vektlegger forskerens forforståelse og helhetsforståelse. " Hermeneutiske analyser gjennomføres på denne måten som en pendling mellom forståelse og for-forståelse og mellom delforståelse og helhetsforståelse. Denne pendlingen mellom ulike fortolkningsgrunnlag og forståelsesmåter utgjør en slags sirkelbevegelse og omtales gjerne som den hermeneutiske sirkel". (Grønmo 2016 s. 394)"

Siden jeg forsker på et emne innen et yrke jeg selv har vært en del av de fleste av mine yrkesaktive år må jeg regne med at min egen forståelse og innsikt i skolen vil påvirke mine tolkninger og forståelse av respondentenes utsagn. Slik at pendelbevegelsene som Grønmo beskriver vil kunne gi økt innsikt og forståelse for sammenhenger og helhetsforståelse for den bredden rektoryrket krever.

Jeg bruker forskningen på dilemmaer og etikk i skoleledelse og drøfter de erfaringer og fortolkninger respondentene har fortalt meg om som jeg kobler opp mot teori og forskning på

skoleledelse. Siden Jorunn Møllers bok på dilemmaer fra 1996 inneholder en av hovedteoriene i møtet med rektorers dilemmaer i norsk kontekst, er det også veldig interessant å se hvor skoleledelse er på vei i Norge og hvilke dilemmaer og utfordringer rektorer opplever.

### Valg av kvalitativt intervju som metode

Det var for meg vært svært viktig å velge en metode som ga frihet til å la intervjuobjektene reflektere og tenke gjennom egne valg, mye fordi dilemmaer og etikk er nært knyttet til individets egne valg, basert på egne erfaringer, preferanser eller egne profesjonsvalg. Söderström hevder i sin bok at det finnes ingen automatisk kobling mellom å være autentisk leder og å utøve etisk ledelse, det er heller ikke slik at man tar en etisk test i forkant før man blir skoleleder, det bare følger profesjonen, lovverk og læreplanen at man skal være det. Det er derfor særskilt interessant å høre hvilke refleksjoner respondentene har gjort seg og hvordan de oppfatter egen arbeidshverdag. Hva oppfattes som krevende og hva prioriteres? "Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv, fra hans eller hennes eget perspektiv" (Kvale & Brinkmann 2018 s. 42). Siden dette medfører at man tar utgangspunkt i respondentenes eget erfaringsgrunnlag, men samtidig meningsfortetter ved hjelp av egen for-forståelse, ble dette en hermeneutisk orientert studie med kvalitativt forskningsintervju som metode, gjennomført med uformelt semistrukturert intervju. Emnet er forholdsvis komplekst og krever mer enn "ja/nei" svar, ustrukturert fordi jeg ønsker muligheten til å følge de tanker og idéer som respondenten uttrykker underveis. Det er viktig å huske at dette er deres opplevelse og historie. "Mennesker skaper eller konstruerer sin sosiale virkelighet og gir mening til egne erfaringer" (Dalen 2011 s. 91). Under intervjuet stilte jeg oppfølgingsspørsmål som ikke stod i intervjuguiden både for å få økt forståelse av respondentenes refleksjoner, men også for å sikre at jeg forsto respondentene rett. I og med at intervjuene var semistrukturerte fikk jeg inntrykk av at respondentene reflekterte selv mens intervjuet gikk, gjennom uttrykk som "Det har jeg ikke tenkt på, men det er jo helt klart en etisk problemstilling ..." (sitat respondent) Det var under intervjuet viktig for meg å la respondenten snakke fritt, samtidig som jeg forsøkte å veksle mellom de ulike temaene og tilpasse spørsmålene etter respondentenes svar. "Det kvalitative forskningsintervjuet er ikke objektivt, men subjektivt ... intervjuforskningens objektivitet bør diskuteres spesifikt for hver av de betydninger av objektivitet i forhold til hva som er relevant for den gitte intervjuundersøkelse" (Kvale & Brinkman 2018 s.199). Disse tankene og refleksjonene synes jeg ble spesielt viktig i forhold til hermeneutisk metode, og det peker på kompleksiteten og krysspresset rektorer står i ved at de selv også ikke hadde sett handlingene fra alle sider før de fikk de på avstand og skulle fortelle meg om disse.



## Utvalg

I en hermeneutisk studie er det nødvendig at respondentene har erfaring innen temaet for studiet. "Det er aktørens egen opplevelse av fenomenene, eller aktørens livsverden som legges til grunn for analysen" (Grønmo 2016 s.392). Dette innebar for meg at jeg ønsket å bruke rektorer som respondenter i og med at de er øverste myndighet ved skolen og står med ansvaret for de avgjørelser tas og konsekvenser som medfølger. Jeg har intervjuet fem rektorer ved større barneskoler. Alle har bakgrunn fra klasserommet, og den største forskjellen mellom dem er ansiennitet som rektor. Jeg mener denne forskjelligheten kan ses igjen i respondentenes intervjuer, hva de vektlegger i svarene sine og hvordan de tolker spørsmålene. Alle de intervjuede rektorene hadde lærerbakgrunn og var rektorer på middels og store skoler i Osloskolen. Bakgrunnen til respondentene var spesielt viktig da forskning peker på at profesjonsetikk utvikles og erfares i praksis. Vår evne til å håndtere etikk må øves på og utvikles gjennom erfaringer, og lærere gjør dette svært mye. "Her og nå! Hva skjer? Hva gjør jeg? Hva sier jeg? Hvordan skal jeg handle menneskelig klokt og overveid profesjonelt akkurat nå?" (Aldenmyr et al. 2009 s. 54) Den utviklede profesjonsetikken tar lærerne med seg i den senere utviklingen når de endrer rolle og blir rektor på egen skole, og den vil ligge som erfaringsbakgrunn for de etiske valg de tar som skoleledere. Det var et bevisst design grep og viktig for studien at det meste i utvalget ble holdt konstant, med unntak av rektorens ansiennitet. Dette var en variasjon jeg ønsket å se nærmere på fordi jeg i min egen hypotese tenkte at respondentenes ansiennitet ville avspeile hvordan de tolket og forsto loven og egen etikk.

Kjønn	Erfaring	Utdannelse	Referert til som
Mann	23 i skoleverket 13 år som rektor	Pedagogiske fag Master i skoleledelse	<b>A</b>
Kvinne	21 år i skoleverket 3 år som rektor	Lærerutdanning Master i skoleledelse	<b>B</b>
Kvinne	30 år i skoleverket 10 år som rektor	Lærerutdanning Master i skoleledelse	<b>C</b>
Mann	23 år i skoleverket 4 år som rektor	Lærerutdanning Master i skoleledelse	<b>D</b>
Mann	18 år i skoleverket 8 år som rektor	Lærerutdanning Master i skoleledelse	<b>E</b>

*Skisse over utvalg*

Jeg informerte direktørene for to ulike skoleområder i Osloskolen og ba disse om å sende ut en forespørsel på vegne av meg for å finne respondenter. Hensikten med dette var å sikre anonymitet og spredning i respondentfeltet. I forespørselen ble det forklart hvilket emne jeg ønsket å belyse, samt mine kontaktdetaljer, slik at all korrespondanse gikk gjennom meg og

respondent og ikke via en tredjeperson.. Dette for å sikre respondentenes anonymitet. Jeg har en relasjon til det ene området i kraft av at jeg selv arbeider i dette området, men jeg mener dette ikke vil ha noen innvirkning på respondentenes svar da alle disse er rektorer og innehar en annen hierarkisk posisjon med enn meg. Jeg anser det at jeg har erfaring fra samme området som respondentene som positivt til studien, da jeg kjenner til demografi og utfordringer dette området kan ha. Dette hadde vært på lik måte som om dersom jeg hadde valgt et område hvor jeg tidligere har arbeidet ville innehatt erfaringer og kjennskap til dennes demografi.

Jeg sendte i forkant av intervjuet ut intervjuguide og samtykke til de ulike respondentene slik at de hadde mulighet til å tenke gjennom og reflektere over disse. En grunn var at jeg ikke ønsket at respondentene skulle gi tilbakemeldinger "farget" for mye av dagsform og de sakene de "hadde på bordet i dag". Respondentene hadde forberedt seg ulikt, og jeg innså raskt at de også hadde tolket spørsmålene ulikt. Noen responderte fra et mer praktisk perspektiv, hvordan etikk blandet seg inn i hverdagen og yrkesutførelsen, andre responderte mer på et metaperspektiv ut fra hvordan de anså etikkens rolle i skolen. Dette samsvarte med differanse i ansiennitet som rektor og skoleleder. Jo lengre erfaring, desto mer uttalte rektorene seg i et metaperspektiv hvor verdier og samfunnsmandatet var mer i fokus og opptok refleksjonene i større grad enn paragrafer og fylkesmann. Dette mener jeg har gitt studien bredde og også noen spennende perspektiver som jeg har drøftet i egne kapitler. For å sikre validiteten i studiet, ønsket jeg å forholde meg til barneskoler. Grunnen til dette var å minske bredden i utfordringer rektorene kunne stå i. Et annet kriterium var at jeg ønsket at respondenten skulle ha pedagogisk bakgrunn og utdanning. Dette er i oppgaven definert som lærerutdanning, eller utdanning innen pedagogikk. Alle respondentene har påbegynt eller fullført skolelederutdanning ved BI i Oslo eller Universitetet i Oslo. Dette anså jeg som viktig da den største gruppen ansatte i skolen har utdanning og erfaring som lærere, også blant skoleledere. I tillegg til at etikk og pedagogikk anses som å ha en selvsagt kobling ved at pedagogikk som vitenskap inneholder etiske refleksjoner.

## Intervjuguide

For å forberede meg til studien, utarbeidet jeg en intervjuguide, som jeg sendte til respondentene i forkant av intervjuene. "Et kvalitativt forskningsintervju bør inneholde både fakta spørsmål og meningsspørsmål ... Intervjuet sikter mot nyanserte beskrivelser av den intervjuedes livsverden gjennom ord, ikke tall" (Kvale & Brinkmann 2018 s. 47). Denne inneholdt åpne spørsmål som kunne tolkes og besvares utfra respondentenes egen oppfatning og tolkning.

Samtidig var det viktig for meg at spørsmålene ikke ble så åpne at respondentene følte seg usikre på hva som ble spurt etter.

Jeg forsøkte å relatere spørsmålene i intervjuguiden til praksis og situasjoner som er aktuelle for skoleledere i hverdagen. På denne måten ble de bedt om å beskrive situasjoner de selv opplever som koblet til lovverk, jus og dilemmaer i møtet med LK20, en eventuell ny opplæringslov og brukerne av skolen, elevene og deres foresatte. «En intervjuguide er en beskrivelse i grove trekk av hvordan et uformelt intervju skal gjennomføres, med hovedvekt på hvilke temaer som skal tas opp med respondenten" (Grønmo 2016 s. 438). For å få god respons, opplevde jeg det som viktig å ha en bred intervjuguide, men også ha muligheten til å hvile ved temaer dersom jeg opplevde at dette var noe respondenten ville snakke mer om. I en hermeneutisk studie er dette ganske naturlig og nødvendig, da hensikten er å finne og forstå respondentens egen forståelse av egne handlinger. Denne dybden gir da meg som intervjuer mulighet til å meningsfortolke respondentens svar i større grad enn dersom respondentene hadde ikke hadde hatt denne muligheten til å utdype og reflektere over egne handlinger. En begrunnelse for dette gir Monica Dalen: "Det sentrale er å meningsfortolke et utsagn ved å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart oppfattes" (Dalen 2011 s. 20). Med min egen bakgrunn som pedagog og skoleleder søkte jeg å meningsfortolke og få en dypere forståelse av respondentenes utsagn ved å utforske hele eller deler av dette. "Denne vekselvirkningen mellom helhet og del for å oppnå dypere forståelse kalles den hermeneutiske sirkel" (Dalen 2011 s. 20). Hermeneutiske studier krever dermed at forskeren innehar en viss for-forståelse om emnet respondentene forteller om, det krever også at meningsfortettingen foregår på flere ulike nivåer. "På ett nivå legger forskeren vekt på aktørens egne fortolkninger. På ett annet nivå fremheves forskerens fortolkning av aktørens fortolkninger ..." (Grønmo 2016 s. 394).

## Reliabilitet og validitet

"Reliabilitet refererer til datamaterialets pålitelighet" (Grønmo s. 240). Et høyt samsvar mellom de ulike dataene i studiet indikerer høy reliabilitet, mens lavt samsvar indikerer lav reliabilitet. Hvorvidt et datamateriale holder god nok kvalitet i en studie, avhenger av flere faktorer: Jeg beskriver her de ulike faktorene, og mine vurderinger av disse i forhold til denne eksakte studien.

1. Sannhet og representasjon for faktiske forhold. Siden respondentene i denne studien trakk frem mange av de samme utfordringene må en gå ut fra at de da refererte til faktiske forhold.

2. Vitenskapelige prinsipper for logikk og språkbruk bør ligge til grunn for datainnsamlingen, slik at språklige formuleringer bør være så presise som mulig. Det er mulig intervjuer burde spesifisert hvordan studiet definerer etikk, men dette ville medbragt en fare for at definisjonene stengte for en del av de gode svarene respondentene ga utfra egne definisjoner.
3. Utvelgingen av enheter bør passe til studiets problemstilling. Studiets problemstilling er skoleledelse og etiske dilemmaer, slik at en anonym utvelging av skoleledere bør være godkjent som utvalg. For øvrig kan man stille spørsmål ved om det er skoleledere med mer interesse for etikk som velger å være respondenter i en studie om etiske dilemmaer innen skoleledelse.
4. Utvelgingen av informasjonstyper må utføres på en systematisk måte, og være tilpasset de typene av kilder og data som skal benyttes. Siden studiet er en hermeneutisk studie er det nødvendig å høre respondentenes egne tanker og refleksjoner rundt egne handlinger.
5. Gjennomføringen av datainnsamlingen må foregå på en forsvarlig måte, med dette menes det at datamaterialet bør være minst mulig påvirket av at studiet gjennomføres. Man kan stille spørsmål ved om datamaterialet blir påvirket av at rektorene i denne perioden reflekterte mer rundt egne etiske valg. (Grønmo 2016 s. 238).

I dette studiet var det bredde i hvordan noen av spørsmålene i intervjuguiden ble tolket. Det overliggende teamet etikk ble av enkelte respondenter reflektert over på et mikronivå hvor respondentens egne etiske refleksjoner var gjennomgående, mens andre løftet teamet etikk til et makronivå og knyttet dette nærmere til skolens utfordringer i å gjennomføre samfunnsoppdraget. Felles for alle var at de fremhevet skolens grunnleggende samfunnsmandat hvor de valg man tar påvirker livene til veldig mange aktører.

Dette kan tilsi at intervjuguiden ikke var konkret nok, men på samme tid var dette et bevisst valg, fordi man ønsket å få høre respondentenes egne refleksjoner og tolkninger. Det at alle respondentene hadde skolens samfunnsoppdrag som grunnidé kan tilsi at selv om besvarelsene sprikte fra mikro til makro fokus, så ble spørsmålene om etiske dilemmaer forstått likt. Dette viste seg også ved at respondentene trakk frem mange av de samme dilemmaene og utfordringene. "Validitet dreier seg om datamaterialets gyldighet for de problemstillingene som skal belyses" (Grønmo 2016 s. 241). Dette henger igjen sammen med de overnevnte prinsippene for datakvalitet og sier noe om hvorvidt de valg man har gjort innen metode har ført til at studiets problemstilling er blitt besvart. Som nevnt før medførte semistrukturerte intervjuer mye samtale, og jeg lot bevisst respondentene få snakke fritt med mindre de ba om konkretisering

av spørsmålene. Dette kan selvsagt ha påvirket forskningens validitet og medført at jeg kan ha stilt ledende spørsmål eller at respondenten snakket om det som lå den nærmest og som den ønsket å ha fokus på, samt at jeg tok meg selv i å kanskje kommentere eller bekrefte i noen tilfeller slik at intervjuet mer fikk et preg av samtale enn intervju.

Denne studien har fokus på skolelederens etikk, helt spesifikt rektors etiske vurderinger, men mesteparten av litteratur er viet skoleledere og ikke bare rektor. Jeg referer derfor til skoleledelsen som helhet når jeg drøfter og viser til aktuell litteratur, med unntak av kapittelet som omhandler respondentenes og deres svar. De ble bedt om å svare i egen rolle som rektor og ikke på vegne av hele ledergruppen. Jeg etterspurte også deres individuelle erfaringer og refleksjoner slik at disse er respondentenes subjektive meninger og tanker.

### Etiske overveielser

De etiske sidene ved intervjusituasjonene forsøkte jeg å ivareta gjennom en formell søknad til NSD, og i forkant av intervjuene mottok respondentene intervjuguide og samtykkeerklæring på at de ønsket å være med i studiet. Denne inneholdt også informasjon om konfidensialitet, hvordan og hvor lenge datamaterialet ble oppbevart.

Alle intervjuene ble gjennomført med Universitetet i Oslos diktafon-app, slik at taleopptakene ble kryptert og sendt til Universitetets servere med en gang opptaket var fullført. Jeg ba på forhånd respondentene forsøke å ikke nevne og steder, men ikke alle klarte å holde seg til dette når samtalen kom i gang. Ved transkriberingen av intervjuene maskerte eller tok jeg vekk det som kunne true respondentenes anonymitet. Denne transkriberingen sikret rett ordlyd slik at når selve analysen skulle gjennomføres, og jeg skulle kategorisere svarene ble det tydelig hva respondentene reflekterte rundt og hvilke etiske dilemmaer de evaluerte. Det var viktig for meg å la respondentene føle seg trygge slik at alle intervjuene ble gjennomført på de respektive skolene hvor respondentene på dette tidspunkt var rektor. Det var også viktig for meg å være åpen og la respondentene snakke mest mulig fritt, jeg ba heller dem utdype, forklare eller gi meg eksempler dersom det var uklart for meg hva de mente.

Kvale og Brinkmann nevner ulike etiske spørsmål en bør stille seg i begynnelsen av en intervjuundersøkelse, blant disse er "1. hvilke fordelaktige konsekvenser vil studien ha? 2. hvordan kan studien bidra til å forbedre deltakernes situasjon? Eller situasjonen for gruppen de representerer? Eller menneskets generelle situasjon?" (Kvale & Brinkmann 2018 s. 103).

Jeg har vurdert dette til at denne studien kan øke fokus på etikk i skoleledelse. Den kan således både gjøre skolelederens rolle mer tydelig, men også skape økt forståelse for rektorrollens bredde og etiske krav. En av respondentene trakk seg etter å ha mottatt intervjuguiden med forklaringen

"jeg kan ikke nok om etikk og jus til at jeg kan svare på dette." Denne respondenten pekte også på kort erfaring som rektor. Jeg vurderte å ha dette med som et funn, men siden dette ikke er avklart med respondenten, valgte jeg å ikke gjøre dette. Likevel er det interessant at en rektor føler seg så usikker i forhold til lovverk og etikk at hen synes det er vanskelig å bli intervjuet når målet er å få økt kunnskap rundt utfordringene rektorer møter.

"En vanlig kritikk av intervjufortolkningene er denne: Ulike fortolkere finner ulike meninger i det samme intervjuet; altså er ikke intervjuet noen vitenskapelig metode" (Kvale & Brinkmann 2018 s. 238). Jeg hadde fem respondenter som jeg intervjuet mellom 25 og 45 minutter. Jeg opplevde at de hadde lyst til å snakke om emnet, men også at spørsmålene var så tydelige at de både hadde forberedt seg ved å reflektere gjennom disse, og i de tilfellene noe var uklart spurte de meg om de hadde forstått spørsmålet rett før de besvarte det. Jeg ba også respondenten utdype eller stilte spørsmål som "har jeg forstått deg riktig hvis ...". Jeg har nok meningsfortettet noe for slik å kunne presentere funnene på en god og oversiktlig måte, og også i tilfellene hvor mange av respondentene har snakket om samme elementer. Og hvor respondentene har snakket om like utfordringer har jeg meningsfortettet for å gjøre budskapet tydeligere og satt i sammenheng med andre elementer som kan belyse det bedre..

## **Analyse og presentering av resultater**

I dette kapittelet ønsker jeg å forklare hvordan jeg har analysert datamaterialet og funnene mine, gjennom analyseperspektiv og bruk av kategorisering. Intervjuguiden min tok utgangspunkt i rammevilkårene til ledere og hvor stor råderett juss og etikk hadde innen disse. Jeg forholdt meg til å la rektorene jeg intervjuet selv fortelle litt om utdanning, ansiennitet og egne erfaringer, Jeg velger å presenteres resultatene som belyser problemstillingen gjennom drøftinger opp mot teori og empiri.

### **Analyse av datamaterialet**

Jeg ønsket å analysere funn respondentene fortalte om og drøfte disse i forhold til Cuban og Møllers dilemmateorier, rammebetingelser gitt av Stortinget og teori om etikk. Det vil nødvendigvis bli aktuelt å drøfte dette opp mot nyere teorier rundt skoleledelse i utvikling, eksempelvis må jeg forsøke å tolke Møllers funn i lys av at skolen har endret seg, og er i endring. Samtidig har dilemmaer, spesielt lojalitetsdilemmaer nær sammenheng til etiske problemstillinger.

Min forståelse av og kjennskap til respondentenes profesjonelle hverdag har jeg forsøkt å legge vekk, men ser at det kan ha farget forskningsarbeidet og min opplevelse av hva

respondentene sier (Kvale & Brinkmann, 2018). Analysen av vårt datamateriale vil farges av egne erfaringer, opplevelser og teorier vi som forskere tar med oss inn i analyseprosessen. Jeg brukte forskningsspørsmålene som underlag og kategoriserte uttalelsene og dataene utfra styringsdilemmaer, lojalitetsdilemmaer, generelle etiske betraktninger og etter hvert innså jeg at jeg også måtte ha en kategori som het refleksjoner rundt juridisk rammeverk. Det at jeg lot respondentene snakke veldig fritt, medførte at jeg også fikk funn jeg ikke egentlig hadde regnet med på forhånd. Det kodede datamaterialet brukte jeg som utgangspunkt for resultatbeskrivelser i et forsøk på å lage meningsfortolkninger som jeg kunne drøfte opp mot teori. Det har vært viktig for meg at respondentenes uttalelser blir tolket og tatt med i meningsfortolkningen.

## **Funn**

Jeg har valgt å kategorisere funnene utfra kategoriene styringsdilemmaer og lojalitetsdilemmaer. Underveis i intervjuprosessen fant jeg flere funn som passet inn i andre kategorier. Jeg valgte derfor å kategorisere disse i «generelle etiske betraktninger» i «refleksjoner rundt juridisk rammeverk». Jeg presenterer mine funn i de kategoriene de hører til, eksempelvis styringsdilemmaer presenteres for seg selv med egen overskrift og blir deretter drøftet opp mot rammebetingelser, etisk teori og forskning rundt dette eksklusive styringsdilemmaet. Dette gjøres med alle de ulike kategoriene, hvor jeg tilslutt drøfter hva disse funnene har å si for rektor rollen og hvilken ny kunnskap respondentene har gitt oss.

### **Dilemmahåndtering**

Dilemmahåndtering var et tema som alle respondentene trakk frem på ulike måter i intervjuene, og det var innskjerpingen av Opplæringslovens §9a og 9a-5 som kom i 2017 som ble nevnt. Noen av respondentene oppgir endringene som svært krevende i forhold til dokumentasjon, og en av respondentene mente at denne lovendringen medførte svekkelse av læreres og ansattes rettssikkerhet ved at det opplevdes som «støy på linjen mellom sender og mottaker» kunne medføre at en av partene følte seg krenket eller utrygg. Lovendringene som skal beskytte elevs læringsmiljø og mot krenkelser fra medelever eller voksne blir ansett som å være byråkratiske og tidkrevende av respondentene. En uttaler at håndteringen av §9A krever balansegang og at med skjerpningen i denne paragrafen ble både skolelederkorpsset og foreldregruppen mye mer juridisk bevisst. Dette har medført at jussen er mer rådende i forhold til hvordan en løser enkeltsaker, slik vi så på i kapittelet om rettsanvendelse i skolen. Det blir også sagt at rektorene snakker seg imellom, og ennå har ikke en skole fått en sak i retur fra

Fylkesmannen med et "godkjent"-stempel som sier at skolen har gjort alt som er forventet i opplæringsloven og ivare tatt eleven på best mulig måte. En respondent mente at ved å bruke Fylkesmannen som dommer, kan en ikke oppnå det optimale og at 9A saker ofte bringer med seg en følelse av at uansett hva du gjør, så blir det ikke helt rett. To av respondentene kaller Fylkesmannen en dommer som har overoppsyn med skolene. Og det er kanskje her kjernen til misforståelser ligger. Lovverk håndteres av skoleledere som ikke er jurister, men denne håndteringen blir evaluert hos Fylkesmannen av jurister som ikke kjenner skolen, men som er et kontrollorgan.

Ser vi på det etiske i rektorenes refleksjon rundt §9A, peker denne tanken om Fylkesmannen som dommer, og redselen for å ikke håndtere slike saker godt nok, mot en konsekvensetikk. Håndteringen er preget av at rektor er bekymret for hvorvidt Fylkesmannen skal mene at saken ikke er håndtert på en tilfredsstillende måte. Konsekvensetikken peker på at en etisk god handling er en handling som medfører mest godt eller minst ondt av de tilgjengelige alternativer. Ved å håndtere disse sakene på best mulig måte, blir handlingene et middel for å nå ønskede konsekvenser, i dette tilfellet at elev, foresatte og fylkesmann blir fornøyde og rektor oppnår gode konsekvenser av sin handling. Den samme løsningen får vi dersom vi velger å analysere handlingen med et sinnelagsperspektiv hvor motivasjonen bak handlingen er det som gir handlingen verdi. Dersom rektor anvender §9a for å beskytte eleven og dens rettigheter, er dette en uselvisk handling for å beskytte eller hjelpe en elev som trenger det.

Hvilke veier en rektor velger for å komme til målet som er å trygge elevens skolemiljø, vil avhenge av flere valg, men rektors fronesis, altså praktiske klokskap, vil være medvirkende til hvilken kultur skolen har, hvilke tiltak har allerede vært forsøkt, utfra hver enkelt individuelle sak.

### Styringsdilemma

Rektorene styrer den administrative driften og leder den pedagogiske utviklingen, men når konsekvensene av å håndtere et etisk dilemma kommer i konflikt med de gitte administrative og byråkratiske rammene og disse oppleves som en motsetning til relasjons- og verdibyggning, kan rektorene oppleve et styringsdilemma. Jeg vil her presentere de styringsdilemmaene respondentene reflekterte rundt og knytte disse opp mot etisk teori og forskning.

Respondent B sa "Ja, nå er jo ikke det et etisk dilemma da" mens respondenten fortalte og beskrev de ulike forventninger foresatte fra ulike kulturer har til skolen. Rektoren beskriver hvordan noen elever har gått på svært gode skoler i utlandet og blir bekymret når de opplever det som om den norske skolen hindrer eller bremser eleven i sin opplæring. Følger man Møllers



teori, er dette et styringsdilemma hvor en skal sørge for at denne eleven får lovfestet tilpasset opplæring, samtidig kan dette medføre at eleven må følge høyere klassetrinn i noen fag, eventuelt må læreren lage et undervisningsopplegg som ligger "foran" det resten av klassen følger. Dette kan medføre at skoleleder må gi lærer mer-arbeid for å tilpasse til den aktuelle eleven, slik at denne hele tiden er integrert i de ulike fag og grupper. Respondenten nevner også det motsatte som et dilemma, hvor foresatte ikke synes det er så viktig at eleven lærer seg norsk da de ikke vet hvor lenge de blir værende. Rektor kan ikke fritta eleven fra norsk, og for elevens læringsmiljø og tilhørighet må det anses som nødvendig at eleven lærer norsk så lenge eleven befinner seg i Norge. Dog ville eleven kanskje i fremtiden hatt mer nytte av at denne tiden ble brukt i andre fag hvor språk ikke er av avgjørende betydning for kunnskapsdannelse. Begge disse dilemmaene kan gi konsekvenser for enkelteleven både nå og i fremtiden, slik at rektors håndtering av disse dilemmaene må være bevisst og etisk. Innen sinnelagsetikken tilskrives motivasjonen bak en handling verdi, det vil si at de valgene denne rektoren her ville tatt vil avhenge av rektorens motivasjon, hva rektoren anser som mest viktig. Er det mest viktig at den aktuelle eleven får tilpasset undervisning fremfor lærerens opplevelse av mer-arbeid? Og i tilfelle to at eleven tvinges til å lære et språk den kanskje aldri skal bruke igjen, fremfor mer undervisning og kompetanse i et verdensspråk, eksempler på disse er både engelsk, spansk og fransk, som kanskje kunne vært mer hensiktsmessig og til mer nytte for eleven i fremtiden.

Et annet tema som er gjentakende for respondentene er balansen mellom skolens lærernorm og enkeltelevers behov. Lærernormen ble vedtatt av Stortinget i 2017 og er en øvre grense for hvor mange elever det skal være pr. lærer.<sup>6</sup> Den norske grunnskolen omtales som enhetsskolen fordi man anser den som en skole som vektlegger at alle skal ha like muligheter, derav også gratisprinsippet og §1-3. Tilpassa opplæring: «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære-kandidaten» (Opplæringsloven §1-3)

Enkeltelever med spesifikke behov kan medføre at skolen må omorganisere seg, få inn andre ressurser, eller bruke ressurser på kursing. Dette kan påvirke skolens ressursbruk og hvorvidt skolens ressursramme klarer å oppfylle den vedtatte lærernormen. Flere av respondentene kom inn på dette temaet i forbindelse med spørsmålet "Har du opplevd å måtte ta en avgjørelse hvor etikk og lovverk ikke er forenlig? Kan du beskrive denne situasjonen?" Respondentene beskriver elever med behov som ikke er dekket i skolens pedagogiske kompetanse, eksempelvis

---

<sup>6</sup> <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/hvordan-gar-det-med-norm-for-larertetthet/>

elever som trenger spesialpedagoger eller vernepleiere. Respondentene må dermed velge mellom å holde eget budsjett eller ansette egnet kompetanse. Det sistnevnte ville ha vært til enkeltelevens beste, men dette medfører igjen konsekvenser for de pedagogiske ressursene på skolen. Rektor kan i dette tilfellet havne i «klem» mellom §1-3, skolens budsjett, etisk refleksjon og verdisyn mellom enkelteleven og ansvaret for hele skolen og alle dens elever. Skolelederforbundet har stilt seg skeptisk til lærernormen og er redd det kan medføre at annen viktig sosialfaglig kompetanse faller ut av skolen grunnet ressursbruk. (<https://www.skolelederforbundet.no/om-oss/aktuelt/--Laerernorm-fortrenger-sosialfaglig-kompetanse>)

Dette bekreftes i en undersøkelse gjort av OsloMet som heter, *Regelverksetterlevelse i grunnopplæringen*, på oppdrag for utvalget for ny opplæringslov: "Manglende tilgjengelig fagligpedagogiske kompetansen og de tilgjengelige økonomiske ressursene som gjør det utfordrende å leve opp til intensjonene i regelverket og å gi alle elevene det forsvarlige opplæringstilbudet de skal ha" (Mausethagen et al. 2019 s. 108). Altså er dette et kjent styringsdilemma som ikke bare respondentene til denne studien oppgir som vanskelig, men dette bekrefter at regelverket oppleves vanskelig å etterleve og slik kunne gi alle elevene det opplæringstilbudet de skal ha. Dette utgjør et svært sammensatt dilemma ut fra hvilket perspektiv man velger å se saken fra. Velger man å analysere det som et konsekvens etisk dilemma (å sette handlingens verdi i konsekvensene av handlingen, altså å vektlegge og prioritere hvilke konsekvenser handlingen kan gi), kan dette gi ulike utslag. Dersom rektor tar hensyn til konsekvensene av manglende kompetanse tilpasset enkelteleven, kan dette gå utover budsjettet som skal sørge for at ressursene til resten av skolens elever er best mulig. Velger man å ikke ansette den ønskede spesialkompetansen, kan en risikere at enkeltelevens opplæring ikke er til elevens beste, noe som er en av de fremhevede prioriteringene i opplæringsloven.

En annen respondent er inne på samme tema da respondenten oppgir et behov for bredde i personalet og et ønske om en skole hvor de ulike ressursene utfyller hverandre. Også dette vil være en ressursutfordring i forhold til lærernormen. En respondent ga uttrykk for at den i ansettelsesprosesser var opptatt av å få best person til jobben og at denne ikke nødvendigvis trengte å være en lærer. Å ha et personale med bredde i kompetansefeltet var viktig, slik at alle medarbeidere utfylte hverandre. En konsekvens av dette som respondenten kalte en utfordring, men også en "blessing" (altså en velsignelse), klassifiserer jeg som et styringsdilemma. Respondenten oppga at denne bredden i kompetanse kunne medføre at ikke alle ansatte hadde likt elevsyn. "... vårt elevsyn er eleven i fokus, det skal være alt det beste for eleven. Og når vi da kjenner på at det, det "nugger" litt, hos lærere som synes det blir vanskelig da, å ta det

perspektivet, så har vi jo et veiledningsansvar, det er jo vår jobb å gi tilbakemelding, å følge opp, og snakke om disse tingene ..." (sitat respondent B).

Weick har kalt skolen et løst koblet system, hvor administrasjon og ledelse innimellom er løst koblet til, men at klasseromspraksis og handlingsteorier er «privatiserte sfærer» grunnet lærernes autonomi hvor man har «en lite utviklet kultur for å løse utfordringer og dele kunnskap i organiserte samarbeidsformer» (Hjertø sitert i Paulsen 2019 s. 212). Dette medfører at beste praksis ikke alltid deles og at autonomiteten i klasserommet består. Ledelsen i skolen har derved en ekstra krevende oppgave for å utvikle felles elevsyn og felles verdiplattform.

Respondent E uttrykker det slik "Det handler jo om de ansatte, altså jeg tenker jo at de ansatte er den viktigste endringen, endringsagenten min i forhold til hvordan barn har det". Lærerne er førstelinjen. Det er de som møter elevene hver dag, men rektor står ansvarlig for også det som foregår i klasserommet. Det er derfor viktig for rektor å ha lærere på plass som man har tillit til ivaretar elevene på en måte som rektor kan gå god for. En felles verdiplattform og et profesjonsfellesskap som er enige om felles verdier og har et felles språk vil være gode hjelpemidler i slike prosesser. Flere respondenter opplever det som tungt å håndtere ansettelsesforhold som ikke fungerer. I slike tilfeller vil rektor ofte strekke seg langt for å gi veiledning til den ansatte, slik at elevene skal ivaretas best mulig, men ønsket utvikling uteblir. En av respondentene uttrykker det slik: "... når du bare vet, altså når du får ansatte som du må, ja på en måte bare må smøre tynt utover, slik at de på en måte gjør minst mulig skade egentlig, eller skal du sette vedkommende på en klasse og kjøre det sånn at det går skikkelig gærent?" (sitat respondent E) Frustrasjonen man kan ane i dette utsagnet, peker på flere ulike perspektiver, og vurderingen av etiske dilemmaer som oppstår, vil avhenge av hvilken vinkel man betrakter situasjonen fra. Velger man et konsekvensetisk perspektiv hvor man slik respondenten uttrykker «smører tynt utover» for å minimere skadeomfanget, er det konsekvensene som blir vektlagt og er begrunnelsen for reaksjonen eller handlingen rektor velger i dette tilfellet. I et deontologisk perspektiv vil man vektlegge handlingen, altså det at rektor setter vedkommende på en klasse og lar det «kjøre, slik at det går skikkelig gærent», kan man si at det er et deontologisk perspektiv. Dette kan ikke anses som en etisk handling på kort sikt, da elevene som må ha en lærer som ikke er faglig god nok vil lide under dette, samtidig på lengre sikt vil skolen ved rektor få vist at denne medarbeideren ikke er god nok, og på den måten få belyst et problem hvor man deretter kan avgjøre tiltak i forhold til gjeldende regelverk. Dette kan anses både som et klassisk styringsdilemma hvor skoleledelsen både krever noe, nemlig utvikling ved å gi støtte og veiledning, dette er man er pålagt i forhold til lovverket. På tross av at rektor anser det som nytteløst og mener personen ikke er egnet til lærerrollen. Velger

du derimot å se denne saken fra et lojalitetssynspunkt, vil den etiske bevisstheten og det normative synet på rektor som tilrettelegger for elevens beste medføre at dette kan ses på som et lojalitetsdilemma. En av respondentene uttrykker det slik: "det veiledningsansvaret går så ekstremt langt i forhold til å få vedkommende som ikke fungerer til at det skal gå bra da". Basert på hvordan respondenten uttrykte seg gjennom hele intervjuet tolker jeg dette til at respondenten mener at veiledningsplikten går for langt i forhold til hva som er reelt å kunne forvente av en medarbeider som ikke er faglig kompetent nok. Konsekvensene av at rektor ikke oppfyller sin veiledningsplikt, kan dermed medføre at elevenes beste ikke er oppfylt. Ei heller rektors forpliktelser, selv om det vil belyse og poengtere rektors problem ved å ikke ha gode nok medarbeidere. Denne poengteringen vil skje på elevenes bekostning, og kanskje ha positiv effekt på lang sikt, men ikke på kort sikt. Dermed er dette dilemmaet både et styrings- og et lojalitetsdilemma med et konsekvensetisk premiss, hvor rektor gjør det som kreves for å unngå konsekvensene av å ha en mindre kvalifisert medarbeider ved å veilede og legge til rette for arbeidsutførelsen fordi dette er lovpålagt. På tross av at rektor anser denne medarbeideren som ikke god nok i sitt fag. Ikke minst viser dette kompleksiteten i rektorrollen og de ulike verdivurderingene som medfølger. Enkelte av respondentene påpekte også at dette var en av de tyngre sidene ved jobben ved at Utdanningsetaten fra sidelinjen ble premissgiver for hvordan skolen skulle styres. Dette ble uttrykt gjennom frustrasjon over å ikke få gjennomføre reelle ansettelsesprosesser. Respondentene sa at dette kunne gi en følelse av uro, og man kunne bli provosert. Man hadde plutselig en ansatt man ikke hadde bedt om, men som man fikk ansvaret for å følge opp og veilede.

Utdanningsdirektoratet og staten forventer nyskaping og en endring i skolen, men det gjenstår å se hvordan endringen blir tatt imot og innført i klasserommene. Medarbeideren har sine rettigheter, elevene sine, og ledelsen en forventning om hvilken skole man ønsker. Innføringen av LK20 kan nok medføre slike dilemmaer hvor "kart og terreng" ikke passer sammen. Med det mener jeg at når lovverk og rettigheter til de ulike parter gjør det vanskelig å prioritere mellom de ulike parters behov. Eller når intensjoner og planer ikke passer sammen, et eksempel på dette kan være autonomi og endringsvilje. Lærerne har en tanke om egen autonomi og klasserommet som deres arena, men for å få innført LK20 må endringsviljen være tilstede, ellers kan lærernes autonomi være et hinder for innføringen av ny læreplan.

Innen etisk teori er det vanskelig å skille ut disse etiske dilemmaene og kategorisere de slik at de faller på plass i et kategorisystem. Igjen får vi bekreftet kompleksiteten i lederrollen og de etiske refleksjonene som trengs i rektorrollen. Det er klart en konsekvensetisk side ved at rektor må kunne ansette de beste lærerne til elevenes beste, og dersom rektor ikke har de beste lærerne,

må de veiledes så langt det lar seg gjøre. Dette er en tids- og ressurskrevende prosess. Noen skoler har veileder som tar seg av de nyansatte. Andre skoler har det ikke. I det sistnevnte tilfelle blir det dermed en i ledelsen sitt ansvar å sørge for en tett oppfølging. Samtidig minner dette om sinnelagsetikk hvor rektors motivasjon for å veilede medarbeidere springer ut av et behov for å sikre elevene den best mulige opplæringen, og ikke minst ligger det et snev av deontologisk etikk i dette styringsdilemmaet da den moralske verdien av rektors veiledning og søken etter dyktige medarbeidere ligger implisitt i rollen og samfunnsansvaret som medfølger. Innen samme tema, men fra en annen vinkel forteller respondent D om en opplevelse av at etikk og lov ikke alltid er forenlig. Et eksempel på dette er en spesialpedagog ved denne aktuelle skolen som ønsket permisjon midt i året. Denne spesialpedagogen var en verdifull medarbeider som gjorde en god jobb og hadde vært ansatt ved gjeldende skole i mange år. Det er ingen juridisk regel som sier at denne medarbeideren ikke kan få permisjon. Men rektor vet at det er svært vanskelig å erstatte en slik kompetanse midt i året, og elevene vil da bli skadelidende. Ikke minst fordi det da vil være en midlertidig stilling, som ble utlyst midt i skoleåret med varighet i bare noen måneder, og på et tidspunkt hvor de beste kandidatene gjerne er i etablerte arbeidsforhold. Rektor valgte i dette tilfellet å avslå søknaden om permisjon for å beskytte elevene, noe som medførte at Utdanningsforbundet kom inn i saken. Dette økte møtevirksomheten og den administrative ressursbruken. Saken endte med at den ansatte sa opp stillingen sin, og rektor kunne dermed utlyse en fast stilling noe som ga økte sjanser for kvalifiserte søkere. Denne respondenten uttalte "elevene trumfer alt, så da må vi navigere rundt det". Rektors følelse av plikt til å sørge for at elevene har den beste kompetansen i klasserommet ble her den viktigste faktor for hvordan rektor valgte å løse et etisk dilemma.

Alle respondentene oppgir stor grad av styringsdilemmaer i forhold til yrket som rektor, men de velger å forholde seg til de gitte føringer fra byråd og lovverk: "Hva som er lov, hva som er ikke lov blir viktig. Som skoleleder er man politisk styrt via loven til foresatte, elever og ansatte" (respondent D). Håndteringen og hvor bevisst rektorene er i sitt forhold til lovgivningen, er tilbakevendende hos alle respondentene. Som respondent B uttrykker det: "Man må jo kjøre et tosidig løp i forhold til loven. Samtidig som du følger den er det viktig at man ender opp med en løsning alle kan leve med". Dette vitner om en bevissthet og refleksjon i forhold til etikk og jus. Man gjør ikke automatisk det loven sier, men er bevisst ulike løsningsalternativer, og vurderer disse før man velger en løsning som rektor anser som passende og på en slik måte at konsekvensene er til å leve med. Gjennomgående oppgir respondentene at de opplever flest styringsdilemmaer og mindre av lojalitetsdilemmaer. De lar gjerne jussen og elevens beste være veiledende, og de oppgir at med dette sover de godt med om natten. Likevel forteller flere av

rektorene at de opplever foresatte som krevende. En situasjon de forteller ulike varianter av er denne:

"Foresatte til en elev "krever" at skolen håndterer en medelev som de mener ødelegger skolehverdagen til deres barn. Rektorene oppgir at de føler seg bundet av taushetsplikten fordi de ikke kan fortelle at denne enkelteleven har utfordringer (og slik påkalle til medelevers foresatte empati og forståelse). Eller slik respondent E sa det: "Jeg tenker av og til, at man kanskje gjør mye for kanskje å «*please*» foreldre, mer enn at man har fokus på elevenes ve og vel". En annen variant er "lærer som tar part med foreldre og mener enkeltelever ikke har noe på skolen å gjøre". Begge disse skaper dilemmaer for rektorene fordi de utfordrer lovfestede rettigheter som tilpasset opplæring, premisset for §9a og grunntanken om enhetsskolen. Selve grunnverdien i skolens samfunnsoppdrag og rektors lovfestede forpliktelse til å sørge for en skolehverdag til elevenes beste, samt en skolehverdag i et trygt og godt læringsmiljø. Konsekvensetikken påpeker at verdiene av konsekvensene må måles opp mot hverandre. I slike tilfeller som dette er rektor bundet av elevs lovfestede rettigheter. Dermed vil ikke premisset bli hvilken etisk teori dette utfordrer, men heller at rektors verdi og samfunnsmandat blir utfordret mot å bryte loven på bekostning av sin egen rolles verdi og etikk.

Dette dilemmaet er preget av både styrings- og lojalitetsdilemmaer, da det er lojaliteten til eleven som medfører en etisk refleksjon over hvordan dette kan løses på en måte som vil være gunstig for alle parter. Den norske skolen har vært en enhetsskole, hvor det skal være plass til alle. Slike utfordringer har selvsagt alltid vært der i mer eller mindre grad. Derfor er det interessant rektorene opplever dette som såpass krevende at de alle nevner det. En mulig forklaring er selvsagt at skjerpningen av §9a og både mediefokuset på denne og at foresatte har blitt mer informerte om egne barns rettigheter, spiller inn og medfører til en økt rettsliggjøring i skolen.

En respondent sier "jeg opplever ikke at jussen har overtatt, men at alle parter er mer klar over egne rettigheter", og det er kanskje her grunnen til utfordringen ligger. Dermed kan man se at økt juridifisering også medfører økning av dilemmaer for skoleledere. At rektorer legger merke til at foresatte er blitt mer kravstore grunnet økt kunnskap om egne rettigheter, er innlysende når elevs rettigheter skal og bør anses som absolutte i skolen, fordi skolen er elevs livsarena. Det er når lovverket blir ensidig brukt av de som har ressursene til å bruke det, at det blir feil, og det er derfor det er godt at rektorene kan bruke skjønn, og vurdere de ulike dilemmaene basert på egen etikk og erfaring.

Flere av respondentene opplyser at de hovedsakelig opplever etiske dilemmaer i forhold til når lovverk og skolens egne verdier og holdninger blir motstridende. Elevs rett til et godt

læringsmiljø er lovfestet, og det er poengtert et elevens opplevelse av eget læringsmiljø er den viktigste faktoren. Dilemmaet oppstår i det elevens subjektive opplevelse blir førende for hva skoleleder kan foreta seg. Selv om elevens læringsmiljø må anses som veldig viktig for å fremme skolens hovedmål: læring, kan elevens rettigheter være så sterke at de går på tvers av andre elevers rettigheter. Eksempelvis medelevers medbestemmelse over egen skolehverdag, hvem de vil leke med i friminuttene. Dette kan for andre elever medføre mindre trivsel. Dette dilemmaet beveger seg altså da over i et lojalitetsdilemma, hvor skoleleder kan ha problemer med å avgjøre hvor den skal plassere lojaliteten sin.

### Lojalitetsdilemmaer

Det som i større grad oppleves som lojalitetsdilemmaer, er når man kommer til kort i forhold til enkeltelevers behov. Skolen er forankret i et kristent humanistisk verdisyn hvor elevens beste skal være rettesnor, elevene skal utvikle kunnskap og holdninger, slik at de mestrer egne liv og kan delta i det fellesskap samfunnet er. Dette fremgår i skolens formålsparagraf og den nye overordnede delen av LK20. Alle respondentene virker opptatt av sin forpliktelse til elevene og har ønsket om å være med på å utgjøre en forskjell for enkelteleven som verdiplattform og motivasjon for å gjøre en god jobb. Dette samsvarer med en grunntanke i selve skolelederrollen, i Sverige riktignok, i følge Åsa Söderström: "Att vara skolledare innebär att ha makt och ett uppdrag att utöva denna makt för barns och ungas bästa"(Söderström 2017 s. 22).

En av respondentene oppgir at å ikke ha økonomi til å tilrettelegge godt nok til enkeltelever, eller å ikke ha ressurser til å ansette fagpersonell i forhold til enkeltelevers spesifikke utfordringer, kan oppleves som tungt, fordi man ikke får det til uansett hvor mye man forsøker. Dette kan tolkes både som et styringsdilemma, slik vi allerede har gjennomgått det. Da gitte forventninger og krav som skal møtes oppleves som vanskelige av den enkelte respondent. Dette er begrunnet i både egen lojalitetsetikk gitt profesjonens verdisyn, men også fordi det er gitte forventninger som er gitt en av styringsorganer høyere opp i systemet. «Lojalitetsdilemma kan komme til uttrykk i handlinger der det var problematisk å rettferdiggjøre hvor man burde plassere lojaliteten sin» (Møller 1996 s. 47). Respondentene forklarer dette med at dilemmaene endrer seg utfra hvilken innfallsvinkel og perspektiv du som rektor velger å ha. Det blir et "Dilemma i forhold til hvordan du forholder deg til ulike parter i en konflikt." (respondent D) Slik vi ser i eksempelet over kan ulike dilemmaer være både lojalitets- og styringsdilemma utfra valgt synsvinkel og hvilken av handlingene du velger å tillegge moralsk verdi. I dette tilfellet vil det gi konsekvenser for enkelteleven å ikke få den lovpålagte opplæringen, samtidig vil det ha konsekvenser for ressursbruken til resten av skolen dersom en prioriterer en enkeltelev foran

de andre. En vil måtte velge hvem av elevene som skal prioriteres. I sinnelagsetikk teori skal en tillegge verdi til motivasjonen bak handlingen. I dette tilfellet opplever rektor å måtte velge mellom enkeltelevens beste, lærernormen og å holde budsjett. De to siste punktene medfører at dette også kan sees som et styringsdilemma da rektor må velge å stå mot rammebetingelser gitt av styringsorganene, altså avhengig av hvilket perspektiv man velger. Velger man derimot å se dilemmaet fra en vinkel hvor eleven er hovedfokus, dukker lojalitetsdilemmaet opp i sterkere grad.

Respondenter oppga også dette med å lage løsninger for enkeltelever i mindre grupper som etisk problematisk: "Hvis vi skal lage løsninger for stadig flere unger som "ikke passer inn", så rykker vi jo bort grunnmuren som jo er tilhørighet" (sitat respondent A). Selv om disse elevene tilhører en klasse, blir de satt i mindre grupper på egne rom med en miljøarbeider eller assistent. Dette blir også uttrykt slik av samme respondent: «Når vi begynner med stigmatisering av 6-7 åringer, så er vi på sånn skummel kurs».

Dette går på tvers av eksisterende verdisyn og loven ved at alle elever har krav på tilhørighet ved §8-2 «I opplæringa skal elevane delast i klassar eller basisgrupper som skal vareta deira behov for sosialt tilhør» og det etiske ved at man lar elevene lide fordi de ikke håndterer skolehverdagen på «rett» eller ønsket måte. "Vi kan klandres, men vi setter dem i mindre grupper med en miljøarbeider. Det er enklere, så slipper jeg bråket, læreren slipper bråket, og medelevene slipper bråket" (sitat respondent A). Dette reiser sterke etiske problemstillinger ved hvem skolen er til for, hva er dens nytte, og hva medfører dette for elevene. En av respondentene kalte disse ulike lettvinde løsningene for kvasietikk: «En kvasietisk praksis, uten faglig bånd driver vi med i tolkingen av hva som er det beste å gjøre i en gitt situasjon». Dette kan minne om det som Campbell hos Møller (1996 s. 79) kaller "suspended morality"-situasjoner hvor man gjør valg utfra praktiske og strategiske konsekvenser og ikke elevens beste. I tilfellet respondenten viser til, er det lovfestet at man skal tilrettelegge for alle elever og gjøre lokale tilpasninger slik at alle elever har et godt utbytte av skolehverdagen, men man velger å ta enkeltelever ut i mindre grupper, ofte med en ufaglært voksen. Dette ble uttrykt slik av en av respondentene: "Boksen blir jo konstant, den boksen med elever som ikke passer inn, eller krymper den? Men løser du aldri problemet, så vil ingen passe inn tilslutt" (sitat respondent A). Respondenten forteller her at han opplever at normene for hva som blir godtatt som normal atferd, blir strengere og strengere, slik at færre og færre elever passer inn i denne «boksen» som han beskriver. En annen respondent peker på at de har jobbet mye i personalet med fokus, å flytte fokus fra lærerne og det som er behagelig for meg til elevene og hva som er best for dem. Lærere som sliter med klasseledelse og lite mestring, kan nok ønske at de elevene som utfordrer,



skal være et annet sted. Det gjør jobben enklere for dem, og fokus er på hva elevene ikke kan istedenfor "hva kan vi gjøre for å tilrettelegge?". Respondentene snakker mye om veiledningsansvaret som følger rollen, en annen respondent E sier: "Så snakker man liksom bare om at det er jo enkelt å flytte på lærere, men oppsigelsesvernet til lærere er jo ekstremt strengt.". Medarbeidere som ikke fungerer, er tydelig et dilemma rektorene bruker mye tid på, og dette temaet omtalte jeg også under styringsdilemma. Grunnen til at det også ligger under lojalitetsdilemmaer, er fordi rektorenes uttalelser peker på at deres lojalitet ligger hos eleven, og de føler sitt verdisyn utfordret når de må stå i tunge prosesser for å veilede medarbeidere som jo også er beskyttet av loven.

Dette poengteres i Lars Løvli's artikkel "Verktøyskolen" (Nr. 03-2013) hvor Løvlie drøfter hvordan Kunnskapsdepartementet har åpnet opp for at skoler kan bruke programmer for atferdsmodifikasjon som et verktøy for å hjelpe lærere med klasseromsledelse og å håndtere elevers atferd. Løvlie argumenterer for at dette er en reaksjon på en sentral styringsideologi hvor mål og resultater er blitt viktigere enn enkeltindividet og etisk refleksjon. Dette er tidligere nevnt i kapittelet om valg av problemstilling. "Samtidig deprofesjonaliserer lærerstanden ved at oppdragelse - den offentlige skoles sentrale oppgave ved siden av undervisningen - settes ut på anbud og lærerne gjøres til verktøybrukere" (s. 4/33). Løvlie argumenterer for at det ikke finnes en moral for voksne og en for barn, og viser til formålsparagrafen for å poengtere dette. Ny overordnet del trekker dette enda tydeligere opp og bruker begreper som menneskeverd og medborgerskap for å vise hvordan man ser for seg skolens norm og moral i fremtiden. Det er gjennom profesjonelle fellesskap man kan skape gode plattformer for etisk samarbeid og refleksjoner i personalet, både i forhold til klasseledelse og læringsmiljø. Barns handling er en konsekvens av noe og deres måte å uttrykke seg på. "Barn som har vansker med emosjonell differensiering og regulering, kan fremstå som urolige, ukonsentrerte og hyperaktive (Perry, 1997). "De kan ha store svingninger i affekt og være svært fysiologisk reaktive" (Sroufe, 1995)." (Hentet fra <https://psykologtidsskriftet.no/fagartikkel/2013/08/uhandterlige-folelser-oppmerksomhetsvansker-og-hyperaktivitet-forstatt-i-et>)

Uten å gå veldig langt inn i psykologiens verden kan man ved å forstå at elever som er utenfor eget toleransevindu reagerer på følelser med handlinger som ikke alltid er adekvate.

"Begrepet toleransevinduet referer til det spennet av aktivering som er optimalt for et individ- ikke for høyt og ikke for lavt." (<https://www.traumebevisst.no/ordliste/#toleransevinduet>).

Slik kan en forstå en elevs handling som uttrykk for følelser, og det er: "Det er omsorgspersonens oppgave å holde barnet innenfor toleransevinduet: Man hjelper barnet ned fra en hyperaktivering eller stimulerer det for å hente det opp fra en hypoaktivering."

(<https://psykologtidsskriftet.no/fagartikkel/2014/07/regulering-som-nokkelbegrep-og-toleransevinduet-som-modell-i-en-ny>)

Dermed vil en ved å ta vekk denne handlingen, eller fordømme den som feil også fordømme elevens følelse og forsøk på å uttrykke denne. En "straffer" barnets uttrykk og manglende evne til å sette ord på følelser eller utfordringer. Dette etiske dilemmaet vil dermed også komme som en kontrast til både formålsparagrafen og ny overordnet del.

Lojalitetsdilemmaene bærer preg av deontologisk etikk, hvor de springer ut av et behov for å utføre sin plikt til elevens beste, og det er når man må velge mellom ulike elevens beste, at dilemmaet dukker opp. Lojaliteten og pliktfølelsen hos rektorene er sterk for å ta vare på både enkeltindividet og fellesskapet, slik at når disse behovene blir satt opp mot hverandre og man må velge, blir dilemmaet vanskelig å håndtere. Jeg opplevde det også som at enkelte av respondentene virket oppgitt og provosert over å måtte velge når eget verdishyn og plikt var så grunnleggende i rollen som skoleleder. Som en av respondentene sa "Hvis regelen blir at dette er for vanskelig, og hylekoret bare øker, og hvis vi som skoleledere, for det er jo for f... vårt ansvar, hvis vi ikke tenker at det er vi som må utvikle oss, så skyter vi feil."

### Generelle etiske betraktninger og refleksjoner

I denne delen ønsker jeg å vise til funn hvor respondentene betraktet og reflekterte rundt etikk på et mer makroperspektiv enn på egen skole. Makroperspektiv blir her brukt i betydningen av å se på et system og hvordan de ulike delene henger sammen og påvirker hverandre. Det var ikke alt som passet under kategoriene for styrings- eller lojalitetsdilemmaer. Jeg valgte derfor å lage en egen temadel hvor jeg deler og analyserer disse.

Det synes klart for meg at behovet for å uttrykke egne etiske betraktninger på et mer generelt nivå steg i forhold til år i yrket. Rektorene med minst erfaring snakket mer om §9A enn de med mer erfaring og det som var aktuelle saker i hverdagen, mens rektorene med mer erfaring fokuserte på verdiskapingen og skolens verdier. Dette er nok ganske naturlig da en erfaren rektor har flere verktøy for å håndtere de dagligdagse hendelser som man møter på i hverdagen. Respondent A uttrykte det slik "jeg savner et etisk forum- i skoleledermiljøet. Diskusjonene er fraværende i det daglige". Dette viser oss igjen at rektorene etterspør profesjonelle nettverk hvor de kan ha felles refleksjoner, ta tak i de større sakene og diskutere disse. En annen respondent uttrykker et behov for "å lage seg rom for å tenke de store linjene". Dette er et av temaene også Alvesson belyser. På tross av den økte byråkratiseringen, oppnår vi at mange gjør lite, og få tar tak i de store spørsmålene. Han tar utgangspunkt i Parkinsons lov fra 1942, også kalt P-lov, hvor Parkinson gjennom å observere ulike statlige kontorer utarbeidet "lover", på

norsk er regler et mer beskrivende ord. En av disse belyser "tendensen att en mindre viktig fråga får mer tid och uppmärksamhet än en större" (Alvesson 2019 s. 15). Denne er løst basert på en av Parkinsons hovedsetninger som er: "Tiden dedikert til et emne på dagsordenen er omvendt proporsjonalt med dens betydning." (<https://utforsksinnet.no/parkinsons-lov-hvorfor-kaster-vi-bort-sa-mye-tid/>)

Nå er det ingen av respondentene som sier at småsaker tar tiden vekk fra større saker, men flere uttrykker at de opplever at administreringen av skolen tar tiden vekk fra pedagogisk utvikling og elevene. En sier at "hvis vi skal etterleve det så grundig som tilsynene på en måte spør oss om, så tenker jeg at jeg kunne bare sittede og gjort det, da hadde jeg ikke hatt tid til noe annet." Dette bekreftes også av Møllers (1996) respondenter og i FAFO rapporten: skoleledere opplever at administrering tar mye tid.

Alle rektorene som var informanter, oppga at de har verdiskapningen og elevenes beste som motivasjon. Etisk ledelse er av Brown og Trevino definert slik "at i sitt personlige agerande och förhållande till andra människor uppvisa ett normriktigt agerande som främjar ett sådant hos medarbetare genom att förstärka ömsesidigt utbyte og beslutsfattande. (Hentet fra Söderström 2017 s. 114) Altså oversatt tegner denne et bilde av skoleledere som rollemodeller, etiske ledere fremmer normgivende atferd slik at denne kan gjenkjennes hos medarbeidere og slik styrker gjensidige handlinger og beslutninger. En av respondentene forteller dette om hvordan ledergruppen ved skolen forsøker å inkludere dette i skolehverdagen: "Hos oss har vi bestemt at ledelsen må gå foran som et godt eksempel, vi må passe på hvordan vi uttrykker oss, for ellers kan vi ikke forvente noe annet av lærerne" (sitat respondent A). Dette er enkle psykologiske prinsipper innen sosial kognitiv teori hvor man mener at individet lærer gjennom observasjonslæring og at atferd utvikles i samspill med omgivelsene. Ved at ledelsen er rollemodeller og praktiserer ønsket atferd og hvordan man ønsker at medarbeidere skal forholde seg til hverandre, viser man også frem hvilke kulturelle normer man ønsker og bifaller.

Det etiske er en viktig brikke for å kunne sove godt om natten og å vite at de har gjort sitt beste. Dette vil også være viktig for å beholde gode rektorer i stillingene sine. I nevnte FAFO-rapport ser en nærmere på hvorfor det er vanskelig å rekruttere skoleledere til rektorstillinger, og finner følgende:

Skoleledere som enten har tenkt å slutte, eller som er usikre på om de skal fortsette, oppgir nettopp økt arbeidspress som den aller viktigste grunnen for dette ønsket. Krysspisset mellom daglig drift og langsiktig utvikling vil nettopp kunne gi et slikt arbeidspress, fordi det krever tid å klare å gjøre begge deler (2019: 37 s. 43).

Også en av respondentene til denne studien forklarte hva som holdt han våken på natten og hvorfor:

Som rektor så tror jeg, nei jeg sover ikke godt om natta, i hvert fall ikke når det stormer som verst, jeg er nok følellesstyrt, i stor grad og styrer mye etter hjertet, og det er klart, når jeg vet at regelverket står opp eller i kontrast med noe jeg opplever er utfordrende ... Det er kanskje da jeg blir mest søvnløs. Jeg vet jo at jeg skal styre etter, på en måte etter regelboka og etter jussen, men det blir nok litt hjerte- og følelesorientert også. Absolutt. Og det tenker jeg jo at, den dagen jeg slutter med det, så tenker jeg jo at jeg kanskje skal slutte i denne jobben som leder da, for jeg tror jo at det å ha med seg hodet og hjertet, at de snakker godt sammen, og det er først da jeg kan gjøre en best mulig jobb (sitat respondent E).

Denne respondenten sover dårlige når etiske dilemmaer utfordrer jussen og samvittigheten ønsker noe annet enn det juridiske. I ovennevnte FAFO-rapport nevnes arbeidsbelastning som en av de viktigste årsakene til mye utskiftning og få søkere til rektorstillinger: «Høy grad av arbeidsbelastning er den viktigste grunnen til at skoleledere ønsker å bytte jobb» (2019:37 s.31). Dette kommer i tillegg til det nevnte krysspreset som må anses som en psykologisk pressfaktor. I kapittelet om etikk drøftet jeg forskningsartikkelen "Fronesis: veien til profesjonell lærerutdanning?" (2017) som poengterte behovet for mer etikk inn i lærerutdannelsen. Ut fra respondentenes utsagn i denne studien, ser man at også skoleledere har et behov for økt fokus på etikk og kritisk tenkning. En respondent uttrykker det slik: "etikken må komme fra toppen for å nå lærerne, og da trenger man støtte oppover" og "Vi må løfte dette temaet hos alle aktører og i en helt annen skala enn vi gjør nå". Alle respondentene er tydelige på at etikken er viktig for dem, og ikke minst for å kunne gjøre den jobben de er satt til å gjøre. Deontologisk etikk fokuserer på at det er handlingen selv som må være etisk rett for å kunne ha verdi, og det er nok dette rektorene streber etter, å kunne ta valg i dilemmaer som de føler seg trygge på.

I følge Shapiro og Stefkovich (også gjengitt i Branson 2010) er dette noe man bør øve på, og slik jeg forstår respondentenes utsagn, er dette noe de ønsker. Flere av respondentene hadde mange meninger og betraktninger rundt egen rolle og skolens verdigrunnlag. Fronesis, altså praktisk klokskap, kan en tenke seg at de har opparbeidet seg gjennom flere år både i klasserom og som skoleleder, men verden er i konstant endring og nye dilemmaer dukker opp.

Slik en respondent sier at "Vi bør ta disse diskusjonene i litt større foraer, og vi kjenner litt på det selv, om de verdiene vi tror vi har eller det verdisynet vi tror vi har- om det virkelig er der når det drar seg til. Jeg ser veldig ofte eksempler på det motsatte." Begrepet «å dra seg til» kan forstås som: «gå mot høydepunkt, slutfase; bli alvor» (Det norske akademis ordbok-NAOB). Og det er i dette krysspreset mellom etikk, behovet for kunnskap til å ta gode avgjørelser, og press fra styresmakter og rammevilkår, at rektorene håndterer etiske dilemmaer og utfordringer. Det er betegnende at flere av respondentene uttrykker dette behovet for fokus og utvikling på temaet forteller oss tydelig at dette er noe de ønsker seg.

De fleste av respondentene pekte på at man nok har større handlingsrom enn man tror man har, men elevene skal "trumfe" alt, og "jussen er verktøyet" som en uttrykker. Dermed forsøker de å navigere i krevende farvann mellom lovgivningens krav og politiske føringer. De bruker menneskelig skjønn og som en sa: "jeg ser litt på jussen, og stiller meg spørsmålet, kan jeg tolke loven dithen? Det blir skjønnnet mitt som tolker jussen" (sitat respondent D). Dette er klart et krevende punkt når man lar ledere som ikke er jurister anvende og bruke lov, samtidig gjøres det et poeng av at loven gjelder alle. Det er derfor nødvendig at den kan leses og forstås av alle. Dette er også et viktig punkt i NOU 2019:23 hvor en av årsakene som legges til grunn for en ny opplæringslov, er en manglende og ulik forståelse av loven, og at den inneholder flere ulike skjønnsmessige regler. Det kan være uklart hva som skal ligge til grunn for en skjønnsmessig vurdering og hvem som skal gjøre vurderingen. Hvorvidt denne kan overprøves av statlige tilsyn, er en sak, men også ulik tolking av loven kan medføre spenninger i tilliten mellom de ulike aktørene. Dette er et av de prinsippene lovopplæringsutvalget har vært opptatt av: loven skal være et godt verktøy og inneha en god struktur og et godt språk. At dette er krevende for skoleledere, bekreftes også av en annen respondent som sier: "tja, hvor etikk og lovverk ikke er forenlig, du kan jo alltid finne støtte i jussen ett sted" (respondent A). Jeg tolker denne setningen til at dersom du er i tvil, kan du tolke jussen litt slik du selv ønsker. Altså en kan bruke skjønn slik at løsningen er tilpasset det du som rektor tenker er mest rett. "Jo mer skjønn, jo vanskeligere er det å sette grensen mellom koden for juridiske og pedagogiske observasjoner" (Sivesind og Bachmann i Møller 2011 s. 57). Grensene og rammene blir utydelige. Dermed blir det også vanskelig å utøve skjønn.

Söderström har god tro på skoleleders evne til å bruke skjønn i møtet med dilemmaer: «skolelederens beslutninger rundt dilemmaer: "Det handlar om at skolledaren utifrån ett uppkommet etiskt dilemma är beredd att problematisera och söka olika perspektiv på dilemmat och dess lösning" (Söderström 2017 s. 49).

For er det egentlig så ille at rektorer utøver skjønn og tolker på ulik måte? Er det ikke dette man trenger i gode skoleledere, at de har utviklet det Aristoteles kaller fronesis, en egen praktisk klokskap slik at man handler selvstendig utfra situasjonen? Söderström beskriver etiske skoleledere slik: "Etiska skolledare kan beskrivas som kloka och kunniga, och de är utrustade med en väl slipad etisk kompass som hjälper dom att göra medvetna val och fatta omdömesfulla beslut i en yrkesvardag som ofta är av oförenliga omständigheter" (s.175).

Flere av respondentene uttaler at en av grunnene til å følge jussen og føringer, er for å forhindre subjektivitet: "det er viktig at vi skoleledere er enige om hvordan vi tolker og handler utfra ulike situasjoner, slik at det ikke blir at noen elever er heldige med lærere, heldige med rektoren, heldige med skolen, vi kan ikke sitte på hver vår tue og tolke og mene ting" (sitat respondent D). De mener det er viktig at alle følger like føringer slik at dilemmaer blir håndtert likt uansett hvilken skole eleven hører til. En annen respondent sa at "Opplæringsloven må være detaljstyrt. Ellers blir det skjønnet vårt som bestemmer. Da kan vi settes opp mot hverandre. Etiske problemstillinger, praksisen vår, kan settes opp mot hverandre ved at vi sitter på hver vår tue." Og det er i møtet med dette at bruken av skjønn og lite juridisk kunnskap blir et usikkerhetsmoment. Om ønsket er at jussen skal virke rettferdig og sikre barn like opplevelser av skolehverdagen uansett skole, og hvem som er rektor eller lærer, er det et paradoks at de som skal sikre dette ikke har kunnskapen til å gjøre det. Riktignok tolkes jus også av jurister og er sjelden sort/ hvitt, men savnet etter felles verdisyn og plattform virker ganske tydelig på respondentenes uttalelser. Det er istedenfor lagt opp til at man skal bruke skjønn, men kan man bruke skjønn når man ikke har kompetansen til å bruke skjønn. Skjønn er definert som " bedømmelse eller vurdering. Når en avgjørelse treffes på grunnlag av skjønn, betyr det at beslutningstakeren treffer avgjørelsen på grunnlag av vurderinger han foretar. <sup>7</sup> Det kan gjerne være snakk om etisk skjønn, slik Söderström hevder, men utfra det respondentene har fortalt, må dette sies å være mer et ønske enn en realitet. Dersom opplevelsen er at alle sitter for seg selv og vurderer etikk og juridisk skjønn, kan man da unngå at konsekvensene av tolking av jussen ikke medfører mer ulikhet istedenfor målet som er mer likhet?

### Refleksjoner rundt juridisk rammeverk og bruken av dette

Slik vi allerede har sett, er skolen styrt av ulike lover eksempelvis Opplæringsloven, Arbeidsmiljøloven og Forvaltningsloven. I tillegg til at den forholder seg til ulike rammer gitt

---

<sup>7</sup> <https://www.sprakradet.no/globalassets/klarsprak/dokumenter-og-presentasjoner/andres-artikler-oppg-kartl/masteroppgave-om-lovsprak-skjonn-og-rettssikkerhet.pdf>

av kommunene som skoleeier, samt læreplanverket i forhold til hva undervisningen skal inneholde og hvilke kompetanse elevene skal utvikle. Respondentene hadde mye å si om både opplæringsloven, politiske føringer og det juridiske ved å være skoleleder. Jeg har allerede nevnt en del i gjennomgangen av de ulike dilemmaene og etiske betraktningene, men ønsker her å gå gjennom hva de fortalte om hvordan de håndterer det juridiske aspektet ved siden av etikken. Det var viktig for studien om respondentene opplever at etikk og lovverk utfyller hverandre, slik at respondentene opplever at lovverket er en støtte og ikke en ekstra utfordring som gjør det vanskelig å basere etiske avgjørelser med juridiske begrunnelser.

"Det går en viktig skillelinje mellom lover og regler på den ene siden og etikk på den annen: Det at en handling er forbudt ved lov er en svært god grunn til ikke å utføre den, men det at en handling ikke er forbudt er ikke en tilsvarende god grunn til å utføre handlingen. Her oppstår det en asymmetri – vi kan ikke slutte andre veien og hevde at det at en handling ikke er forbudt ved lov på tilsvarende måte er en god grunn til å utføre den. Det er mye som er lov, men det betyr ikke at det er klokt å gjøre det".  
(<https://www.finaut.no/finautetikk/etikkhjornet/artikler/etikk-eller-regler/>)

I situasjoner nevnt i sitatet, hvor etikk og lovverk ikke peker i samme retning, kan det oppstå dilemmaer hvor det å følge lovverket kanskje ikke vil være det beste for eleven i et kortere eller lengre tidsforløp. Dette er et av svarene jeg fikk: "Nei, du kan ikke løse komplekse sammensatte menneskelige problemer med juss. Du forsterker bare en problematikk hvis du skyver jussen foran deg hele tiden."

Hvorvidt økt juridifisering og bruken av §9A har medført økt administrasjon på bekostning av pedagogikken, og om lovverket føles nyttig har respondentene ulikt syn på. Noen eksempler på utsagn, er disse:

- "Jeg kanskje opplever at jeg trenger mer kompetanse da, i det å forstå lovverket og alle de lovverkene vi faktisk forholder oss til i tråd av å være rektorer, så skulle det nok ha vært enda tydeligere i lovverket med hensyn til hva du får av pålegg" (Respondent E).
- "Mer må dokumenteres, men opplever ennå at jeg som skoleleder kan bevege meg innenfor jussen samtidig som pedagogikken er fokus mye pga. at man alltid tenker elevens beste!"(respondent D).
- "Skolens lovverk må vi ha, men om det er tilfredsstillende er jeg usikker på. Tilfredsstillende i forhold til hvem?" (respondent D).

- "Vi må ha juss, og vi må bruke den, mener jeg, selvfølgelig, men hvis jussen blir nødutgang og fluktvei og hvilepute så ... den er verdiløs alene." (respondent A)
- "Tja, hvor etikk og lovverk ikke er forenlig - du kan alltid finne støtte i jussen et sted" (respondent A).

Dette emnet og synet på om skjerpingen av §9a har medført merarbeid i form av administrasjon er som jeg har nevnt før, omstridt. Opplæringslovutvalget som undersøkte og utredet NOU 2019:23 påsto at Fylkesmannen ikke hadde opplevd en økning i §9a saker som en følge av skjerpingen. Dette ble imøtegått av Judit Novak som påpekte at Opplæringslovutvalget tall var fra før selve skjerpingen i 2017, og viste at skjerpingen har medført en stor økning i saker hos Fylkesmannen. (<https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2020/se-kveldsseminaret-ny-opplaringslov/>)

"Opplæringsloven er premissene, forskriftene styrer hvordan vi skal tilrettelegge og følge læreplanen. Så loven er både innhold og plattform. Jeg følger lover, avtaleverk og regler i alt." "Jeg synes det er viktig for skoledagen er jo tema ved x antall middagsbord hver dag" (respondent C). Respondent E sier at:

" man er jo blitt fjernet mer og mer fra pedagogikken og mer og mer inn i det administrative, men om det handler om at det er mere juss som må håndteres eller om det er systemene som krever ... Ja, det er en endring i, i på en måte fokuset da, at det går, det går dessverre mer bort fra pedagogikk, jeg merker at jeg må være utrolig fokusert, mer enn tidligere for å holde fokuset oppe på det jeg tenker er mest viktig, det å være som rektor mest opptatt av barnas halvdel av dette, så det er klart, ja med personal oppfølging og alt du har av forvaltningsoppgaver så, så er det lett å miste fokuset på pedagogikken absolutt".

Den svenske lederforskeren Mats Alvesson peker på dette i forbindelse med juridifiseringen i skolen i sin siste bok "Extra allt" (2019) hvor han sier "problem oppstår inte minst när pressen att göra allt formellt rätt är så stor att det går ut över verksamheten- att man konsentrerar sig mer på att göra saker rätt än att göra rätt saker" (2019 s. 46). Han mener med dette at når fokuset blir på loven, og det å gjøre det rette, overtar dette for pedagogikken og skolens hovedmål endres. Det samme nevner Merok Paulsen (2019) i det at rettsliggjøringen av skolen medfører at skoleledere kan stilles til rettsansvar. Det er da en nødvendighet at man har kunnskap om klasseromspraksis, og ikke bare skolens byråkrati og drift. Dermed kan skolen som et løst koblet system være et problem for rektorer i fremtidens skole. Det Paulsen kaller et



«innovasjonsparadoks» (Paulsen 2019 s. 212) handler om at spredning av «beste praksis vil være begrenset av praksisen med lærerisolasjon i lukkede klasserom» (Paulsen s. 212). Det vil være nødvendig å ha en felles etisk plattform slik at alle på skolen er omforente i forhold til elevsyn, og hvordan vi håndtere de ulike dilemmaer. Rektorene er de som har ansvaret for denne utviklingen, men også de - som med unntak av elevene - har mest å tjene på dette, da de er rettslig ansvarlige for også det som foregår i klasserommene.

Etisk kan oppleves som utfordrende på flere ulike måter. Ved å ikke kunne utføre sine plikter på en mest mulig måte, kan rektorer komme i en skvis mellom ulike etiske dilemmaer. Ut fra deontologisk premisser skjer dette ved at de ikke får utført en av sine grunnleggende oppgaver, besørge at elevene har en tilpasset god undervisning. Ut fra konsekvensetisk premisser skjer dette ved at konsekvensene for elevene ved tap av kompetanse og kunnskap, men også skolelederen selv, ved at denne må velge og prioritere blant sine arbeidsforpliktelser noe som kan gi kortsiktige konsekvenser, men også i form av juridisk ansvar. Et annet aspekt er at når skolelederen må foreta disse prioriteringene, vil motivasjonene for hvilke prioriterte handlinger skolelederen gjør, sende et signal til resten av kollegiet, foresatte og elever hva rektor anser som viktig og mindre viktig. Praktisk klokskap basert på erfaring fra klasserommet og velutviklede pedagogiske og etiske referanser kan være til hjelp i slike prosesser, men neppe ta vekk alle kvaler når egen overbevisning kolliderer med loven, eller når valg man tar påvirker mange andre.

### Profesjonsfellesskapet og psykologisk trygghet

"Skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis" (<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.5-profesjonsfellesskap-og-skoleutvikling/>).

Tanken om at skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap, er ikke ny, men at temaet - sammen med resten av ny overordnet del og de tverrfaglige teamene - vies en såpass fremtredende rolle i LK20, er nytt og forteller oss hvordan det er ønskelig at man skal jobbe i skolen fremover. Dette omfatter også holdninger, normer og visjoner som skolens kollegium møter elevene med, og det er i skolens profesjonsfaglige fellesskap at disse blir etablert og integrert i skolens kultur. Selv om tanken om kollektive læringsfellesskap ikke er ny, virker den mer aktuell sammen med de tre tverrfaglige temaene som blir innført med LK20. Disse er folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling. Alle disse tre er med på å bygge kompetanser en ser for seg vil være nødvendig i fremtidens samfunn.

Miljøvern og gjenbruk er i vinden og elevene lærer kildesortering i skolen fra første klasse. De tverrfaglige temaene skal være gjennomgående i alle fag. Det vil kreve at lærere snakker sammen, dvs. reflekterer og skaper seg en overordnet oversikt over hvordan man løser denne forventningen.

Slike samtaler og samarbeid i skolen skjer ikke av seg selv, og det er her lederrollen blir sentral. Skoleledelsen har ansvaret for å legge til rette for profesjonsfellesskapets læring, organisere det og gå foran som gode rollemodeller. "... rektors innflytelse på elevenes læring er indirekte og går gjennom påvirkning og stimulering av lærernes holdninger, verdier, kunnskap og praksis" (Paulsen 2019 s. 86). Dette poengteres også i de føringer som Ludvigsens utvalget kommer frem til i "Fremtidens skole" (Meld. St. nr. 28 (2015-2016) hvor et av de sentrale punktene er: "En systematisk orientert rektorrolle som referanseramme, der rektor er en kompetent overordnet leder som fremmer kollektiv profesjonsutvikling" (Hjertø sett i Aas og Paulsen 2017 s. 210). Det finnes mye forskning som viser at dersom skoleledere og lærere klarer å institusjonalisere elementer som fremmer samarbeid og felles visjoner, bidrar dette til å øke elevenes læringsutbytte. "...our analysis document a strong statistical link between improvements in relational trust and gains in academic productivity...good schools have strong relational trust (Bryk & Schneider 2004 s. 116). Viktigheten av dette bekreftes i en artikkel av Erik Irgens fra 2014 hvor han referer til et forskningsprosjekt i London hvor man undersøkte hvilke faktorer som er utslagsgivende i skolen dersom man fjerner sosiodemografiske ulikheter og andre faktorer som ligger utenfor skolen. De fant at i profesjonsfellesskap der den enkelte lærer ble en representant for fellesskapets verdier og ikke bare for egne oppfatninger og verdier i klasserommet, og man hadde en felles praksis var resultater og motivasjon bedre enn i nærliggende skoler som ikke var kommet like langt i utviklingen av profesjonsfellesskap. (Postholm og Tiller 2014 s. 283-298.)

Dette har blitt bekreftet i flere studier, men det blir regnet som vanskeligere å bygge felles verdiplattform og visjoner i skolen enn i andre organisasjoner. Mye på grunn av skolens organisasjonsstruktur, ofte referert til som "løse koblinger". Begrepet peker på hvordan lærerne styrer klasserommet med sin egen autonomi, og er usystematisk og periodisk koblet til skolens ledelse. Dette vanskeliggjør naturlig nok ledelsens mulighet til å påvirke klasserommens kultur og læringsmiljø: «The concept of loose coupling indicates why people cannot predict much of what happens in organizations» (Weick 2001, s. 384 sett i Paulsen 2019) Løse koblinger er altså en "mangel på samsvar mellom formelle strukturer, det vil si mål, vedtak, planer og myndighetslinjer på den ene siden, og arbeidsprosesser og resultater av arbeidet på den andre"(Paulsen 2011 s. 154).

I tillegg består skolen som organisasjon av ulike tause kontrakter. Paulsen peker på at dette kan gjelde ulike punkter fra holdningen til klasserommet som "lærerens private område" til at i skolen sitter den reelle maktbalansen hos lærerne, noe Paulsen kaller asymmetriske organisasjoner. Lærerne er førstelinjen til elevene som jo er skolens brukere, uten lærere har man hverken elever eller som ledelse noen å lede. Dermed er verdiutvikling som grunnholdning i skoleorganisasjonen avhengig av at lærere er interesserte i å forholde seg til skoleutvikling og deling av "beste praksis". Altså et mer "bottom up" fokus på utvikling enn en "top down" vil gi større muligheter for å lykkes med å forankre verdiplattformen hos medarbeiderne.

Dette krever en mer verdibasert eller distribuert ledelse for å øke mulighetene for å lykkes med skoleutvikling, altså vil ledelse i samspill medføre at lærerne er mer med på å forme egen skole og verdiforankring. Dette kjennetegnes av en "konsulterende lederstil "nedover" i hierarkiet der lærere involveres i strategiske oppgaver, beslutninger ..." (Printy, Marks & Bowers 2009, sett i Paulsen 2011 s. 162). Flere undersøkelser peker på at ved å skape felles verdier og enighet om mål, kan man motarbeide dette. Storskalaundersøkelser støtter dette "der det dokumenteres at de skolene som over tid lyktes med elevprestasjoner, også har etablert en sterk felles verdibase" (Paulsen 2019 s. 92).

Likevel kan det vise seg vanskelig å skape felles verdier og mål fordi "A loosely coupled system could preserve more "cultural insurance" to be drawn upon in times of radical change than in the case of more tightly coupled systems" (Weick 1976 s.7). Dette fordi det er vanskelig å sette en standard så lenge organisasjonens løse koblinger medfører mye privatpraksis og muligheter for å etablere sine egne løsninger. Slik kan autonomien lærerne har i klasserommet være med på å hindre utvikling av felles profesjonsfelleskap.

For å oppnå dette, er man avhengig av at medarbeidere føler seg så trygge at de kan reflektere om både positive og negative opplevelser sammen og be hverandre om råd. Dette krever også at man har bygget opp en så sterk psykologisk trygghet at dette er mulig. Dette er en lederoppgave: "Team psychological safety is defined as a shared belief that the team is safe for interpersonal risk taking (Edmondson 1999 s. 354). Dette gjelder både i lærerkollegier og ledergrupper hvor det vil være behov for tilhørighet til psykologisk trygge arenaer hvor man kan diskutere etiske og juridiske dilemmaer og utfordringer. For å oppnå psykologisk trygghet, må en jobbe med å bygge en lærende team og organisasjoner hvor medarbeidere har det Edmondson kaller lærende oppførsel. I slike grupper kan man sammen diskutere de ulike dilemmaer og utfordringer en møter. Dette er noe jeg oppfatter at respondentene i min undersøkelse etterspør og har et behov for gjennom utsagn som: "Vi må løfte dette temaet hos

alle aktører og i en helt annen skala enn vi gjør nå" og "Det er helt avgjørende at vi får gode systemer for å holde dette oppe og avlaste (hverandre), så vi bør få gode profesjonsfelleskap". Edmondson sier:

"Examples of learning behavior include seeking feedback, sharing information, asking for help, talking about errors, and experimenting. It is through these activities that teams can detect changes in the environment, learn about customers' requirements, improve members' collective understanding of a situation, or discover unexpected consequences of their previous actions. (Edmondson 1999 s.351)

Utfra funnene i denne studien - og det som etter hvert tegnet seg som den største differansen mellom rektorer med lang ansiennitet og rektorer med kortere - var hvor fokus lå. Hva respondentene oppfattet som sentralt i egne lederrolle, slik jeg oppfattet det, ligger det mye praktisk klokskap, erfaringer og refleksjoner som kunne vært delt og vært en støtte for rektorer når møtet med etiske dilemmaer føles særlig krevende. "en oppövad känslighet, en etisk blick, som gör den professionelle medveten om och vaken för hvilka värdekonflikter som kan uppstå i vardagen" (Irisdotter et al.. 2009 s. 144)

## Drøfting

Som skrevet innledningsvis er skoleledelse et bredt fagfelt som blir påvirket av mange ulike faktorer. Fra styringsorganene innen politikken, til rettsliggjøringen av skolen som har økt ved NPM som styringsmodell. Siden 2006-2007 har kontrollorganer gjennom tilsyn blitt mer og mer vanlig for å sikre at utdanningssektoren holder seg innenfor de gitte lovfestede rammer og betingelser.

Tilsyn er nødvendige for å sikre at rammebetingelser og drift av skolene foregår på en god måte, at loven følges og at driften av skoler er forholdsvis likt forstått. Slik forklarer Utdanningsdirektoratet<sup>8</sup> selv hvorfor de utfører tilsyn:

"Tilsynet er verdifullt når det på en effektiv måte fører til at regelverket følges i sektoren. I tillegg skal tilsynet bidra til å øke kommunenes evne til å tolke og etterleve regelverket uten direkte påvirkning fra oss, og generelt fremme kunnskap om

---

<sup>8</sup> Heretter referert til som Udir.

regelverket hos ulike grupper i og utenfor sektoren" (<https://www.udir.no/contentassets/2f75a647ad154220943175f1834a4641/metodehandbok-tilsyn.pdf>).

I håndboken jeg referer til forklares gangen i tilsyn, hvorfor man gjennomfører tilsyn og hva som forventes av skolene i forbindelse med tilsyn. I forbindelse med intervjuene i denne studien var kanskje noe av det som forbauset meg mest, hvor bekymret enkelte av respondentene var for å få tilsyn, eller å oppleve at noen utenfra skulle komme og etterse arbeidet deres.

Dette var kanskje den største differansen mellom rektorene, hvor noen var svært klar på at ubehaget med å vite at Fylkesmannen, som kontrollorgan for §9A, føltes som en belastning hvor man aldri kunne gjøre god nok jobb, var det andre som ikke nevnte Fylkesmannen, men heller hvordan skolen gjennom rettsliggjøring og målstyring hadde fjernet seg fra det etiske perspektivet. Skjerpingen av §9A var for øvrig det mest gjennomgående temaet, og den konflikten flest refererte til i forbindelse med balansegangen mellom lovverk og etikk.

Når det er sagt, var ikke respondentene i tvil om hva de bruker som verktøy og for å veilede seg selv i møtet med ulike utfordringer og dilemmaer; loven i første omgang, deretter hjertet. De ville sikre seg at dette var noe alle parter kunne leve med. Som en respondent sa: "Jeg tror nok det er slik at når lederhertet og lederhodet snakker godt sammen at man får de beste resultatene" Respondentene opplevde at det var mange gode støttefunksjoner som rektor kan rådføre seg med, men at det likevel var rektor alene som måtte bestemme utfallet. Noen uttrykte at dette var tyngre enn hva andre gjorde, men som en avsluttet intervjuet med: "men jeg sto jo der da, og da måtte jeg ta avgjørelsen, og da sto jeg der i den".

Dette var et forholdsvis gjennomgående trekk at når rektorene tok en avgjørelse, hadde de reflektert nøye. De hadde sjekket lovverk, og de hadde vurdert og prioritert konsekvenser i forhold til avgjørelsen de valgte. De forholdt seg ofte til lovverket. Dersom lovverket ikke dekket dilemmaet godt nok, brukte de forskning og egne erfaringer. Det at respondenten bruker lovverket aktivt som veileder, peker mot en rettsliggjøring også av den norske skolen (jfr. Novaks forskning fra Sverige). Dette er interessant siden de fleste av rektorene oppga som motivasjon for å være skoleleder at de ønsket å bidra til å gjøre en forskjell. Dette hadde igjen med verdiskapning og eget elevsyn. De fleste oppga også at de opplevde at lovverk og rammene rundt skolen som støttende og gjensidig utfyllende, at det ikke var en motsetning mellom juss og verdigrunnlag, men at de av og til opplevde motstridende interesser. Dette er som forventet ettersom lovverket er jo skrevet på en måte som skal være både etisk og tydelig. På den annen side er lovverket fylt av motsetninger ved at det er beregnet for mange ulike parter. Dette er også en av grunnene til at Opplæringslovutvalget fikk i oppgave å utrede og vurdere behovet

for en ny opplæringslov. Den er svært omfattende og detaljert. Respondentene oppgir at dersom lovverket skal etterleves så grundig som det er tenkt til i forhold til tilsyn av kontrollorganene, "da ville jeg ikke hatt tid til annet" (sitat respondent E). Dette er også noe Skolelederforbundet har meldt inn til opplæringslovutvalget "at dagens regelverk er svært detaljert og til tider uoversiktlig, og at hyppige endringer i regelverket er en utfordring for dem som skal følge det" ([https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-](https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-23/id2682434/?q=implementering&ch=6#kap9-2-8)

[23/id2682434/?q=implementering&ch=6#kap9-2-8](https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-23/id2682434/?q=implementering&ch=6#kap9-2-8)). Dette medfører dilemmaer for den enkelte som skal tolke det, når denne ikke har god nok kunnskap til å anvende det alltid. Dette kan også muligens forklare hvorfor § 9A var den paragrafen som ble nevnt hyppigst, da den er også den lovendringen som i størst og best mulig grad er blitt implementert (NOU 2019:23 s. 137). Dette er en paragraf de fleste skoleledere har vært på kurs eller fått informasjon om. Det er også muligens en av de paragrafene som har vært mest omtalt i media, og som foreldre kanskje har lagt merke til, da den er svært konkret peker direkte på elevers subjektive følelse av trivsel på skolen. Dette kommer også frem i NOU 2019:23 (s. 137) hvor flere av de utvalget har snakket med opplyser at implementeringen av endringene i §9A har vært godt fulgt opp, og gjennomført. Noe man må anse som kritisk for å sikre lik lovforståelse og rettssikkerhet.

Det hevdes i NOU 2019: 23 at det ikke har vært en økning av klagesaker til Fylkesmannen etter lovendringen i §9-A, dette ble imøtegått av førsteamanuensis J. Novak ved kveldsseminaret 6. februar i Utdanningsforbudets regi (<https://utdanningsforskning.no/artikler/se-judit-novak-forelese-om-rettsliggjøringen-av-norsk-skole/>) hvor hun påpekte at man ser en reell økning i saker til Fylkesmannen som en konsekvens av innskjerpingen i loven. Dette stemmer altså med respondentenes oppfattelse av at §9A har medført merarbeid og at de føler det sitter noen et annet sted og passer på at de tolker lovverk rett og gjør jobben sin godt. En av intervjuobjektene sier at "Fylkesmannen oppleves som en dommer som skal bedømme hvorvidt rektor er god nok i jobben sin". Dette er et etisk paradoks, man skal stole på rektorers evne til å ta gode avgjørelser til det beste for elevene, de har blitt gitt ansvaret for store bedrifter hvor mange mennesker har sitt daglige virke, både store og små. Samtidig føler de seg overstyrt og har en redsel for å bli korrigert, dersom de ikke har tolket regelverket på rett måte.

Tilsyn av ulik art er kontrollorganer, samtidig er det betenkelig at rektorer blir ettersett så mye og må administrere så mye at de ikke får tid til å drive pedagogisk utvikling eller arbeide med å skape verdiplattformer. Dette er også tidkrevende, og krever mye dokumentasjon og forvaltning. Dette bekreftes i FAFO-rapport 2019:33 skoleledere som brukte mye tid på 9A-saker, brukte mindre tid på pedagogisk utvikling. Siden det er ønskelig at skoleledere er med på å vedlikeholde og skape skolens profesjonsfelleskap, kan det synes uheldig at å

vedlikeholde elevers individuelle rettigheter skal gå på bekostning av dette. Dette kan anses som et klassisk styringsdilemma hvor rektor må fordele sin tid mellom to svært viktige elementer i skoleledelse, men hvor elevens lovfestede rett blir den som får det ønskede fokus. Altså kan man si at innskjerpingen av lovgivningen i 9A har hatt den ønskede konsekvensene ved å ivareta og sikre elevenes psykososiale læringsmiljø. På den annen side kan dette gå på bekostning av rektorers mulighet til å drive pedagogisk utviklingsarbeid.

Samlet tyder funnene og utsagnene til rektorene på en bekymring over økt byråkratisering og administrering som følge av endrede rammebetingelser og mer rettsliggjøring. Flere uttrykker at ønsket om å jobbe i profesjonene er betinget til verdiskapingen som bør foregå i skolen, og ønsket om å utgjøre en forskjell. De rapporterer alle å ha opplevd etiske dilemmaer på ulike måter, og flere uttrykker at de skulle ønske skoleeier hadde en mer etisk profil, slik at ikke rektor eller skoleledelsen var alene med de etiske prosessene. Dette er nok også noe forsterket av ny overordnet del i LK20, hvor fokus på menneskeverdet og etisk bevissthet er sentralt: "Etisk bevissthet er å veie ulike hensyn mot hverandre og er nødvendig for å være et reflektert og ansvarlig menneske. Opplæringen skal utvikle elevenes evne til å foreta etiske vurderinger og gjøre dem fortrolige med etiske problemstillinger" (<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.3-kritisk-tenkning-og-etisk-bevissthet/>).

Desto mer interessant er det at det ikke finnes et profesjonsfelleskap for etisk refleksjon og diskusjon rundt saker, slik en av respondentene etterlyser. På tross av at dette er et av prinsippene for skolens praksis i LK20. "Alle ansatte i skolen må ta aktivt del i det profesjonelle læringsfelleskapet for å videreutvikle skolen. Det innebærer at fellesskapet reflekterer over verdivalg og utviklingsbehov, og bruker forskning, erfaringsbasert kunnskap og etiske vurderinger som grunnlag for målrettede tiltak" (<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.5-profesjonsfelleskap-og-skoleutvikling/>).

De etiske perspektivene rektorene beskriver er mange, både i styrings og lojalitetsdilemmaene kan man kjenne igjen etiske teorier, avhengig av hvilket perspektiv man velger å se dilemmaet fra. Det forteller oss også at staten er aktiv i å bygge samfunnets etiske normer og regler gjennom å legge rammebetingelsene for hvordan skolene skal styres og drives.

Det var også spennende at flere rektorer hadde etiske betraktninger som ikke falt inn i noen kategori. Dette kan tyde på at de fant temaet interessant og hadde en del refleksjoner de ønsket å dele.

### **Del 3: Implikasjoner for ledelse og videre forskning**

Som vi har sett, har skoleledelse som fagfelt endret seg svært mye de siste 20 år. Det samme kan sies om skolen som har vært gjenstand for ulike læreplanendringer og endret lovgivning. Lærerutdannelsen har gått gjennom gjentatte endringer, og vi har fått rektorutdanning og ulike lederutdannelser for rektorer. Shapiro og Stefkovich sier det slik i forordet til sin 4. utgave av boken "Ethical leadership and decision making in education": "the impact of different cultures and religions as well as the advancement of technology and the emphasis on high stakes testing in many educational systems have changed our society and the world" (ix). Verden endrer seg så fort at nye etiske dilemmaer dukker opp og krever nye refleksjoner og nye normer for hva og hvilke utfordringer vi alle forholder oss til og løser. Da kan det være godt at ledere er øvd i å håndtere disse, å finne trygghet i refleksjon sammen i profesjonsfelleskaper. Slik kan dette hjelpe egne medarbeidere i å holde etikken høyt i møtet med elever som er krevende og som utfordrer oss.

At lederrollen oppleves krevende med stort krysspress og høy arbeidsbelastning, er ikke uvanlig for lederstillinger. At rektorer selv oppgir at de føler det er for lite etisk bevissthet og fokus på etikk i profesjonelle fellesskap, er mer interessant. Dette gir uttrykk for et behov de har for å videreutvikle seg selv, hvor de gir uttrykk for en følelse av å ikke bli møtt på dette behovet. Ved økt bevissthet rundt etikk i skoleledelse og tilrettelegging for øving på håndtering av etisk dilemmaer, ville rektorer kanskje følt at de hadde mer begrunnede vurderinger og sterkere opplevelse av sikkerhet i hvilken etisk teori de brukte ved avgjørelser. Dette kunne etter hvert ha gitt økt bevissthet rundt hvilke løsninger man velger og etisk verdiplattform for skolen.

Det legges opp til at det på skolene skal utvikles profesjonelle læringsfellesskap, og det blir forsket på om lærerstudenter bør få økt praktisk klokskap (Fronesis). Spørsmålet må bli hvordan skal de gjøre seg nytte av dette dersom lederne deres mangler dette, og etterlyser det? Hvordan skal skolelederne få oppleve at deres etiske profesjonsfelleskap er verdifullt og lærerikt dersom det bli opp til enhver rektor å finne ut av dette selv? I likhet med lærere er de også avhengig av psykologisk trygghet.

FAFO-rapporten 2019: 37 peker på et aldrende rektorkorps og få søkere til utlyste stillinger, det er jo en mulighet for at en av grunnene som ikke kommer frem i rapporten kan være i nærheten av respondentens opplevelse av egen rolle. Det påpekes i samme rapport at mange rektorer, men også skoleledere, tenker at høy arbeidsbelastning er en av grunnene til at yrket kan virke mindre attraktivt. En implikasjon for ledelse kan være nettopp implikasjonen om at krysspress og bredden i arbeidsoppgaver bør evalueres. Noen skoler har gått til det skritt å ansette en administrativ leder for å ta seg av en del av funksjonene som ikke er pedagogiske



eller har med personaloppfølging å gjøre. Igjen, vil dette være en kamp om ressurser og hvordan disse på best mulig måte kan komme elevene til gode.

## **Oppgavens styrker og svakheter**

Jeg ønsker å se på datamaterialets gyldighet i forhold til spørsmålene som skal besvares gjennom oppgavens validitet. "Høy validitet innebærer at undersøkelsesopplegget og datainnsamlingen resulterer i data som er relevante for problemstillingen."(Grønmo 2016 s. 447) Denne studiens styrker er slik jeg anser det flere, som sammenlagt gir studien rimelig høy validitet rundt dimensjonen begrepsvaliditet. Jeg mener at jeg er på rett vei når det gjelder å forklare noen mekanismer i det som forklarer forskjeller i den avhengige variabelen: hvordan rektorer vurderer etiske dilemmaer? Dette fordi jeg mener å kunne forsvare antakelsen om at erfaring er en faktor som har betydning for hvordan rektorer vurderer etiske dilemmaer. Samtidig erkjenner jeg kompleksiteten i dette spørsmålet, og at det innebærer at jeg anser at en rekke faktorer har betydning for hvordan rektorer bedømmer etiske dilemmaer. Blant annet egne subjektive erfaringer og refleksjoner. Med andre ord tilsier dette en viss beskjedenhet når det gjelder slutningenes indre validitet. Når det gjelder ytre validitet, har oppgaven betydelige begrensninger: strengt talt kan vi ikke generalisere slutninger på basis av mitt empiriske materiale lenger enn til skoler som har vesentlige likhetstrekk med de skoler som inngår i utvalget, altså barneskoler i Oslo. Dermed må jeg erkjenne at denne validitetsbegrensninger impliserer behov for mer forskning. Jeg mener at studien tilfredsstillende rimelige reliabilitetskrav. Her viser jeg til respondentenes åpenhjertighet og vilje til å dele problemstillinger de opplever. Respondentenes fortellinger virker sannferdige og reflekterte. Jeg opplever også at gjennom respondentene får jeg et innblikk i rektorer arbeidshverdag og de ulike utfordringer de møter. Rektorene forteller om en profesjonell rolle preget av krysspress og etiske verdivalg, noen av disse oppleves som dilemmaer hvor rektorene opplever at de må ta valg som går på tross av egne verdier, eller lovverkets rammebetingelser.

Ved å bruke forskningsspørsmålene mine som underlag, håpet jeg å få besvart studiens problemstilling, noe jeg mener funnene belyser godt. I hvor stor grad klarer skoleledere å ha med seg pedagogiske, juridiske og etiske hensyn i arbeidshverdagen? Hvor viktig er det at skoleledere har kunnskap med og erfaring i forhold til disse tre faktorene, samt føler de seg kompetente og trygge i møtet med dilemmaer som krever kunnskap om og håndtering av etiske dilemmaer? Det bekreftes gjennom både rektorenes fortellinger og refleksjoner at de ved å ta hensyn til både lovverk og ønsket om å handle i tråd med elevenes beste må bruke både praktisk kunnskap og erfaringer samt etiske prioriteringer. Hva oppleves eventuelt som mest

utfordrende, og føler rektorene at de har gode nok verktøyer til å ta avgjørelser som er både etisk, pedagogisk og juridisk gode? Respondentene besvarer også hva de opplever som mest utfordrende, ved at det som oppleves som mest vanskelig er å prioritere mellom ressurser. men de oppgir også at de har gode rammebetingelser.

Jeg mener at en av oppgavens styrker er variasjonen i selve erfaringsbakgrunnen som er i ansiennitet som rektor. Det meste i studien er konstant, det vil si, respondentene er alle fra samme by, de er alle rektorer på større barneskoler, og variasjonen ligger i rektorenes erfaring som rektor. Dette var et bevisst grep fordi jeg ville se om erfaring hadde noe å si i forhold til hvordan rektorene håndterte krysspresstet mellom rammebetingelser, lovverk og etikk. Dette fikk jeg bekreftet i hvordan rektorene besvarte spørsmålene og hva de selv uttalte i forhold til etikk og refleksjoner rundt dette. Jeg mener at gjennom å drøfte respondentenes bidrag opp mot både lovverk, empiri og etikk gir studien en bred og god innsikt i rektor rollen og besvarer problemstillingen og dens forskningsspørsmål.

Om begrepene jeg har valgt å bruke i studien min har vært gode nok og slik forsterket begrepsvaliditeten min har jeg vært litt usikker på. "Begrepsvaliditet ... viser i hvilken grad sammenhengen mellom indikatorer for ulike begreper svarer til ... sammenhengen mellom disse begrepene" (Grønmo 2016 s. 434). Jeg vurderte å utvide analysedelen ved å tilføye pliktetikk som begrep for å analysere rektorenes handlinger og refleksjoner. Etter å ha vurdert denne muligheten valgte jeg å ikke innlemme dette begrepet i studien, da jeg mener det ville vært gjensidig utelukkende i forhold til de andre etikk begrepene jeg har anvendt. Hadde jeg anvendt pliktetikk som begrep, ville dette kunne utelukket rektorenes egne tanker og refleksjoner rundt hva som er elevens beste. Det ville vært uklart hvorvidt rektorenes handlinger ble utført av pliktetikk eller egenvilje. Jeg tror også dette begrepet kunne vært misvisende i forhold til å besvare studiens forskningsspørsmål, og jeg ville gått glipp av respondentenes individuelle refleksjoner. Jeg mener derfor at å utelukke dette begrepet har styrket studiens validitet i forhold til problemstilling, og at begrepene jeg har valgt å bruke er med på å styrke oppgaven og besvare dens problemstilling. Begrepene jeg har valgt å bruke har vist seg gode og holdbare i analysedelen, og jeg anser det som uaktuelt å utvide begrepsrammen.

En begrensning ved denne studien er som nevnt ekstern validitet som defineres slik: "Ekstern validitet er et uttrykk for at resultatene av eksperimentet er realistiske og kan generaliseres til vanlige situasjoner i samfunnet ..." (Grønmo 2016 s. 435). I denne studien er dessverre utvalget av respondenter bare fem stykker, i en ideell verden ville man hatt et mye større utvalg for å sikre referansepopulasjon. Dette er en begrensning i forhold til de slutninger man kan gjøre i forhold til funnenes gyldighet. En annen begrensning kan som nevnt være en trussel mot intern

validitet, definert slik hos Grønmo: " Intern validitet dreier seg om hvorvidt eksperimentet er gjennomført på en tilfredsstillende måte, slik at konklusjonen om årsakssammenhengen er gyldig ..." (s 438). Denne studien tar utgangspunkt i enkeltindividers oppfattelse av rolle og etikk forbundet til rollen, hvordan de selv tolker egen rolle og håndtering av dilemmaer. Dette medfører at alle resultater og årsakssammenhenger er subjektive og kan ikke etterprøves i kontrollerte former, det er ingen nøytral årsakssammenheng utover subjektet, i dette tilfellet respondentenes, egen vilje og refleksjon. Det vil si at det er ikke kausalitet, definert slik: " Kausal er årsaksbestemt. Man sier gjerne at to fenomener har en kausal sammenheng hvis det er en årsakssammenheng mellom dem, eller med andre ord at det ene fenomenet er årsak til det andre "(<https://snl.no/kausal>). I denne studien vil man ikke se det, men målet er selve refleksjonen rektorene gjør seg i møtet med de etiske dilemmaene som er målet for studien. Studiens økologiske validitet mener jeg er rimelig bra, intervjuene med respondentene er utført i deres kjente omgivelser, og respondentene har hatt mulighet til å forberede seg og reflektere gjennom intervjuguiden i forkant. De har blitt intervjuet om emner som knytter seg til deres arbeidshverdag, i naturlig omgivelser, jeg har ikke konstruert noen kunstige situasjoner. Dette tilsier dermed at jeg kan trekke forholdsvis gode sanne slutninger om reelle situasjoner rektorer møter.

## **Avsluttende refleksjoner**

Skoleledere i den norske skolen opererer i det Merok Paulsen (2019, s.16) beskriver som en pedagogisk verdikjede. Det er den samlede innsatsen mellom skolesjefer, rektorer, ledere, lærere og elever som skaper resultatene og bidrar til samfunnsmessig dannelse. Merok Paulsen nevner ikke foresatte, nærmiljø, og ulike samarbeidsinstanser som skolen forholder seg til, men disse er også en del av samfunnet rundt skolen. Det er i dette møtetpunktet mellom profesjonelle og menigmann, mellom voksne og barn, ulike kulturer, mellom lovverk og formålsparagrafer at rektor skal håndtere utfordringer, dilemmaer og problemer.

Respondentene i intervjuene ga mange ulike eksempler på forventninger fra foresatte og veiledningsansvar leder har for å sørge for at alle får den beste oppfølging. Det er i slike tilfeller viktig at loven holdes og tolkes slik at den beskytter den enkeltes rettigheter, og rektor kan finne løsninger de fleste kan akseptere. Det ble klart underveis at de fleste av rektorene bruker loven som veileder når de møter utfordringer i form av problemer eller dilemmaer og besvarer med dette prosjektets problemstilling. Dette kan gi implikasjoner for ledelse ved at skoleledere behøver økt juridisk kunnskap slik at man anvender loven rett. Det er ikke nok å være en erfaren pedagog når pedagogikken må vike. Judit Novak har forsket på

rettsliggjøringen av skolen i Sverige og uttrykker en dreining mot juss: "Diskusjoner som tidligere tok utgangspunkt i profesjonelt skjønn om barnets beste, tar nå form av rettslig argument og motargument" (<https://forskning.no/barn-og-ungdom-oslomet-partner/gir-mer-juss-en-mer-rettferdig-skole/1600886>). NOU 2019:23 gir håp om et regelverk med tydeligere språk og mindre detaljer, dermed overlates mer til rektors skjønn. Ut fra respondentenes klare etiske bevissthet kan dette gjøre det lettere for dem å prioritere i møtet med etiske dilemmaer. Disse er det som vi har sett, nok av.

Ved å ha vist den krevende posisjonen rektorene står i, med krav fra mange ulike instanser, både formelle og uformelle, kan det sees som naturlig at man for å overleve i denne posisjonen må utvikle en profesjonell distanse til vanskelige dilemmaer man står overfor. En av respondentene fortalte jo om perioder med dårlig søvn, dette antyder at rektorrollen og møtet med dilemmaer kan bli en kamp mellom egne moralske verdier og den profesjonelle rollen. Denne respondenten uttrykte at han mente man tapte noe av sin etikk og empati dersom man ble *for* profesjonell. Dette er svært interessant, og forteller oss om en refleksjon om at man kan bli *for* profesjonell i dette yrket. Dersom man bare håndterer styrings- og lojalitetsdilemmaene med en profesjonell distanse, så kan man miste egen moralitet, den moralske stemmen i en selv. Dette fortøner seg som et paradoks med tanke på skoleledelsens moralske imperativ: «skoleledelse er i sin natur og gjennom sitt fokus en moralsk aktivitet» (Greenfield jr, 2004 sett i Paulsen 2019 s. 98). Dette må vektlegges som en betydelig kvalitet og nødvendighet ved skolens ledelse, dvs. å ha et etisk og verdibasert menneskesyn. Dette bekreftes også av en rekke studier, «et sterkt moralsk imperativ er et gjennomgående trekk ved rektors lederskapsorientering, drevet av et moralsk formål og manifestert i forpliktende ledelsesatferd for å sikre mer likeverdige læringsbetingelser for alle elever» (Paulsen 2019 s. 98). Dette oppfattet jeg som et gjennomgående trekk ved respondentene, de ønsket å utrette det lille ekstra for enkelt eleven i møtet med dilemmaer. «Organizational Citizenship Behavior» er definert slik: «individual behaviors that are beneficial to the organization and not recognized by the formal reward» (<https://www.coursehero.com/file/p55a897/Organizational-citizenship-behaviors-can-be-understood-as-individual-behaviors/>). Og dette er viktig skoleledelse, «skolen er i sin natur en sterkt moralsk institusjon gjennom dannelsesoppdrag og egalitære verdier, og skoleledelse er følgelig en moralsk virksomhet» (Greenfield jr 2004 i Paulsen 2019 s. 99). Dette synes jeg denne studien viser, noe av tvisynet på profesjonalitet, på den ene siden, dersom man tar ting for mye innover seg er det krevende og tungt over lengre tid, slik FAFO-undersøkelsen jeg har referert til gjentatte ganger viser. På den annen side er det nødvendig med en viss distanse for å kunne fatte beslutninger basert på flere faktorer som sammen

medfører dilemmaer. Distanserer du deg derimot for mye, vil du kunne tape ditt moralske imperativ og de etiske kvalifikasjoner du trenger i møtet med lovverk, dilemmaer og enkeltindividet.

Jeg mener studien og besvaringen av problemstillingen viser at det er ikke så enkelt å utvikle en profesjonell distanse og gjennomføre lovpålagte handlinger innenfor det gitte rammeverk. Tvert imot så krever det erfaring, refleksjon, og evne til å stille de kritiske spørsmålene, fatte beslutninger basert på etikk, moral og lovverk. Kvaliteten i skolen handler også om hvordan rektor utfører sin rektor rolle, og håndterer moralske spørsmål. Å være skoleleder handler i stor grad om å anerkjenne det moralske ansvar en har, et personlig ansvar for hvordan en håndterer sin jobb. Dilemmaene medfører, som vi har sett, også risiko ved at du ikke alltid kan følge loven blindt, med alle dens intensjoner. Dette er skolens gjenstridige problemer, også kalt skolens «Wicked problem», definert slik «the most difficult policy problems of the modern era have been described as complex, intractable, open-ended and 'wicked'» ([https://www.researchgate.net/figure/Wicked-as-a-combination-of-complexity-uncertainty-and-divergence\\_fig1\\_43502862](https://www.researchgate.net/figure/Wicked-as-a-combination-of-complexity-uncertainty-and-divergence_fig1_43502862)), altså blir oppdraget fra samfunnet så komplisert, at det blir vanskelig å løse. De ulike faktorene som spiller inn i skolens utfordringer, henger sammen og medfører dilemmaer og uklare grenser. Disse problemene kommer av mange og motstridende betingelser og forventninger til skolen og dens skoleledelse ved rektor. Lovens intensjoner kan ikke alltid løses slik de er ment, fordi dilemmaene blir for motstridende.

I tillegg har befolkningens sammensetning og levemåte endret seg gjennom økt migrasjon og digitalisering. Dette medfører utfordringer i forhold til vårt syn å se på verden, vårt syn på barneoppdragelse endrer og utvikler seg, utdanningens plass i samfunnet og ikke minst hva som er akseptert innen sosiale normer. Hargreaves uttrykte at endring er "vår tids stabilitet" (sett i Paulsen 2019 s. 165), og skolen er spesielt utsatt, gang på gang forsøker man å endre eksterne rammebetingelser for å håndtere endrede samfunnsforhold, men opplever å ikke lykkes. Utviklingen når ikke klasserommet, fordi skolen ikke er utrustet til å håndtere usikkerhet og endrede rammebetingelser. Respondentene i denne studien har snakket mye om etiske dilemmaer, de har fortalt om tilsyn og redselen for fylkesmannen. De har nevnt høyt arbeidspress, mye krysspress og ikke minst fortalt om ønsket om å være den ene som gjorde en forskjell for enkelteleven, hvordan elevenes beste "trumfer" alt. Slik Foster sa «Each administrative decision carries with it a restructuring of human life: that is why administration at its heart is the resolution of moral dilemmas» (Foster 1986 s. 33, sett i Shapiro og Stefkovich 2005 s. 3). Akkurat dette synes jeg respondentene formidlet veldig godt, en ydmykhet og en forståelse for at selv om man vil "gå den ekstra milen for enkelteleven", samt en innsikt i at

selv det minste moralske dilemma, medfører mye for enkeltindividet. Derfor er de opptatt av etiske problemstillinger, samt å vurdere sine etiske dilemmaer på en god måte, noe som balanserer de ulike interessefaktorene best mulig. Jeg tar med meg økt kunnskap og forståelse for rektoryrkets mange fasetter, og tenker at det er synd det forskes så lite på hvordan man kan beholde gode rektorer i rollen sin lenger, samtidig som man sørger for økt rekruttering. Rollen oppleves meningsfull og har verdi. Dette synes klart utfra respondentenes engasjement. Det er desto viktigere å sørge for å beholde gode rektorer og ha forståelse for etiske og moralske utfordringer de møter.

## Litteraturliste

- Aldenmyr S.I, Paulin A., Zetterkvist K. G. (2009) *Profesjonsetikk for lærere*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Alvesson M. (2019) *Extra allt*. Stockholm: Fri tanke
- Andenæs K. og Møller J. (2016) *Retten i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Branson C. (2010) *Ethical decision making: is personal moral integrity the missing link?* Journal of authentic leadership in education. Melbourne: Australian catholic university, Australia
- Bryk A. og Schneider B. (2004) *Trust in Schools: A Core Resource for Improvement*. New York: The Russel Sage Foundation
- Dalen M. (2011) *Intervju som forskningsmetode-en kvalitativ tilnærming*. (2 utgave) Oslo: Universitetsforlaget
- Engelsen B. U (1990) *Kan læring planlegges?* (6 utgave) Oslo: Gyldendal akademisk
- Grønmo S. (2016) *Samfunnsvitenskapelige metoder*. (2 utgave) Bergen: Fagbokforlaget
- Irgens E. (2011) *Dynamiske og lærende organisasjoner: ledelse og utvikling i et arbeidsliv i endring*. Bergen: Fagbokforlaget
- Kvale S. og Brinkmann S. (2018) *Det kvalitative forskningsintervju..* Oslo: Gyldendal Akademisk
- Moos L. (2016) *Pædagogisk ledelse i en læringsmålstyret skole*. København: Hans Reitzels forlag
- Møller J. (1996) *Lære å/og lede. Dilemmaer i skolehverdagen* (5 opplag) Oslo: Cappelen Akademisk forlag
- Møller J. og Ottesen E. (2012) *Rektor som leder og sjef*. (2. opplag) Oslo: Universitetsforlaget
- Nyeng F. (1999) *Etiske teorier*. Bergen: Fagbokforlaget
- Paulsen J.M (2019) *Strategisk skoleledelse*. Bergen: Fagbokforlaget
- Røvik K.A (2015) *Reformideer i norsk skole*. (2. opplag) Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Senge P.M (1990) *The leaders new work. Building learning organizations*. Sloan management Review reprint series Volume 32, Number 1
- Shapiro J. P. og Stefkovich J.A (2005) *Ethical leadership and decision making in education*. (2 utgave) New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates publishers
- Shapiro J. P og Stefkovich J.A (2016) *Ethical leadership and decision making in education*. (4 utgave) New York: Routledge
- Söderström Å. (2017) *Etiske perspektiv på skolledares arbete*. Lund: Studentlitteratur

Weick K.E (1975) *Educational organization as loosely coupled systems*. New York: Cornell University: Johnson Graduate School of management, Sage publications.

Aas M og Merok Paulsen J. (2017) *Ledelse i fremtidens skole* Bergen: Fagbokforlaget

## Digitale kilder:

Både og, (02.12.2019) *Rekk opp hånda Nye lærer- og lederroller i skolen*: Kristin Helstad

Hentet fra URL:

<https://shows.pippa.io/rekk-opp-hnda/episodes/ledelse-i-skolen-nye-roller-med-kristin-helstad?fbclid=IwAR2mdeCtnQyNL5DelDcUin1SoR2Pmnobk3r8tqAss33VGD68ZDr5sQffI>

Aw

Cuban L. (1992 1 January) *Managing dilemmas while building professional communities*.

Educational researcher volume 21, issue: 1

Hentet fra URL:

<https://journals-sagepub-com.ezproxy.uio.no/doi/abs/10.3102/0013189X021001004>

Doseth M. (2017) *Praktisk dømmekraft i vår tid og lærerens forståelse av sin praktiske kunnskap*. Doktoravhandling ved NTNU.

Hentet fra URL: [https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-](https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2483213/Mariann%20Doseth_PhD.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

[xmlui/bitstream/handle/11250/2483213/Mariann%20Doseth\\_PhD.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2483213/Mariann%20Doseth_PhD.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Edmondson A. (1999 juni) *Psychological Safety and Learning Behavior in Work Teams*.

Administrative Science Quarterly, Vol. 44, No. 2 pp. 350-38. Sage Publications, Inc. on

behalf of the Johnson Graduate School of Management, Cornell University

Hentet fra URL: <http://www.jstor.com/stable/2666999>

Haakestad H. og Koppang E.F (2019 2. desember) *Gir mer juss en mer rettferdig skole?*

OsloMet-Storbyuniversitetet. Hentet fra URL: <https://forskning.no/barn-og-ungdom-oslomet-partner/gir-mer-juss-en-mer-rettferdig-skole/1600886>

Hovdenak S.S og Wiese E. (2017-02) *Fronesis: Veien til profesjonell lærerutdanning?* (Vol. 40). Universitetsforlaget. Hentet fra URL:

[https://www.idunn.no/uniped/2017/02/fronesis\\_veien\\_til\\_profesjonell\\_laererutdanning](https://www.idunn.no/uniped/2017/02/fronesis_veien_til_profesjonell_laererutdanning)



Irgens, E.J. (2014) *Skolen som lærende organisasjon*. I: Postholm og Tiller (red.) Profesjonsrettet pedagogikk. Oslo: Cappelen Damm Akademisk, s. 283-298.

Kelder K. Ottesen E. Jeppesen S. *Rektors handlingsrom mellom skolens rammer og forventninger til tilpasset opplæring*. Norsk pedagogisk tidsskrift, 2016-06-03, Vol.100 (2), p.143-154 Hentet fra URL: [https://www-idunn-no.ezproxy.uio.no/npt/2016/02/rektors\\_handlingsrom\\_mellom\\_skolens\\_rammer\\_og\\_forventninger](https://www-idunn-no.ezproxy.uio.no/npt/2016/02/rektors_handlingsrom_mellom_skolens_rammer_og_forventninger)

Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova) Kapittel 1 *Formålsparagraf §1-1*. Hentet frå URL: [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_1#KAPITTEL\\_1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1).

Mausethagen. S., Shavard, G., Knudsmoen. H., Lorentsen. M. & Osland, O. (2019). *Regelverkssetterlevelse i grunnopplæringen*. OsloMet <https://www.regjeringen.no/contentassets/3a08b44df1e347619e32db47d13ac0cd/no/pdfs/nou201920190023000dddpdfs.pdf>

Moos L. Nihlfors E. og Paulsen J.M (2016) *Nordic Superintendents: Agents in a Broken Chain*. Springer international Publishing. [Springer.com](http://Springer.com)

Paulsen J.M (2011)"Å lede asymmetriske kunnskapsorganisasjoner-"Mission Impossible"? Hentet fra URL: <https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/134370/Paulsen.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Nordanger D. Ø og Braarud H.C (2014 2. juli.) *Regulering som nøkkelbegrep og toleransevinduet som modell i en ny traumepsykologi*. Hentet fra URL: <https://psykologtidsskriftet.no/fagartikkel/2014/07/regulering-som-nokkelbegrep-og-toleransevinduet-som-modell-i-en-ny>

Nordanger D.Ø og Braarud H.C (2014) *En ny traumepsykologi*. Hentet fra URL: <https://www.traumebevisst.no/ordliste/#toleransevinduet>

NOU 2019:23 *Ny opplæringslov*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-23/id2682434/>

Aas M. og Paulsen J. M. (2017 25. desember) *Å lede i fremtidens skole*.

Hentet fra URL:

<https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-skoleutvikling/a-lede-i-fremtidens-skole/171897>

Weick K.E *Educational organizations as loosely coupled systems* 1976

Published by: Sage Publications Inc. on behalf of the Johnson Graduate School of management. Hentet fra URL:

<https://www.jstor.org/stable/pdf/2391875.pdf?refreqid=excelsior%3Ae446ffc0ad1b058189b29878ff26ca0e>

## Vedlegg/appendiks

### Intervjuguide

Skolen som læringsarena er et møtepunkt mellom samfunn, kultur, profesjon og lovverk. Alle disse har ulike forventninger og erfaringer i forhold til hva skolen er, bør være og hva som er det ønskede målet for opplæringen. Skolen skal i dette krysningpunktet ledes av profesjonelle skoleledere, før var de gjerne *"den fremste blant likemenn"*, nå er utdanning innen ledelse et krav, ofte med kjennskap til jus. Trenger man egentlig å være pedagog for å være en god skoleleder?

Som rektor leder en i handlingsrommet mellom forvaltning, tradisjon og profesjon. I denne komplekse arenaen skal en veie tungt elevens opplevelse av skolehverdagen og trivsel, mot det som er gjennomførbart og vil føre til måloppnåelse i form av utvikling og læring. En skoleleder må forholde seg til et helt sett av lover utover opplæringsloven, både forvaltningsloven og arbeidsmiljøloven er med på å påvirke daglig drift, samt forskning og nye styringsdokumenter.

Skolelederhverdagen er altså kompleks og består av mange ulike utfordringer og dilemmaer. Jeg har i dette prosjektet valgt å utforske dette.

#### ***" Skoleledelsens etikk og jus-komplementerende eller motstridende?"***

- Kan du fortelle litt om egen bakgrunn, utdanning, ansiennitet og egen etiske plattform/hvorfor du jobber i skolen?
- Kan du gi eksempler på etiske dilemmaer du selv har opplevd?
- Hvilke utfordringer og dilemmaer synes du er mest utfordrende?
- Hva bruker du hovedsakelig for å ta rette avgjørelser?
- Svensk forskning viser at rettsliggjøringen av skolen har overtatt for mye av pedagogikken når avgjørelser skal tas. Er dette noe du opplever er beskrivende for den norske skolen også?
- Oppfatter du lovverket som tilfredsstillende og støttende, at det utfyller skolens etiske rammeverk?
- Har du opplevd å måtte ta en avgjørelse hvor etikk og lovverk ikke er forenlig? Kan du i så tilfelle beskrive hendelsesforløpet og hva du brukte for å veilede deg selv i avgjørelsen?

1 av 2

**IVD** NORSK SENTER FOR FORSKINGSDATA**NSD sin vurdering****Prosjekttittel**

Etiske dilemmaer og jus i skoleledelse

**Referansenummer**

986892

**Registrert**

29.01.2020 av Bente Vik - bentvi@uio.no

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Universitetet i Oslo / Det utdanningsvitenskapelige fakultet / Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

**Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

Judit Novak, judit.novak@ils.uio.no, tlf: 22857622

**Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

**Kontaktinformasjon, student**

Bente Vik, bente.vik@ude.oslo.kommune.no, tlf: 95495958

**Prosjektperiode**

01.02.2020 - 31.12.2020

**Status**

13.02.2020 - Vurdert

**Vurdering (1)****13.02.2020 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 13.02.2020, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

**MELD VESENTLIGE ENDRINGER**

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

[https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.12.2020.

#### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

#### PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

