

Mastergradsavhandling

Kathrine Haatvedt

Profesjonsetiske dilemmaer  
i rektorrollen

En kvalitativ studie av rektors håndtering  
av profesjonsetiske dilemmaer



**Høgskolen i Telemark**

Fakultet for estetiske fag, folkekultur og lærerutdanning

Mastergradsavhandling i pedagogikk med vekt på didaktikk  
og ledelse

Kathrine Haatvedt

Profesjonsetiske dilemmaer i rektorrollen

En kvalitativ studie av rektors håndtering av  
profesjonsetiske dilemmaer

Høgskolen i Telemark  
Fakultet for estetiske fag, folkekultur og lærerutdanning  
Institutt for pedagogikk  
Lærerskolevegen 40  
3679 Notodden

<http://www.hit.no>

© 2015 Kathrine Haatvedt

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

# Sammendrag

Denne mastergradsavhandlingen omhandler profesjonsetiske dilemmaer i rektorrollen. Formålet med studien er å undersøke hvilke profesjonsetiske dilemmaer rektorer opplever, hvordan de håndterer disse dilemmaene, og hvordan dilemmaene påvirker deres rolle som ledere i skolen.

De teoretiske perspektivene som ligger til grunn i avhandlingen er aktuell teori om skoleledelse, etikk, profesjonsbegrepet, profesjonsetikk og profesjonsetiske dilemmaer. De teoretiske perspektivene blir, sammen med tidligere forskning på feltet, brukt for å diskutere og drøfte funnene fra studiens undersøkelse.

Studien har en fenomenologisk tilnærming til fenomenet profesjonsetisk dilemma, og et kvalitativt forskningsintervju har blitt brukt som datainnsamlingsmetode.

Utvalget i denne studien består av tre rektorer fra ungdomsskoler i store og mellomstore kommuner som har erfaring med profesjonsetiske dilemmaer. Resultatene fremstilles i kategorier som har til hensikt å svare på de ulike forskningsspørsmålene.

I resultatene fremkommer det at rektorene som deltok i denne studien opplever profesjonsetiske dilemmaer knyttet til mange sider av rektorrollen, og både når det gjelder pedagogisk og organisatorisk drift. Rektorene er opptatt av å håndtere dilemmaene de blir stilt overfor på en god og gjennomtenkt måte og inkluderer ofte andre for å skape et godt beslutningsgrunnlag. Hensynet til enkeltmennesket står også sterkt i håndteringen.

Rektorene oppgir at de påvirkes av dilemmaene, spesielt de som oppleves som nære, og at det er godt å kunne søke støtte i håndteringen, men er samtidig tydelige på at de ikke vurderer sin stilling som følge av de profesjonsetiske dilemmaene.

# Abstract

This master thesis is devoted to the theme of professional ethical dilemmas encountered by educational leaders. The purpose of this study is to examine the professional ethical dilemmas principals can encounter, how they handle these dilemmas and how dilemmas are affecting their role as school leaders.

The theoretical perspectives that this thesis is based on are current theory on school leadership, ethics, the professional concept, professional ethics and professional ethical dilemmas.

The research presented in this thesis is done basing on the phenomenological approach. The object of the research is professional ethical dilemmas as these were experienced by three principals who worked in medium-sized or large municipality schools. The necessary data to study these dilemmas was collected with the help of qualitative research interviews.

The results showed that the principals who participated in this study experienced professional ethical dilemmas related to many aspects of their principal role. The principals prefer to handle dilemmas they faced in a good and thoughtful manner, and they often discuss their dilemmas and how to handle them with others.

The principals report that they are affected by dilemmas, especially those which are perceived as close, and that it is good to seek support in dealing with the dilemmas, but is clear that they are not considering to leave their role as principals as a result of the professional ethical dilemmas they experience.

# Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag</b> .....	<b>3</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>4</b>
<b>Innholdsfortegnelse</b> .....	<b>5</b>
<b>Forord</b> .....	<b>8</b>
<b>1 Innledning</b> .....	<b>9</b>
1.1 Avhandlingens oppbygning .....	11
1.2 Studiens formål og begrunnelse .....	12
1.3 Tidligere forskning .....	12
<b>2 Problemstilling og forskningsspørsmål</b> .....	<b>14</b>
<b>3 Teoretiske perspektiver</b> .....	<b>15</b>
3.1 Ledelse .....	15
3.1.1 Rektor som leder .....	15
3.2 Profesjonsbegrepet .....	17
3.2.1 Skoleledelse i et profesjonsperspektiv .....	18
3.3 Etikk .....	19
3.3.1 Konsekvensetikk.....	20
3.3.2 Nærhetsetikk.....	21
3.4 Profesjonsetikk .....	22
3.4.1 Lærerprofesjonens etiske plattform .....	24
3.5 Profesjonsetiske dilemmaer .....	25
3.5.1 Dilemmaer i rektors hverdag .....	26
3.6 Oppsummering .....	27
<b>4 Metode</b> .....	<b>29</b>
4.1 Bakgrunn for valg av metode .....	29
4.2 Vitenskapsteoretisk tilnærming .....	29
4.2.1 Fenomenologi.....	30
4.3 Datainnsamlingsmetode – det semistrukturerte intervjuet .....	30
4.3.1 Studiens utvalg .....	31
4.3.2 Intervjuguide .....	32
4.3.3 Prøveintervju .....	33
4.3.4 Intervjusituasjonen .....	33
4.3.5 Transkribering av lyddata .....	34

4.4	Forskerrollen .....	35
4.5	Analyseprosessen .....	35
4.5.1	Fenomenologisk analyse .....	36
4.6	Forskningsetiske normer og retningslinjer .....	38
4.7	Validitet .....	39
4.8	Reliabilitet .....	40
4.9	Hvem gjelder denne undersøkelsen for? .....	41
4.10	Oppsummering .....	41
<b>5</b>	<b>Resultater .....</b>	<b>43</b>
5.1	Hvilke profesjonsetiske dilemmaer i lederrollen løftes frem av rektorene? .....	43
5.1.1	«Det er de som er veiledningsbare og de som ikke er veiledningsbare» .....	43
5.1.2	«Hvem vinner prioriteringskampen?» .....	44
5.1.3	«Lojaliteten går mange, mange veier» .....	46
5.2	Hvordan håndterer rektorene profesjonsetiske dilemmaer?.....	48
5.2.1	«Til og med rektor sitter ikke på løsningene eller svarene hundre prosent alene» .....	48
5.2.2	«Altså, du bør jo ikke knekke folk helt» .....	49
5.2.3	«Og så er det jo å bruke litt tid» .....	51
5.2.4	«Så vi må handle» .....	52
5.2.5	«Det handler jo om å bygge en organisasjon» .....	53
5.3	Hvordan påvirkes rektorenes lederrolle av håndteringen av de profesjonsetiske dilemmaene? 54	
5.3.1	«Den dagen jeg ikke orker å forholde meg til dilemmaer, da kan jeg ikke være her».....	54
5.3.2	«Det som er nærmest, og da tenker jeg både litt sånn fysisk og litt sånn psykisk» .....	55
5.3.3	«Da er det jo godt å ha noen å snakke med som også kjenner situasjonen» .....	56
5.4	Oppsummering .....	58
<b>6</b>	<b>Diskusjon.....</b>	<b>60</b>
6.1	Typer av, og håndtering av profesjonsetiske dilemmaer .....	60
6.1.1	Lojalitet og prioriteringer .....	60
6.1.2	De vanskelige personalsakene .....	63
6.1.3	Drøfting, dialog og involvering i håndteringen av profesjonsetiske dilemmaer .....	64
6.1.4	Konsekvensetikk og nærhetsetikk i håndtering av profesjonsetiske dilemmaer .....	65
6.1.5	Profesjonsetikkens rolle i håndtering av profesjonsetiske dilemmaer .....	68
6.1.6	Forpliktelsen til klienten og forpliktelsen til samfunnet .....	70
6.2	Dilemmahåndterings påvirkning på rektorenes lederrolle .....	71
6.2.1	Relasjonenes betydning .....	72
6.2.2	Viktigheten av å ha andre å spille på i håndteringen av profesjonsetiske dilemmaer .....	74
<b>7</b>	<b>Konklusjon.....</b>	<b>75</b>
	<b>Litteratur .....</b>	<b>79</b>

<b>Vedlegg 1 – Forespørsel om deltakelse i studien – e-post sendt til mulige informanter</b>	<b>83</b>
<b>Vedlegg 2 – Informasjonsskriv om studien (vedlegg til e-post sendt ut til mulige informanter) .....</b>	<b>84</b>
<b>Vedlegg 3 – Samtykkeskjema .....</b>	<b>86</b>
<b>Vedlegg 4 – Intervjuguide .....</b>	<b>87</b>
<b>Vedlegg 5 – Godkjenning av prosjektet fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD).....</b>	<b>89</b>
<b>Vedlegg 6 – Lærerprofesjonens etiske plattform.....</b>	<b>91</b>



# Forord

Å skrive dette forordet er siste del av en lang og arbeidskrevende, men samtidig utrolig lærerik og givende prosess. Arbeidet med denne mastergradsavhandlingen har for meg bidratt til både en faglig og personlig utvikling. En ting er sikkert – jeg ville ikke vært det foruten.

Det er mange som fortjener en takk i denne sammenhengen. Først og fremst vil jeg takke min veileder, Mikhail Gradovski, som har vært støttende, stilt krav til meg, og satt i gang faglige refleksjoner og prosesser hos meg.

Dernest vil jeg takke min familie og mine gode venner for at dere har støttet meg og vært overbærende med et stort fagfokus i samtalene vi har hatt mens denne prosessen har pågått. Geir, du har vært utrolig tålmodig gjennom denne perioden.

Jeg vil også takke min leder, Jorunn Dahl, som har lagt til rette for at jeg kunne gjennomføre dette masterstudiet ved siden av jobb. Til slutt vil jeg rette en spesiell takk til Tone Krieg for korrekturlesing av avhandlingen.

Rjukan, 13.05.2015

Kathrine Haatvedt

# 1 Innledning

Temaet for denne mastergradsavhandlingen er skoleledelse og profesjonsetikk, og hvilke profesjonsetiske dilemmaer norske rektorer opplever og håndterer i sin rolle som ledere. Skoleledelse og profesjonsetikk er begge fagfelt som har fått stor oppmerksomhet i de senere årene. Profesjonsetikk er en sentral del av de ulike profesjonene og er, foruten å definere profesjonen ytterligere, også med på å avgrense profesjonen fra andre profesjoner (Christoffersen, 2011). Valget av tema for avhandlingen er et resultat av stor interesse for den store og sammensatte oppgaven rektoryrket er, og fokuset rettes her mot de mer kompliserte delene rektorrollen består av. I rektorenes rolle ligger det blant annet en stor spenning i forholdet mellom lærernes faglige autonomi og den administrative styringen av skolen som rektor til daglig er nødt til å manøvrere i (Ottesen & Møller, 2011).

Skolen har gjennomgått en stor utvikling de siste tiårene, og med innføringen av Kunnskapsløftet i 2006 ble fokuset på måloppnåelse, kompetanse og kunnskapsutvikling i skolen stort. Bekymringen for det norske utdanningsnivået sett i et internasjonalt perspektiv var også et sentralt tema. I Kunnskapsløftet som styringsreform er styrking av skoleledelse et viktig element (Aasen et al., 2012). God skoleledelse anses for å være en viktig faktor for kvaliteten på utdanningen, og rektorrollen har i de senere årene blitt mer omfattende og komplisert, blant annet gjennom tilføring av nye oppgaver og mer ansvar (Ottesen & Møller, 2011). Rektor må i det daglige forholde seg til at skolen styres politisk, økonomisk, ideologisk gjennom læreplaner og mål, samt gjennom nasjonal vurdering. Samtidig som rektorene skal forholde seg det som er styrt utenfra, leder de en yrkesgruppe som har lang tradisjon for å utøve faglig autonomi og for å styre seg selv. Rektor har også ansvar for å legge til rette for en myndiggjøring av profesjonen (Ottesen & Møller, 2011).

Skole er noe som opptar mange, og rektorene er ofte i en posisjon der de er nødt til å sjonglere mellom ulike forventninger, forpliktelser og interesser, noe som kan være svært utfordrende og stiller store krav til den enkelte rektors lederskap. Denne stadige sjongleringen handler også ofte om hvem rektor skal være lojal mot, og i rektors daglige virke er det mange som forventer rektors lojalitet, som for eksempel elever, lærere, skoleeier og foreldre, samt læreplanen og systemet skolen er underlagt (Cranston, Ehrich, & Kimber, 2003; Møller, 1996).

I følge Roald (2012) er det også en betydelig utfordring at kvalitetsdiskursen i skolen og det som foregår i klasserommene i det daglige befinner seg i to ulike sfærer der resultater og visjoner knyttet til kvalitetsarbeidet gjerne kommuniseres ut til politikere, lærere,

foreldre og elever, samtidig som det daglige arbeidet i klasserommet ser ut til å fortsette på samme måte (Roald, 2012).

Alt dette som her er nevnt kan by på en rekke profesjonsetiske dilemmaer i rektorrollen, der en både fungerer som pedagogisk leder og personalleder, og på en side er ansvarlig for det som pålegges skolen utenfra, samtidig som en også skal forholde seg til skolens indre liv, lærernes egen profesjonsutøvelse og samfunnet for øvrig. Undringen over hvilke dilemmasituasjoner og utfordringer rektorene står overfor i sitt daglige virke ledet frem til studiens problemstilling og underspørsmål som er nærmere beskrevet i kapittel 2.

## 1.1 Avhandlingens oppbygning

Innledningsvis gjøres det rede for temaets aktualitet der det rettes et spesielt fokus mot hvilke krav og forventninger som eksisterer til rektorer i norsk grunnskole og hvordan disse forventningene kan medvirke til at rektor blir stilt overfor ulike utfordringer i sin jobb som leder. Blikket rettes også mot den økende interessen for profesjonsetikk som har vokst frem i ulike profesjoner i samfunnet.

I det videre presenteres tidligere forskning på feltet. Det er her gjort et utvalg av tidligere forskning som kan ha relevans for denne studiens tematikk, og det vil her gjøres kort rede for sentrale funn i doktorgradsavhandlingene til de norske forskerne Jorunn Møller og Frøydis Oma Ohnstad, samt noen funn fra professoren Stephen J. Balls forskning på ledelsesdilemmaer. Sentrale funn fra en norsk studie av rektors håndtering av personalsaker som også fører til dilemmaer, gjennomført av rektorene Hanne Rud og Elin Stavrum, er også gjort rede for her.

Tema og tittel for oppgaven, profesjonsetiske dilemmaer i rektorrollen, er sammensatt og stort. I teorikapittelet presenteres teori knyttet til de ulike elementene som ligger i oppgavens tematikk og som anses som aktuell med tanke på analyse og fortolkning av det innsamlede datamaterialet. Kapittelet starter med en redegjørelse for skolelederrollen. Det er også gjort rede for profesjonsbegrepet og skoleledelse i et profesjonsperspektiv. Etikk generelt og to tilnærminger, konsekvensetikk og nærhetsetikk, er også belyst. I det videre gjøres det rede for profesjonsetikk og profesjonsetikkens forankring før søkelyset settes på teori rundt profesjonsetiske dilemmaer.

I metodekapittelet presenteres valget av vitenskapelig tilnærming og fremgangsmåte. Det redegjøres for studiens utvalg, den praktiske gjennomføringen av intervjuene med informantene, analyseprosessen, forskningsetiske normer og retningslinjer, studiens ytre og indre validitet, samt reliabilitet.

Resultatene blir presentert i kapittel 5. Det innsamlede datamaterialet har blitt bearbeidet og fremstilles i tre underkapitler som er basert på studiens tre forskningsspørsmål. Innunder disse tre underkapitlene er det igjen dannet nye underkapitler som sorterer funnene i kategorier.

I avhandlingens diskusjonsdel diskuteres sentrale funn i lys av de teoretiske perspektivene og tidligere forskning på feltet som er gjort rede for i avhandlingen.

Avslutningsvis gis det en oppsummerende konklusjon som besvarer problemstillingen. Helt til slutt i dette kapittelet gjøres det noen refleksjoner rundt hvordan en kunne jobbet videre med tematikken i denne avhandlingen.

## 1.2 Studiens formål og begrunnelse

Studiens hovedformål er å undersøke hvilke profesjonsetiske dilemmaer rektorer opplever i sin rolle som skoleledere, hvordan rektorer håndterer profesjonsetiske dilemmaer og hvordan slike dilemmaer påvirker rektorrollen. Det er også en ambisjon at denne studien skal bidra til å øke forståelsen for rektorrollen og synliggjøre noen utfordringer som ligger i å være leder i dagens norske grunnskole.

Videre begrunnes studien med en sterk faglig og personlig interesse for temaet. Interessen for rektorrollen har vokst frem på flere måter. Som lærer i ungdomsskolen gjennom snart syv år har rektors betydning for skolens indre liv og miljø fremstått som avgjørende. Som masterstudent ved Høgskolen i Telemark har ervervelse av kunnskap om både rektorrollen og profesjonsetikk bidratt til å definere tematikken for denne avhandlingen. I tillegg har nærmere åtte års erfaring som politiker i egen kommune bidratt til at rektorrollen også er synliggjort gjennom et perspektiv der en tydelig ser hvilke forventninger som stilles fra skoleeiers side, både når det gjelder resultater og økonomisk styring.

Rektors lederrolle er interessant og mangfoldig, men også motsetningsfylt og med stor grad av ansvar og krav om selvstendighet fra departement og skoleeier. Det er disse ulike innfallsvinklene til rektorrollen som har bidratt til å definere temaet for mastergradsavhandlingen som i stor grad omhandler den motsetningsfylte delen av rektorjobben, altså dilemmasituasjonene.

## 1.3 Tidligere forskning

For å belyse temaets relevans ytterligere, ses det også til tidligere forskning som er aktuell for denne studien.

Jorunn Møllers forskning på dilemmaer i rektors hverdag viser at rektorene i stor grad er nødt til å basere sine avgjørelser på skjønn og vurdering i øyeblikket, da skolelederrollen er preget av stadige avbrudd og uforutsette hendelser som må håndteres fortløpende.

Dilemmaene er mange, og Møller bruker begrepene styringsdilemma og lojalitetsdilemma som for å betegne de to hovedgruppene av dilemmaer rektorene møter i sitt arbeid.

Styringsdilemmaene dreier seg om dilemmaer knyttet til i hvilken grad rektor skal styre og stille krav til lærerne, og lojalitetsdilemmaer knytter seg til situasjoner der det er vanskelig for rektor å vurdere hvem lojaliteten skal rettes mot (Møller, 1996).

Møller (1996) viser også til Ball (1987) og hans analyse av ledelsesdilemmaer. Ball opererer også med to hovedkategorier av dilemmaer basert på intervjuer av lærere. Kategoriene heter her «participation versus control» og «the physical and the personal». Den første kategorien handler om de motsetningsfylte forventningene som knyttes til rektorrollen og den andre kategorien går i hovedsak på forholdet mellom de ytre og indre aktørene i skolen (Ball, 1987; Møller, 1996).

Ohnstads studie fra 2008 hadde som formål å avdekke hvilke profesjonsetiske dilemmaer lærere beskriver og hvordan de håndterte dilemmaene. Selv om Ohnstads forskning retter seg mot lærere, kan den også være relevant for rektorene i skolen som i det daglige står overfor mange av de samme utfordringene som lærere gjør. I studien fremkom det at de profesjonsetiske dilemmaene stort sett omhandlet relasjoner og at handlingsvalgene bar preg av å være erfaringsbaserte, personlige og knyttet til den aktuelle konteksten. En tendens var at kollegial lojalitet overstyrte hensynet til eleven og at lærernes handlinger i stor grad baserte seg på egen privatmoral fremfor profesjonsetikk (Ohnstad, 2008).

Vanskelige personalsaker kan også være en kilde til dilemmaer i rektorenes hverdag. Dilemmaet oppstår gjerne i spenningen mellom det å ivareta kvaliteten på undervisningen som gis og samtidig ivareta og håndtere lærere som ikke fungerer i jobben. I denne spenningen ligger det få klare løsninger, og utfallet i saken kan også være vanskelig å forutse. En ryddig og formell saksbehandling oppleves som nødvendig, men også som svært krevende. Relasjoner er også vesentlig i håndteringen av slike situasjoner og rektorene uttrykker at de ønsker å være gode forbilder for sine ansatte og å ivareta relasjonene til alle, også til de lærerne som må konfronteres med at de ikke gjør en tilfredsstillende jobb. Det å kunne drøfte problematikken og å søke hjelp hos skoleeier er viktig for rektorene (Rud & Stavrum, 2013).

## 2 Problemstilling og forskningsspørsmål

På bakgrunn av det som er redegjort for i innledningen, ble problemstillingen for denne studien formulert på følgende måte:

*Hvordan håndteres profesjonsetiske dilemmaer av rektorer i norsk ungdomsskole, og hvordan påvirker disse dilemmaene rektorenes rolle som ledere?*

Valget om å rette studien mot rektorer i ungdomsskolen ble gjort for at informantene skulle ha en så lik arbeidssituasjon som mulig som utgangspunkt for sine beskrivelser av profesjonsetiske dilemmaer og håndteringen av disse.

For å kunne besvare problemstillingen, ble det utformet tre forskningsspørsmål som har til hensikt å gi svar på ulike deler av problemstillingen, for så å kunne besvare problemstillingen i sin helhet:

- Hvilke profesjonsetiske dilemmaer i lederrollen løftes frem av rektorene?
- Hvordan håndterer rektorene profesjonsetiske dilemmaer?
- Hvordan påvirkes rektorenes lederrolle av håndteringen av de profesjonsetiske dilemmaene?

For å besvare problemstillingen er det først nødvendig å få innsikt i hvilke profesjonsetiske dilemmaer rektorene opplever i lederrollen. Deretter kan håndteringen av de ulike dilemmaene rektorene løfter frem beskrives. I det videre kan påvirkningen på rektorrollen belyses ved hjelp av svarene på de to første forskningsspørsmålene.

For å få svar på de ulike forskningsspørsmålene ble semistrukturert intervju benyttet som datainnsamlingsmetode. Det ble utarbeidet en intervjuguide der studiens tre forskningsspørsmål ble brukt som hovedspørsmål med tilhørende underspørsmål som skulle bidra til å belyse flere aspekter og gi mer innhold til svaret en søkte i hovedspørsmålet.

## 3 Teoretiske perspektiver

I dette kapittelet vil det bli gjort rede for det teoretiske rammeverket for denne avhandlingen. Oppgavens tematikk er bred og sammensatt, noe som gjenspeiles i dette kapittelet der teori fra ulike fagfelt presenteres.

Teorikapittelet starter med en redegjørelse om ledelsesbegrepet som etterfølges av en presentasjon av rektor som leder. Deretter blir profesjonsbegrepet definert, og skolelederrollen blir sett i et profesjonsperspektiv. I det videre gjøres det rede for etikk generelt og nærhetsetikk og konsekvensetikk som to ulike etiske teorier. Følgende presenteres teori om profesjonsetikk og en kort beskrivelse av *Lærerprofesjonens etiske plattform*. I den siste delen av teorikapittelet gjøres det rede for profesjonsetiske dilemmaer, samt typiske dilemmaer i rektors hverdag. Avslutningsvis gis det en oppsummering av innholdet i teorikapittelet.

### 3.1 Ledelse

Ledelse er et omfattende begrep og yrke. Innenfor ledelsesfeltet finnes det ikke en samlende disiplin, men ulike kunnskapsdeler, interesseområder og kulturelle betingelser (Strand, 2007). Ledere er ansvarlige for å nå visse mål i sin organisasjon og skal samtidig kunne ta ansvar for resultatene. For å nå sine mål, må en leder arbeide gjennom sine ansatte og er avhengig av å oppnå motivasjon og arbeidslyst blant sine medarbeidere (Berg, 2003).

I tillegg til å skulle nå virksomhetens mål og arbeide for de viktigste oppgavene i en organisasjon, er lederen også adressaten i de komplekse og mer emosjonelt pregede prosessene som en også finner i en organisasjon. Utøvelsen av lederrollen baseres på ulike prinsipper og det er en forskjell mellom ledelse i offentlig og privat sektor. Størrelsen på virksomheten kan spille inn på lederrollen, og personlige egenskaper og erfaringer er også vesentlig i utøvelsen av lederskap. Ledelse må forstås i den konteksten ledelsen utøves i, og i de organisasjonsformene, sektorene og kulturene ledelsen praktiseres innenfor (Strand, 2007). I det videre vil det gjøres rede for hva som kjennetegner skoleledelse og rektorrollen.

#### 3.1.1 Rektor som leder

Rektorrollen er svært mangefasettert og omfattende, og skolelederrollen har blitt mer krevende de siste årene, gjennom tilføring av nye oppgaver og gjennom sterkere



ansvarliggjøring (Ottesen & Møller, 2011). Gjennom kunnskapsløftets styringsreform og en desentralisert styringsmodell forventes det at rektorene er mer selvstendige i sitt arbeid og rektor blir i særlig grad stilt til ansvar for sin skoles resultater og kvalitet (Møller, 2011). I denne sammenhengen finner vi begrepet *ansvarlighet* som av Ranson (2003) forklares som en praksis som har til hensikt å oppnå bestemte formål. Dette innebærer på en side at rektorene må svare for hva de har oppnådd innenfor sitt ansvarsområde, sett opp mot vurderingsparametere gitt av departement eller skoleeier. Denne delen av ansvarlighetsbegrepet minner om en målstyrt og management-orientert ledelse. På den annen side har ansvarligheten også en faglig dimensjon som innebærer at rektorene skal handle i tråd med faglige og etiske standarder (Skaalvik, Irgens, & Andreassen, 2010).

Samtidig skal rektorene også stimulere personalet til å bli myndiggjorte medarbeidere og bidra til faglig autonomi (Møller, 2011). Denne autonomien må imidlertid rammes inn av skolens kollektive autonomi. Å utvikle en kollektiv kultur og en kollektiv autonomi ligger også til rektorenes rolle, og de må tilrettelegge for og lede de læringsprosessene som et slikt arbeid krever og sikre at skolens lokale handlingsrom fungerer i tråd med det som er best for både elever og personale ved skolen (Skaalvik et al., 2010).

Rektor manøvrerer daglig i spenningsfeltet mellom fag, administrasjon og politikk, områder som hver for seg kan by på store utfordringer. Myndighetene har også store krav til at rektorene skal involvere seg i og legge til rette for læringsprosesser i organisasjonen samtidig som de må forholde seg til kvalitetsdiskurs og resultater (Lillejord, 2011; Ottesen & Møller, 2011). Rektor skal også utøve en faglig ledelse av personalet der administrering av organisasjonen og pedagogisk ledelse for å stimulere til læring og utvikling er vesentlige oppgaver. Ansvar for å iverksette og gjennomføre det som er bestemt gjennom politiske vedtak og samtidig legitimere dette for sine ansatte, er også noe som tilhører skolelederrollen (Lillejord, 2011). Rektor er også i sin rolle ansvarlig for både å ivareta elevenes og arbeidstakernes rettigheter, noe som i vanskelige personalsaker kan være krevende og by på motstridende hensyn (Rud & Stavrum, 2013). Elevenes rettigheter skal ivaretas gjennom opplæringsloven (Opplæringslova, 1998), men på samme tid må rektor også forholde seg til arbeidsmiljøloven der de ansattes rettigheter er nedfelt (Arbeidsmiljøloven, 2005).

Utdanningsdirektoratet presenterte i 2008 en modell og sin definisjon av kompetanse rektorer bør inneha. I modellen finner vi fire kompetanseområder: 1. Elevenes læringsresultater og læringsmiljø, 2. Styring og administrasjon, 3. Samarbeid og organisasjonsbygging, og veiledning av lærere, 4. Utvikling og endring (Skaalvik et al.,

2010, s. 16). Disse fire områdene må ses i sammenheng med hverandre, og det som gjøres eller ikke gjøres innenfor ett av områdene får betydning for de andre områdene. Dette viser at Utdanningsdirektoratet har store krav til rektorene. De må ha bred kompetanse, være handlingsorienterte, samt evne å tenke helhetlig og praksisnært i jobben som skoleledere (Skaalvik et al., 2010).

Møller (2004) viser også at skolelederrollen er kompleks og omfattende. Gjennom krav fra ulike hold som har en mening om skolen og dens innhold, definerer Møller rektorer til å befinne seg i et stadig krysspress av forventninger og krav. Kravene kommer fra både internasjonal og nasjonal politikk der det stilles tydelige krav til hvordan skolen skal drives og hvilke mål det jobbes med. Skoleeier har også sine krav til rektor, for eksempel holder de rektorene ansvarlige for å drive skolen på en økonomisk forsvarlig måte. Den tredje parten som stiller krav til rektor er den lokale skole som har sin kultur, tradisjoner, historie og oppfatninger av både ledelse og ansvarliggjøring (Møller, 2004). Rektorene er også ledere for en yrkesgruppe som har lang tradisjon for å styre seg selv gjennom faglig autonomi (Ottesen & Møller, 2010).

Alle disse momentene som er nevnt i dette kapittelet viser at skolelederjobben er svært omfattende, innholdsrik og preget av motsetninger, noe som gjør rektors jobb komplisert og krevende.

## 3.2 Profesjonsbegrepet

Profesjonsbegrepet har gjennomgått en historisk utvikling, men er i dag et omdiskutert begrep som kan tydes på ulike måter (Christoffersen, 2011). Ulf Torgersen hadde følgende definisjon av profesjonsbegrepet i 1972:

Vi sier at vi har en profesjon hvor en bestemt, langvarig, formell utdanning erverves av personer som stort sett er orientert mot oppnåelse av bestemte yrker som ifølge sosiale normer ikke kan fylles av andre personer enn de med den utdannelsen (Torgersen, 1972, s. 8).

Den klassiske definisjonen av begrepet inneholdt mange krav for å kalle et yrke en profesjon. For å kvalifisere til å være en profesjon, måtte det være et yrke som ble utøvet på enten hel- eller deltid. En måtte kvalifisere seg for yrket gjennom å ta en viss utdanning og i tillegg skulle utdanningen være akademisk og av en viss lengde. Profesjonen måtte også ha monopol på yrkesutøvelsen innenfor sitt fag. Det var derfor bare yrkesgrupper som

hadde fullført en formell og spesialisert utdanning som kunne betegnes som profesjoner (Heggen & Damsgaard, 2010). De yrkesgruppene som innfridde noen av kravene i den klassiske definisjonen, men ikke alle, ble omtalt som semiprofesjoner. Disse utdanningene hadde gjerne ikke lang nok utdanning, eller en utdanning basert på en stor andel praksis. Utdanningen sprang heller ikke ut av et eget avgrenset vitenskapsfelt, men av flere ulike disipliner. Yrker som tidligere ble betegnet som semiprofesjoner var sykepleie, læreryrket og sosionomyrket (Christoffersen, 2011).

I dag har profesjonsbegrepet en annen og bredere betydning og brukes i profesjonssosiologien som en vid betegnelse på kunnskapsbaserte yrker (Smeby, 2013). En utbredt definisjon av begrepet profesjon er at det omfatter yrker som utfører en spesiell oppgave eller spesielle tjenester som har sin basis i kunnskap ervervet gjennom en spesialisert utdanning. Det forventes også at denne kunnskapen skal anvendes i kombinasjon med eget skjønn i yrkesutøvelsen (Grimen & Molander, 2008; Molander & Terum, 2008). Det skilles ikke lenger mellom profesjoner og semiprofesjoner, og profesjonsbegrepet har en mer utstrakt bruk enn tidligere. Selv om kravene til å kalle et yrke en profesjon ikke er fullt så strenge som tidligere, er likevel ikke alle kriteriene forkastet. Det akademiske og teoretiske elementet er fortsatt en viktig del av profesjonene. I tillegg vektlegges det at profesjonene er organisasjoner med et politisk mandat gitt av samfunnet (Christoffersen, 2011).

Et annet kjennetegn ved de ulike profesjonene er at de har en særegen profesjonsetikk (Christoffersen, 2011). Dette blir omtalt i kapittel 3.4.

### 3.2.1 Skoleledelse i et profesjonsperspektiv

Å definere skoleledelse som en profesjon er utfordrende. Det er ingen egen utdanning eller vitenskapelig kunnskapsbase som avgrenser denne profesjonen fra andre profesjoner og rektorene har ofte blitt rekruttert fra lærernes rekker (Møller, 2011). Kvalifikasjonskravene til rektorene har vært få utover krav til utdanning og praksis som lærer. I 2004 ble imidlertid de formelle kompetansekravene til rektorene endret, og i 2009 ble det etablert et nasjonalt program for utdanning av nyansatte rektorer. Skolelederundersøkelsen som ble foretatt i 2005 viste at nesten halvparten av rektorene ikke hadde en formell kompetanse i ledelsesfag. Dette bildet er i endring etter utdanningsprogrammet ble igangsatt i 2009. Innføringen av utdanningen viser at Kunnskapsdepartementet ser nødvendigheten av at skoleledere innehar en formell lederutdanning. Behovet for tydelig ledelse på alle nivåer i skolesystemet forsterkes også gjennom Stortingsmelding nr. 19, 2009-2010, *Tid til læring*.

I stortingsmeldingen legges det også opp til en økt grad av profesjonalisering av ledelsesfunksjonene (Meld. St. 19, 2009-2010; Møller, 2011).

De nordiske skolelederorganisasjonene presenterte i 2008 åtte punkter som skulle kjennetegne god skoleledelse. Disse punktene omfattet blant annet at skolelederen gjennom god ledelse skal være en rollemodell, skal medvirke til refleksjon over egne og medarbeidernes normer og verdier, skal være et etisk forbilde gjennom en ledelse som skaper respekt og anerkjennelse, har ansvar for å tilrettelegge for en optimal utvikling hos elevene, skal sørge for at det er gode prosesser i forkant av beslutninger, skal respektere den enkeltes integritet, skal legge til rette for et godt arbeidsmiljø og følge med i utvikling og forskning. Norsk skolelederforbund valgte å tilslutte seg denne kodeksen (Møller, 2011, s. 33). Utdanningsforbundet vedtok i på landsmøtet i 2012 *Lærerprofesjonens etiske plattform* som også skal fungere som en etisk forpliktelse for både lærere og ledere i både skole og barnehage (Utdanningsforbundet, 2013). Plattformen blir omtalt nærmere i kapittel 3.4.1.

### 3.3 Etikk

Begrepene etikk og moral brukes ofte om hverandre i det daglige, men det er viktig å skille mellom dem i en faglig sammenheng. Moralen kommer primært til uttrykk gjennom det vi gjør. Hvis vi omtaler en handling som moralsk, mener vi at den er i overensstemmelse med det vi betegner som rett og riktig. Etikk er de reglene og kjennetegnene vi bruker når vi gjør moralske vurderinger. Etikken kommer primært til uttrykk gjennom tankene våre og det er i etikken vi vurderer om reglene og kjennetegnene er riktige eller gale (Christoffersen, 2011).

Etikken er det teoretiske grunnlaget for moralen og den blir aktuell når vi har behov for å tenke gjennom det vi gjør og hva vi bør gjøre i ulike situasjoner (Christoffersen, 2011). . Det eksisterer mange forskjellige etiske teorier, og i det videre vil det gjøres rede for konsekvensetikk og nærhetsetikk som to forskjellige måter å nærme seg etiske utfordringer på. Konsekvensetikken har sitt grunnlag i en teleologisk etikk (Johansen, 1994), mens nærhetsetikken ikke innehar en tydelig posisjon. Fokuset i nærhetsetikken er møtet med den andre (Vetlesen & Nortvedt, 1996).

### 3.3.1 Konsekvensetikk

Innenfor teleologiske teorier er det etisk riktige å handle med *det gode* som mål. Hva som kan defineres som *det gode* kan variere, men hovedmålet er å fremme det gode (Johansen, 1994). Konsekvensetikk kan plasseres innenfor den teleologiske etikken, og knyttes til Jeremy Bentham (1748-1832) og John S. Mill (1806-1893). I denne retningen er det konsekvensene av handlingen som vektlegges og spørsmålet dreier seg om hvilken handling som fører til størst mulig nytte. Ulike handlingsalternativer rangeres etter hvor mye lykke og hvor lite smerte den fører til for de som er involvert og målet, ifølge Bentham, er mest mulig lykke for flest mulig mennesker. En handling som gir mye lykke og lite smerte for andre mennesker vil da ha en høy verdi innenfor konsekvensetikken (Christoffersen & Selvik, 1995; Ohnstad, 2013). Søkelyset er her da på resultatet av handlingene en gjør, og konsekvensetikken legger kun vekt på de objektive og målbare resultatene av en gitt handling. En handling kan utføres på bakgrunn av gode hensikter, men om resultatene av handlingen ikke blir gode er heller ikke handlingen å betrakte som god (Christoffersen & Selvik, 1995). For å kunne vurdere om en handling er etisk god innenfor en konsekvensetisk tilnærming, må en vurdere hva som kan betegnes som godt. Innenfor konsekvensetikken finner en både en *handlingsorientert* og en *regelorientert* etikk. Den handlingsorienterte konsekvensetikken legger vekt på at verdien av hver enkelt handling skal vurderes. I den regelorienterte konsekvensetikken rettes fokuset mot de reglene en bør handle etter, og vurderingen av hvor gode disse reglene er (Bergem, 2011).

Det er imidlertid også utfordringer knyttet til en konsekvensetisk tenkning. For at det skal være mulig å handle etter en konsekvensetisk modell, må det tas stilling til hva som kan betegnes som *godt*. Det er derfor nødvendig å supplere konsekvensetikken med en verdilære der det tas stilling til hvilke mål våre handlinger skal føre til. Dette betyr også at en må skille mellom mål og midler. Det som er gitt en verdi som mål for våre handlinger kan betegnes som godt i seg selv og har en egenverdi. Hvis en ting eller handling er gitt verdien middel, er verdien også avhengig av hvorvidt det fører til noe annet av verdi. Disse tingene eller handlingene betraktes da som instrumentelle verdier (Christoffersen & Selvik, 1995). En annen utfordring som kommer til syne i konsekvensetikken handler om hvorvidt konsekvensene av en handling i en spesifikk situasjon faktisk kan beskrives og måles. Dette kan være spesielt utfordrende i situasjoner der en ikke kan se konsekvensene umiddelbart, men på lang sikt (Bergem, 2011). En må derfor kunne forutsi eller planlegge effekten av handlingen en foretar seg i en gitt situasjon. Erfaringer fra tilsvarende eller lignende situasjoner kan danne et godt grunnlag for å forutsi konsekvensene av en handling

og hvorvidt den vil gi et godt resultat eller ikke (Lingås, 1999). En annen utfordring en står ovenfor i konsekvensetikken er valget mellom to handlinger som fører til samme resultat. Dette kan illustreres gjennom en situasjon der en kan velge å fortelle en person en løgn eller en sannhet. Personen vil, uavhengig av å bli fortalt en løgn eller en sannhet, være like lykkelig. Problemet her blir å vurdere om det er etisk riktig å fortelle en løgn til et annet menneske. I en konsekvensetisk tankegang vil det være det rette å gjøre dersom det å fortelle en løgn kunne gi en nærmest ubetydelig større grad av lykke enn å fortelle sannheten. Konsekvensen er bedre og handlingen blir da også bedre (Christoffersen & Selvik, 1995).

### 3.3.2 Nærhetsetikk

I nærhetsetikken er det jeg-du-forholdet mellom mennesker som står i fokus. En sentral tenker innenfor nærhetsetikk er Knud E. Løgstrup. Løgstrup brukte imidlertid aldri ordet nærhetsetikk om sin tenkning, men så seg selv som en representant for ontologisk etikk. Ontologi er læren om det værende (Bergem, 2011; Vetlesen & Nortvedt, 1996). Nærhetsetikken betrakter subjektet som en deltaker og ikke som en tilskuer. Mennesket skal ikke behandles som et objekt eller som «noe» fremfor «noen». Dette synet på mennesket er i nærhetsetikken avgjørende for hvordan en handler overfor en annen og det legges vekt på at en har en deltakende innstilling til den andre (Vetlesen & Nortvedt, 1996). Begrepet nærhet kan knyttes til to forhold. Det ene handler om at mennesker er til stede på samme arena og tilbringer tid med hverandre. Dette er da nærhet i en bokstavelig, romlig forstand. Nærhet mellom mennesker kan også ha en psykisk og emosjonell side, som i uttrykket «de står hverandre nær». En trenger da ikke å være i fysisk nærhet til hverandre, men føler en tilhørighet til den andre gjennom andre kanaler (Bergem, 2011; Vetlesen & Nortvedt, 1996).

«Vi er hinandens skæbne» hevder Løgstrup (Bergem, 2011, s. 97). Fordi mennesker er satt inn i en sosial sammenheng vi er nødt til å eksistere i og gjennom det er en del av hverandres verden, vil vi uunngåelig bli involvert i andres liv. Løgstrups tanker om gjensidig avhengighet mennesker imellom omtales av han som *interpendens*, og han understreker at menneskets oppgave er å ta vare på hverandre. Tillit er også sentralt i Løgstrups ideer, og han omtaler tillit som en svært viktig del av den menneskelige sameksistens. Han hevder at tillit til den andre er noe vi er født med og at denne tilliten er en vesentlig faktor i menneskets utvikling som også skjer i den sosiale sammenheng mennesket eksisterer i (Bergem, 2011). Løgstrup vektlegger også at jegets ansvar for å handle etisk godt overfor duet ikke kan avhenge av at duet gjengjelder ansvaret overfor

jeget. En kan derfor ikke sette gjensidighet som et vilkår for sitt ansvar overfor den andre innenfor nærhetsetikken. Et forhold mellom to mennesker kan være sterkt preget av asymmetri og ikke-gjensidighet, for eksempel relasjonen mellom moren og det nyfødte barnet. Barnet er ikke i stand til å ha et gjensidig etisk ansvar overfor sin mor og derfor kan ikke prinsippet om gjensidighet gjelde (Vetlesen & Nortvedt, 1996).

En utfordring innenfor nærhetsetikken ligger i hvorvidt en slik type etikk kan fungere i situasjoner der duet ikke er fysisk eller psykisk nært jeget, altså om etikken blir for snever og begrenset i sin vektlegging av jeg-du-forholdet fordi dette forholdet blir vanskeligere å se for seg for jeget jo fjernere duet er. Duet kan i noen tilfeller være ukjent og uerfart og også eksistere i fremtiden. Dette kan gjøre det vanskeligere å forestille seg og identifisere seg med duet (Vetlesen & Nortvedt, 1996).

### 3.4 Profesjonsetikk

Et kjennetegn ved de ulike profesjonene er at de også har en egen profesjonsetikk (Christoffersen, 2011). Profesjonsetikk dreier seg om de etiske krav og forpliktelser som knytter seg til de ulike sosiale roller og funksjoner som finnes i samfunnet. Profesjonsetikk kan beskrives ved tre viktige kjennetegn. Det første er at profesjonsetikk handler om møtet med mennesker ansikt til ansikt. Det er riktignok ikke slik at alt arbeid med mennesker foregår i direkte kontakt med dem, men også gjennom kontorarbeid og møter der det blant annet gjennomføres diskusjoner og tas beslutninger som omhandler mennesker. Det andre som vektlegges er at møtet med den andre er handlingsorientert. Profesjonsetikk handler ikke bare om å reflektere over hva som er etisk riktig, men også om å handle. Dette betyr at de etiske spørsmålene og problemstillingene i profesjonsetikken ikke bare har et teoretisk element, men også et praktisk og handlingsorientert element. Møtet med den andre krever at den profesjonelle handler. Det tredje kjennetegnet ved profesjonsetikk er at møtet med den andre har sitt utgangspunkt i yrkesutøverens faglige kompetanse (Christoffersen, 2011).

Profesjonsetikk er en betydningsfull del av profesjonen som er med på å definere den enkelte yrkesgruppen og på samme tid skille den fra andre. Utarbeiding av profesjonsetiske regler er derfor ikke et personlig anliggende for den enkelte yrkesutøver, men noe som de ulike yrkesorganisasjonene gjør for sine respektive medlemmer. Til tross for at yrkesgruppene viser en økende interesse for å definere sin profesjon ytterligere, er det likevel ikke gitt hvordan profesjonsetikk og profesjon skal sammenkobles (Christoffersen, 2011). Spørsmålet dreier seg om hvorvidt profesjonsetikken har sin forankring i det

politiske mandatet, i kompetansen til den profesjonelle, eller i oppgavene som den profesjonelle utfører (Christoffersen, 2011).

Det er ulike syn på hvordan profesjonsetikken skal forankres. Grimen (2008) er opptatt av at profesjonene har et samfunnsmandat og at de er organisasjoner med et gitt oppdrag fra samfunnet. Mandatet er politisk og profesjonsetikken skal være en konsekvens av mandatet. Grimen mener at profesjonsetikk og profesjonsetiske retningslinjer skal bidra til å sikre at oppdragsgiveren, altså samfunnet, får det han har krav på. Profesjonsetikken skal sikre at egeninteresser ikke blir fremtredende i den profesjonelles yrkesutøvelse og at yrkesutøverne utfører sitt yrke i tråd med det gitte mandatet. Retningslinjene skal sørge for at det etableres en intern selvjustis i organisasjonen som sier noe som hva som er akseptabelt i kollegiet slik at arbeidet i tråd med samfunnsmandatet opprettholdes. I Grimens syn er det derfor etikken som bygger på politikken (Grimen, 2008).

Nortvedt (2005) er av en annen oppfatning hva angår profesjonsetikkens forankring. Han er ikke uenig med Grimen i at politikken skal ha en rolle i profesjonsetikken, men mener at profesjonsetikken bør ha sin forankring i forholdet mellom profesjonsutøveren og klienten fremfor å ha sin forankring i politikken. Dette fordi det ifølge Nortvedt ligger til profesjonsetikkens kjerne å handle etter det beste for klienten og at profesjonsutøveren skal være oppmerksom på klientens behov (Nortvedt, 2005). Et slikt syn på profesjonsetikk innebærer at politikken skal bygge på etikken og at en skal sette klientens ve og vel i fokus. Nortvedt fremhever imidlertid at profesjonsutøvere ofte har en dobbel forpliktelse med samfunnet på den ene siden og klienten på den andre (Nortvedt, 2005).

Innenfor profesjonssosiologien finnes det ulike retninger, teorier og perspektiver i forståelsen av profesjoner og profesjonsetikk. Den amerikanske sosiologen Talcott Parsons vektla den funksjonen profesjonen har i samfunnet i sin tilnærming til profesjonsetikken. Han var særlig opptatt av at mandatet profesjonen var gitt fra samfunnet skulle sette klienten i sentrum for det profesjonelle arbeidet, og hensynet til klienten hadde forrang i alle sammenhenger (Christoffersen, 2011).

Her handler da profesjonsetikken primært om forholdet mellom den profesjonelle og klienten. Sentralt i Parsons teorier er også tanken om at alle skal behandles likt, samt det at profesjonsetikken skal være fri for egeninteresse, slik som Grimen (2008) også fremhever.

Den tyske sosiologen Max Weber legger stor vekt på at profesjonene må ses som sammenslutninger, og skilte mellom åpne og lukkede grupper der lukkede grupper karakteriseres av å ha en begrenset adgang. Adgangen til de ulike gruppene reguleres her



da av utdanning, og det arbeides for å ivareta profesjonens interesser. Fokus for profesjonsetikken blir å handle på en slik måte at profesjonens omdømme ikke skades (Christoffersen, 2011).

Det tredje perspektivet innenfor profesjonssosiologien knyttes til den franske filosofen Michel Foucault. Innenfor Foucaults perspektiv er det den sosiale kontrollen av samfunnet som står i fokus og profesjonenes ansvar for å bidra til denne kontrollen

I det videre vil det bli gjort nærmere rede for *Lærerprofesjonens etiske plattform*. I plattformen kan en se at Parsons tanker om at mandatet skal sikre klienten er til stede gjennom at både samfunnsmandatet fremheves som viktig og at det tydeliggjøres at lojaliteten skal ligge hos eleven.

### 3.4.1 Lærerprofesjonens etiske plattform

Behovet for en egen profesjonsetikk og egne retningslinjer har også gjort seg gjeldende i lærerprofesjonen. Lærernes arbeid har alltid sin forankring i noen grunnleggende verdier, men de har ikke tidligere blitt sammenfattet i skriftlig form. Arbeidet med plattformen ble igangsatt etter Utdanningsforbundets landsmøte i 2009 der forbundet vedtok å arbeide for å skape et konkret uttrykk for lærerprofesjonens etikk, og Utdanningsforbundet vedtok *Lærerprofesjonens etiske plattform*<sup>1</sup> i 2012 (Utdanningsforbundet, 2013). Den profesjonsetiske plattformen skal gjelde for alle ledere, lærere og førskolelærere i både barnehage og skole og tjene som en felles etisk forpliktelse for profesjonen.

Plattformen er delt inn i to deler. Den første delen er *Lærerprofesjonens grunnleggende verdier*. I denne delen finner vi at plattformen bygger på grunnleggende verdier som menneskeverd og menneskerettigheter, profesjonell integritet, respekt og likeverd og personvern. Den andre delen, *Lærerprofesjonens etiske ansvar*, er delt i tre områder: *I møtet med barnehagebarn, elever og foresatte, For arbeidsplassen og For barnehage og skole som samfunnsinstitusjoner*. Under hvert av disse hovedområdene i plattformen finner en punktvis beskrivelser av hvordan en skal opptre og handle i sitt virke innenfor lærerprofesjonen. I plattformen presiseres det at lojaliteten skal ligge hos barnehagebarn og elever for å fremme deres beste og at dette er en del av samfunnsmandatet profesjonen er gitt (Utdanningsforbundet, 2012).

---

<sup>1</sup> Se vedlegg 6

Det er imidlertid viktig å være oppmerksom på at lærerprofesjonens etiske plattform er utarbeidet av arbeidstakerorganisasjonen Utdanningsforbundet, og ikke er et nasjonalt styringsdokument. Utdanningsforbundet organiserer et stort antall rektorer i Norge, men rektorene er også organisert i andre forbund, som for eksempel Norsk skolelederforbund.

### 3.5 Profesjonsetiske dilemmaer

For å definere begrepet dilemma, viser Møller (1996) til Larry Cuban (1992) som skiller mellom et problem og et dilemma. ”Dilemmaer er konfliktfylte og diffuse situasjoner som krever etiske valg, fordi konkurrerende og sentrale verdier ikke kan tilfredsstilles samtidig” (Møller, 1996, s. 45).

Når det gjelder dilemmaer, kan det være en utfordring å nå frem til tilfredsstillende beslutninger og handlinger da dilemmaer ikke har en klar løsning og en i håndteringen av dilemmaet ofte må tilsidesette noe. Problemer har løsninger og kan løses, mens dilemmaer må håndteres. Dilemmaer er personlig opplevd av den enkelte og har sammenheng med den kulturen eller konteksten de opptrer i. Av den grunn kan mennesker ha ulik oppfatning av om en gitt situasjon innebærer et dilemma. Dilemmaer kjennetegnes av at de krever et valg, en handling eller beslutning, og etiske dilemmaer innebærer at vi trekkes mellom ulike hensyn i en spesiell situasjon. En vil derfor kunne komme i en situasjon der en må finne løsninger en i etterkant kan leve med til tross for at løsningen ikke er ideell (Møller, 1996).

Henriksen og Vetlesen (2006) har følgende kjennetegn på et etisk dilemma:

- Vi vet ikke hva vi vil gjøre fordi vi er usikre på hva som er rett.
- Det må foretas et valg mellom to handlingsalternativer som synes like gode, men som utelukker hverandre.
- Vi må velge et av to handlingsalternativer der begge medfører noe vi ikke ønsker.
- Vi står overfor et ønsket, men ikke realiserbart handlingsalternativ, for eksempel på grunn av manglende midler.

(Henriksen & Vetlesen, 2006)

I det siste punktet oppstår dilemmaet i prioriteringen av midlene. Det kan oppleves som komplisert å prioritere noe fremfor noe annet, og prioriteringsrekkefølgen er ikke alltid gitt i alle situasjoner. En kan derfor havne i situasjoner der en tvinges til å prioritere mot egen overbevisning. Mangelen på midler er ikke i seg selv et dilemma (Ohnstad, 2014).

Et profesjonsetisk dilemma er et profesjonelt anliggende (Ohnstad, 2013), og kan forstås som et etisk dilemma knyttet til profesjonsutøvelsen der flere hensyn, normer og verdier konkurrerer. Dilemmaene er ofte komplekse og skjuler ikke sjeldent verdikonflikter der en er nødt til å se bort fra verdier en mener seg forpliktet til for å håndtere dilemmaet. Verdier som kan stå på spill i håndteringen av et profesjonsetisk dilemma kan være rettferdighet, lojalitet, kvalitet, omsorg og respekt for den andres integritet (Ohnstad, 2013, s. 72). De kan oppstå tilfeldig, uten noen form for forvarsel, eller de kan eksistere over tid.

Cuban forklarer håndteringen av dilemmaer på følgende måte:

Dilemmas, involves choices, often moral ones. They end up with good enough compromises, not neat solutions. We «sacrifice» when we cope with dilemmas: That is in order to satisfy, we must sacrifice [...]. Thus more often than not, we end up managing recurring dilemmas, not solving problems (Cuban, sitert i Ohnstad, 2013, s. 65).

Profesjonsetiske dilemmaer krever, i likhet med etiske dilemmaer, en håndtering, og yrkesutøveren må finne ut hvilke verdier og personer som skal ivaretas. Dersom dilemmaet er akutt må håndteringen av dilemmaet ofte skje intuitivt da det ikke er tid til refleksjon i en slik situasjon. I håndteringen av profesjonsetiske dilemmaer finnes det hverken en fasit eller bestemte fremgangsmåter eller prosedyrer for å finne frem til en løsning på dilemmaet. Fordi håndteringen av dilemmaene innebærer at enkelte hensyn må tilsidesettes til fordel for andre, kan vi si at profesjonsetiske dilemmaer kan kjennetegnes på sin grad av uløselighet (Ohnstad, 2014).

### 3.5.1 Dilemmaer i rektors hverdag

Møller (1996) presenterer ulike dilemmaer som rektorer må håndtere i sin jobb som skoleleder. Som nevnt tidligere i kapittelet, er rektorenes rolle sammensatt, mangfoldig og motsetningsfylt. Rektorenes hverdag preges av ulike forventninger, akutte situasjoner som må håndteres fortløpende og stadige avbrudd i arbeidet. Møller skiller mellom lojalitetsdilemmaer og styringsdilemmaer, men påpeker samtidig at disse to hovedgruppene av dilemmaer i praksis griper inn i hverandre.

Styringsdilemmaene handler om de utfordringene som knytter seg til læring og kontroll i skolen, og som et eksempel på styringsdilemma finner vi dilemmaet krav versus støtte. Et dilemma av denne typen er særlig fremtredende i situasjoner der det skal tilrettelegges for læring og for motivering av medarbeidere. Andre aktuelle styringsdilemmaer er reflektert

praksis versus tilgjengelighet og akutt problemløsning, hierarkisk styring versus selvstyring og forandring versus stabilitet. Sistnevnte dilemma knytter seg til problemstillinger der rektor ønsker å initiere en endring i kollegiet. Det er imidlertid ikke alltid like ukomplisert å iverksette endringer, og i mange tilfeller kan det eksistere krefter i skolen som motsetter seg forandringer (Møller, 1996).

Lojalitetsdilemmaer viser seg i situasjoner der det er problematisk å avgjøre hvor lojaliteten skal plasseres. I disse situasjonene balanseres det mellom to interessegrupper tilknyttet skolen, og rektor må velge hva eller hvem lojaliteten skal ligge hos. Rektorene har som skoleledere mange å forholde seg til i den sammenhengen: elever og foresatte, lærerne, overordnede ledere i for eksempel kommuneadministrasjonen, læreplanen og sitt eget pedagogiske grunnsyn (Møller, 1996).

Rektor kan også oppleve dilemmaer i forholdet mellom den pedagogiske og økonomiske styringen av skolen. Dette knytter seg til i stor grad til begrepene profesjonelt ansvar og profesjonell regnskapsplikt der en innenfor det profesjonelle ansvaret har fokuset rettet mot den faglige og pedagogiske styringen av skolen, mens en innen regnskapsplikten tar økonomiske hensyn (Solbrekke & Østrem, 2011).

Rektors dilemmaer kan oppstå i et krysspress mellom forventninger fra departement og skoleeier og kravene profesjonen stiller. Kravene fra samfunnet for øvrig kan også bidra til å skape dilemmasituasjoner for rektor (Cranston et al., 2003).

### 3.6 Oppsummering

Rektorrollen er omfattende, mangfoldig og motsetningsfylt. Det forventes mye av rektorene i norsk skole i dag, og det er også en utfordring å definere rektoryrket som en egen profesjon. De ulike forventningene til rektor fra ulike hold kan sette rektor i situasjoner der de opplever profesjonsetiske dilemmaer som i denne avhandlingen defineres som et etisk dilemma knyttet til profesjonsutøvelsen der ulike hensyn, normer og verdier konkurrerer.

To måter å nærme seg etiske utfordringer på trekkes frem, konsekvensetikk som legger vekt på resultatene av en handling, og nærhetsetikk som har sitt hovedfokus på jeg-du-forholdet mellom mennesker. Ulike synspunkt på profesjonsetikkens forankring løftes også frem, og spørsmålet dreier seg om profesjonsetikken skal forankres i politikk for å sikre at

profesjonens samfunnsgitte mandat oppfylles, eller i etikk der fokuset ligger på å sørge for klientens ve og vel.

Jorunn Møllers beskrivelse av rektorers dilemmaer er også belyst i dette kapitlet, og hun skiller hovedsakelig mellom styringsdilemmaer og lojalitetsdilemmaer i rektorenes hverdag. Andre mulige dilemmaer i rektors hverdag er også presentert, eksempelvis dilemmasituasjoner som knytter seg til forholdet mellom profesjonelt ansvar og profesjonell regnskapsplikt.

## 4 Metode

I metodekapittelet redegjøres det først for bakgrunnen for valg av metode og studiens vitenskapelige forankring og tilnærming. I det videre presenteres datainnsamlingsmetoden, studiens utvalg og intervjuprosessen fra utarbeidelse av intervjuguide til gjennomføring av intervjuene. Deretter følger en redegjørelse for forskerrollen før det gis en beskrivelse av analyseprosessen, og forskningsetiske retningslinjer og normer. Avslutningsvis gjøres det noen refleksjoner rundt studiens validitet og reliabilitet, samt hvem undersøkelsen kan gjelde for.

### 4.1 Bakgrunn for valg av metode

For å besvare studiens problemstilling falt valget på å gjennomføre en kvalitativ, fenomenologisk studie (Creswell, 2013). Valg av metode ble gjort på bakgrunn av hensikten med studien og refleksjoner rundt hvilken metode som var best egnet med tanke på å kunne besvare problemstillingen. Kvalitative undersøkelser brukes når en ønsker å undersøke deltakerne i deres naturlige kontekst og i en kvalitativ undersøkelse tillegges deltakernes erfaringer, meninger og perspektiver stor viktighet (Creswell, 2013). Dette er relevant for denne studien da det som skal undersøkes er rektorers profesjonsetiske dilemmaer i sin lederrolle og deres opplevelser og beskrivelser av dette fenomenet. At deltakernes meninger og opplevelser står i fokus er også begrunnelsen for at studien har en fenomenologisk tilnærming der hensikten er å beskrive hva alle deltakerne i studien har til felles i opplevelsen og erfaringen av et fenomen (Creswell, 2013).

### 4.2 Vitenskapsteoretisk tilnærming

Denne fenomenologiske studien har sin forankring i et sosialkonstruktivistisk paradigme. Et paradigme er en teori som omfatter alle andre teorier og et uttrykk for hvordan en oppfatter og forstår verden (Postholm, 2010). Innenfor det sosialkonstruktivistiske paradigmet ser en mennesket som et individ som søker å forstå verdenen det lever og eksisterer i. Individet utvikler subjektive meninger og har ulike subjektive erfaringer med ulike elementer i deres livsverden. Disse subjektive erfaringene er imidlertid utviklet og formet gjennom interaksjon med andre individer (Creswell, 2013). Kunnskap er noe som utvikles imellom og er i kontinuerlig utvikling og forandring. Individet betraktes som aktivt handlende og ansvarlig, og den konstruktivistiske tradisjonen fungerer som et bindeledd mellom individet og dets verden (Postholm, 2010). I denne studien er hensikten

å avdekke hvilke subjektive opplevelser og erfaringer rektorer har med profesjonsetiske dilemmaer og informantenes svar tillegges derfor stor viktighet.

### 4.2.1 Fenomenologi

Det sosialkonstruktivistiske perspektivet kommer ofte til syne i fenomenologiske undersøkelser der en søker å få frem individets beskrivelser av sine erfaringer og opplevelser med et bestemt fenomen (Creswell, 2013). Fenomenet som undersøkes i denne studien er profesjonsetiske dilemmaer, håndteringen av disse og håndteringens påvirkning på rektorenes lederrolle. Fenomenologien ble grunnlagt av Edmund Husserl i begynnelsen av 1900-tallet og senere videreutviklet av blant annet Martin Heidegger og Jean-Paul Sartre (Kvale & Brinkmann, 2009). Fenomenologien har sine røtter i filosofi og psykologi, og det finnes ulike retninger innenfor fenomenologien. En kan imidlertid gjøre et hovedskille mellom sosiologisk og psykologisk fenomenologi. Sosiologisk fenomenologi har til hensikt å undersøke hvordan grupper av individer bevisst utvikler mening i interaksjon med andre individer. Psykologisk fenomenologi har individet som sitt fokus. Her er en interessert i å avdekke det enkelte individs opplevelser av et fenomen på samme tid som en søker å finne ut hvordan erfaringen av det samme fenomenet oppleves av flere enkeltindivider (Postholm, 2010). Denne studien har en psykologisk fenomenologisk tilnærming da fokuset er rettet mot det enkelte individs opplevelse og erfaringer med profesjonsetiske dilemmaer, men også hvordan erfaringen av dette fenomenet oppleves av flere.

I denne fenomenologiske undersøkelsen søkes det å finne hva alle informantene har til felles i sin opplevelse av fenomenet profesjonsetisk dilemma. Denne felles opplevelsen og erfaringen kommer i denne avhandlingen til syne i kapittel 5 der resultatene av analysen og kodingen av det innhentede datamaterialet presenteres.

### 4.3 Datainnsamlingsmetode – det semistrukturerte intervjuet

I en fenomenologisk studie blir intervju ofte brukt som datainnsamlingsmetode og da gjerne dybdeintervju (Creswell, 2013). I denne studien er semistrukturert intervju valgt som datainnsamlingsmetode og det ble gjennomført ett intervju med hver av informantene. Et semistrukturert intervju kjennetegnes av at det hverken er en helt åpen samtale eller et lukket spørsmålsintervju, og har til hensikt å innhente informasjon om informantens

livsverden (Kvale & Brinkmann, 2009). Dette er relevant for denne undersøkelsen da det skal innhentes informasjon om profesjonsetiske dilemmaer rektorer opplever.

Det ble satt av 90 minutter til hver av intervjuene, noe informantene på forhånd ble informert om. I forkant av intervjuene ble det utarbeidet en intervjuguide der det var satt opp flere spørsmål som informantene ble gjort kjent med på forhånd. Det var likevel mulig for informantene å gå i andre retninger enn de forberedte spørsmålene for å beskrive sine opplevelser og erfaringer innenfor temaene som ble belyst i intervjuet. Intervjuguiden omtales nærmere i kapittel 4.3.2.

### 4.3.1 Studiens utvalg

I en fenomenologisk studie er det et krav at informantene har erfaring med det fenomenet en ønsker å undersøke og det gjøres da en strategisk utvelgelse av informanter (Creswell, 2013). Da hensikten med studien er å gå i dybden for å forstå rektors erfaringer med profesjonsetiske dilemmaer, og generalisering ikke er målet, trenger en kun noen få informanter. Det ble besluttet at tre eller fire informanter ville være tilstrekkelig, og utvelgelsen av informanter ble foretatt etter følgende kriterier:

- Informanten er rektor ved en ungdomsskole i en middels stor eller stor kommune, og har vært rektor i minst to år sammenhengende.
- Informanten har erfart profesjonsetiske dilemmaer i sin jobb som rektor.
- Informanten har ingen personlig relasjon til forskeren.

Ønsket var å intervju rektorer ved ungdomsskoler. Det å lede en barneskole og det å lede en ungdomsskole kan by på ulike utfordringer, og det var ønskelig å intervju rektorer med en så lik arbeidssituasjon som mulig. Det ble også satt som et kriterium at skolen skulle ligge i en middels stor eller stor kommune. Dette for å forsøke å unngå at rektor har for nære og personlige relasjoner til både lærere, ansatte i kommuneadministrasjon, foreldre og elever. Et selvsagt kriterium er at informantene har opplevd profesjonsetiske dilemmaer i sin jobb som rektor, altså fenomenet som skal undersøkes. Det siste kriteriet var at informantene ikke hadde en personlig relasjon til forskeren da det å snakke om profesjonsetiske dilemmaer kan by på sensitiv informasjon, noe som kan være mer problematisk å snakke om dersom intervjuer og informant har en personlig relasjon og forpliktelse til hverandre utenom intervjusituasjonen.

Da kriteriene var satt ble det gjort en undersøkelse av hvilke rektorer som kunne være aktuelle for deltakelse i en slik studie. Flere rektorer ble kontaktet og invitert til å delta, og



de mottok utfyllende informasjon om studien på e-post<sup>2</sup>. Tre rektorer sa seg villige til å delta i studien. I resultatkapittelet og diskusjonskapittelet blir informantene omtalt som Rektor 1, Rektor 2 og Rektor 3. Rektor 1 er rektor ved en ungdomsskole på Østlandet med omtrent 300 elever. Rektor 2 er rektor ved en ungdomsskole på Østlandet med over 500 elever. Rektor 3 er rektor ved en ungdomsskole på Østlandet med over 500 elever. Rektor 1 og 2 har over 10 års erfaring som rektorer, mens rektor 3 har under ti års erfaring som rektor. Alle rektorene er kvinner.

### 4.3.2 Intervjuguide

I forberedelsesfasen til et kvalitativt intervju ligger utarbeidelsen av intervjuguide. Intervjuguiden<sup>3</sup> inneholder spørsmål som samlet sett har til hensikt å gi svar på studiens problemstilling. Ifølge Rubin og Rubin (1995) bør forskeren i forberedelsesfasen utarbeide noen hovedspørsmål. Det må også gjøres en vurdering av hvordan disse spørsmålene skal følges opp for å få mer inngående informasjon om temaet som belyses i hovedspørsmålet. For å illustrere dette, har de utviklet to beskrivende modeller for hvordan en kan gjøre dette. En av disse modellene er illustrert som et tre med grener der stammen er hovedtemaet og grenene er undertemaer (Postholm, 2010). Denne modellen er brukt for å strukturere intervjuet i denne studien som er organisert med fire hovedtemaer og underspørsmål som skal utdype eller skaffe mer informasjon om hovedtemaene.

Kvale (2009) beskriver ulike typer spørsmål som kan stilles i et intervju. Blant disse finner vi *Introduksjonsspørsmål*, *spesifiserende spørsmål* og *oppfølgingsspørsmål*.

Studiens forskningsspørsmål har dannet utgangspunkt for hovedspørsmålene i intervjuguiden<sup>4</sup> som handler om hvilke profesjonsetiske dilemmaer rektorer har opplevd, hvordan de har håndtert dilemmaene og hvordan disse dilemmaene påvirker lederrollen. I tillegg til disse hovedspørsmålene bes informantene først om å definere begrepet profesjonsetisk dilemma. Dette spørsmålet ble stilt for å sikre at informanten og intervjuer har felles forståelse av begrepet. Hovedspørsmålene fungerer som introduksjonsspørsmål da spørsmålene inviterer informantene til å fortelle om sine erfaringer og opplevelser. Under hvert av hovedspørsmålene er det spesifiserende spørsmål som kan bidra til å gi utdypende svar og som tar for seg noen sider ved fenomenet. Et eksempel på et

---

<sup>2</sup> Se vedlegg 1 og 2

<sup>3</sup> Se vedlegg 4

<sup>4</sup> Se vedlegg 4

spesifiserende spørsmål i studiens intervjuguide er *Hvilke hensyn tok du i håndteringen av dilemmaet?* Avslutningsvis blir informantene spurt om det er ønskelig å tilføye noe før intervjuet avsluttes.

Det ble også formulert ulike typer oppfølgingsspørsmål til bruk underveis i intervjuet. Hensikten med disse spørsmålene var å få dypere innsikt i informantens svar eller å sjekke om informantens svar er forstått på rett måte. Eksempel på oppfølgingsspørsmål er *Kan du utdype...?* og *Har jeg oppfattet deg riktig når....?*

For å kunne vurdere om intervjuguiden ville fungere etter sin hensikt, ble det gjennomført et prøveintervju. Dette er omtalt i kapittel 4.3.3.

### 4.3.3 Prøveintervju

I forkant av intervjuene med informantene ble det gjennomført et prøveintervju med en rektor. Hensikten med prøveintervjuet var å få et inntrykk av hvor godt intervjuguiden fungerte og om spørsmålene opplevdes relevante for rektoren som ble intervjuet. Dersom rektoren uttrykte at spørsmålene var lite relevante, vanskelig formulert eller lignende, kunne dette justeres før intervjuene med informantene. Rektorens tilbakemelding på intervjuguiden var positiv. Samtlige spørsmål opplevdes som relevante og mulig å besvare. Rektoren hadde på forhånd fått en oversikt over hovedspørsmålene, men ikke intervjuguiden i sin helhet. Ett av spørsmålene som var ukjent for rektoren ble opplevd som noe vanskelig å svare på uten å være forberedt på det. Ut fra gjennomføringen av prøveintervjuet og tilbakemeldingen fra rektoren ble det derfor besluttet å beholde intervjuguidens oppbygging slik den da var og å sende ut alle spørsmålene til rektorene på forhånd slik at de skulle være best mulig rustet for å svare på spørsmålene. Prøveintervjuet viste også at tidsrammen som ble satt for intervjuene med informantene ville være tilstrekkelig. Svarene som ble gitt i prøveintervjuet ble ikke tatt opp på lydbånd og er ikke en del av resultatene som fremstilles i kapittel 5.

### 4.3.4 Intervjusituasjonen

Intervjuene ble gjennomført på de respektive rektorenes arbeidsplasser. Valget om å be rektorene om et intervju på deres egne arbeidsplasser har sin bakgrunn i to forhold. Det første er at det ikke medfører mer arbeidsbelastning på rektorene i forbindelse med studien i form av for eksempel reisevei og da økt tidsbruk. Det andre forholdet er tilgang på annet egnet intervjulokale som syntes vanskelig da intervjuene ble foretatt i ulike kommuner. Det

syntes også mer fleksibelt med en slik organisering dersom det av ulike grunner skulle bli aktuelt å flytte intervjutidspunktene.

I intervjusituasjonen ble det brukt en digital diktafon for å ta opp samtalene. Dette ga mulighet til å lytte aktivt til det informanten sa. Det var imidlertid nødvendig å gjøre notater under intervjuene. Dette gjaldt særlig i forbindelse med spørsmålet om håndteringen av dilemmaene. For å kunne besvare dette spørsmålet måtte svarene i spørsmålet *Kan du beskrive situasjoner der du som leder har blitt stilt overfor et profesjonsetisk dilemma* løftes frem igjen slik at rektorene fikk beskrevet håndteringen av de ulike dilemmaene hver for seg.

### 4.3.5 Transkribering av lyddata

Under gjennomføringen av intervjuene ble det brukt diktafon for å ta opp samtalene. Ved bruk av lydopptak har en mulighet til å analysere svarene på en grundigere måte da en har mulighet til å registrere en større grad av detaljer og variasjoner i informantenes svar. Med dette menes for eksempel ordbruk, tonefall og lyder i form av for eksempel latter eller sukking. Bruken av lydopptak i intervjusituasjonen bidro også til at oppmerksomheten var rettet mot informantens svar og mot det som ikke fanges opp av lydopptak, som for eksempel kroppsspråk og ansiktsuttrykk. Dette ble notert der det ble ansett som relevant. I et av intervjuene begynte informanten å tegne på et ark for å forklare et profesjonsetisk dilemma. Dette ble sett på som relevant å skrive ned da det var vesentlig for beskrivelsen av dilemmaet.

Informasjon som kunne bidra til å identifisere informanten, som for eksempel navn, arbeidssted og lignende, ble byttet ut med fiktive navn allerede under transkriberingen. Dersom informanten for eksempel nevnte stedsnavn, ble dette byttet ut med ord som «kommunen» eller «byen».

For å ivareta den enkelte informants anonymitet, ble dataene fra diktafonen overført til eksterne minneenheter som ble oppbevart i et låsbart skap. Minneenheterne var ikke merket på en slik måte at informantens identitet kunne gjenkjennes. I etterkant av hvert intervju ble lyddataene transkribert til tekstdata. Det første intervjuet hadde en varighet på 54 minutter og transkripsjonen tok 3 timer og 55 minutter. Det andre intervjuet varte i 1 time og 10 minutter og transkriberingen tok 5 timer og 3 minutter. Det tredje og siste intervjuet hadde en varighet på 1 time og 20 minutter og ble transkribert på 6 timer og 20 minutter. Tekstmaterialet fra de tre intervjuene utgjorde henholdsvis 16, 20 og 22 sider

## 4.4 Forskerrollen

Forskeren i et kvalitativt intervju bør opptre så nøytralt som mulig. Dette med tanke på ikke å påvirke informantens svar, men også med tanke på å behandle og tolke informasjonen rett og nøytralt (Kvale & Brinkmann, 2009). Forskerens subjektive forståelse av fenomenet vil utvikles underveis i intervjuprosessen, og dersom forskeren skal kunne møte alle informantene på lik måte og danne et likt utgangspunkt for de respektive intervjuene, må både forforståelse og den utviklede forståelsen legges til side. Forskeren må derfor være svært bevisst sin egen rolle og i intervjusituasjonen (Postholm, 2010). Dette ble ivaretatt gjennom at intervjuene ble gjennomført så likt som mulig. Intervjuguiden ble brukt på samme måte gjennom alle tre intervjuene og informantene fikk da de samme spørsmålene i samme rekkefølge.

Kvale (2009) poengterer at nærhet mellom forsker og informant kan føre til at forskeren kan la seg påvirke av og identifisere seg med informanten. Dette kan i sin tur føre til at svarene informanten gir ikke tolkes nøytralt og objektivt. For å unngå dette, hadde ingen av informantene i denne studien en personlig relasjon til forskeren.

## 4.5 Analyseprosessen

I etterkant av datainnsamlingen begynte prosessen med analyse og koding av det innhentede datamaterialet. Studiens problemstilling har dannet grunnlag for analyse og koding av datamaterialet, og de tre forskningsspørsmålene som skal bidra til å besvare problemstillingen ble brukt som utgangspunkt for en tredelt analyse av datamaterialet.

*Hvilke profesjonsetiske dilemmaer i lederrollen løftes frem av rektorene?*

Profesjonsetiske dilemmaer er i denne avhandlingen definert som et profesjonelt anliggende og kan forstås som et etisk dilemma knyttet til profesjonsutøvelsen der flere hensyn, normer og verdier konkurrerer (Ohnstad, 2013). I analyseprosessen ble det sett etter beskrivelser som passer inn i denne definisjonen av profesjonsetisk dilemma.

*Hvordan håndterer rektorene profesjonsetiske dilemmaer?*

Dette spørsmålet søker svar på hva rektorene foretar seg i håndteringen av de profesjonsetiske dilemmaene de beskriver.

*Hvordan påvirkes rektorenes lederrolle av håndteringen av de profesjonsetiske dilemmaene?*

Fokuset i dette forskningsspørsmålet ligger på hvordan rektorenes lederrolle påvirkes av håndteringen av de profesjonsetiske dilemmaene, og ses i sammenheng med beskrivelsen av rektors lederrolle som er gjort rede for i avhandlingens teorikapittel.

### 4.5.1 Fenomenologisk analyse

Datamaterialet som ble innsamlet og skulle analyseres i denne studien forelå i tekst. I analysen av materialet er Moustakas (1994) metode for fenomenologisk analyse brukt. I denne metoden behandler en først alle utsagn likeverdig før en går videre til å markere utsagn i materialet som kan relateres til hverandre. Deretter utarbeides det en beskrivelse av essensen i fenomenet som også inneholder ordrette uttalelser fra informantene (Creswell, 2013).

I intervjusituasjonen ble det tatt lydopptak som senere ble transkribert til tekst. Det transkriberte lyd materialet fra de tre intervjuene utgjorde til sammen 58 sider med tekstdata. Dette utgjorde da studiens råmateriale. Hvert enkelt utsagn i hvert av de tre intervjuene ble nummerert slik at det skulle bli enklere å orientere seg i materialet senere i analyseprosessen. For å kunne se en helhet i materialet ble de 58 sidene lest nøye gjennom og sett under ett. Oppmerksomheten var da rettet mot det som kunne være sentralt og relevant for studiens problemstilling.

Ved neste gjennomgang av materialet var blikket spesifikt rettet mot beskrivelsen av de profesjonsetiske dilemmaene. Utsagn som inneholdt beskrivelser av profesjonsetiske dilemmaer ble markert med gult. I enkelte av utsagnene er rektorenes beskrivelse av et profesjonsetisk dilemma ikke i tråd med definisjonen som er brukt i denne avhandlingen. Et eksempel på dette er et utsagn der en av informantene forteller om en lærer som har gått fysisk til angrep på en elev og rektoren ikke har et reelt handlingsvalg da slike saker må håndteres på en bestemt måte. I noen tilfeller forteller også informantene om utfordrende situasjoner, men som de selv uttaler at ikke oppfatter som et dilemma. Utsagn av denne typen ble derfor ikke markert med gult og inngår ikke som en del av resultatene i kapittel 5.

Etter de profesjonsetiske dilemmaene var markert i materialet, ble materialet på nytt gått gjennom, og denne gangen med henblikk på håndteringen av de profesjonsetiske dilemmaene. Selv om håndteringen av dilemmaene var et eget punkt i intervjuet, var disse utsagnene ofte å finne sammen med beskrivelsen av dilemmaene da informantene i mange tilfeller også begynte å fortelle om håndteringen da de skulle beskrive dilemmasituasjoner.

Utsagnene som omhandlet håndteringen av de ulike dilemmaene ble markert med grønt. Påvirkningen håndteringen av de profesjonsetiske dilemmaene har på lederrollen ble markert med rødt. Utsagn som fortalte noe om påvirkningen kunne også spores flere steder i materialet, og ikke bare under det punktet i intervjuet der det ble spurt spesifikt om.

Etter å ha gått grundig gjennom datamaterialet som beskrevet ovenfor, var neste fase å danne kategorier. Moustakas kaller dette *clusters of meaning* (Creswell, 2013). De tre forskningsspørsmålene dannet tre hovedkategorier av funnene. Denne kategoriseringen hadde da en deduktiv tilnærming. Deretter ble fenomener som hadde fellestrekk samlet i ulike kategorier tilknyttet de tre hovedkategoriene. Disse underkategoriene ble dannet på bakgrunn av likheter i funnene og prosessen med kategorisering kan her betegnes som induktiv (Ringdal, 2013). For å kunne se disse fellestrekkene, ble alle uttalelser der en kunne finne profesjonsetiske dilemmaer skrevet ned på gule lapper og sammenlignet med hverandre. Den samme prosessen ble gjennomført med uttalelser som omhandlet håndteringen og påvirkningen på lederrollen som ble skrevet ned på henholdsvis grønne og røde lapper. Da det skulle dannes kategorier for håndteringen av de profesjonsetiske dilemmaene, ble fellestrekk i selve håndteringen det sentrale og ikke fellestrekk i håndteringen av dilemmaer innenfor samme kategori. I kategoriene som omhandler håndtering kan en derfor se ulike dilemmasituasjoner og lik håndtering, men også eksempler på at rektorene håndterer tilnærmet like situasjoner på samme måte. Prosessen med kategorisering av datamaterialet var krevende, og flere av utsagnene kunne sammenstilles på ulike måter. Det var derfor nødvendig å gå gjennom kategoriene flere ganger.

Navnene på de ulike kategoriene ble hentet fra selve datamaterialet og er korte sitater fra rektorene som opplevdes som betegnende for essensen i kategorien. For eksempel viser navnet på kategorien *Hvem vinner prioriteringskampen?* til profesjonsetiske dilemmaer knyttet til prioritering av midler.

Da de ulike kategoriene var dannet, var neste steg å sammenfatte essensen i de opplevde fenomenene. Også i denne delen av prosessen var det nødvendig å gå tilbake til datamaterialet for en ny gjennomgang. I fremstillingen av resultatene blir det under hver av de ulike kategoriene gitt en beskrivelse av det som synes sentralt i informantenes svar og i deres opplevelse av fenomenet. Disse beskrivelsene er så underbygget med fyldige sitater fra datamaterialet.

## 4.6 Forskningsetiske normer og retningslinjer

For å ivareta de forskningsetiske retningslinjene, ble studien meldt inn til Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). I meldeskjemaet ble det opplyst om hvordan informantenes personvern skulle ivaretas, blant annet gjennom sikker oppbevaring av lyddata. Informasjonsskriv som skulle sendes ut til mulige informanter, masterskisse og foreløpig intervjuguide ble også vedlagt meldeskjemaet. Studien ble godkjent av NSD<sup>5</sup> før datainnsamlingen startet.

Det er spesielt tre etiske hensyn en må ta når det gjelder informantene som skal bidra i en studie: informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser (Kvale & Brinkmann, 2009). For å kunne foreta et informert samtykke må informantene ha fått den nødvendige informasjonen om studien i forkant av datainnsamlingen. De må vite hva dette betyr av arbeid for dem, og de må også informeres om at de når som helst kan trekke seg fra studien uten begrunnelse. Alle disse elementene er ivaretatt i denne studien gjennom at alle informantene mottok et utdypende informasjonsskriv<sup>6</sup> om studien som beskrev hensikten med studien, intervjuets innhold, oppbevaring og anonymisering av data og informasjon om at de når som helst kunne trekke seg uten å oppgi begrunnelse for dette. De mottok også et samtykkeskjema<sup>7</sup> som ble underskrevet både av forsker og forskningsdeltaker før intervjuene startet. Det ble for hver av informantene skrevet under på to eksemplarer. Dette for at informanten også skulle ha en underskrevet kopi av samtykkeskjemaet. De etiske hensynene som omhandler informert samtykke og konsekvenser ble ivaretatt gjennom dette.

Profesjonsetiske dilemmaer kan være et sensitivt tema å snakke om. Det er derfor viktig at forskeren sørger for at informanten opplever trygghet i intervjusituasjonen. Ifølge Postholm (2010) bør ikke forskeren søke mer informasjon i intervjuet dersom informanten skulle føle seg presset eller opprørt. Fordi temaet kan oppfattes som sensitivt, ble det rettet ekstra oppmerksomhet mot informantens reaksjoner slik at informanten var ivaretatt i situasjonen. Informantene så imidlertid ut til å oppleve trygghet i situasjonen. De hadde utfyllende svar på de fleste spørsmål og lot ikke til å ha betenkeligheter med å besvare

---

<sup>5</sup> Se vedlegg 5

<sup>6</sup> Se vedlegg 2

<sup>7</sup> Se vedlegg 3

spørsmålene som ble stilt. Det kom heller ingen negative verbale utsagn rettet mot hverken tematikk eller spørsmål.

I etterkant av datainnsamlingen må det sørges for at informantenes privatliv beskyttes gjennom anonymisering. Informasjon og opplysninger som kan være skadelig for deltakerne vil ikke bli gjengitt i forskningsteksten på en slik måte at deltakerne røpes. I etterkant av datainnsamlingen, i transkriberingen av data og i den endelige avhandlingen, er alle opplysninger som kunne bidra til å identifisere informantene anonymisert og det er ikke mulig å gjenkjenne informantene. Dette bidrar til å sikre konfidensialiteten.

## 4.7 Validitet

Validitet dreier seg om en har undersøkt det en hadde til hensikt å undersøke. Forskningens validitet avhenger av om forskningsprosessen er gjort tydelig rede for slik at leseren kan følge med på hva forskeren har foretatt seg gjennom alle faser av studien (Postholm, 2010). I denne avhandlingen er denne prosessen gjort rede for i metodekapittelet, der både datainnsamlingsmetode og analyse av datamaterialet er beskrevet. Høijer (1990) trekker frem ukontrollert subjektivitet som en trussel mot både validitet, reliabilitet og generalisering. I beskrivelsen av analyseprosessen kan en lese at datamaterialet ble gjennomgått flere ganger og på forskjellige måter. Ved første gjennomlesning av materialet var helheten i intervjuene det sentrale. Deretter var blikket rettet mot spesifikke temaer. Det ble brukt mye tid på kategoriseringsprosessen da det ble tydelig at informantenes utsagn kunne kategoriseres på ulike måter. Det var da, som forsker, viktig å vurdere hvert utsagn nøye og på en åpen måte for å finne den kategorien det passet best under. Forskeren kan komme i en situasjon der noen informanter har større påvirkningskraft enn andre (Postholm, 2010). Dette er forsøkt unngått i så stor grad som mulig ved at et av kriteriene for utvelgelse av informanter var at de ikke skulle ha en personlig relasjon til forskeren.

Informantene mottok intervju spørsmålene på forhånd slik at de hadde mulighet til å forberede seg på temaene som ble tatt opp i intervjuet. De hadde da større forutsetninger for å svare på spørsmålene som ble stilt i intervjuet. Informantene kan også betegnes som pålitelige eller upålitelige vitner (Postholm, 2010). I denne studien er informantene valgt ut etter kriterier som skal sikre at de har relevante utsagn, for eksempel måtte de ha minimum to års erfaring som rektor.

*Kompetansevaliditet* dreier seg om forskerens kompetanse. Kompetanse betyr her forskerens erfaringer, kvalifikasjoner og forutsetninger for å kunne samle inn kvalitative



data innenfor det forskningsfeltet studien belyser (Kvale, 1997). I denne studien har kompetansevaliditeten forsøkt sikret på flere måter. I forkant av intervjuene ble aktuell teori innenfor studiens tematikk og forskningsfelt lest, bearbeidet og skriftliggjort i avhandlingens teorikapittel. Dette har økt den faglige kompetansen på feltet og gitt større forutsetninger for å gjennomføre en faglig samtale med informantene. Erfaringen med tematikken er opplevd indirekte som ansatt som lærer ved en ungdomsskole gjennom nærmere syv år. Erfaringen med gjennomføringen av intervju ble økt ved å gjennomføre en pilotstudie med et prøveintervju av en rektor i forkant av intervjuene med informantene.

## 4.8 Reliabilitet

Reliabilitet handler generelt sett om tilfeldige målefeil og er et mål på datamaterialets pålitelighet. For å vurdere reliabiliteten i en kvalitativ studie, må forskeren selv reflektere over datainnsamlingens forløp og hvilke mulige feilkilder som kan ligge i datamaterialet (Ringdal, 2013).

I denne studien ble det, som tidligere nevnt, foretatt en pilotstudie der det ble gjennomført et prøveintervju med en rektor. Pilotstudiens hensikt var å undersøke om intervjuguiden fungerte ut fra forskerens hensikt og da om spørsmålene var forståelige for informantene. Dette kan bidra til å sikre studiens reliabilitet gjennom at forskningsinstrumentet er testet ut i forkant av de ordinære intervjuene og en da får et inntrykk av om spørsmålene gir de svarene en er ute etter. Prøveintervjuet synliggjorde at intervjuguiden fungerte etter sin hensikt og dette ble bekreftet gjennom at rektoren som deltok i prøveintervjuet ga en positiv tilbakemelding på intervjuguidens relevans, innhold og oppbygning.

Reliabiliteten kan trues av flere forhold. Informantene kan blant annet være uvillige til å fortelle om sensitive temaer eller oppgi feil informasjon for selv å fremstå positivt (Postholm, 2010). Denne problemstillingen var en del av grunnlaget for å velge informanter uten personlig relasjon til forskeren da en slik relasjon kunne påvirket informantenes svar.

Ryen (2002) har ulike forslag til hva en kan gjøre for å bidra til høy reliabilitet i en studie. Et av forslagene er å ta opp alle intervju på bånd. Dette skal sikre at en kan få nøyaktige utskrifter av de innsamlede dataene og at en unngår å gjøre utvelging av data allerede i intervjuet (Ryen, 2002). I denne studien ble det tatt lydopptak av alle intervjuene slik at fokuset kunne rettes mot informanten. Ett annet tiltak for å bedre reliabiliteten er å redegjøre grundig for prosedyrene som er brukt i datainnsamlingen. I tillegg bør det gis

gode og grundige beskrivelser av resultatene gjennom større utdrag av det innsamlede datamaterialet. Dette gir leseren større mulighet til å vurdere om studiens konklusjon er i samsvar med det som fremstilles av resultater (Ryen, 2002). I denne studien er det gjort rede for hvordan både datainnsamling og analyse av det innsamlede datamaterialet er gjennomført. I kapittel 5 gis en utfyllende beskrivelse av resultatene og det presenteres utdrag fra det innsamlede datamaterialet.

Ifølge Grønmo (2004) kan en også vurdere dataenes reliabilitet gjennom å gå gjennom datamaterialet gjentatte ganger og vurdere de samme resultatene flere ganger. Dette kan avdekke hvorvidt forskerens fortolkninger er stabile. For å gjennomføre en stabilitetsvurdering av et datamateriale er tid en vesentlig faktor. I analyseprosessen har datamaterialet blitt gjennomgått flere ganger og resultatene har blitt sammenlignet og analysert på ulike måter. Funnene har blitt vurdert flere ganger før de er plassert innenfor samme kategori.

Kvale (2009) omtaler også ledende spørsmål som en måte å verifisere forskerens fortolkning og oppfatning av informantens svar. En kan derfor bruke ledende spørsmål for å styrke intervjuvarenes reliabilitet. I intervjusituasjonen ble det ved flere anledninger stilt ledende spørsmål for å få bekreftet at forsker og informant forstod svaret på lik måte.

## 4.9 Hvem gjelder denne undersøkelsen for?

Resultatene i denne studien gjelder kun informantene som deltok i denne studien, men det er nærliggende å kunne anta at flere rektorer også opplever de samme profesjonsetiske dilemmaene og håndterer dilemmaer på en tilsvarende måte. Dette begrunnes i likheten i informantenes svar. De tre informantene som ble intervjuet beskriver i stor grad mange av de samme profesjonsetiske dilemmaene i sin arbeidshverdag og håndteringen av dilemmaene har også mange fellestrekk. Svarene fra de tre informantene kan med det bidra til at vi i større grad kan forstå hvilke profesjonsetiske dilemmaer rektorer står overfor og hvordan de håndteres.

## 4.10 Oppsummering

I dette kapitlet har det blitt gjort rede for studiens metodiske valg og begrunnelser. Studien har sin vitenskapelige forankring i et sosialkonstruktivistisk paradigme og har en fenomenologisk forskningstilnærming. Datainnsamlingsmetoden som ble brukt i studien var semistrukturerte intervju. I forkant av intervjuene ble det gjort forberedelser i form av

utarbeidelse av intervjuguide og gjennomføring av prøveintervju. Intervjuprosessen og analyseprosessen er beskrevet og det gjøres også rede for forskningsetiske normer og retningslinjer. Refleksjoner rundt studiens validitet, reliabilitet og hvem studien kan gjelde for er også presentert i dette kapitlet.

## 5 Resultater

I dette kapittelet fremstilles resultatene som har fremkommet i analysen og kodingen av det innhentede datamaterialet. Kapittelet er delt i tre underkapitler som har utgangspunkt i studiens tre forskningsspørsmål. Disse tre kapitlene er igjen delt inn i underkapitler som representerer ulike kategorier av funnene. Innenfor hver av kategoriene er det en beskrivelse av det som oppfattes som sentralt i informantenes svar. Til hver av disse beskrivelsene er det valgt ut sitater fra datamaterialet som underbygger innholdet i beskrivelsen.

### 5.1 Hvilke profesjonsetiske dilemmaer i lederrollen løftes frem av rektorene?

I dette kapittelet presenteres de profesjonsetiske dilemmaene rektorene beskrev i intervjuene. De profesjonsetiske dilemmaene er plassert i tre ulike kategorier som viser dilemmasituasjoner med fellestrekk.

#### 5.1.1 «Det er de som er veiledningsbare og de som ikke er veiledningsbare»

I rektorenes rolle ligger både et pedagogisk ansvar for elevene og et personalansvar for skolens ansatte. Alle rektorene peker på profesjonsetiske dilemmaer knyttet til personalsituasjonen på skolen og da spesielt knyttet til lærere som ikke gjør en tilfredsstillende jobb i skolen, noe som igjen går utover kvaliteten på undervisningstilbudet. Rektorenes profesjonsetiske dilemma blir her at de på den ene siden skal sørge for elevene, gjennom kvaliteten på undervisningen som gis ved skolen gjennom å ha godt fungerende lærere, og på den andre siden har de et arbeidsgiveransvar og en forpliktelse overfor sine ansatte selv om de ikke fungerer optimalt i jobben. Det oppleves også som vanskelig at de ikke har en tydelig grunn til å si opp lærerne, og at regler og retningslinjer, som for eksempel ansiennitet, hindrer de fra å beholde nye, dyktige lærere som er inne i vikariater.

To av rektorene trekker spesielt frem begrepet *veiledningsbar* i dilemmaene som omhandler de ansatte, et begrep de bruker for å betegne ansatte de ser kan ha potensial til å kunne mestre jobben med hjelp og veiledning.

Og så havnet de her uten at de hadde ønsket det. Så vi har jobbet for å prøve å få de til å søke seg over til andre steder. Så det er.. på den ene siden skal man være en god arbeidsgiver og på den andre siden så ser man at de strekker ikke til. Og da blir jo det ekstra synlig her. Og de hadde jo ikke akkurat med seg et godt rykte, de var jo kjent blant elevene og foreldrene. Så det var.. man må gjøre den type ting ordentlig samtidig som du ser at de har ikke en fremtid. De mestrer det ikke og de har ikke en fremtid her. De kan kanskje gjøre en god jobb et annet sted. [...] De er ikke så veiledningsbare som det man hadde håpet på (Rektor 2).

Nei, det er.. Altså, du skal ivareta elevene. Det er jo noe som heter at det ikke er en menneskerettighet å være lærer. Og det er det ikke. Samtidig så er det noe med.. Ja, han som jeg da til slutt måtte ta opp det med da. Han hadde et veldig godt uttrykk: Det er de veiledningsbare også er det de som ikke er veiledningsbare. Og det er jo.. hvis du setter en skala da fra.. hvis du setter karakter på lærerne og da (tegner på et ark) Her er 1 og her er 6. Og du er der (setter en strek på linja litt over 1). Så er du kanskje ikke superlærer, men du er ikke dårlig nok til å bli sagt opp heller. Det er det største dilemmaet (Rektor 1).

[...] I situasjoner hvor du har noen som er fast ansatte som du egentlig mener at ikke er gode nok, også har du noen som er inne på et årsvikariat eller sånne ting, som du virkelig skulle beholde, men på grunn av da også de økonomiske ressursene og, ja, regler og retningslinjer og sånne ting som ligger i bunn så er du nødt til å gå videre med den som.. Ja, du er nødt til å la noen som er veldig flinke gå og du er nødt til å beholde de som er i flokken din da (Rektor 3).

### 5.1.2 «Hvem vinner prioriteringskampen?»

Som rektor er en både ansvarlig for den pedagogiske kvaliteten ved skolen og for den organisatoriske driften som omfatter økonomisk styring og administrasjon. I intervjuene kom det tydelig frem at rektorene i denne studien opplever profesjonsetiske dilemmaer knyttet til skolens økonomi og prioritering av midler innenfor skolens budsjett som de opplever ikke står i forhold til hva det krever å drive skole. Rektorene opplever det som krevende å måtte foreta valg og prioriteringer fordi de vet at å prioritere ett formål utelukker andre formål. Prioriteringsdilemmaene som beskrives av rektorene handler både om skolens budsjett som en helhet der det for eksempel vurderes om pengene skal brukes på lærere eller læremidler, men også om dilemmaer der en må velge om en skal prioritere

enkeltelever eller «gruppa» da skolebudsjettet, som nevnt, ofte er trangt og krever at en gjør en prioritering.

Ja, ressursgreia. Ehm. Det går på prosessene på hva en skal prioritere, hva pengene skal brukes til. Der er det jo, ehm, ulike interesser i personalet. Også kan du si, organisasjonene skal jo være inne og være med å prioritere de pengene. Så der, ehm, blir det litt sånn, skal du legge det på lærertetthet, skal det være nye bøker, skal du slippe opp i forhold til litt sånn friere organisering rundt vikarordning, altså lover og regler og de tingene der. [...] Men når du da sitter og legger et budsjett og ser at dette går ikke, så blir det jo da noen dilemmaer for hvem er det egentlig som skal vinne den prioriteringskampen. Og alle formål er jo gode (Rektor 3).

Kommunen har hatt veldig, det har vært noen rotete år på styring i kommunen. Det er en stor kommune med.. De har omstrukturert en rekke ganger. Veldig store omstruktureringer på ting. Plutselig skulle hele oppvekstsektoren omorganiseres med en helt ny ledelsesstruktur, et helt nivå mer med ledere enn det det hadde vært. Også gikk vi bort fra det, kom tilbake igjen og det har vært et vanvittig uoversiktlig system. Og med store økonomiske problemer ved siden av. Så det har vært veldig lite forutsigbar økonomi. Så fikk vi en elev som var helt, helt spesiell [...] Så det endte opp med at han fikk eneundervisning hele uka på ett eget rom. Ville ikke ut av det rommet. Kom på skolen hver dag og vi fikk ikke tilført noe ekstra midler så jeg måtte jo ta fra de andre elevene for å gi den undervisningen. Og det er jo et etisk dilemma i forhold til alle de andre som er her. Da må du ta litt her og litt der (Rektor 1).

Dilemmaene innenfor økonomi handler også om motsetningene mellom de økonomiske kravene skoleeier har til kommunen med krav om et balansert budsjett og god styring, og kravene om et godt pedagogisk tilbud til elevene. Rektorene opplever det som krevende at det ikke er nok midler i budsjettet til å drive god pedagogikk. En av rektorene trekker også frem begrepet forsvarlighet når det fortelles om profesjonsetiske dilemmaer knyttet til skolens økonomi.

Man har jo aldri nok. Hvor mye legger du ut på de basene for eksempel og hvor mye legger du inn. Så er det jo alltid en sånn standard, hvor mye skal du kjøre? For du vet jo at først og fremst så går den store potten til lønn. Jeg synes jo ikke det er så vanskelig da, for du har jo alltid for lite penger, så det er så trangt her at jeg

synes at dilemmaene først og fremst går på om det er forsvarlig. Hvor lavt er vi nå egentlig, forsvarligheten (Rektor 2).

Også er det og en slags dilemmasak hvor flink i klassen en skal være. Skal du noen ganger tillate deg å si at vet du hva, jeg får ikke nok penger så jeg er nødt til å gå med underskudd. Det kan du jo ikke si høyt, men noen ganger så må.. Noen ganger så står du i en situasjon hvor du er nødt til å bruke mer penger, så da må du jo være åpen på det (Rektor 3).

Har du nok ressurser, så blir det ikke så mange dilemmaer i forhold til elever og foreldre (Rektor 1).

### 5.1.3 «Lojaliteten går mange, mange veier»

Rektorene har et todelt ansvar i sin rolle. De skal både ivareta skolens elever og skolens ansatte og er derfor både pedagogiske ledere og personalledere. I en slik rolle blir det mange en ser seg nødt til å være lojal mot, både elever, lærere, foreldre, men også skoleeier. I rektorenes svar synes eleven i utgangspunktet å være retning for rektors lojalitet, men tanken om at en først skal være lojal mot eleven og elevens beste er ikke helt ukomplisert i de situasjonene en opplever profesjonsetiske dilemmaer. Rektorene har i intervjuene beskrevet ulike dilemmasituasjoner der de må vurdere hvem de skal være lojale mot og hvordan, og som i sin tur fører til en usikkerhet knyttet til hva en skal foreta seg i det aktuelle dilemmaet en står overfor.

Elevene. Vi er her for elevene. Altså, det er klart at en skole er en arbeidsplass, men de som jobber her skal ta vare på elevene. Og det er første pri. Men du har jo også et personalansvar så du skal jo ta vare på de voksne som er her også. Og det er en like.. Altså utad da så er jo det en like stor oppgave så hvis du spør skolesjefen da. Hvilken oppgave har en rektor, det er å passe på at elevene får undervisning og har det bra, også skal du være en god personalleder. Så det å ta vare på det mennesket oppi en vanskelig situasjon er jo en like viktig oppgave som å ta hensyn til elevene (Rektor 1).

[...] det handler om inkluderingen. Det der å få han til å.. for den umiddelbare reaksjonen er at han ikke kan være i klassen. Han ødelegger jo hele klassen for han er så ille. Og da.. når du tar elever ut, for jeg gjorde jo det i fjor. De var så skrekkelige. Det var ikke han, det var noen andre. De var så skrekkelige at de holdt

på å ta knekken.. Jeg var redd for at alle lærerne skulle gå ut i sykemelding. For jeg bare så ansiktene på dem, de sleit (Rektor 2).

For da har du gutten, også har du guttens foreldre, lærerne er kjempefrustrerte. De løper rundt etter denne gutten som er høyt og lavt og det er, altså, ja, hele tiden. Også er det jo foreldrene til de andre elevene. Lærerne får det massivt fra de andre foreldrene også skal de prøve å svare lojalt ut i fra at jeg sier at nei, nå skal vi stå i dette. [...] lojaliteten går mange, mange veier. Og hvem er det egentlig du skal.. hvem er det egentlig du skal, ehm, la vinne, eller hvilken løsning er riktigst da (Rektor 3).

Dilemmaene som kan knyttes til lojalitet kan ofte oppstå i situasjoner der rektor mottar klager på lærere fra foreldre eller elever. Rektorenes svar tyder på at de opplever at lojaliteten kan gå flere veier i slike saker og at de ikke automatisk tar en bestemt side i slike saker.

[...] for det kommer jo gjerne noen til meg da og sier, vet du hva, hun er helt sprø eller hun gjør jo ingen ting og vi lærer ikke noe og.. Det er jo ofte det det går på. Det er mindre på det med elevbehandling heldigvis [...] Men jeg tenker.. når det kommer en klasse med en klage. Og jeg har undersøkt det. Så har jo elevene også rett til å bli hørt (Rektor 1).

Du kan jo også ha situasjoner hvor for eksempel lærere, nei foreldre klager på en lærer. Er det da alltid kunden som har rett? Jeg mener jo ikke det, ikke sant. Altså, det er jo enda et sånt type dilemma. Men det der med elevene øverst, lover og regler, at alle.. At en behandler lærerne ordentlig og elever og foreldre skikkelig og alle de tingene der (Rektor 3).

En av rektorene trekker også frem lojalitetsbegrepet i forbindelse med skolens budsjett og økonomi. Dilemmaet er her om en skal være lojal mot budsjettet som må holdes innenfor de rammer som skoleeier har bevilget, eller egen overbevisning om hva som er god og formålstjenlig pedagogikk å drive skole etter.

Ja, også var det jo litt som jeg sa, litt den der lojaliteten til de nede på rådhuset, ikke sant, de som sitter og kontrollerer og styrer, og skal du.. Så ser du helse og sosial, de går jo alltid med underskudd, det går jo greit, ikke sant. Hvorfor kan ikke jeg også tillate meg å gjøre det for å egentlig markere (Rektor 3).



Et annet profesjonsetisk dilemma som knytter seg til lojalitet handler om forholdet mellom lærernes autonomi og skolens organisering i team. Rektors dilemma handler her om en skal være lojal mot den enkelte lærer og dyrke særpreget, eller om en skal være lojal mot systemet en har bygget i organisasjonen. Dette er også et eksempel på en type profesjonsetisk dilemma som er til stede over tid.

Jeg tror styrken ligger i ulikheten. Og at de bringer forskjellige ting. De blir profesjonelle når vi får det til, når de fremstår som et vi. Men samtidig så er det også det som gjør dem så gode er de forskjellige egenskapene og ferdighetene som gjør de.. som de bringer inn også. Så det der er et dilemma på hvor er det? Liksom. Hvordan får man til det, å sikre begge delene. Det er vel den jeg har jobbet mest med her, tenker jeg. [...] Når vi har snakket om det der da, så skal det være slik at matematikkundervisningen i a skal ha samme kvalitet som c. Og det er der man får diskusjonen rundt kvalitet. Og dilemmaet, hvordan bruke den enkelte av de tre sine styrker når de da skal samarbeide. Hvor er den individuelle og hvor er seksjonen? Det er dilemmaet (Rektor 2).

## 5.2 Hvordan håndterer rektorene profesjonsetiske dilemmaer?

I dette kapittelet presenteres rektorenes svar på hvordan de håndterer profesjonsetiske dilemmaer. De fem kategoriene som kapittelet er inndelt i er basert på hva som er felles i rektorenes håndtering av de profesjonsetiske dilemmaene som er beskrevet i kapittel 5.1. Ulike dilemmasituasjoner blir derfor nevnt innenfor samme kategori. Resultatene viser at rektorene i flere tilfeller håndterer «like» dilemmaer «likt», men også at de håndterer det på forskjellige måter.

### 5.2.1 «Til og med rektor sitter ikke på løsningene eller svarene hundre prosent alene»

I rektorenes svar fremkommer det at de i håndteringen av ulike profesjonsetiske dilemmaer svært ofte henvender seg til andre for dialog, drøfting, innspill og diskusjon i saken og at de beslutningene som tas i håndteringen av et dilemma sjeldent er tatt uten å involvere andre som for eksempel personalet, avdelingsledere, tillitsvalgte, skolesjef, elever og foreldre. Rektorene synes opptatt av å ha et godt beslutningsgrunnlag og av å føle seg

trygge på at alle sider av saken er belyst tilstrekkelig. I saker knyttet til klager på personalet er rektorene svært opptatt av å få nok informasjon fra de eller den klagen kommer fra før saken tas videre med den aktuelle læreren.

Det er veldig sjeldent at ett menneske sitter på... til og med ikke rektor sitter på løsningene eller svarene hundre prosent alene. Så det er veldig viktig at vi er enige og mest mulig omforente, spesielt i de sakene som er vanskelige da [...] Det er jo mye snakking i skolen, men jeg tror jo det er viktig og.. at det blir drøfta. Så dette med å sjekke ut, altså, hva gjør jeg, det er jo å sjekke ut i forhold til verneombud hvis det er snakk om en sånn personalsak for eksempel at en lærer har fått klage, med tillitsvalgte, altså hva tenker dere? Sånn er saken, sånn og sånn. Og i lederteamet, det er i samarbeid med de hvor jeg bestemmer om jeg skal gjøre noe eller ikke gjøre noe (Rektor 3).

[...] men da spør jeg da. Javel, hva? Nå må dere konkretisere. Hva er det hun gjør som gjør at ikke dere lærer? Også er jeg oppe i klassen etterpå, for da kommer det gjerne noen representanter da. Og så, nå setter vi opp det som er negativt og det som er positivt. For det er vel ikke sånn at alt er galt? Neida, også klarer vi å finne noe positivt. Og så har jeg en samtale med læreren og klassen. Noen ganger så er det lærere som har spurt, kan jeg få lov å ta den alene? Også har de fått lov til det, men da har elevene fått beskjed om at hvis dere ikke ser noen endring så må dere si fra. Da må dere si fra til meg (Rektor 1).

Vi må bare drøfte det. Hva er forsvarlig. For vi ligger liksom på grensa der vi lurar på hva som er forsvarlig (Rektor 2).

De to første sitatene viser til saker der rektorene er stilt overfor profesjonsetiske dilemmaer knyttet til skolens personale. I begge sitatene fremkommer det at de søker råd og innspill, både fra involverte i saken og fra verneombud. I det tredje sitatet er dilemmaet knyttet til skolens økonomiske situasjon og den aktuelle rektoren fremhever drøfting som vesentlig i håndteringen.

### 5.2.2 «Altså, du bør jo ikke knekke folk helt»

Resultatene viser at rektorene i stor grad er opptatt av å opptre støttende og å ta hensyn til enkeltmennesket når de står i profesjonsetiske dilemmaer som omhandler mellommenneskelige relasjoner. I håndteringen av dilemmaene reflekterer rektorene

bevisst over hvilken informasjon de trenger, og allerede besitter i ulike saker, og også over hvilken informasjon de gir videre, for eksempel i saker der det har kommet klager på lærere fra elever eller foreldre. Et fellestrekk er at rektorene foretar en viss sensur før de bringer en klage videre til læreren det gjelder for å skåne vedkommende.

Nei, for det første så skal du jo være veldig sikker på at saken er så alvorlig at du må ta det opp sånn som jeg tok det opp. Det er jo det viktigste. Ryktet sier jo at skoleledere er for svake til å ta opp sånne ting. Ehm, det blir bare dyssa ned eller oversett eller. Så det å jobbe i forkant av sånne saker, ta elevene på alvor. Og det har jeg blitt veldig flink til. Jeg gjorde det jo før også, men enda mer bevisst. Det med dokumentasjon. Så fort det kommer en klage på en lærer, enten fra en kollega eller fra en elev så noterer jeg. Dato, bør ikke være mye, men den og den sa det og det. [...] Men hele tiden ha god dokumentasjon, det er klart. Ja, den ene kunne jeg jo ta opp på grunn av en episode. Men egentlig så hadde jo jeg hørt masse greier i forkant. Og det hadde jeg jo dokumentert. Men jeg brukte ikke det overfor henne i den samtalen for det var ikke nødvendig. Altså, du bør jo ikke knekke folk helt (Rektor 1).

Det er ikke alltid at de får se klagen hvis den kommer skriftlig for noen ganger så får du klager som er skrevet i et følelsesutbrudd av drittsinne eller, ja, ett eller annet. Så noen ganger, holdt jeg på å si, finner jeg ut.. Hva er det egentlig de er så sinte for eller hva er det. Og så tar jeg det muntlig og blir enig med læreren. Ok, hvilken løsning er det vi kan finne på dette? Hva tenker du, hvor mye er sant, hvor mye er usant. Og da er det jo kjempeviktig for meg at de stoler på meg og at ikke forklaringen er at den familien er helt håpløs eller sånn har de vært i alle år, jeg hadde søstera og det var like ille da, altså de greiene der. Vi må kunne være dønn ærlige og noen ganger er jo klagene helt urettferdige, andre ganger er de jo, eller, som regel er de jo inne på ett eller annet (Rektor 3).

Fokuset på å opptre støttende og med hensyn til enkeltmennesket i håndteringen av dilemmaer belyses også av sitatet under. Rektoren trekker spesielt frem hensynet til ansatte som ikke mestrer jobben og viktigheten av å passe på at de ansatte ikke sliter seg ut i arbeidet som følge av manglende mestring. Rektoren er også opptatt av at den ansatte som ikke mestrer skal slippe å lide nederlag i møte med de øvrige ansatte.

[...] Men samtidig så ser vi jo at de som..Det er jo fordi de selv ikke mestrer. Vi ser at de ikke er veiledningsbare til å komme videre. Og den spesielle situasjonen som

du må føle at du trives med her. Så sann sett så må man jo se. Også er det jo de som er unge, hvorfor i all verden skal de slite seg ut her og gå på nederlag etter nederlag. De blir jo så synlige for de andre på teamet [...] Og det er jo det vi diskuterer eller drøfter med den da som det gjelder (Rektor 2).

En rektor trekker også frem viktigheten av å ta hensyn til hva foreldrene makter å forholde seg til i situasjoner som omhandler barnet deres.

Da må man også sortere ut littegrann hva det skal reageres på for man må jo balansere det opp mot hva orker de foreldrene å motta. Ikke sant, for det er noe med det. Det er viktig med.. For vi lykkes overhodet ikke med en elev hvis ikke vi har foreldrene med (Rektor 2).

### 5.2.3 «Og så er det jo å bruke litt tid»

I materialet kom det frem at rektorenes håndtering av profesjonsetiske dilemmaer ofte foregår i en prosess og handlingene de foretar seg bærer preg av å være gjennomtenkte. Rektorene er opptatt av å ta seg tid, jobbe seg gjennom de aktuelle fora og å sjekke ut den informasjonen de får i tilknytning til dilemmaet de står i. Å skape et så tydelig som mulig bilde på situasjonen og helheten synes sentralt i rektorenes svar. Denne håndteringen kommer spesielt til syne i profesjonsetiske dilemmaer som omhandler skolens personale.

Også er det jo og å bruke litt tid på å se hvor mye informasjon, hva er det med læreren som får en klage, hva er det med den eleven som er helt spinnvill, hvilke faktorer er det vi får gjort noe med og hvilke får vi ikke gjort noe med. Altså prøve å skape et helhetsbilde over situasjonen (Rektor 3).

Måten du snakker med de på og følger opp. Og ikke minst ha flere samtaler – at du spør uka etter, går det greit nå, har du snakket med den eleven? Det er viktig (Rektor 1).

Nei, for det første så skal du jo være veldig sikker på at saken er så alvorlig at du må ta det opp sann som jeg tok det opp. Det er jo det viktigste. Ryktet sier jo at skoleledere er for svake til å ta opp sånne ting. Ehm, det blir bare dyssa ned eller oversett eller.. Så det å jobbe i forkant av sånne saker, ta elevene på alvor (Rektor 1).

En rektor forteller at det ved dilemmaer knyttet til prioritering også går gjennom en prosess der en sørger for å ta saken gjennom ulike fora og i rett rekkefølge.

Altså å være så åpen på det. Ehm, i de riktige fora, i den riktige rekkefølgen og også mot for eksempel personalgruppe, foreldregruppe, de tingene der (Rektor 3).

En av rektorene forteller også om hvordan de har håndtert et profesjonsetisk dilemma knyttet til forholdet mellom den enkelte lærerens autonomi og skolens organisering i team. Rektor forteller at dette er et dilemma som de jevnlig diskuterer og setter på dagsorden og arbeidet omtales som en prosess. Å involvere andres meninger og synspunkter, både ansatte og foreldre til elever på skolen, er også en del av denne prosessen. Dette er også et eksempel på et profesjonsetisk dilemma som foregår over tid.

Dette var jo noe vi begynte med da vi startet opp med de første planleggingsdagene vi hadde. Som var da i forkant av skolen åpnet. Vi hadde ikke noen planer og hadde aldri møtt hverandre her før vi skulle starte opp de fire dagene i forkant. Så var jo det her en av de tingene vi diskuterte og som har vært jevnlig satt på dagsorden. Hva betyr det og hva legger vi av innhold i det her. Hva mener foreldrene. Så har vi.. I fjor spurte vi dem. Nå har vi jobbet med det i tre år, så hadde vi en undersøkelse der hver enkelt forelder svarte på det der. Man gjorde det i et foreldremøte så alle svarte. Og vi har fått tilbakemelding på det. Men vi diskuterte - hva mener vi med det? Så den ene tingen er å holde den prosessen gående og jobbe med det (Rektor 2).

#### 5.2.4 «Så vi må handle»

Viktigheten av «å handle» blir også trukket frem av rektorene. De ser på det å handle som vesentlig for å håndtere de ulike profesjonsetiske dilemmaene de stilles overfor i sin rolle som ledere og ser i sin rolle som rektorer ikke alternativet om ikke å handle som aktuelt dersom de skal kunne utøve god ledelse av skolen.

Ja, jeg må bare gjøre det her. Og det som styrer det, det tenker jeg at hvis du ikke gjør det her så blir du feid av banen. [...] Så, ja, jeg har ikke noe valg. Nei. Så vi må handle. Det er ikke mulig å lukke noe sted. I det jeg begynner å lukke øynene, da må jeg søke meg et annet sted (Rektor 2).

I sitatet under understreker rektoren viktigheten av å handle i saker der en har mottatt en klage på en lærer. Viktigheten av å handle begrunnes i hensynet til både eleven og læreren.

Men da er det jo veldig.. I såne saker er det jo alltid veldig viktig å handle. Du kan aldri velge å ikke handle, hverken for elevene sin del eller for læreren sin del (Rektor 3).

### 5.2.5 «Det handler jo om å bygge en organisasjon»

I rektorenes svar fremkommer det også at de er opptatt av å forebygge de profesjonsetiske dilemmaene, noe som også kan ses på som en form for håndtering. Forebyggingen skjer blant annet gjennom avklaringer og tydelighet rundt roller og arbeid med skolens kultur, visjoner og holdninger. Alle disse forholdene omhandler skolen som organisasjon og rektorene oppfatter at denne typen arbeid med tydelig å definere organisasjonen bidrar til færre eller mindre vanskelige dilemmasituasjoner da de gjennom dette arbeidet, sammen med personalet, oppnår en viss konsensus rundt vesentlige forhold knyttet til skolens drift, og en mer enhetlig og felles handlemåte, spesielt i møte med elevene. En av rektorene opplever at avklaringer, åpenhet og tydelighet reduserer mengden av profesjonsetiske dilemmaer knyttet til personalet og personalpolitikk.

Jeg har sånn, hvert fall sånn som i dag. Jeg har jo vært rektor her og har vel hatt mye større grad av personalpolitiske dilemmaer tidligere når jeg jobba her, men det er jo ting som en har jobba seg til sånn at det er åpnere og tydeligere og de vet i større grad hvem jeg er og jeg vet i større grad hvem de er. Sånn at, jo mer som er avklart, jo færre dilemmaer eller mindre vanskelige dilemmaer kommer du i (Rektor 3).

Vi har en visjon. Jeg lagde den sammen med personalet da, ikke alene. Den er revidert mange ganger for den skal jo være et levende dokument. Men det var jo nettopp fordi jeg opplevde at det var for mye autonomi her. Alle gjorde sitt og alle gjorde det på sin måte og.. Det her å drøfte ting for å handle enhetlig. Det er en av de tingene jeg oppfatter at jeg lykkes med da. Jeg har en veldig enhetlig måte å behandle elevene på. Også er det jo selvfølgelig hver lærer forskjellig, men vi skal ha et felles regelverk og en overbygning som er felles (Rektor 1).

I sitatet over beskriver rektoren hvordan arbeid med visjonen har ført til en enhetlig måte å behandle elevene på, samtidig som det fortsatt gis rom for individuelle forskjeller lærerne i mellom.

Og det er ikke bare å starte en skole, man bygger jo en organisasjon. Sånn som det her med at det skal være lik kvalitet på trinnet handler jo om å bygge en organisasjon. Og det gjorde jo at vi nå har bygget en beredskap. Altså vi har bygget. I ordet organisatorisk nå så har vi en beredskap til å håndtere det der (Rektor 2).

Og da får lærerne altså jobbe frem en kultur i lærerpersonalet på at det her er.. Det her bare må vi gjøre. Det er kjempeviktig for ungdommene at de har deg til å gjøre det, eller det lærerteamet til å gjøre det. Og det er viktig for samfunnet her, eller så går det ikke (Rektor 2).

De siste sitatene peker spesielt på hvordan det å bygge en organisasjon og å arbeide med skolekultur bidrar til at skolen står bedre rustet til å håndtere potensielt vanskelige situasjoner som i sin tur kan sette rektor i forskjellige profesjonsetiske dilemmaer.

## 5.3 Hvordan påvirkes rektorenes lederrolle av håndteringen av de profesjonsetiske dilemmaene?

I dette kapittelet gis det en beskrivelse av hvordan håndteringen av de profesjonsetiske dilemmaene påvirker rektorenes lederrolle. Påvirkningen på lederrollen er sortert i tre underkategorier der utsagn med fellestrekk er samlet.

### 5.3.1 «Den dagen jeg ikke orker å forholde meg til dilemmaer, da kan jeg ikke være her»

Alle rektorene som deltok i denne studien er tydelige på at de ikke har vurdert sin stilling som en følge av de profesjonsetiske dilemmaene de opplever og håndteringen av dem, til tross for at det kan oppleves krevende. Imidlertid oppgir en av rektorene at andre forhold ved jobben har bidratt til en slik vurdering av om en skal fortsette eller ikke.

Nei, det har jeg ikke gjort. Jeg har vurdert stillingen min, men det har handlet om helt. Det har ikke handlet om type dilemmaer. Det har vel handlet litt mer om sånn type fornærma på skolens vegne-opplegg. Ehm, men altså den der med å stille kabinettspørsmål har jeg aldri vurdert. Hvis det skjer, så kan ikke jeg være rektor her. Eller, hvis det blir sånn så må jeg gå. Da er det enten det eller meg. Det har jeg ikke opplevd (Rektor 3).

Nå skal jeg slutte snart da, men det har ikke noe med dilemmaer å gjøre. Nei, jeg har aldri. Det har aldri vært sånn. Skal jeg orke det her, skal jeg slutte liksom (Rektor 1).

Jeg har aldri vurdert stillingen min, men jeg er glad når jeg har vært gjennom de.. Altså sett at en begynner å få litt avstand til de da (Rektor 1).

En av rektorene fremhever i sitt svar at det å stå i og håndtere profesjonsetiske dilemmaer er noe en som leder, er nødt til å forholde seg til i sin rolle, må like å gjøre, samt at det er en type utfordring i arbeidet som gir arbeidslyst.

Den dagen jeg ikke orker å forholde meg til dilemmaer, da kan man ikke være her. Det er ikke et sånt sted. Da må jeg finne meg noe sånt med uten vinduer inn og sånn (Rektor 2).

Det er jo det samme som å være lærer. Altså, du må. Enten så må du være der at det her er det som jeg synes er attraktivt, og er det jeg elsker. Det er den type utfordringer jeg liker. Og man må kjenne at det her, det her får jeg til. Det er det som gir meg glød, tenning og arbeidslyst. Ikke sant, så enten så må du like det, eller så, ja (Rektor 2).

### 5.3.2 «Det som er nærmest, og da tenker jeg både litt sånn fysisk og litt sånn psykisk»

To av rektorene trekker spesielt frem at håndteringen av profesjonsetiske dilemmaer som oppleves som nære, og som i flere tilfeller omhandler mennesker og relasjoner, er spesielt krevende. Rektorene oppgir at håndteringen av slike dilemmaer er de som krever størst bruk av krefter og energi. Rektorene synes her å være svært opptatt av å finne gode og riktige løsninger, noe som ikke er helt ukomplisert når de står i en dilemmasituasjon, gjerne med mennesker de kjenner godt og har et forhold til. De omtaler denne type beslutninger og handlinger som vanskelige og som noe som opptar tankene deres i stor grad.

Det som er nærmest, og da tenker jeg både litt sånn fysisk og litt sånn psykisk. Altså, du blir veldig involvert i.. Jeg tror jo at skal du jobbe i skolen så må du være glad i folk og kunne involvere deg i mennesker. Det handler om å tillate seg å bli litt glad i folk, og når du står i vanskelige beslutninger med folk som du har jobba



tett med og det kan være elever eller foreldre eller lærere eller pedagogisk medarbeider så er det vel det som er, ehm, der jeg bruker mest energi på å finne så gode løsninger som mulig (Rektor 3).

Tar med alt for mye hjem og tenker på det hele tiden og bruker masse krefter på å finne ut hvordan en skal gjøre det. Ikke hva en skal gjøre, men hvordan en skal gjøre det. En må få gjort det på den rette måten og ta hensyn til det mennesket og.. Så det er jo de mellommenneskelige tingene som krever krefter og tanker. [...] Ja, det nære. Det er ikke det å gjøre det, men det er å gjøre det på den riktige måten og på en måte som ivaretar det enkelte mennesket og det er utrolig krevende (Rektor 1).

En av rektorene trekker frem at de økonomiske dilemmaene oppleves som strevsomme fordi mangelen på midler medfører at opplæringen ikke til enhver tid foregår på en forsvarlig måte og at eventuelle tiltak en ønsker å iverksette for enkelte elever ikke er gjennomførbare. Dette er også «nære» dilemmaer som rektor står i svært ofte i sin arbeidshverdag.

Men dilemmaene på økonomien, det er jo den som sliter. Ikke sant. Det også ikke kunne gå inn med så mye ressurser at vi synes det er forsvarlig. Hele tiden ligge der at.. Det her er ikke god nok opplæring, eller her får jeg ikke til det tiltaket med de ungene der (Rektor 2).

Håndteringen av de ulike profesjonsetiske dilemmaene som av rektorene oppleves og betegnes som «nære», kan ut fra disse svarene sies å påvirke rektorenes lederrolle i stor grad da dette er dilemmaer som oppleves som vanskelige å håndtere og som krever mye tanker og krefter. En av rektorene beskriver håndtering av profesjonsetiske dilemmaer som det mest krevende elementet i lederrollen.

Ja, det gjør det. Det er nok.. Det er de mest krevende tingene ved å være leder. Det er de tingene vi snakker om nå (Rektor 1).

### 5.3.3 «Da er det jo godt å ha noen å snakke med som også kjenner situasjonen»

Rektorene som deltok i denne studien opplever at det å ha noen å prate med om håndtering av profesjonsetiske dilemmaer og om arbeidet for øvrig, er sentralt. Dette gjelder spesielt i

saker som er omfattet av taushetsplikten da det i slike saker er færre en kan henvende seg til som leder.

Alle rektorene fremhever også spesielt viktigheten av sine overordnede og at det overordnede nivået i kommunen fungerer tilfredsstillende slik at også samarbeidet rektorene i mellom skal fungere på en god måte.

En rektor fremhever spesielt skolens interne organisering med lederteam som god og som et viktig bidra til det å kunne stå i og håndtere profesjonsetiske dilemmaer. Dette lederteamet har også personalansvar for de som er tilsatt i sine avdelinger. Rektoren understreker at de som sitter i lederteamet må tørre å ta en diskusjon og å ytre sine meninger slik at rektor ikke bestemmer og avgjør alt alene.

I rektorenes svar synes det vesentlig å kunne vite at en ikke er helt alene i de ulike situasjonene håndtering av profesjonsetiske dilemmaer kan medføre, noe som kan tyde på at rektorene opplever slike situasjoner som vanskelige. Rektorene virker til å ville inkludere andre i sin ledelse for å håndtere dilemmaene på en best mulig måte og for å føle seg trygge på at de har et godt beslutningsgrunnlag.

Jeg tror jo alltid at leder har et ansvar, ikke sant. Jeg har jo et ansvar overfor mine avdelingsledere og avdelingslederne har for sine lærere og lærerne har et lederansvar ovenfor elevene. Og at jeg har en direktør som, som er villig til å kunne gå inn i noen drøftinger når jeg har behov for det, det er kjempeviktig. Også synes jeg at den organiseringen vi har fått i kommunen nå de siste 10-15 årene med at du har rektor og avdelingsledere som utgjør et lederteam er god. Så lenge du har et godt lederteam hvor ikke alle er helt like og sitter og nikker og er søte og flinke, men hvor det er litt ulikhet, uenighet og litt dynamikk så tror jeg at.. Og du har en kultur og et miljø som gjør at du kan diskutere ganske vanskelige ting, og at du tør å ta ut uenighet, så tenker jeg at da er grunnlaget ganske godt for å kunne stå i det (Rektor 3).

Men det å drøfte hvordan og å få overblikk over situasjonen og sånn. Da er det jo godt å ha noen å snakke med som også kjenner situasjonen. Så da er det nok overordnet og tillitsvalgte som er de viktigste (Rektor 1).

Jeg tenker at det aller viktigste for oss nå, det er.. Nå har vi fått en ny, flott skolesjef. At vi får en skolesjef som tar tilbake ledelsen. Fordi at her inne nå så tenker jeg at jeg har kjempeflotte lærere, jeg har kjempeflotte avdelingsledere,

veldig dyktige. Jeg har foreldrestøtte så det suser etter. Kjempeflotte. Også gjelder det.. Men vi har jo selvfølgelig mange som «skal ta det opp» med skolesjefen da. Jeg skal klage på deg bare så du vet det». Det å ha en oppegående skolesjef igjen, det tenker jeg, det er det viktigste (Rektor 2).

I sitatet fra rektor 2, fremheves spesielt viktigheten av at det overordnede nivået i kommunen fungerer godt. Denne rektoren er opptatt av at skolesjefen må ta tilbake ledelsen og være tydelig i ledelsen av kommunens skoler da det også i samarbeidet rektorene imellom kan oppstå uklarheter og konflikter.

## 5.4 Oppsummering

Resultatene fra undersøkelsen har blitt fremstilt i tre hovedkategorier basert på studiens tre forskningsspørsmål, samt tilhørende underkategorier som er dannet ut fra fellestrekk i funnene.

Resultatene viser at rektorene opplever profesjonsetiske dilemmaer i tilknytning til flere sider av lederrollen. Rektorene forteller om dilemmaer knyttet til de ansatte ved skolen, og da gjerne de ansatte som ikke gjør en tilfredsstillende jobb i skolen. Rektoroppgaver som medfører prioriteringer, gjerne økonomiske, er også en vesentlig kilde til dilemmasituasjoner. De profesjonsetiske dilemmaene kan også i mange tilfeller dreie seg om lojalitet, og problemene som oppstår når en som leder av en skole føler at lojaliteten går mange veier. Dilemmaene som knytter seg til lojalitet handler igjen om ulike forhold ved jobben, for eksempel om lojalitet til lærer eller eleven, eller lojalitet til faglig autonomi eller skolens systematiske arbeid.

I rektorenes håndtering kan en se at de er opptatt av å benytte seg av dialog, drøfting, innspill og diskusjon i ulike saker for å sikre et godt beslutningsgrunnlag. Rektorene er også opptatt av å håndtere profesjonsetiske dilemmaer på en måte som ivaretar enkeltmennesker i en vanskelig situasjon. Mye av håndteringen foregår i en prosess der rektorene tar seg tid til å finne best mulig løsninger på dilemmaene. Rektorene er også opptatt av å forsøke å forebygge profesjonsetiske dilemmaer. Dette gjøres gjennom bevisst arbeid med å utvikle og definere organisasjonen gjennom avklaringer og arbeid med kultur og visjoner.

De profesjonsetiske dilemmaene påvirker rektorene på forskjellige måter. Dilemmaer og dilemmahåndteringen oppleves som krevende av rektorene i denne studien, men ikke i en

slik grad at de vurderer sin stilling som en følge av det. Videre viser resultatene at profesjonsetiske dilemmaer som oppleves «nære» er vanskeligere å forholde seg til. Rektorene viser også til viktigheten av ikke å stå alene i håndteringen av profesjonsetiske dilemmaer.

## 6 Diskusjon

I denne delen av avhandlingen vil sentrale funn i resultatene analyseres og diskuteres i lys av relevant teori og tidligere forskning som er presentert tidligere i avhandlingen.

Diskusjonen er delt inn i to hoveddeler. Den første delen omhandler typer av profesjonsetiske dilemmaer, og rektorenes håndtering av disse. Dette ble sett under ett da det er veldig nært knyttet sammen. Den andre hoveddelen handler hovedsakelig om hvordan håndteringen av profesjonsetiske dilemmaer påvirker rektorene. Elementer fra de tre hoveddelene av resultatkapittelet er bragt inn på ulike steder i diskusjonskapittelet der det syntes relevant.

### 6.1 Typer av, og håndtering av profesjonsetiske dilemmaer

Resultatene i denne studien viser at rektorene i det daglige står overfor mange og ulike profesjonsetiske dilemmaer. Rektorene som deltok i denne studien beskriver spesielt dilemmaer knyttet til økonomi, håndtering av personale som ikke fungerer tilfredsstillende i jobben og dilemmaer knyttet til lojalitet.

#### 6.1.1 Lojalitet og prioriteringer

Lojalitetsdilemmaene henger i stor grad sammen med alle de forventningene og krav rektor har til seg fra forskjellige hold. Rektors rolle er mangefasettert og omfattende, og rektor befinner seg til enhver tid i et krysspess mellom fag, administrasjon og politikk. De må også forholde seg til kvalitetsdiskursen som til enhver tid foregår i og om skolen, til nasjonale myndigheters krav til elevens resultater, samt et økende dokumentasjonskrav (Lillejord, 2011; Ottesen & Møller, 2011). I tillegg til dette, har rektorene også en todelt lederrolle som innebærer både å ivareta elevene gjennom å være en god pedagogisk leder, og å ivareta de ansatte gjennom å være en god personalleder. Denne todelingen av lederrollen kan i sin tur gjøre det vanskelig å vurdere hvem en skal være lojal mot, da flere interesser konkurrerer.

Møller (1996) viser til begrepet lojalitetsdilemma som dilemmaer som oppstår når en må balansere mellom to interessegrupper tilknyttet skolen. Samtlige av rektorene som deltok i denne studien uttrykker at deres lojalitet går flere veier, og de beskriver ulike profesjonsetiske dilemmaer knyttet til dette. Eksempelvis kan det i flere tilfeller være

vanskelig å vurdere om en skal være lojal mot læreren eller eleven når læreren opplever det som svært krevende å undervise eleven. Rektor 2 forteller om en situasjon der hun var bekymret for at elevenes atferd skulle føre til at lærerne skulle gå ut i sykemelding, og der det ble vanskelig å vurdere hvem en skulle rette sin lojalitet mot.

Resultatene viser også at rektorene ikke uten videre gir foreldre og elever uforbeholden støtte når det klages på en lærer. Dette fremheves spesielt av Rektor 3 som setter spørsmålsteget ved om «kunden» alltid har rett, noe hun selv ikke tenker at er tilfelle. Rektorene er imidlertid svært opptatt av at klager på lærere skal behandles, og at de skal behandles på en ryddig måte.

I Lærerprofesjonens etiske plattform (Utdanningsforbundet, 2012) står det eksplisitt uttrykt at ledere og læreres lojalitet skal ligge hos eleven og at en skal jobbe for å fremme barnet eller elevens beste. Alle rektorene uttrykker at de ser på elevene som viktigst i sitt arbeid, men at plikten til også å ivareta de ansatte i noen tilfeller gjør dette utfordrende da de gjennom sin rolle både er skolens pedagogiske leder og skolens personalleder. Dette er da profesjonsetiske dilemmaer som også kan karakteriseres av at en ikke vet hva en vil gjøre fordi en er usikker på hva som er rett (Henriksen & Vetlesen, 2006).

Lojalitetsdilemmaene som er beskrevet i denne studien kan også dreie seg om lojaliteten til den enkelte lærerens autonomi eller lojaliteten til systemet og organiseringen en har utviklet på den enkelte skole. Rektor 2 hadde et slikt dilemma der en måtte balansere mellom enkeltlærerens autonomi eller teamorganiseringen med fagseksjoner. Det handler i slike dilemmaer ikke om hvilke enkeltpersoner i eller utenfor skolen en skal være lojal mot, men om hvilke systemer og pedagogisk og faglig overbevisning en skal vise lojalitet.

En av rektors oppgaver er å stimulere sine arbeidstakere til faglig autonomi (Møller, 2011). Lærerprofesjonens etiske plattform sier også at en skal respektere andres kompetanse og erkjenne grensene for egen faglighet (Utdanningsforbundet, 2012). Samtidig har organisasjonen behov for en kollektiv kultur og autonomi, noe rektor også er ansvarlig for å tilrettelegge for (Skaalvik et al., 2010). I disse dilemmaene finner vi rektor i en situasjon der de ulike kravene som stilles til skolens organisering kan skape dilemmaer. Rektorene møter også krav internt fra sin skole, der det også blant de ansatte råder egne oppfatninger om blant annet skolekultur og tradisjoner (Møller, 2004). Om rektor går inn og reduserer den enkelte lærers frihet til å utøve sitt arbeid på en autonom måte, kan rektor risikere at den ansatte opplever dette negativt og mister motivasjon og arbeidslyst som følge av at de gis en følelse av å bli kontrollert. Som leder er en den øverste ansvarlige for at

organisasjonens mål nås, noe en er avhengig av de ansatte for å kunne realisere (Berg, 2003). Lærere er i tillegg en yrkesgruppe som gjennom mange år har hatt tradisjon for å styre seg selv (Ottesen & Møller, 2010). Om den ansatte føler seg overkjørt og mangler motivasjon, vil det bli vanskeligere å nå målene organisasjonen er satt til å nå, og en kan risikere at resultatene uteblir. I en skole som i stadig større grad styres etter mål og bærer preg av å være mer management-orientert (Skaalvik et al., 2010) kan dette være svært krevende for rektor som på sin side kan bli nødt til å forsvare manglende resultater ved sin skole overfor sine overordnede og samfunnet for øvrig.

Profesjonsetiske dilemmaer av denne typen kan også relateres til Møllers (1996) dilemmakategori krav versus støtte. I slike dilemmaer må rektor gjøre avveininger rundt hvorvidt en skal gi lærerne støtte eller om de skal stilles større eller andre krav til. I skolen kan det å måtte jobbe etter et spesifikt system, eller sammen i team eller fagseksjoner, oppleves som et krav som kan hindre den enkeltes faglige autonomi og frihet i yrkesutøvelsen.

Når det gjelder profesjonsetiske dilemmaer knyttet til økonomi og prioriteringer, handler dette hovedsakelig om dilemmaer som oppstår som følge av at en som rektor er tvunget til å prioritere et formål fremfor et annet. Mangelen på midler er ikke i seg selv et dilemma (Ohnstad, 2014). I slike dilemmaer kan en stå overfor et ønsket, men ikke realiserbart handlingsalternativ fordi en ikke har tilstrekkelige midler til å gjennomføre alle formål (Henriksen & Vetlesen, 2006). Rektorene oppgir at skolebudsjettene er stramme og at prioritering av ressurser er en svært krevende øvelse. Rektor 2 bruker begrepet forsvarlig, og uttrykker bekymring for om skolen drives på en forsvarlig måte med de midlene som er avsatt på kommunens skolebudsjett. Skoleeier stiller krav til rektorene om et balansert budsjett, samtidig som de stiller krav om gode resultater på nasjonale prøver og andre målbare resultater som indikerer kvaliteten på undervisningstilbudet i den aktuelle kommunen (Møller, 2004). I slike profesjonsetiske dilemmaer kan en se til begrepene profesjonelt ansvar og profesjonell regnskapsplikt (Solbrekke & Østrem, 2011) der en på den ene siden skal ta et profesjonelt ansvar som for rektorene innebærer å sikre et faglig og pedagogisk godt skoletilbud for elevene. På den andre siden vet rektorene at de har en regnskapsplikt overfor sine overordnede der god økonomi også er et sterkt og klart krav. Disse kravene kan føre til at rektorene ser seg nødt til å gå på akkord med sin egen oppfatning av et godt pedagogisk tilbud for å sikre et balansert budsjett.

Rektor 1 uttrykker tydelig at veldig mange dilemmaer ville vært unngått dersom en hadde hatt nok økonomiske midler til rådighet i sitt budsjett. Rektor 1 og 3 forteller om spesifikke

situasjoner der de på grunn av manglende økonomiske midler er nødt til å flytte ressurser fra grupper eller klasser og over til enkeltelever som etter Opplæringsloven har rett til spesialundervisning. Dette kan oppleves problematisk fordi en er forpliktet til å gi enkelteleven spesialundervisning etter Opplæringslovens paragraf 5-1, men også har en forpliktelse til å sørge for at alle elever får ivaretatt sin rett til tilpasset opplæring etter paragraf 1-3 (Opplæringslova, 1998). Rektor må her prioritere mellom to formål som begge er viktige.

Profesjonsetiske dilemmaer som har sitt utgangspunkt i økonomiske faktorer kan også i stor grad handle om lojalitet, da rektor slites mellom to lojalitetsvalg – å være lojal mot de økonomiske kravene som stilles fra skoleeiers side eller å være lojal mot egen pedagogisk overbevisning og egne verdier. Rektor 3 forteller om lojaliteten en som rektor har mot skoleeier, men også om frustrasjonen som oppstår når en ser at andre tjenesteområder i kommunen går med underskudd uten å få reaksjoner.

## 6.1.2 De vanskelige personalsakene

Som nevnt, belyser alle rektorene profesjonsetiske dilemmaer knyttet til personale som ikke fungerer tilfredsstillende i jobben. I intervjuene omtalte rektorene disse dilemmaene som spesielt vanskelige da de ofte er i en situasjon der de gjennom flere års samarbeid har fått en personlig relasjon til sine ansatte. Rektorene står her i en situasjon der de har ansatte som ikke mestrer jobben sin spesielt godt, og som gjennom det ikke tilfører kvalitet til elevenes opplæring eller skolens drift. På tross av dette forteller rektorene at de ikke har et klart grunnlag for å si opp lærerne dette gjelder og at de må beholde dem i personalet. Lærerne det gjelder gjør kanskje ikke alltid noe direkte galt eller uakseptabelt, men de tilfører heller ikke kvalitet til elevenes opplæring. Rektor 1 forklarte dette ved å tegne en linje og på den linja markere en «kritisk grense». De lærerne som lå under grensen hadde rektor klare grunner for å si opp. De som lå i området rundt grensen var mer diffuse og ifølge Rektor 1 de som skapte dilemmasituasjonene. Ifølge Utdanningsdirektoratet skal rektor blant annet ha kompetanse innenfor elevenes læringsresultater og læringsmiljø, og de skal også ha kompetanse til å samarbeide, bygge organisasjon og veilede lærere (Skaalvik et al., 2010). Rektorene må derfor i slike saker ha i mente at de er ansvarlige for å sikre at elevene har et best mulig læringsmiljø som i sin tur kan føre til gode læringsresultater, samtidig som de også forventes å bygge et team bestående av gode lærere, blant annet gjennom veiledning. Alle rektorene fortalte at de hadde forsøkt å gi lærere veiledning slik at de skulle fungere bedre i arbeidet sitt og å bli større bidragsyttere



til elevenes læringsmiljø. Det var imidlertid ikke alltid veiledningen lyktes, og rektor 1 skilte her mellom de lærerne som var veiledningsbare og de som ikke var veiledningsbare.

I Lærerprofesjonens etiske plattform uttrykkes det at førskolelærere, lærere og ledere skal fremme alle barnehagebarns og elevers muligheter for lek, læring og danning. De skal også gripe inn og verne elevene mot krenkelser, uavhengig av hvem som har en krenkende atferd overfor elevene. Samtidig skal en, ifølge plattformen, støtte og ta medansvar når kolleger møter særlige utfordringer i arbeidet (Utdanningsforbundet, 2012). Rektorene kommer her i en situasjon der de må balansere disse to kravene til god profesjonell yrkesutøvelse, og rektorene som deltok i denne studien synes opptatt av å tilfredsstille begge deler. Dette kan være svært utfordrende i vanskelige personalsaker der elevenes opplæring og trivsel er forringet av lærere som ikke utfører jobben på en adekvat og profesjonell måte. Lærerprofesjonens etiske plattform er imidlertid ikke et statlig styringsdokument, men utarbeidet av arbeidstakerorganisasjonen Utdanningsforbundet, noe som gjør den frivillig å tilslutte seg. Den er likevel et uttrykk for hvordan profesjonen skal handle.

I profesjonsetiske dilemmaer som gjelder de ansatte, og da spesielt vanskelige personalsaker, er også forholdet mellom Arbeidsmiljøloven og Opplæringsloven sentralt. Spenningsforholdet mellom det å være en pedagogisk leder og en personalleder fremheves spesielt av Rektor 1. Arbeidsmiljøloven skal sikre de ansattes rettigheter og loven stiller blant annet krav til ivaretagelse av den ansattes integritet og verdighet, også i krevende personalsaker (Arbeidsmiljøloven, 2005). Opplæringsloven skal på sin side sikre elevenes rettigheter og sørge for at de har et godt skoletilbud (Opplæringslova, 1998). Rektor må i sin lederrolle forholde seg til begge lover, og gjennom det begge grupper som hver for seg står for ulike interesser.

### 6.1.3 Drøfting, dialog og involvering i håndteringen av profesjonsetiske dilemmaer

I resultatene fremkommer det at alle rektorene er svært opptatt av å håndtere de profesjonsetiske dilemmaene de blir stilt overfor på en god måte. Når rektorene beskriver sin håndtering av ulike dilemmasituasjoner er det tydelig at de ofte henvender seg til andre for å søke råd, drøfte og få innspill i saken før de tar en beslutning. Dette gjelder både saker knyttet til skolens personale og dilemmaer som oppstår i den økonomiske styringen

av skolen. Rektor 3 forteller at det er viktig at en i størst mulig grad klarer å være omforente og enige, spesielt i vanskelige saker.

I personalsaker har ikke rektor anledning til å snakke med uvedkommende om saken, og i mange sammenhenger vil rektors overordnede være en sentral part å drøfte slike saker med. Behovet for å drøfte en slik problematikk, blant annet gjennom å søke råd og hjelp hos skoleeier, bekreftes også av Rud og Stavrum (2013) som har intervjuet rektorer om vanskelige personalsaker.

Lærerprofesjonens etiske plattform oppfordrer også til at en skal arbeide i åpenhet og tilrettelegge for innsyn fra berørte parter (Utdanningsforbundet, 2012). Dette viser rektorene at de er opptatt av gjennom at de blant annet ønsker å drøfte økonomiske problemstillinger med andre i organisasjonen. Det var imidlertid ingen av rektorene som refererte til den profesjonsetiske plattformen i sine svar, men det er likevel tydelig at de på mange måter handler i tråd med plattformens verdier og intensjoner.

Rektor 2 viser spesielt til at skolen ønsker å ha foreldrenes synspunkter med når de diskuterer skolens organisering. Organiseringen ble av rektoren opplevd som et profesjonsetisk dilemma da det innebar at en enten måtte nedprioritere den enkelte lærers autonomi, eller det kollektive arbeidet i team og fagseksjoner. Fordi foreldrene var opptatt av lik kvalitet på undervisningen, ble også de invitert til å delta i diskusjonen og evalueringen av skolens organisering.

#### 6.1.4 Konsekvensetikk og nærhetsetikk i håndtering av profesjonsetiske dilemmaer

Noe av det mest fremtredende i rektorenes beskrivelse av sin håndtering av profesjonsetiske dilemmaer, var fokuset på enkeltmenneskets ve og vel. Dette var spesielt sentralt i profesjonsetiske dilemmaer som omhandlet personalsaker. Rektorene er opptatt av å hjelpe sine ansatte «der de er» og å hjelpe de videre gjennom veiledning og oppfølging dersom de ikke mestrer jobben. Rektor 1 og 3 forteller i sine svar at de gjør grundige vurderinger og overveielser av hvilken informasjon som er nødvendig å viderebringe når de for eksempel skal orientere en ansatt om at det er mottatt en klage på kvaliteten på undervisningen eller andre forhold. Denne vurderingen gjør de for å skåne sine ansatte dersom klagen i sin helhet er utformet på en måte som kan oppleves svært belastende for den aktuelle læreren. Denne tankegangen kan synes å bære preg av nærhetsetikk som setter jeg-du-forholdet mellom mennesker i sentrum for de handlingene

en gjør. Rektorene tilbringer mye tid med sine ansatte og kan derfor oppleve nærhet både i bokstavelig forstand ved at de er fysisk tilstede på samme plass, men også gjennom at de ved å ha vært kollegaer over tid også står hverandre nær og har en personlig relasjon til hverandre (Bergem, 2011). Rektor 1 er tydelig på at det er viktig at en ikke «knekker» mennesker i håndteringen av en slik sak. Løgstrup understreker at menneskets primære oppgave er å ta vare på hverandre (Bergem, 2011), en verdi som kommer tydelig til syne i rektorenes svar gjennom at de ønsker å ta vare på sine ansatte, også i de vanskelige situasjoner en klage fra foreldre eller elever kan medføre.

Et annet moment i håndteringen av slike profesjonsetiske dilemmaer, er det asymmetriske forholdet mellom arbeidsgiver og arbeidstaker. Løgstrup fremhever at en ikke kan sette gjensidighet som et krav når en skal handle etisk riktig overfor et annet individ (Vetlesen & Nortvedt, 1996). I en konflikt mellom arbeidsgiver og arbeidstaker har arbeidsgiver begrensede muligheter for å henvende seg til andre om saken og har et krav til seg om å opptre ryddig, følge Arbeidsmiljølovens paragrafer og å holde taushetsbelagt informasjon for seg selv. Arbeidstaker har på sin side ikke like strenge forpliktelser, og har anledning til å diskutere sin egen sak med hvem arbeidstaker selv mener det måtte vedkomme. Arbeidsgiver kan derfor ikke basere sine handlinger i slike saker på at arbeidstaker skal gjengjelde handlingene.

På samme tid kan en også se tendenser til en konsekvensetisk tankegang i håndteringen av slike dilemmaer, da rektorene også vurderer hvorvidt den ansatte kanskje sliter seg ut som en følge av klage fra elever og foresatte, en krevende undervisningssituasjon, samt manglende mestringfølelse i arbeidet, noe som i sin tur kan føre til at den ansatte sykemeldes, noe som igjen vil legge en større belastning på det personalet som er igjen på skolen. I konsekvensetikken er en opptatt av hvilke handlinger som fører til størst mulig nytte og lykke, og handlinger kan rangeres etter hvor lite smerte de påfører mennesker. Dette er imidlertid ikke helt ukomplisert å rangere og konsekvensene av rektorenes handlinger kan være svært vanskelig å forutse (Christoffersen & Selvik, 1995; Ohnstad, 2013). Det er likevel nærliggende å anta at rektorene som deltok i denne studien, som alle har mange års erfaring som rektorer, i mange sammenhenger er i stand til å kunne identifisere mulige konsekvenser av handlingene de foretar seg i håndteringen av profesjonsetiske dilemmaer.

Det at en håndterer den ansatte som er en del av en vanskelig personalsak på en slik måte kan derfor knyttes både til en nærhetsetisk og konsekvensetisk retning. Det å støtte kollegaer som møter på særlige utfordringer i arbeidet er også en del av Lærerprofesjonens

etiske plattform (Utdanningsforbundet, 2012). Det var imidlertid ingen av rektorene som spesifikt tok i bruk begrepene nærhetsetikk og konsekvensetikk i sin beskrivelse av håndteringen av dilemmaene selv om håndteringen kan bære preg av en slik etisk tankegang. Dette kan ses i sammenheng med Ohnstads forskning som viste at læreres håndtering av profesjonsetiske dilemmaer i stor grad bar preg av å være erfaringsbaserte, personlige og knyttet til den aktuelle konteksten (Ohnstad, 2008). Rektorene er imidlertid svært opptatt av å ha gode prosesser i slike saker og handlingsvalgene virker å være svært godt gjennomarbeidet.

Det at rektorene til enhver tid vurderer hvilken informasjon som er nødvendig å gi og hvilke reaksjonsmåter som skal tas i bruk i ulike situasjoner, kan en også se i samarbeidet med foreldrene. Rektor 2 fremhever viktigheten av å ha foreldrene med i samarbeidet om eleven, og at foreldrenes kapasitet til å ha et godt samarbeid med skolen kan trues dersom skolen ikke sorterer hva det skal reageres på overfor enkelte elever da det kan bli for tungt for foreldrene å forholde seg til. Dette handlingsvalget kan også ses i lys av nærhetsetikken der jeget forholder seg deltakende til duet og vurderer hva som er best for duet. Duet blir ikke da bare betraktet som et objekt av jeget (Vetlesen & Nortvedt, 1996). I situasjonen rektor 2 beskriver, er det skolen representert ved rektor som er jeget og eleven og elevens foreldre som representerer duet. Skolen har fastsatte regler og bestemte reaksjonsmåter som tas i bruk dersom regler ikke overholdes. Likevel forholder ikke jeget seg primært til dette i den beskrevne situasjonen, men heller til hvordan en tenker at duet vil kunne takle en eventuell reaksjon på et regelbrudd. I noen sammenhenger blir valget å ikke reagere eller å ta i bruk andre reaksjonsmåter enn de ordinære. Gjennom dette handlingsvalget forholder jeget seg subjektivt og deltakende til duet gjennom en refleksjon over hva som er best for duet.

Hvis en ser på det tidligere beskrevne dilemmaet som dreide seg om en skulle være lojal mot den enkelte lærers autonomi eller skolens organisering og system, kan også konsekvensetikken være aktuell. En begrensning av lærernes autonomi kan føre til at de ansatte blir demotivert og ikke arbeider på en slik måte at organisasjonens mål blir nådd. Denne konsekvensen kan imidlertid også gjøre seg gjeldende dersom en lar alle lærere praktisere sitt yrke og fag på den måten de selv vurderer som best uten at det finnes en felles overbygning og helhet. I begge tilfeller kan en altså risikere at målene ikke blir nådd. Rektor 1 fortalte at det var for mange som gjorde ting på egne måter og vurderte at det beste for skolen var at en arbeidet frem en tydelig visjon. Rektor 2 tok hensyn til foreldrenes innspill der ønsket var en så lik kvalitet mellom trinn og klasser som mulig. I

begge tilfeller kan en se at rektorene vurderer konsekvensene og tenker på hva som er det beste for skolen som helhet, noe som tyder på at det er resultatet en er opptatt av når en skal håndtere profesjonsetiske dilemmaer av denne typen. Et godt resultat er avgjørende for om en handling skal kunne betraktes som god innenfor konsekvensetikken, og dette resultatet må også kunne være målbart og objektivt (Christoffersen & Selvik, 1995).

Profesjonsetiske dilemmaer som omhandler økonomi og prioriteringer kan, som nevnt, sette rektor i en situasjon der kan risikere å måtte sette sine egne pedagogiske overbevisninger til side for å sørge for at skolen ikke drives med økonomisk underskudd. Skoleeier forventer at rektorene sørger for at skolens resultater er gode samtidig som de ikke gir rektorene det økonomiske handlingsrommet som trengs for å drive god pedagogikk. Rektorene må her vurdere konsekvensene av å gå i underskudd opp mot konsekvensene av å ikke levere optimale resultater eller å spare inn på andre ting i driften. I konsekvensetikken er en opptatt av hvilke handlinger som er til størst mulig nytte og som gir best mulig resultater (Christoffersen & Selvik, 1995). Ut fra det vil det umiddelbart være lett å tenke at gode læringsresultater må være viktigere og mer til nytte enn økonomisk overskudd, og det er også elevenes læring, utvikling og dannelse som er skolens samfunnsrettede mandat (Utdanningsforbundet, 2012). En utfordring ved konsekvensetikken er imidlertid at det er vanskelig å forutse effekten av de handlingene en foretar seg (Bergem, 2011), og noen konsekvenser kan først komme til syne på lang sikt, slik som for eksempel læringsresultater. Resultatene av eventuelle budsjettoverskridelser vet en at kan komme mye raskere, allerede i det påfølgende året. Rektorene er også kjent med hvordan de respektive skoleeierne bruker å reagere dersom de ikke overholder budsjettammen, noe som gjør det til en mer forutsigbar konsekvens.

### 6.1.5 Profesjonsetikkens rolle i håndtering av profesjonsetiske dilemmaer

Et av profesjonsetikkens sentrale kjennetegn er at den ikke bare har et teoretisk element, men også et praktisk og handlingsorientert element (Christoffersen, 2011). Dette innebærer at profesjonsutøvere er nødt til å handle når de stilles overfor et profesjonsetisk dilemma. Rektorenes svar tyder på at de ser det som helt vesentlig å handle i ulike dilemmasituasjoner og at det ikke er noe reelt alternativ å la være. Dette begrunnes både i hensynet til elever og foresatte, men også i hensynet til egen rolle som rektor. Alle rektorene uttrykker tydelig at en som rektor ikke kan lukke øynene og la være å forholde seg til dilemmaer. Skoleledere har et ansvar for å være gode etiske forbilder i sin ledelse

(Møller, 2011) og har gjennom det ansvaret en forpliktelse til å handle når de står overfor profesjonsetiske dilemmaer.

I resultatene kan en også se at rektorene ofte tar seg god tid og arbeider i en prosess når de skal håndtere ulike profesjonsetiske dilemmaer de møter i arbeidet sitt. I saker som omhandler klager på lærere, både fra elever og foresatte, jobber de grundig med å skaffe den informasjonen som trengs for å behandle og å forsøke å løse problemet klagen er basert på. Rektor 1 har blant annet grundige gjennomganger med klassen, samt samtaler med den aktuelle læreren.

Rektor 3 forteller også at arbeidet med prioritering av ressurser gjøres på en slik måte at de ansatte også får anledning til å bli hørt. Ifølge skoleledernes yrkesetiske kodeks utarbeidet av de nordiske skolelederorganisasjonene i 2008, er en som rektor ansvarlig for å sørge for at det er gode prosesser i forkant av beslutninger (Møller, 2011). Den profesjonsetiske plattformen utarbeidet av Utdanningsforbundet understreker også at ansvaret for å utvikle et godt utdanningstilbud er et felles anliggende i organisasjonen (Utdanningsforbundet, 2012). Gjennom å diskutere prioritering av ressurser med andre i organisasjonen, sørger en for at arbeidet med å skape et godt utdanningstilbud blir et felles anliggende i kollegiet og ikke bare basert på de beslutninger rektor tar. Rektorene uttrykker ikke direkte at de gjennomfører slike prosesser som en følge av at de gjennom egne profesjonsetiske retningslinjer bør gjøre det. Handlingsvalgene de her gjør kan da ut fra rektorenes svar ses på som uttrykk for egen privatmoral, noe Ohnstad (2008) fant at kjennetegnet læreres håndtering av profesjonsetiske dilemmaer.

Rektorene som deltok i denne studien gjør også grep som kan bidra til å forebygge profesjonsetiske dilemmaer, noe som også kan ses på som en håndtering av profesjonsetiske dilemmaer ved at en på lang sikt kan unngå flere av dem. Dette gjøres gjennom arbeid med skolens visjon, kultur og holdninger, samt tydelige rolleavklaringer. Rektor 3 opplever at det som følge av tydelige rolleavklaringer har blitt færre personalpolitiske saker ved skolen.

Grimen (2008) ser på profesjonsetikk og profesjonsetiske retningslinjer som det som skal sikre at den aktuelle profesjonens mandat oppfylles slik at samfunnet som oppdragsgiver får det de har krav på. Rektorene oppgir ikke direkte i sine svar at de arbeider med profesjonsetiske spørsmål eller retningslinjer i sitt personale, men at arbeidet med visjon, kultur og holdninger gjøres for å sikre en felles og enhetlig handlemåte, spesielt i møte med elevene. Hensikten med dette arbeidet, ifølge Rektor 1, er å forhindre at alle lærerne

gjør ting på sin egen måte, og ut fra egne personlige preferanser og erfaringer. Dette hadde tidligere vært en utfordring på den aktuelle skolen rektoren nå leder, og var noe rektoren så på som problematisk. Det å arbeide med å sikre en enhetlig handlemåte i skolens personale er i tråd med Grimens tanker om at profesjonsetikken skal sikre en profesjonsutøvelse fri for egeninteresse og en profesjonsutøvelse i tråd med samfunnsmandatet. Å arbeide med standarder for profesjonsutøvelsen bidrar til at det etableres en intern selvjustis i organisasjonen som regulerer hva som er akseptabelt og ikke i et kollegium (Grimen, 2008). Tidligere forskning på profesjonsetiske dilemmaer viser også at lærere i stor grad handler personlig og på bakgrunn av erfaring (Ohnstad, 2008). En enhetlig handlemåte kan bidra til at lærerne i mindre grad fremmer sine egeninteresser og sørge for at elevenes møte med skolen er basert på felles vedtatte og aksepterte verdier. Dette kan relateres til filosofen Foucaults tanker. Sentralt i hans tanker var kontrollen av samfunnet og profesjonenes ansvar for å bidra til kontroll. Skolens oppgave er å sørge for at elevene blir sosialisert inn i den verdenen de lever i og å gjøre de i stand til å utføre nødvendige oppgaver (Christoffersen, 2011). Gjennom at lærernes mulighet til å fremme egeninteresser er redusert, vil skolens felles verdier være det som overføres elevene og sikrer at de blir gode samfunnsborgere.

Arbeidet med visjon, kultur og holdninger som rektorene initierer på sine respektive skoler kan også ses i sammenheng med rektors ansvar for å initiere og legge til rette for utarbeidelse av en kollektiv autonomi ved skolen (Skaalvik et al., 2010).

Lærerprofesjonens etiske plattform har også punkter som omhandler kollegiets ansvar for å ta initiativ til etisk refleksjon og dialog, samt ansvaret for å videreutvikle kunnskaper og etisk dømmekraft (Utdanningsforbundet, 2012). På den annen side har rektorene også gjennom Kunnskapsløftets desentraliserte styringsmodell et ansvar for å stimulere til myndiggjorte medarbeidere og å bidra til at lærerne kan utvise faglig autonomi i sin yrkesutøvelse (Møller, 2011). Rektor balanserer her mellom faglig og personlig autonomi og kollektiv autonomi.

### 6.1.6 Forpliktelsen til klienten og forpliktelsen til samfunnet

I rektorenes svar uttrykkes det at det er elevene som prioriteres høyest i deres arbeid. Dette er i tråd med lærerprofesjonens etiske plattform som tydeliggjør at lojaliteten skal ligge hos eleven (Utdanningsforbundet, 2012). I rektorenes omtale av profesjonsetiske dilemmaer som direkte eller indirekte omhandler elever, synes de mer opptatt av elevens velbefinnende enn først og fremst å ivareta skolens samfunnsgitte mandat. Dette går i

retning av Nortvedts (2005) syn på profesjonsetikkens forankring der han hevder at profesjonsetikken bør ha sin forankring i forholdet mellom profesjonsutøveren og klienten. Likevel kan en også se at rektorene er opptatt av å oppfylle samfunnets, i denne forbindelsen skoleeiers, krav gjennom at de nødvendig vil gå i økonomisk underskudd på driften. Profesjonsutøveren har imidlertid ofte en dobbel forpliktelse der en både har en forpliktelse til klienten og til samfunnet (Nortvedt, 2005).

Denne doble forpliktelsen som Nortvedt (2005) belyser kan en også se i rektorenes profesjonsetiske dilemmaer som er knyttet til vanskelige personalsaker. I rektors tilfelle er ikke klienten bare eleven, klienten er også den ansatte i møte med rektor som leder og den ansatte i møte med eleven som sin klient. Når rektorene håndterer disse dilemmaene må de både forholde seg til om eleven får oppfylt sine rettigheter, om de ansatte får oppfylt sine rettigheter og om skolen som helhet oppfyller dens politiske mandat slik at oppdragsgiveren, altså samfunnet, får det han har krav på (Grimen, 2008).

I problemstillinger som omhandler spenningsforholdet mellom forpliktelsen til klienten og forpliktelsen til samfunnet, kan en også se til både konsekvensetikk og nærhetsetikk. Hvis en har den enkeltes, altså klientens, velbefinnende som sitt hovedfokus, vil det nærhetsetikken med sin deltakende innstilling til den andre være naturlig å støtte seg på når vanskelige beslutninger skal tas. Hvis en ser til samfunnets krav, kan konsekvensetikk være mer aktuelt, da denne etiske modellen stiller spørsmål om hva som skaper lykke for flest mulig (Christoffersen & Selvik, 1995).

## 6.2 Dilemmahåndteringens påvirkning på rektorenes lederrolle

Resultatene fra undersøkelsen viser at håndteringen av profesjonsetiske dilemmaer påvirker rektorene på ulike måter. De medgir alle at de profesjonsetiske dilemmaene påvirker dem, men er samtidig klare på at de ikke vurderer å forlate sine stillinger som rektorer som en følge av at de blir stilt overfor profesjonsetiske dilemmaer i sin arbeidshverdag. De ser på de profesjonsetiske dilemmaene som en del av rektorrollen og rektor 1 understreker at det er dette som er det mest krevende ved å være leder. Rektor 2 ser også på det å måtte håndtere dilemmaer som en utfordring tilknyttet rektorrollen som bidrar til å skape glød og tenning for arbeidet.



## 6.2.1 Relasjonenes betydning

Rektorene oppgir at profesjonsetiske dilemmaer som oppleves som nære er spesielt krevende å håndtere fordi de svært ofte innebærer en personlig relasjon til den eller de som er involvert i det aktuelle dilemmaet, gjerne kolleger en har jobbet tett med over lengre tid, men også elever og foreldre. Alle rektorene bruker mye tid og krefter på å finne gode løsninger, og på å handle profesjonelt og riktig i de ulike situasjonene. De ønsker ikke å risikere at noen lider unødvendige påkjenninger gjennom deres håndtering. Disse tankene bærer preg av nærhetsetikk der en føler en nærhet til den andre, både fysisk og psykisk, og handler ut fra det (Bergem, 2011; Vetlesen & Nortvedt, 1996). Det er tydelig at rektorenes lederrolle påvirkes av å måtte håndtere profesjonsetiske dilemmaer av denne typen da de selv oppgir at dette opptar tankene deres i stor grad. Det at de opplever det som krevende kan igjen føre til at de i sin lederrolle er bevisst på at en skal ivareta det enkelte mennesket, som er et utgangspunkt for å handle etter en nærhetsetisk tankegang der mennesker aldri betraktes som et objekt eller «noe», men som et subjekt eller «noen» (Vetlesen & Nortvedt, 1996).

En av rektorene beskriver at håndtering av profesjonsetiske dilemmaer knyttet til økonomien også er krevende. Dette er også et nært dilemma da det å måtte forholde seg til at skolens drift er på grensen av hva som er forsvarlig er noe rektorene beveger seg i hver eneste dag. Det at en vet at manglende ressurser fører til at noen elever ikke får det tiltaket eller den opplæringen de optimalt sett burde hatt, kan være svært vanskelig å forholde seg til. Løgstrup hevder at «Vi er hinandens skæbne» (Bergem, 2011, s. 97). Med det mener han at vi i den menneskelige sameksistens er en del av hverandres liv og skjebne (Bergem, 2011). Selv om det ikke er rektoren som kan klandres for de manglende ressursene og de gjennom stram kommuneøkonomi tvinges til å prioritere et formål fremfor et annet, kan de likevel oppleve at det er svært krevende å måtte være den som prioriterer fordi de vet at noen ikke vil få det optimale undervisningstilbudet. De blir gjennom prioriteringen de er pålagt å gjennomføre en del av sine elevers skjebne og liv.

I Lærerprofesjonens etiske plattform forventes det at profesjonen skal ta ansvar for å varsle når rammevilkårene skaper faglig og etisk uforsvarlige tilstander (Utdanningsforbundet, 2012). Rektor, som en del av lærerprofesjonen, har da ansvar for å varsle sine overordnede om at budsjettet ikke er tilstrekkelig for å drive god og forsvarlig pedagogikk på sin skole. Rektor 3 forteller at det i situasjoner hvor budsjettoverskridelser er uunngåelig er viktig å

være åpen mot overordnede, noe som kan ses på som en varslings om for dårlige økonomiske rammevilkår ved skolen.

Gjennom det rektorene forteller, vises det at de føler en sterk forpliktelse til å ivareta både eleven og den ansatte som klient, og at de forankrer sin håndtering av dilemmaer som angår disse i etikken fremfor politikken og samfunnsmandatet. De viser at de som ledere er oppmerksomme på klientens behov og at de ønsker å handle til det beste for klienten (Nortvedt, 2005). Ifølge Parsons skal klienten til enhver tid og i alle sammenhenger ha forrang i profesjonsutøvelsen. Han var også opptatt av at alle skulle behandles likt (Christoffersen, 2011). Parsons tanker kan knyttes til resultatene gjennom flere forhold. Alle rektorene er tydelige på at det er eleven som primært står i fokus for deres arbeid, og at det er der deres lojalitet i utgangspunktet ligger, selv om dette ved mange anledninger kan kompliseres av det ansvarsforholdet de både føler og har for sine ansatte som de skal være personalleder for. Det at alle skal behandles likt synes også å være viktig for rektorene gjennom at de uttrykker at de ønsker å sikre at skolens praksis, kultur og handlemåte fremstår som enhetlig.

Samtidig kan en også i denne sammenhengen løfte frem en av betraktningene til Rektor 2 som også er nevnt tidligere i diskusjonen. Rektor 2 forteller at en i ulike situasjoner må vurdere hva slags informasjon en skal gi foreldrene og hvilke ting en skal reagere på overfor en elev fordi både elever og foreldre befinner seg i ulike situasjoner og har ulike forutsetninger. Det å behandle alle likt blir da sett bort fra, da det vurderes at de ordinære reaksjonsmåtene regelbrudd gir ikke er til det beste for eleven. En kan imidlertid diskutere om dette likevel er en form for lik behandling. Dette fordi en differensiert måte å behandle disse elevene på i mange tilfeller kan være det mest likeverdige sett ut fra de forutsetninger som ligger til grunn for handlingsvalget, nemlig elevens situasjon, enten på skolen, privat eller på begge arenaer. En elev med en relativt ukomplisert situasjon både på skole og fritid vil, etter alt å dømme, kunne håndtere reaksjoner som gis ut fra et regelverk på en lettere måte enn en elev som har en mer utfordrende situasjon, ofte opplever både faglige og sosiale nederlag, og som en følge av det har behov for større forståelse og tålmodighet fra både lærere og rektor.

## 6.2.2 Viktigheten av å ha andre å spille på i håndteringen av profesjonsetiske dilemmaer

Å håndtere profesjonsetiske dilemmaer alene er ikke noe rektorene som deltok i denne studien ønsker. De er tydelige på at de synes det er godt å kunne ha noen å snakke med i vanskelige situasjoner og at det gjør håndteringen enklere. I Lærerprofesjonens etiske plattform er personvern et sentralt punkt. Det innebærer at en skal overholde taushetsplikten og sørge for å ivareta den enkeltes integritet, elever som ansatte (Utdanningsforbundet, 2012). Det medfører at de må kunne henvende seg til personer som de har lov til å drøfte de aktuelle sakene med, som for eksempel overordnede. Alle rektorene peker på det å ha et godt overordnet kommunalt nivå som sentralt og dette bekreftes også gjennom studien til Rud og Stavrum (2013) som omhandler rektors balansegang i vanskelige personalsaker.

Det å ha et godt lederteam som består av avdelingsledere med personalansvar er også noe rektorene uttrykker tilfredshet med. Ved å legge til rette for en slik organisering av skoleledelse er ikke rektor lenger leder alene på sin skole. Strand (2007) påpeker at lederen er adressaten når de vanskelige og emosjonelle problemstillingene dukker opp i en organisasjon. Resultatene i denne studien viser at de emosjonelle og komplekse forholdene ofte knytter seg til de ansatte og problemstillinger knyttet til det at de ikke oppfyller de krav som er satt til dem som ansatte. Det at avdelingsledere er gitt personalansvar på en skole, kan bidra til at rektorene ikke ved enhver anledning er nødt til å ha befatning med alle disse problemstillingene.

Gjennom å søke hjelp hos andre, også i saker en kan arbeide åpent om som for eksempel økonomiske spørsmål, virker det til at rektorene ønsker å inkludere andre i sin ledelse av skolen. Det å arbeide gjennom sine ansatte er viktig for å kunne nå organisasjonens mål (Berg, 2003).

## 7 Konklusjon

Formålet med denne avhandlingen var å belyse de profesjonsetiske dilemmaene rektorer opplever i sin rolle som ledere, hvordan de håndterer disse dilemmaene, og hvordan håndteringen av profesjonsetiske dilemmaer påvirker deres rolle som ledere. Studiens problemstilling er som følger:

*Hvordan håndteres profesjonsetiske dilemmaer av rektorer i norsk ungdomsskole, og hvordan påvirker disse dilemmaene rektorenes rolle som ledere?*

Undersøkelsen viser at rektorer beskriver profesjonsetiske dilemmaer knyttet til flere sider av rektorrollen. Dilemmaene handler i hovedsak om skolens personale, økonomi og prioritering av ressurser. Rektorene forteller også at deres lojalitet som ledere går mange veier, noe som også fører til dilemmasituasjoner for rektorene. Lojalitetsproblematikken oppstår ofte som en følge av at rektor både er elevenes og de ansattes øverste leder og i form av det sitter med et todelt ansvar. Som rektor må en forholde seg til både Arbeidsmiljøloven og Opplæringsloven. De profesjonsetiske dilemmaene oppstår også på grunnlag av de motsetningsfylte forventningene rektor står overfor, for eksempel forventes det fra skoleeier at rektor både sørger for at skolen leverer gode faglige resultater samtidig som skoleeier også har en klar forventning om at rektor skal styre skolen økonomisk godt. Dette viser at rektorene beveger seg i et krysspress av forventninger og mellom profesjonelt ansvar og profesjonell regnskapsplikt.

I håndteringen av de profesjonsetiske dilemmaene kan en se noen hovedtendenser i funnene. Ofte kan en se at måten de handler på er sammenfallende med de retningslinjene som er uttrykt i *Lærerprofesjonens etiske plattform*. For eksempel uttrykkes det i plattformen at en skal støtte og ta medansvar når kolleger møter særlige utfordringer i arbeidet, noe rektorene er opptatt av, også i vanskelige personalsaker. Ingen av rektorene som deltok i denne undersøkelsen nevner denne plattformen spesifikt, men gjennom tanker og handlinger de beskriver, kan en se at de i stor grad handler i tråd med plattformen.

Rektorene gir uttrykk for at de ønsker å involvere andre før de gjør beslutninger eller foretar et handlingsvalg i situasjoner der de står overfor et profesjonsetisk dilemma. I slike prosesser involveres både elever, lærere, foreldre og overordnede, alt etter som hvilken type profesjonsetisk dilemma de er nødt til å håndtere. Videre er det tydelig at rektorene føler et stort ansvar for å ivareta sine ansatte på en god måte når de står i vanskelige personalsaker. De ønsker å gjøre ting rett og å være sikre på at de har undersøkt og

dokumentert de aktuelle forholdene godt før de bringer det frem for den ansatte. Uten at rektorene uttrykker det eksplisitt i sine svar, kan en se tendenser til både nærhetsetisk og konsekvensetisk tankegang i rektorenes handlingsvalg i ulike dilemmasituasjoner. Det nærhetsetiske er mest fremtredende i håndteringen av profesjonsetiske dilemmaer knyttet til skolens personale, men en kan også se konsekvensetikk i denne håndteringen. Konsekvensetikken kommer også til syne i dilemmaer som omhandler økonomi, prioriteringer og organisering.

Det er flere elementer ved rektorenes beskrivelser av sin håndtering av profesjonsetiske dilemmaer som kan knyttes til profesjonsetikk. Rektorene er opptatt av at de i dilemmasituasjoner ikke kan velge å la være å handle, noe som kan knyttes til det handlingsorienterte elementet ved profesjonsetikken. Et annet forhold som kan knyttes til profesjonsetikken, er rektorenes forebygging av profesjonsetiske dilemmaer. Alle rektorene forteller om at de ved sin skole arbeider med forskjellige tiltak som har til hensikt å utvikle og forbedre skolens praksis. Rektor 3 fremhever tydelighet og rolleavklaring som vesentlige grep for å unngå personalpolitiske dilemmaer. De to andre rektorene forteller om arbeid med skolens visjon og kultur som et ledd i det å utvikle profesjonen og sørge for at de ansatte ved skolen utvikler en mer enhetlig måte å handle på i sin profesjonsutøvelse.

Resultatene viser at rektorene påvirkes av håndteringen av de profesjonsetiske dilemmaene på flere måter. Håndtering av profesjonsetiske dilemmaer er krevende og rektorene oppgir at dilemmaene kan oppta tankene deres i stor grad. De er likevel tydelige på at de profesjonsetiske dilemmaene ikke påvirker dem i en slik grad at de ønsker å forlate rektorrollen. De er også tydelige på at det er situasjoner som enhver leder må tåle å stå i.

Når relasjoner blir en del av de profesjonsetiske dilemmaene, oppleves dilemmaene som mer krevende for rektorene. De beskriver dette som nære dilemmaer, og relasjonene knytter seg spesielt til ansatte de kanskje har jobbet sammen med over flere år, men relasjoner til elever og foresatte blir også nevnt. Denne nærheten kan påvirke rektorenes lederrolle og hvordan de velger å håndtere dilemmaene som omhandler relasjoner.

Rektorene understreker også viktigheten av å ha noen å henvende seg til i håndteringen av profesjonsetiske dilemmaer. Det er spesielt viktig i saker der rektorene må håndtere dilemmaer som omhandler personalet. Slike saker omfattes av taushetsplikten og det er da ikke mange rektor har anledning til å drøfte saken med. Rektorene nevner spesielt viktigheten av å ha et overordnet kommunalt nivå som fungerer tilfredsstillende. Dette

gjelder også andre forhold ved skolens drift, og også samarbeidet mellom kommunens skoler som ofte foregår i en rektorgruppe eller ledergruppe.

Resultatene i denne avhandlingen bekrefter det som innledningsvis sies om rektorenes motsetningsfylte og krevende rolle. Rektorene står til enhver tid i et krysspress av forventninger og krav fra både indre og ytre aktører tilknyttet skolen. Det er imidlertid ingen av rektorene som spesielt fremhever dilemmaer knyttet til begreper som kartlegging og måling, noe som er en sentral del av debatten rundt dagens norske grunnskole.

Resultatene viser også at rektorene som deltok i denne studien er bevisste sin rolle som både pedagogisk leder og personalleder, men at denne todelingen av rollen ofte kan føre til mange og krevende profesjonsetiske dilemmaer der en må gjøre grundige vurderinger før en handler. Resultatene viser at rektorene kjenner seg sterkt forpliktet til å ivareta eleven som klient, men også den ansatte som også er rektors klient. Rektorenes håndtering av dilemmaer som angår disse ser primært ut til å være forankret i etikken fremfor politikken og samfunnsmandatet. Alle rektorene fremstår som svært oppmerksomme på klientens behov og ønsker å sikre deres velbefinnende.

Denne avhandlingen er et lite bidrag til forskning og kunnskap om fagfeltet, og i det videre vil noen momenter knyttet til «veien videre» belyses. Forskingen på profesjonsetiske dilemmaer i skolen har stort sett rettet seg mot lærere, og i liten grad mot rektorer. Det er flere temaer og spørsmål det kunne vært interessant å jobbet videre med innenfor denne studiens hovedtematikk, profesjonsetiske dilemmaer i rektorrollen.

Først og fremst ville det vært aktuelt å undersøke hvorvidt en hadde fått lignende resultater dersom en hadde utvidet undersøkelsen til å gjelde et større antall rektorer. Det ville også vært av interesse å se om variasjonen i svarene ville blitt større dersom en hadde satt andre kriterier for utvelgelse av informanter som ville bidratt til en mindre lik «profil» på rektorene. I denne studien fremstår informantene som relativt like, men i et videre og større arbeid med profesjonsetiske dilemmaer i rektorrollen kunne en bevisst sørget for en større variasjon i både erfaring, kjønn, alder, skoleslag og kommunestørrelse.

Lærerprofesjonens etiske plattform har blitt nevnt gjentatte ganger i denne avhandlingen, men har ikke blitt løftet spesifikt frem av rektorene i deres svar. Dette til tross for at diskusjonen viser at de ser ut til å handle i overensstemmelse med mye av det innholdet plattformen består av. Hvorvidt plattformens innhold er forankret i ulike lærerkollegier rundt om i Norge er usikkert da den fortsatt er å regne som et relativt nytt dokument og samtidig tilhører arbeidstakerorganisasjonen Utdanningsforbundet, og i så måte ikke er et

styringsdokument skolene må forholde seg til gjennom lovverk og forskrifter. Det kunne derfor vært aktuelt å gjøre denne undersøkelsen igjen om noen år, og da sett spesielt i lys av denne plattformen. Dette for å kunne se om lærerprofesjonens etiske plattform i større grad er implementert i profesjonen enn det den synes å være i dag.

# Litteratur

- Aasen, P., Møller, J., Rye, E., Ottesen, E., Prøitz, T. S., & Hertzberg, F. (2012). *Kunnskapsløftet som styringsreform - et løft eller et løfte Rapport 20/2012*. Oslo: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- Arbeidsmiljøloven. (2005). *Lov om arbeidsmiljø, arbeidstid og stillingsvern mv. (arbeidsmiljøloven)*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-62?q=arbeidsmilj%C3%B8loven>.
- Ball, S. J. (1987). *The micro-politics of the school: towards a theory of school organization*. London: Methuen.
- Berg, M. E. (2003). *Ledelse: verktøy og virkemidler*. Oslo: Universitetsforl.
- Bergem, T. (2011). *Læreren i etikkens motlys*. Oslo: Gyldendal.
- Christoffersen, S. A. (2011). *Profesjonsetikk - om etiske perspektiver i arbeidet med mennesker* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Christoffersen, S. A., & Selvik, T. (1995). *Engasjement og livsyttring: innføring i etikk for pedagoger*: Tano Aschehoug.
- Cranston, N., Ehrich, L., & Kimber, M. (2003). The "right" decision? Towards an understanding of ethical dilemmas for school leaders. *Westminister Studies in Education*, 26:2, 135-147.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches*. Los Angeles: Sage.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og profesjonsmoral. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 144-160). Oslo: Universitetsforlaget.
- Grimen, H., & Molander, A. (2008). Profesjon og skjønn. I A. Molander & L.-I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 179-196). Oslo: Universitetsforlaget.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforl.
- Heggen, K., & Damsgaard, H. L. (2010). *Kvalifisering for profesjonsutøving: sjukepleiar - lærar - sosialarbeidar*. Oslo: Abstrakt forl.



- Henriksen, J.-O., & Vetlesen, A. J. (2006). *Nærhet og distanse: grunnlag, verdier og etiske teorier i arbeid med mennesker*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Højjer, B. (1990). Reliability, Validity and Generalizability: Three Questions for Qualitative Reception Research. *The Nordicom Review of Nordic Communication Research*, 1., 15-20.
- Johansen, K. E. (1994). Etiske teorier. I K. E. Johansen (Red.), *Etikk: En innføring* (s. 93-176). Oslo: Cappelen.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lillejord, S. (2011). Kunsten å være rektor. I J. Møller & E. Ottesen (Red.), *Rektor som leder og sjef - om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen* (s. 284-301). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lingås, L. G. (1999). *Etikk i pedagogisk arbeid*. Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Meld. St. 19. (2009-2010). *Tid til læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet Hentet fra <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/Meld-St-19-20092010/id608020/?docId=STM200920100019000DDDEPIS&ch=1&q=tid%20til%20l%C3%A6ring&redir=true&ref=search&term=tid%20til%20l%C3%A6ring>.
- Molander, A., & Terum, L.-I. (2008). Profesjonsstudier. En introduksjon. I A. Molander & L.-I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 13-27). Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, J. (1996). *Lære å lede: dilemmaer i skolehverdagen*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Møller, J. (2004). *Lederidentiteter i skolen - posisjonering, forhandlinger og tilhørighet* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, J. (2011). Rektorers profesjonsforståelse - faglig autonomi og administrativ underordning. I J. Møller & E. Ottesen (Red.), *Rektor som leder og sjef - om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen* (s. 27-50). Oslo: Universitetsforlaget.

- Nortvedt, P. (2005). Profesjonsetikkens grunnlag - SPS Arbeidsnotat nr. 7-2005. fra <http://www.hioa.no/content/download/21762/274635/file/7-2005,%20Nortvedt,%20Profesjonsetikkens%20grunnlag.pdf>
- Ohnstad, F. O. (2008). *Profesjonsetiske dilemmaer og handlingsvalg blant lærere i lærerutdanningens praksisskoler* (Vol. no. 98). Oslo: Unipub forl.
- Ohnstad, F. O. (2013). *Profesjonsetikk i skolen - læreres etiske ansvar* (3. utg.). Oslo: Høyskoleforlaget.
- Ohnstad, F. O. (2014). Læreres profesjonsetikk - utvikling av profesjonsetisk skjønn og dømmekraft. I M. B. Postholm & T. Tiller (Red.), *Profesjonsrettet pedagogikk 8-13* (s. 238-261): Cappelen Damm Akademisk.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringslova>.
- Ottesen, E., & Møller, J. (2010). *Underveis, men i svært ulikt tempo - Et blikk inn i ti skoler etter tre år med Kunnskapsløftet Rapport 37/2010*. Oslo: Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- Ottesen, E., & Møller, J. (2011). *Rektor som leder og sjef: om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. Oslo: Universitetsforl.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforl.
- Ranson, S. (2003). Public accountability in the age of neo-liberal governance. *Journal of Educational Policy*, 18, 459-480.
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold - Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Roald, K. (2012). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring - Når skole og skoleeigar utviklar kunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Rubin, H. J., & Rubin, I. S. (1995). *Qualitative interviewing. The Art of Hearing Data*. . Thousand Oaks: SAGE Publications.

- Rud, H., & Stavrum, E. (2013). Rektors balansegang i vanskelige personalsaker. *Bedre skole, nr. 4, 2013*, 36-42.
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet: fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforl.
- Skaalvik, E. M., Irgens, E. J., & Andreassen, R.-A. (2010). *Kompetent skoleledelse*. Trondheim: Tapir akademisk forl.
- Smeby, J.-C. (2013). Profesjon og ekspertise. I A. Molander & J.-C. Smeby (Red.), *Profesjonsstudier 2* (s. 17-26). Oslo: Universitetsforlaget.
- Solbrekke, T. D., & Østrem, S. (2011). Profesjonsutøvelse mellom profesjonelt ansvar og regnskapsplikt. *Nordic studies in education, 31, nr. 3*, 194-209.
- Strand, T. (2007). *Ledelse, organisasjon og kultur*. Bergen: Fagbokforl.
- Torgersen, U. (1972). *Profesjons sosiologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Utdanningsforbundet. (2012). Lærerprofesjonens etiske plattform. fra <http://www.utdanningsforbundet.no/Hovedmeny/Profesjonsetikk/Utdanningsforbundets-arbeid/Larerprofesjonens-etiske-plattform/>
- Utdanningsforbundet. (2013). Veien fram til vedtatt plattform. fra <http://www.utdanningsforbundet.no/Hovedmeny/Profesjonsetikk/Om-larerprofesjonens-etikk/Veien-frem-til-vedtatt-plattform/>
- Vetlesen, A. J., & Nortvedt, P. (1996). *Følelser og moral*. Oslo: ad Notam Gyldendal.

## Vedlegg 1 – Forespørsel om deltakelse i studien – e-post sendt til mulige informanter

Hei.

Jeg er en student ved Høgskolen i Telemark som skal gjennomføre en undersøkelse i forbindelse med min masteroppgave i pedagogikk med vekt på didaktikk og ledelse.

Temaet for oppgaven er profesjonsetiske dilemmaer i rektorrollen og jeg ønsker i den forbindelse å intervju noen rektorer i ungdomsskolen om deres erfaringer rundt dette temaet. Håper dette er noe du kunne være interessert i å være med på. Jeg ser for meg å gjennomføre intervjuene på nyåret, og om du vil delta i undersøkelsen, finner vi en dato som passer for deg.

I det vedlagte brevet ligger mer utfyllende informasjon om prosjektet og intervjuet, samt kontaktinformasjon til meg og min veileder. Både jeg og veileder svarer gjerne på andre spørsmål rundt prosjektet dersom du ønsker det, både på mail og telefon.

Håper på positivt svar fra deg.

Dersom du ikke ønsker å delta, setter jeg også pris på å få en tilbakemelding om det. Du trenger selvsagt ikke oppgi begrunnelse for det.

Mvh

Kathrine Haatvedt

## Vedlegg 2 – Informasjonsskriv om studien (vedlegg til e-post sendt ut til mulige informanter)

Kathrine Haatvedt

Sam. Eydesgate 146, 3660 Rjukan

E-post: kathrinehaatvedt@gmail.com

Telefonnummer: 95 04 55 75

Rjukan, november 2014

Til mulige informanter

### **Forespørsel om deltakelse i en undersøkelse i forbindelse med en masteroppgave.**

Jeg er en masterstudent ved Høgskolen i Telemark, avdeling Notodden. Jeg gjennomfører nå en undersøkelse i forbindelse med min masteroppgave i pedagogikk med vekt på didaktikk og ledelse. I den forbindelse ønsker jeg å intervjuere rektorer i ungdomsskolen. Fokuset i masteroppgaven er rektors erfaringer med profesjonsetiske dilemmaer, og spørsmålene vil dreie seg om hvilke dilemmaer rektor beskriver, hvordan dilemmaene håndteres og hvordan håndteringen av slike dilemmaer kan påvirke rektors rolle som leder.

Min ambisjon er at denne masteroppgaven skal kunne bidra til ny kunnskap om hvilke profesjonsetiske dilemmaer rektorer i dagens skole møter i sin lederpraksis og å bidra til kunnskap som kan gi en større forståelse av rektorrollen.

Jeg ber om et intervju på din arbeidsplass av en varighet på ca. 90 minutter. Intervjuet vil bli tatt opp på digital båndopptaker for transkribering fra lyd til tekst. Det er kun jeg som vil høre på lydbåndet og opptaket slettes når masteroppgaven er levert, senest 01.05.2015. Inntil materialet slettes vil lydbåndet oppbevares i et låsbart skap og utilgjengelig for andre. Lydbåndene vil heller ikke være merket med navn eller annen gjenkjennelig informasjon om informanten.

Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den endelige oppgaven. Undersøkelsen er frivillig og du kan når som helst trekke deg fra undersøkelsen uten å oppgi begrunnelse. Ditt svar er viktig og jeg håper du vil delta.

Har du spørsmål kan du gjerne ringe meg eller sende mail. Faglig ansvarlig for undersøkelsen er min veileder ved Høgskolen i Telemark, Mikhail Gradovski, som kan kontaktes på telefon: 95 18 01 37, eller på e-post: [mikhail.gradovski@hit.no](mailto:mikhail.gradovski@hit.no).

Med vennlig hilsen

Kathrine Haatvedt

## Vedlegg 3 – Samtykkeskjema

### **Samtykke til deltakelse i studien *Profesjonsetiske dilemmaer i rektorrollen***

På bakgrunn av informasjon gitt om studiens hensikt og formål, samt informasjon om mine rettigheter som informant, er jeg villig til å delta i studien.

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Jeg bekrefter å ha gitt informasjon om studien.

---

(Signert av forsker, dato)

## **Intervjuguide**

### **1. Hvordan definerer du profesjonsetisk dilemma?**

### **2. Kan du beskrive situasjoner der du som leder har blitt stilt overfor et profesjonsetisk dilemma? (Der du må gjøre valg eller balansere mellom motstridende interesser eller verdier knyttet til din profesjon?)**

- På hvilke arenaer opplever du profesjonsetiske dilemmaer?
- Hvilke dilemmaer anser du som de mest sentrale når det gjelder din lederrolle?
- I hvilke deler av lederrollen møter du flest dilemmaer? (I møte med personalet, i faglig arbeid, i møte med elever/foreldre, i møte med skoleeier (ytre krav), i pedagogisk arbeid, i den organisatoriske driften, annet?)

### **3. Hvordan valgte du å håndtere de profesjonsetiske dilemmaene du beskriver? Hva gjorde du?**

- Hva styrte handlingen eller valget om ikke å handle? (magefølelse, råd, drøfting, dialog, refleksjon, annet?)
- Hvilke hensyn tok du i håndteringen av dilemmaet?
- Ville du håndtert dilemmaet/tilsvarende dilemmaer på samme måte en gang til?

### **4. Hvordan opplever du at de profesjonsetiske dilemmaene du beskriver påvirker din rolle som leder?**

- Opplever du dilemmasituasjoner som er så vanskelige å håndtere at du vurderer din stilling?
- Hva mener du må skje/gjøres for at du i din lederpraksis skal oppleve færre og/eller mindre belastende dilemmasituasjoner? (Har andre en rolle?)

### **5. Er det noe du vil tilføye før vi avslutter?**



**Underveis vil også disse spørsmålene brukes for å få en dypere forståelse og innsikt i informantens svar.**

Kan du utdype.....?

Kan du si noe mer om.....?

Har du et eksempel på dette?

Dette er spennende, kan du.....?

Har jeg oppfattet deg riktig når.....?

## Vedlegg 5 – Godkjenning av prosjektet fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD)

**Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS**  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES

Mikhail Gradovski  
Institutt for pedagogikk Høgskolen i Telemark  
Postboks 203  
3901 PORSGRUNN

Vår dato: 07.11.2014      Vår ref: 40558 / 3 / MSS      Deres dato:      Deres ref:

**NSD**

Havard Føllesnes gate 29  
N-5007 Bergen  
Norge  
Tel: +47 55 58 21 17  
Fax: +47 55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr: 985 321 884

**TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER**

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 02.11.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>40558</i>	<i>Profesjonsetiske dilemmaer i rektorrollen</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskolen i Telemark, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Mikhail Gradovski</i>
<i>Student</i>	<i>Kathrine Haatvedt</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.05.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Marie Strand Schildmann

Kontaktperson: Marie Strand Schildmann tlf: 55 58 31 52  
Vedlegg: Prosjektvurdering  
Kopi: Kathrine Haatvedt [kathrinehaatvedt@gmail.com](mailto:kathrinehaatvedt@gmail.com)

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*

Avdelingskontorer / District Offices  
OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. [nsd@uio.no](mailto:nsd@uio.no)  
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. [kyrre.svarva@svt.ntnu.no](mailto:kyrre.svarva@svt.ntnu.no)  
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. [nsdtrua@svt.uib.no](mailto:nsdtrua@svt.uib.no)



Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Høgskolen i Telemark sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 01.05.2015. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette lydopptak



# Lærerprofesjonens etiske plattform

Vi er én profesjon av barnehagelærere, lærere og ledere i barnehage og skole. Vårt samfunnsmandat er å fremme barnehagebarn og elevers læring, utvikling og dannelse. Våre verdier, holdninger og handlinger påvirker dem vi arbeider for og med. Plattformen er et felles grunnlag for å videreutvikle lærerprofesjonens etiske bevissthet. Alle barnehagelærere, lærere og ledere har et ansvar for å handle i samsvar med plattformens verdier og prinsipper.

## Lærerprofesjonens grunnleggende verdier

### Menneskeverd og menneskerettigheter

Vårt arbeid bygger på verdier og prinsipper nedfelt i universelle menneskerettigheter, spesielt FNs konvensjon om barnets rettigheter. Disse rettighetene skal fremmes og forsvares i barnehage og skole. Menneskeverdetets ukrenkelighet, den enkeltes frihet og behovet for trygghet og omsorg er grunnleggende.

### Profesjonell integritet

Etisk bevissthet og høy faglighet er kjernen i lærerprofesjonens integritet og avgjørende for å skape gode vilkår for lek, læring og dannelse. Vår metodefrihet og profesjonelle skjønnsutøvelse gir oss et særlig ansvar for å være åpne om de faglige og pedagogiske valgene vi gjør. Samfunnet skal ha tillit til at vi bruker vår autonomi på en etisk forsvarlig måte.

### Respekt og likeverd

Den enkeltes egenart og personlige integritet fordrer respekt. Det skal ikke forekomme noen form for undertrykkelse, indoktrinering eller fordomsfulle vurderinger. Alle barnehagebarn og elever har rett til medvirkning. De skal ha frihet til å treffe egne valg innenfor fellesskapets rammer.

### Personvern

Overholdelse av taushetsplikt og opplysningsplikt er avgjørende i vårt arbeid. Alle har rett til personvern. Personopplysninger skal forvaltes på måter som verner om barnehagebarn, elever, foresatte og kollegers integritet og verdighet. Mulighetene for elektronisk informasjonsspredning krever særlig kritisk årvåkenhet.

## Lærerprofesjonens etiske ansvar

### I møte med barnehagebarn, elever og foresatte

Vi har ansvaret for tillitsfull samhandling med dem vi jobber for og med. Vår lojalitet ligger hos barnehagebarn og elever for å fremme deres beste. Sannferdig formidling av kunnskap og faglig god tilrettelegging er avgjørende.

#### Barnehagelærere, lærere og ledere:

- fremmer alle barnehagebarn og elevers muligheter for lek, læring og dannelse
- arbeider for å være faglig og pedagogisk oppdatert
- er omsorgsfulle og bevisste makten en har i kraft av rolle og posisjon
- er faglig funderte og etisk reflekterte i arbeidet med vurdering
- fremmer likestilling og likeverd
- møter barnehagebarn, elever og foresatte med respekt
- griper inn og verner barnehagebarn og elever mot krenkelser, uavhengig av hvem det er som utfører dem
- møter kritikk med åpenhet og faglige argumenter

### For arbeidsplassen

Vi er kunnskapsrike, ansvarlige og tilstedeværende voksne i barnehagebarn og elevers liv. Som kollegium har vi et felles ansvar for å utvikle et godt utdanningstilbud og for å fremme og videreutvikle vår profesjonalitet.

#### Kollegiet:

- tar initiativ til etisk refleksjon og dialog med alle ansatte på arbeidsplassen
- samarbeider om å videreutvikle kunnskaper, ferdigheter og etisk dømmekraft, både internt og i samspill med utdannings- og forskningsmiljøer
- skaper og deltar i en positiv samhandlingskultur der alles synspunkter lyttes til og tas på alvor
- er lojale mot egen institusjons mål og retningslinjer så langt disse samsvarer med samfunnsmandatet og vår profesjonsetiske plattform
- arbeider i åpenhet og tilrettelegger for innsyn fra berørte parter
- respekterer andres kompetanse og erkjenner grensene for egen faglighet
- støtter og tar medansvar når kolleger møter særlige utfordringer i arbeidet
- tar ansvar for å finne gode løsninger, og om nødvendig varsle, når det oppdages kritikkverdige forhold på arbeidsplassen

### For barnehage og skole som samfunnsinstitusjoner

Vi er forpliktet på verdiene i barnehagen og skolens samfunnsmandat, slik disse gjennom demokratiske vedtak er nedfelt i lov- og planverk. Den enkelte barnehagelærer, lærer og leder deler profesjonens ansvar for å fremme barnehagen og skolens formål.

#### Profesjonen:

- viser mot og målberer tydelig samfunnsmandatet
- bruker ytringsfriheten og deltar aktivt på faglige og utdanningspolitiske arenaer
- står imot press fra aktører som vil gjøre barnehagebarn og elever til midler for sine mål
- tar ansvar for å varsle når rammevilkår skaper faglig og etisk uforsvarlige tilstander
- tilstreber godt samarbeid, uten at vi påtar oss oppgaver som tilhører andre profesjoners fag- og kompetansefelt
- går ikke på akkord med verdiene i samfunnsmandatet, vårt kunnskapsgrunnlag eller lærerprofesjonens etiske plattform

**Barnehagelærere, lærere og ledere er forpliktet på denne plattformen og kan aldri unndra seg sitt profesjonelle ansvar.**