

Arbeidsnotat

Working Paper

2019:11

Helene Hoemsnes

Fagansvarlig for en videreutdanning
og forsker knyttet til studentenes
læring – en mulig kombinasjon?



Høgskolen i Molde
Vitenskapelig høgskole i logistikk



MØREFORSKING
MOLDE

Helene Hoemsnes

Fagansvarlig for en videreutdanning og forsker knyttet
til studentenes læring – en mulig kombinasjon

Arbeidsnotat / Working Paper 2019:11

Høgskolen i Molde
Vitenskapelig høgskole i logistikk

Molde University College
Specialized University in Logistics

Molde, Norway 2019

ISSN 1894-4078

ISBN 978-82-7962-281-9 (trykt)

ISBN 978-82-7962-282-6 (elektronisk)

Tittel: Fagansvarlig for en videreutdanning og forsker knyttet til studentenes læring – en mulig kombinasjon?

Forfatter: Helene Hoemsnes

Sammendrag I dette essayet tar jeg opp betydningen av min forforståelse for et tema som jeg vil forske på. Temaet er knyttet til at studenter i en tverrfaglig videreutdanning deler praksisfortellinger i utdanningen. De deler og lytter til hverandres historier, min forståelse som fagansvarlig for utdanningen er at delingen er vesentlig for tverrprofesjonell læring. Problemstillingen som jeg søker å belyse er;

Hvordan kan jeg som forsker, med nærhet til informantene, arbeide med min forforståelse slik at forskningen holder seg innenfor forskningsetiske rammer? Parallelle roller som fagansvarlig og forsker er sentralt sammen med forforståelse som ikke må dominere forskningsprosessen. Jeg søker å belyse temaet ved hjelp at å se på positivisme og positivisme kritikk som vitenskapsteoretiske posisjoner. Videre ser jeg på følgende etiske posisjoner, dydsetikk, relasjonsetikk og pliktetikk. Problemstillingen er gjennomgående i essayet.

Innhold

Innledning.....	3
Tema.....	4
Problemstilling.....	5
Oppbygging av essay.....	5
Forskning	5
Forforståelse.....	6
Forskerens relasjon til forsknings objekter.....	6
Vitenskapsteoretiske posisjoner	7
Positivism - Logisk positivisme	8
Positivism –kritikk.....	10
Dydsetikk	14
Relasjonsetikk.....	17
Pliktetikk	21
Tanker om problemstillingen nå?.....	23

Innledning

Høgskolen i Molde har siden 2007 gitt tilbud om utdanningen Tverrfaglig videreutdanning i psykososialt arbeid med barn og unge på oppdrag fra Helsedirektoratet. Utdanningen retter seg i hovedsak mot ansatte med helse- og sosialfaglig og pedagogisk bachelorutdanning.

Utdanningen har fokus på å utvikle kunnskap og kompetanse i tråd med barn og unge, fra 0-23 år, sine behov. Forankringen er helsefremmende tenkning og utdanningen skal videreutvikle studentenes evner til å styrke barn og unges egne ressurser og muligheter. Et annet hovedområde er å utvikle større kompetanse i det tverrfaglige psykososiale arbeidet med barn og unge. Helsedirektoratet har presisert i sin kravspesifikasjon at kompetanse knyttet til samarbeid og koordinering av tjenestene skal vektlegges. Etikk og holdningsdannelse står sentralt i utdanningen som jeg har vært fagansvarlig for fra 2010.

I kravspesifikasjonen fra Helsedirektoratet står at studentene skal ha minst 50% jobb i tillegg til utdanningen, som er på deltid over to år. Studiet gir en videreutdanning på 60 studiepoeng som kan bygges videre til en master utdanning. Alle studentene er i jobb og bringer sine praksiserfaringer med seg inn i utdanningen. Vi legger opp til tverrfaglige og tverretatlige veiledningsgrupper fra første dag. Studentenes forståelse av et tema eller en situasjon, møter medstudenter og foreleseres forståelse i plenum og i gruppene. Erfaringsutveksling og refleksjon over eget arbeid er sentrale element i utdanningen.

Studentene deler sine små og store historier fra praksisfeltet. En student med pedagogisk bakgrunn fortalte en historie om at forberedelse til et tverretatlig møte angående et barn ble gjort på en ny måte fordi en medstudent hadde delt sin erfaring fra en lignende situasjon. Historier, studentenes praksisfortellinger, er sentralt i veiledningsgruppene og veiledningsgruppene er på mange måter kjernen i utdanningen. Det er virkelig der tverrprofesjonell deling skjer. Studentenes møte med andre studenter, som har lik eller annen grunnutdanning, fører til at de får innsikt i medstudenters erfaringer og faglige begrunnelser i kombinasjon med teoretiske perspektiv.

Evalueringene som er gjort av studentene årlig viser at de mener studiet er relevant i forhold til den jobben de står i og de uttrykker stort utbytte av forelesninger og veiledningsgrupper. Deltagelse i veiledningsgruppene kommenteres ofte spesielt positivt ut i evalueringene. En student uttrykte seg slik i kommentarfeltet: «vi lærer ikke bare fra bøkene, men fra kompetansen til de andre i veiledningsgruppen».

Et sentralt spørsmål for meg som fagansvarlig er om det er mulig å operasjonalisere hvilke faktorer det er som gjør at studentene evaluerer utdanningen godt. Jeg har tanker om at en faktor er at studiet er tverrprofesjonelt og en annen som følger opp den tverrprofesjonelle læringen er veiledningsgruppene. I de tverrprofesjonelle gruppene blir historier fortalt, og lyttet til, og de blir koblet til teori. Veiledningsgruppene fremmer tverrprofesjonell refleksjon og jeg opplever at historiene fungerer som knagger for å plassere teoretiske perspektiv. Det er nok flere faktorer som påvirker positive evalueringer, men i denne sammenhengen er det deling av praksiserfaringer i tverrprofesjonelt læringsmiljø som er i fokus.

I en forskningsgruppe knyttet til tverrprofesjonelt samarbeid og tverrprofesjonell læring tok jeg opp mine tanker om historiefortelling som kunnskapsbærer i utdanningen. Jeg opplevde positive tilbakemeldinger fra forskningsgruppa på å undersøke dette. Det førte til at jeg tenkte mer spesifikt på hvordan jeg kan undersøke hva studentene mener om tema. Spørsmål knyttet til nærhet og distanse kom raskt opp. Kan jeg med min forforståelse om at deling av historier/ kasuistikker/ praksisfortellinger er viktige faktorer for tverrprofesjonell læring undersøke hva studentene erfarer?

Det stilles høye krav til forskerens begrunnelse for valg av spørsmålsstillinger, metoder og analytiske perspektiver, og også til kvaliteten på den dokumentasjonen som skal underbygge slutninger og konklusjoner, slik at forutinntatte oppfatninger og ubevisste vurderinger i minst mulig grad preger forskningen (Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi, 2016, s.11)

Jeg har startet med å samle data, det kan allerede nå legges til at jeg som fagansvarlig ikke har vært alene i arbeidet som er gjort til nå, min opplevelse var ganske raskt at jeg trengte noen med mer distanse som medforsker.

Tema

Gjennom kvalitativ forskning kan jeg som forsker bevege meg både psykisk og fysisk nærmere informantene enn det jeg kan i kvantitativ forskning. Jeg tenker at temaet for forskningen, samt at det er et studentkull på 22 studenter som kan være informanter, best kan belyses gjennom kvalitativ forskning. Min nærhet til informantenes studiesituasjon er sentralt for at jeg ønsker å undersøke tema. Mange ganger er det vårt eget utgangspunkt som gjør det mulig å nærme seg et tema. Jeg må jobbe med min egen bevissthet til tema slik at jeg kan gjøre rede for, og kritisk vurdere, de etiske og vitenskapelige utfordringene. Det er min

refleksivitet i forskerrollen jeg vil jobbe med å synliggjøre dette essayet. Jeg tror det vil bidra til å klargjøre mine ulike roller i forskningsprosessen. Min rolle i møte med informantene som er studenter, de empiriske dataene, de teoretiske perspektivene og den forforståelsen som jeg bringer med meg inn i prosjektet.

Problemstilling

Hvordan kan jeg som forsker med nærhet til informantene arbeide med min forforståelse slik at forskningen holder seg innenfor forskningsetiske rammer?

Jeg velger å kaste et blikk langt bakover i tid, til Sokrates (470 – 399 f.Kr.). Fortellingene om Sokrates sier oss noe om at han var opptatt av at mennesker skulle få innsikt gjennom samtaler. For ham var samtalen et middel til å få folk til å tenke selv. (Eide, Grelland m fl. 2011) Jeg tenker også at samtaler/dialoger gir mennesker innsikt. Derfor er samtaler mellom mennesker sentralt i det tverrfaglige studiet jeg er fagansvarlig for. Kan jeg undersøke noe som jeg tror på og legger opp til i utdanningen? Kan jeg finne noen «sannhet»? Vil det jeg finner ha noen gyldighet?

Oppbygging av essay

Jeg vil starte med å klargjøre noen begreper i problemstillingen før jeg retter blikket mot forskerens, i dette tilfellet meg selv, sin relasjon til forsknings subjekter / informanter. Begrepene forsknings subjekter og informanter vil brukes i teksten. Det er et poeng at de jeg forsker på er subjekter også i denne sammenhengen. Videre vil jeg gjøre rede for to sentrale posisjoner i vitenskapsteorien. Positivisme, mer spesifikt inn mot logisk positivisme, der jeg trekker fram Rudolf Carnap. Deretter positivisme- kritikk basert på Hans Skjervheim som vil jeg gå litt mer inn på. Hans begreper knyttet til deltager og tilskuer, nærhet og distanse, er sentrale opp mot problemstillingen. Jeg vil forsøke å belyse sammenhenger mellom de ulike vitenskapsteoretiske posisjonene som er nevnt før jeg går videre mot tre ulike etiske retninger; dydsetikk, relasjonsetikk og pliktetikk. Jeg vil fortløpende belyse problemstillingen.

Forskning

Forskning er vitenskapelig praksis, kunnskap utvikles og systematiseres. Vitenskapelig kunnskap skal på en eller annen måte være etterprøvable. Den som utøver vitenskapelig praksis er forskeren. Refleksivitet, i betydning av at forskeren i prosess og produkt viser evne og vilje til å stille seg undrende til sine fremgangsmåter og sine konklusjoner, er spesielt

viktig. Det er ikke uvanlig at forskeren er styrt av sine forestillinger, men det må forskeren være seg bevisst.

Forforståelse

Oppfatninger, forventninger, holdninger og erfaringer en person har. Fortolkning av helhet og deler ut fra forskeren i dette tilfellet, sitt subjektive utgangspunkt. Malterud (2013) skriver om forforståelsen som den ryggsekken vi bringer med oss inn i forskningsprosjektet, og at den sekken er med hele veien. «Børa» vi bærer kan være til nytte for prosjektet, men den kan også gjøre at reisen handler om det vi finner i vår egen ryggsekk og ikke det vi ser på veien. Ryggsekken, i overført betydning» er et bilde som jeg tar med meg videre.

Forskerens relasjon til forsknings subjekter

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora gir forskeren råd og veiledning for god vitenskapelig praksis.

Forskeren har ansvar for å tydeliggjøre grensene for forskningsrelasjonen i situasjoner hvor forskeren opptrer med flere roller overfor sine informanter. Det kan for eksempel være kombinasjonen av rollene som forsker og behandler ved evaluering av behandlingstilbud, eller rollene som forsker og lærer i undervisningssammenheng.....Parallelle roller kan være verdifulle for forskningen, men det krever fritt samtykke også når forskeren bruker informasjon innhentet gjennom parallelle roller (Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi 2016, s. 22 – 23)

Her er rollene som både forsker og lærer i undervisningssammenheng omtalt. Det forteller meg at min nærhet til informantene ikke utelukker at jeg kan undersøke det jeg ønsker. Likevel er det slik at den nærheten fordrer at jeg som forsker er tydelig på hvilke «hatter» som er på til enhver tid. Det står også i klartekst at roller som går parallelt kan har verdi, men det frie samtykket er vesentlig.

Min forståelse, som fagansvarlig er at deling av praksisfortellinger er sentralt i studiet og jeg legger vekt på å tilrettelegge for det i pedagogisk sammenheng. Dersom jeg går inn i en forskerrolle for å finne ut om det oppleves slik at deling av historier i en tverrprofesjonelt utdanning oppleves som en kunnskapsbærer for studentene på studiet må jeg gjøre det helt klart at jeg går inn i en parallell rolle. Relasjon mellom meg som forsker og informantene

baserer seg på at jeg har en plan, at den planen er gjennomtenkt og at informantene er informert. Det er et pliktetisk poeng at du ikke skal skade andre. Informantene blir slik jeg ser det ikke skadet dersom de blir forelagt plan med innhold og de står fritt til å delta eller la være. Er det så enkelt? Vil det være lett for studentene å ikke samtykke?

Jeg tenker at min forskerrolle knyttet til temaet jeg har valgt er preget av at etikk er en praktisk type erkjennelse. Bomann – Larsen (1998) uttrykker at kasuistisk resonering har betydning i forskningsetikken på grunn av at det ikke er mulig å gi kun ett svar på for eksempel om forskeren skal sette offentlig nytte som forpliktelse før andre hensyn. Er mitt ønske om å utvikle mine pedagogiske metoder knyttet til historier fra studentenes praksis et godt nok hensyn, eller bør jeg la være fordi jeg har en nærhet som utfordrer? Som pedagog vil jeg gjerne lese om og utvikle forståelse for pedagogiske metoder. Når vi som jobber på utdanningen som jeg ansvarlig for har utviklet pedagogikk som vi tror på, kan det oppleves som «bukken og havresekken». Men uten forforståelsen ville trolig ikke forskningstemaet kommet opp. Spørsmålet om det er rett å starte arbeidet ble en vurdering og om det er rett å fortsette blir en gjennomgående vurdering. Jeg kjente på tvil og startet ikke prosessen med å planlegge arbeidet før jeg som nevnt hadde en medforsker med distanse til forsknings subjektene med i prosjektet.

Forskeren skal respektere forskningsdeltakernes autonomi, integritet, frihet og medbestemmelse. Hvordan kan det oppleves at fagansvarlig ber om å få bruke studentene til informanter? Det kan på den ene siden oppleves tillitsvekkende at fagansvarlig, med parallell rolle som forsker ønsker å følge med effekten av sine egne undervisningsopplegg. På den andre siden kan det oppleves vanskelig å være ærlig i sin deling som student fordi studenten er avhengig av fagansvarlig i mange sammenhenger i studiet. Studenten kan oppleve begrenset frihet i sin informasjon dersom de har tanker om at fagansvarlig og forsker ikke skiller sine roller. Min nærhet, forforståelse og relasjon til studentene følger med utover i besvarelsen.

Vitenskapsteoretiske posisjoner

Vitenskap kan holdes på et epistemologisk nivå. Det omhandler tenkningen omkring den vitenskapen som tar for seg hvordan man kommer fram til gyldig kunnskap. Hva er gyldighet og objektivitet? Hvordan kan slik gyldig kunnskap finnes? Ontologien omhandler mer hva som finnes i verden, hvilke mekanismer ligger bak fenomener slik de framtrer og kan erfares av oss. Epistemologien befatter seg med hvordan vi får kunnskap om de fenomenene vi ønsker

å undersøke. Spørsmål som omhandler epistemologi og ontologi må vurderes før en velger en forskningsmetode. Er noen forskningsmetoder og vitenskapsteoretiske posisjoner mer vitenskapelig enn andre? Hvordan spiller etikken inn? Etikkk er i veldig kort versjon vurderinger om hva som er rett og galt. Vitenskap kan være betenkelig dersom intensjonen for forskningen ikke kommer klart fram. Min intensjon om å undersøke studentenes erfaringer knyttet til bruk av historier kan ikke være skjult. Samtidig må intensjonen og min vilje til å bruke deling av historier i undervisning og veiledningsgrupper ikke bli for styrende på det studentene skal uttale seg om. Vitenskapen må hele tiden «snakke med» etikken. Ved å gå inn i noen etiske posisjoner kan jeg som forsker reflektere over hvordan vitenskapsteori og etikkk kan henge sammen.

Mitt ønske ved å bruke studenter, som jeg er fagansvarlig for, som informanter er å utvide min erkjennelse knyttet til et å dele historier. Problemstillingen jeg ønsker å forske på omhandler i hvilken grad deling av historier i et tverrprofesjonelt miljø oppleves nyttig for studentene. Kan jeg finne gyldig kunnskap om det? Hvordan kan jeg gå fram for å utvikle slik kunnskap systematisk? I hvor stor grad styrer min oppfatning av fenomenet mitt blikk inn i forskningen? I denne sammenhengen ønsker jeg å kaste lys over hvordan min forforståelse kan påvirke. Jeg har allerede skrevet at ved å velge kvalitativ forskning kan jeg bevege meg nærmere informantene. Jeg vil nå se på de to vitenskapsteoretiske posisjonene og knytter etikkk til dem.

Positivism - Logisk positivisme

Positivismen er opptatt av hva som er gyldig i vitenskapelig forstand, det målbare og sikre, kunnskap som kan påvises positivt. Stigen (2007) skriver om August Comte som levde fram til 1857. Comte betraktet det vitenskapelige som sentralt i samfunnsutviklingen. Positiv betydde for ham virkelig i motsetning til alt som er uvirkelig og innbilt. I ordet positiv ligger det en forståelse av det klare og udiskutable, det som nøyaktig kan bestemmes og uttrykkes. Denne grunnholdningen til vitenskap står i kontrast til vanlige oppfatninger fra oldtidens Hellas da kunnskap og innsikt sto sterkt og erkjennelse var anerkjent som noe verdifullt.

Rudolf Carnap var tyskfødt filosof og matematiker. Han tilhørte Wienerkretsen på 1930 tallet og var opptatt av et tydelig skille mellom vitenskap og ikke vitenskap. Matematisk fysikk var satt som standard for all vitenskap hos Wienerkretsen. De var interessert i det som omhandlet vitenskapens oppbygging. Carnap trodde at den sikreste kunnskap er «erkjennelsen av det umiddelbare givne, mens viten om materielle ting er avledet og mindre sikker, antok han at

filosofen må bruke et språk som tar sansedata, fenomener, som basis» (Carnap 1968 s. 59). Språket var så sentralt i hans filosofi at en kan kalle det en språkfilosofisk variant av positivismen. De logiske positivistene, som Carnap var en av, reagerte på strømninger i samfunnet som de opplevde som antivitenskapelige. Deres synspunkter var på mange måter etiske. De var opptatt av å «kartlegge verdi-utsagns logiske natur. «Vi skjelnet mellom absolutte eller ubetingede verdiutsagn, hvor man sier at en viss handling er moralsk god i seg selv, og relative eller betingede verdi, hvor man sier at en handling er god i den forstad at de fremmer visse mål» (Carnap 1968, s. 186). Utgangspunktet var at filosofisk virksomhet skal være logisk analyse av språket. Carnap var opptatt av hvilket type språk som gir faktisk informasjon om verden. De logiske positivistene prøvde å løse opp utsagn som sier mange ting ned i mindre deler. Forståelsen var at det samme språket kunne brukes i alle deler av vitenskapen.

Distinksjonen går ut på at observasjon og fakta er uavhengig av teori, og at teori er avhengig av observasjon og fakta. «Teoretiske utsagn må kunne reduseres til observasjonsutsagn for å være meningsfulle og for å ha en legitim vitenskapelig status» (Gilje 1987, s15). For de logiske positivistene var tanken at begrepene i språket skulle være hjelpen som formidlet det observerte til forskeren. De var opptatt av at dagligspråket var utilstrekkelig i vitenskapelig sammenheng og ville gjøre noe med det. Wienerkretsen ville finne en metode som kunne avgjøre filosofiske konflikter og stridsspørsmål. De mente at vitenskapelige utsagn kun dreide seg om deskriptive utsagn, og kun observerbare og målbare forhold.

Basert på denne forståelsen ble det er tydelig skille mellom vitenskapelige utsagn som kunne verifiseres og ikke verifiserbare utsagn. «Utsagn som ikke lar seg verifisere er pr definisjon meningsløse og ikke vitenskapelige» (Gilje 1987, s 13).

For de logiske positivistene var vitenskapelig etikk umulig. «...moralske normer og verdiutsagn kan ikke logisk utledes av fakta utsagn, og fakta utsagn er de eneste som kan være sanne eller falske. Og det er det eneste en vitenskapsmann kan uttale seg om. Dette ble basis for en ny forståelse av vitenskap og «elfenbenstårnet»: vitenskap skal være verdifri (Tranøy 2002, s. 57). Med denne bakgrunnen kan det forstås som at en del spørsmål kan man ikke besvare vitenskapelig. Er det slik at det som ikke kan sanses, observeres og måles ikke er forskbart? Er det slik at det som handler om verdier, intensjoner, opplevelser og meninger ikke kan forskes på? Det måtte i så fall bety at måten jeg vil undersøke på, ikke er vitenskap i denne forståelsen. I positivistisk lys kunne nok ikke studentenes erfaringer bli undersøkt vitenskapelig. I denne sammenhengen er det sentrale å få belyst at positivisme og logisk

positivisme er erfaringsorienterte retninger. Utgangspunkt for vitenskap knyttet til positivisme er det observerbare, målbare og det sikre. Jeg vil nå gå inn på en retning som kritiserte denne forståelsen, retningen som omtales som positivisme – kritikken. Den retningen kan gi meg åpning for å belyse temaet mitt på en vitenskapelig måte. Jeg kan ikke verifisere andre personers meninger og erfaringer. Det var noe av det Hans Skjervheim kritiserte positivismen for i sin samtid. Positivismen var den rådende vitenskapsteoretiske forståelsen på den tiden. Jeg går nå videre til positivisme-kritikken, som vitenskapsteoretisk posisjon.

Positivism –kritikk

Positivismen har vært utsatt for kritikk fra flere hold. Menneskers erfaringer og erkjennelse er ikke synlig i den positivistiske vitenskapsteorien. Det har mange reagert på. Dag Østerberg hadde i 1997 en forelesning om Hans Skjervheim og kritikken av objektivismen, som ligger i positivismen. Han skriver om at Skjervheim i sin magisteravhandling angrep «objektivismen» ved studiet av mennesker og samfunnsliv (Østerberg, 2003). Objektivisme- uttrykket kom fra Edmund G.A. Husserl, filosofen som regnes som grunnlegger av fenomenologi.

Fenomenologi opererer med en kvalitativt annen oppfatning av erfaring enn hos de som forholder seg til positivismen. Husserl retter oppmerksomheten mot verden slik den erfares for den det gjelder, subjektet. Forståelsen er å kunne kartlegge hvordan verden konstitueres i menneskers bevissthet. Fenomenologi er først og fremst et kunnskapsteoretisk anliggende (Thornquist 2006, s. 84). Fenomenologien er beslektet med hermeneutikk som «kan ses på som en reaksjon på naturvitenskapens selvproklamerte enerett på metode i vitenskapelig sammenheng» (Holgernes 1997, s. 98) Vitenskap om menneskelig og meningsskapende liv får plass i den filosofiske hermeneutikken som baserer seg på Martin Heidegger og Hans-Georg Gadamer. Meningsfulle fenomener er hermeneutikkens område.

Meningsfulle fenomener dreier seg om menneskelig aktiviteter i seg selv så vel som resultater eller produkter av dem. Dessuten inkluderes normer, regler, verdier og forestillinger – kulturelle forhold som regulerer menneskelig aktiviteter og er med å bestemmer hva som produseres og hvordan (Eide et.al, s. 141).

I positivisme-kritikken til Skjervheim ser vi et tydelig skille mellom det å delta og la seg engasjere på den ene siden og det å konstatere og objektivere på den andre. Hvis jeg objektiviserer de jeg møter så stiller jeg meg selv utenfor, tar ut distanse og søker en tilskuer rolle. Er det en rolle å være tilskuer i møte med en annen, eller er jeg likevel en deltager, bare

en motvillig en? I motsatt fall ser jeg på andre som subjekt og kan dele saksforholdet med den andre i et trekantforhold mellom subjekt – subjekt og saksforhold. Er jeg da en aktiv deltager? Ja vil jeg si, når forståelsen er at mennesket ikke er objekt, er det fordi det er et subjekt som har tydelige uttrykk. Menneskets uttrykk kan ikke skilles i kroppen som noe objektivt og sinnet som noe subjektivt. «Subjektet objektiverer seg gjennomkroppen, og i neste omgang, gjennom den "objektive ånd", dvs. alle kulturelle frembringelser som omgir det. Dermed er også kulturen et uttrykksfelt for menneskers streben, hensikter og handlinger, skjønnhetstrang, vitebegjær» (Østerberg 2003, s. 108) Østerberg (2003) omtaler at forholdet mellom kropp og sinn er flertydig og at Skjervheim sitt synspunkt var at det bør vi alle tenke over. Vi behøver ikke nødvendigvis gjøre noe med det, det er ifølge Skjervheim mye som ikke trengs "å gjera noko med". Her viser han et refleksjonsfilosofisk standpunkt som han holdt på videre i sitt arbeid. Samtidig utviklet Skjervheim en forståelse av at det kan være slik at mennesker framstår som objekter, men fordi det kan være slik behøver det ikke være sant. «Selv i de tilfeller hvor mennesker framstår som objekter, er det ikke gitt at objektivismen har rett. For objektet kan vise seg å være fremmedgjort, tingliggjort, underkuet subjektivitet» (Østerberg 2003, s. 116) Skjervheim så at forskning knyttet til positivistisk vitenskapsteori hadde mye rett, men at den retningen ikke dekker hele forskningsfeltet.

Skjervheim ble kjent med sosialfilosofen Jürgen Habermas, som tok avstand fra det å behandle mennesker som objekter i sin «kritiske teori». Det vokste fram en kritisk samfunnsvitenskap i kontrast til den objektivistiske samfunnsvitenskapen. Skjervheim fremmet den kritiske samfunnsvitenskapen som «skal bidra til å få bevegelse i stivnede atferdsmønstre, fremkalt av vedvarende undertrykkelse og ubegrunnbar maktutøvelse» (Østerberg 2003, s. 115) Refleksjon knyttet til objektivering av mennesker var sentralt i positivisme –kritikken til Skjervheim. Refleksjon er et viktig bidrag fra denne vitenskapsteoretiske retningen. For det er vel ikke nødvendigvis slik at forskeren har overblikk? Forskeren kan forholde seg til andre for å forstå ved å lytte til deres perspektiv. Mellom mennesker ligger intersubjektiviteten, det som er felles for to eller flere. I den grad jeg som forsker kan få tak i det som er vesentlig for studentene fordi jeg lytter for å forstå kan min lytting gi et visst overblikk som en helhet, som igjen kan deles i deler som kan belyses av å lytte til en annen informant. Min lytting må være åpen og ikke dømmende for at jeg skal søke forståelse og utvidet overblikk, en form for helhet.

Jeg bringer igjen inn begrepet fordom som ble brukt av Hans-Georg Gadamer. I Gadammers tankeverden er begrepet nøytralt, og viser at noe går foran og forut: for-dom. Gilje(1987)

skriver at bindestreken er indikativ for betydningen, det vil si at det dreier seg om bakgrunnskunnskap, forforståelsen vi møter fenomenet med. For at jeg skal få kunnskap om personers opplevelse må jeg lytte til dem eller lese deres utsagn og søke forståelse for det de sier. Det er ikke mulig å oversette subjektivitet til objektivitet. På hvilken måte stiller jeg meg inn når jeg skal lytte eller lese anders synspunkter på noe jeg har en formening om selv? Å lytte handler om å være tilstede, nærværende og jeg vil presisere betydningen av å være bevisst egen forforståelse i tolkning av tekst eller verbale utsagn. Jeg kan ikke tolke inn det jeg vil, som å se i min egen ryggsekk hva jeg finner der, men lytte å søke å forstå hva informantene uttrykker, se utover hva jeg finner på min vei.

McIntyre (2007) forsvarer synspunkter tilbake til Arestoteles og fremmer synspunkter som retter seg mot hermeneutikken, i retning av at du må forandre deg selv for å forstå. Jeg må gå via en innvendig måte å tilegne meg kunnskap på, kanskje utsette meg selv for å vurdere feil slik at jeg må forandre meg. Jeg skal ikke gå videre inn i hermeneutikken i denne sammenhengen, men fortsette med positivisme-kritikken.

«Vitenskapene om mennesket – psykologien, sosiologien, sosialantropologien, pedagogikken – kan ikke legge til grunn at våre følelser og tankevirksomhet, våre handlinger og øvrige atferd er objektiv i ordets strenge forstand – dvs. at de fremviser objektets egenskaper» (Østerberg 1997, s.105). Positivisme- kritikken sitt syn er at dersom man kun forsker på det som kan objektiveres mister vitenskapen viktig kunnskap. Vitenskapene om mennesket handler ikke om objekter. Østerberg (2003) skriver at de som retter fokus mot mennesker i sine studier ikke kan undersøke et objekt med bestemte egenskaper for alle mennesker har uante muligheter i seg. Det er noe jeg gjenoppdager ofte i arbeid med studenter, mennesker kan overraske med sin kapasitet til å tenke, forstå og uttrykke seg. Den forståelsen er vesentlig å bringe inn i forskerrollen. Positivisme kritikken var opptatt av at positivistene ikke regnet med menneskers bevissthet. Det er nettopp studenters tanker og bevissthet jeg ønsker å finne. Det må skje vitenskapelig på en slik måte at min bakgrunnskunnskap ikke gjør at forskningen blir «ledende».

Skjervheim (1996) var opptatt av språk som et viktig skille mellom mennesker og dyr. Han var videre opptatt av hvordan vi møter andre i språket. «Det er i tale og skrift at vi kjem i kontakt med andre.....Våre konstateringar av fakta fester vi i språklege formuleringar, like eins våre vurderingar, rettleidingar og påbod. Det er språket som gjer at vi har ei sams verd» (Skervheim 1996, s. 71). Skjervheim (1996) skriver om en tre ledda relasjonen mellom den andre, meg og saksforholdet, i den forståelsen deler partene saksforholdet med hverandre. I

historiefortelling som studentene deler, vil historien være saksforholdet. I Skjervheims forståelse er forskning en handling inn mot andre mennesker, mennesker er subjekter og ting er objekter. Mennesker kan ikke forskes på som objekter. Objektivisering av mennesker er en angrepsholdning ifølge Skjervheim. Han sier det så tydelig at «ved å objektivere den andre går ein til åtak på den andre sin fridom. Ein gjer den andre til eit faktum, ein ting i si verd. På denne måten kan ein skaffa seg herredøme over den andre» (Skjervheim 1996, s. 75). Jeg er opptatt av menneskers frihet på mange måter og frihet til å uttrykke seg fritt er i forskningen viktig. Det bør uttrykkes eksplisitt i forskningssammenhenger.

I arbeid med mennesker i alle sammenhenger er refleksjon et sentralt moment. Positivismekritikken sine synspunkter om hva som finnes i verden, ontologien, er at det finnes både subjekt og objekt, de er begge vitenskapens gjenstand. Hva en kan vite og hvordan en kan få vite det omhandler epistemologi. Studentene som har erfaring fra å dele historier er de med erfaring fra det jeg ønsker å undersøke. Det er ikke bare jeg som har synspunkter på tema. Som pedagog og fagansvarlig har jeg sammen med min kollega brukt tid på å tenke ut pedagogiske opplegg, så sannsynligheten for at jeg har brukt mer tid og fokus på tema enn studentene er absolutt til stede. Men jeg har ikke studentenes opplevelse, det må de få uttale seg om. Jeg kan ikke ha så stor tro på min forståelse at den gjelder alle andre. Jeg kan komme i skade for å fortolke studentenes tilbakemeldinger angående pedagogiske metoder i en retning som de ikke ville støttet. Ved å forske på deres synspunkter tar jeg i vare at vi er subjekter og vi forholder oss til et saksforhold. Men mine meninger er ikke mer gyldig enn studentenes, derfor må jeg bestrebe meg på å lytte forutsetningsløst. Med en innstilling om at jeg har erfaringer som er gyldige, kunne jeg betraktet meg selv som subjektet og studentene som objekter. Jeg visste hva de mente fordi min fortolkning hadde fortalt meg det. Dersom det var tanken ville jeg kunne sagt at jeg var subjektet og de var objekt som ikke hadde egen bevissthet om tema.

De som knyttet seg til positivisme -kritikken var opptatt av å observere, lytte til og forstå mennesker. Jeg vil veldig gjerne søke forståelse så forutsetningsløst som mulig. Spørsmålet blir på hvilken måte kan forskningsopplegget ivareta studentenes mulighet til å uttrykke seg så ærlig som mulig. Relasjonsetikk og fokus på det ansiktsnære ligger i denne retningen, det kommer jeg tilbake til. Retningen åpner for at vitenskapen kan gi oss innsikt i det som er subjektivt. Etikken omhandler også at det er forskerens ansvar å forstå og vurdere hvilken innvirkning forskningen kan ha. Jeg tenker at en innvirkning kan være at studentene i større grad blir bevisst hva de mener om å dele praksiserfaringer generelt og i tverrprofesjonelt miljø

spesielt. Dersom de har tanker om at dette har verdi så kan resultatet være at de har større bevissthet på at de kan ta med seg erfaringen inn i andre sammenhenger. På den andre side kan noen ha en oppfattelse at fagansvarlig var for opptatt av slik deling og at jeg til og med ville forske på det. En slik tanke er like realistisk og har like stor verdi. Spørsmålet er om informanten ville uttrykt det når det var fagansvarlig som var forsker?

Uten positivisme -kritikken, og det syn den retningen representerer i forhold til vitenskap, kunne jeg ikke tenkt at den enkelte students erfaringer fra praksis og studiesituasjon kunne være av interesse i vitenskapelig arbeid. Jeg retter fokus mot verden slik den oppleves for studenter som samtidig er i en arbeidssituasjon. Deres erfaringer, opplevelser og synspunkter er av interesse for meg. Jeg fortolker deres synspunkter, det er en etisk handling. Det er et viktig poeng i denne forståelsen at vi ikke kan stille forutsetningsløse, på mange måter dreier det seg om en betingelse for å forstå. Min betingelse for å forstå betydningen av historiefortellinger som deles baserer seg på min nærhet til studentenes deling av erfaringer. Jeg har, med et hermeneutisk begrep, alltid allerede, en forutforståelse. Jeg mener noe om dette allerede. I hermeneutikken er det slik at all forståelse forutsetter en bakgrunn av antakelser. Et viktig fortolknings messingprinsipp kan enket sies som at vi forstår «delene ut fra helheten og helheten ut fra delene».

Jeg kunne ikke tilegnet med kunnskap om dette tema basert på objektiv, målbar informasjon. Det er et poeng at det ikke finnes en eneste vitenskap og derfor ikke bare en vitenskapsteoretisk inngang. Kritisk realisme, som posisjonerer seg mellom positivisme og antipositivisme tar opp den situasjonen, men jeg tar ikke det med i denne sammenhengen.

I det følgende trekker jeg opp noen etiske perspektiv. I en uoverskuelig mengde bidrag i det etiske feltet må det gjøres valg som harmonerer med det jeg ønsker å belyse, min nærhet som forsker til de som er mine informanter. Etikken kan ha ulike perspektiv. Et fenomenologisk perspektiv på etikk vil medføre at etisk kompetanse er en forutsetning for utvikling av kompetanse i samspill mellom mennesker. I og med at det i denne sammenhengen er snakk om parallelle roller er det viktig at det etiske blikket bidrar til å «lyse opp» situasjonen.

Dydsetikk

Dyd er egenskaper som er moralske. «Når mennesket virker på sitt beste, praktiserer det dyder: visdom, klokskap, godhet, gavmildhet, ærlighet, sindighet, måtehold, utholdenhet, rettferdighet osv. Det er gode holdninger som den moralsk velutviklede personlighet gir

fortrinnsrett fremfor umiddelbare følelsesreaksjoner, spontane lyster og kortvarige nytelser» (Skottene 2010). Dydsetikken er en av flere normative etikker, «...handler om hvem vi er, hvilket sinnelag vi fremviser, og hva slags etiske kvaliteter som preger oss – kort sagt: hva slags dyder som er styrende for våre handlinger. Dydsetikken løfter frem de idealer og holdninger som bør ligge til grunn for handlingsvalgene våre» (Syse 2010).

Når det gjelder dyden mot, så kan det å vise mot være et sted mellom å være «passe redd» og «passe modig». Hvordan kan dydene opparbeides? Hvordan bli god? Etikken har ofte forutsatt at samfunnet kan lære bort kloke og gode beslutninger. Sosiale handlinger krev dyd, det vil si øvelse i etiske avgjørelser. Aristoteles var av den oppfatning av at dydene må læres ved å delta i samfunnet. «Han hevdet at moralske ferdigheter kan oppnås, men først og fremst gjennom øvelse (i å gjøre det gode), og ikke kun ved innsikt. Etikk er livskunst» (Eide et al. 2011, s. 22) Det forutsetter at den menneskelige omgangen er basert på det gode. Jo mer et menneske deltar jo bedre blir vedkommende til å gjøre gode valg. Er det alltid slik? Kan en tenke seg at det som læres ikke er av det gode? Da blir jo spørsmålet hvem som definerer hva som er godt. I forskningsetisk sammenheng er forskeren forpliktet til å følge anerkjente forskningsetiske normer.

Forskning er søken etter ny og bedre innsikt. Det er en systematisk og sosialt organisert virksomhet styrt av ulike normer og verdier. Vitenskapens viktigste forpliktelse er idealet om å søke sannhet. Samtidig er det slik at forskningen aldri har noen garanti for å nå dette målet. De fleste konklusjoner er foreløpige og begrensede. Vitenskapens normer har likevel en verdi i seg selv som retningsgivende og regulerende både for forskerens sannferdighet og forskersamfunnets sannhetssøken. (Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi, 2016, s.9)

Dydsetikken handler om at du må øve deg opp til å bli et klokt menneske og dermed også i beste felle et godt menneske. Det er ikke regler som er framtrede i dydsetikken, men refleksivitet og følsomhet knytte til de situasjonene som framkommer. Jeg som har utdanning på høyere nivå, har lært etikk og vitenskapsteori på ulike nivå av andre, men har jeg blitt et menneske med moralske egenskaper som jeg kan ta med meg inn i mitt forskningsarbeid? Jeg er på alle måter undervegs i forskningsfaget, greier jeg å vise min moral i møte med informantene og dataene jeg samler inn? Mennesket har et formål som er å utfolde sitt potensial, dette ligger i den antikke etikken som på mange måter ligger til grunn for dydsetikken.

Å ha mot er en dyd, å ha mot til å gjøre det rette kan drøftes. Er det rett å be studenter om å delta i forskning som forskningssubjekter? Kan noe tilsi at det er galt? Det er akkurat de som har erfaring og som kan si noe spesifikt om tema som undersøkes. Andre studenter ved gjeldende høyskole som ikke brukte historiefortelling aktivt kunne ikke vært informanter på et tema de ikke har forutsetninger for å vite noe særlig om. Det er studentene med erfaring som må spørres, men er det så lite sensitivt at det ikke spiller noen rolle om det er jeg som undersøger, i samarbeid med en annen forsker? Kunne noen andre initiert et slikt tema eller er det min forforståelse som gjør det mulig? Det oppleves rett og kanskje til og med anerkjennende, å spørre studentene fra dette studiet fordi de har informasjon som studenter i kombinasjon med å være i praksisfeltet. Jeg kan kjenne at det krever litt mot å spørre om å få gjøre en undersøkelse. Hva innebærer det for dem? Greier jeg å gjøre rede for intensjon og hva det skal brukes til på en slik måte at de forstår noe som gir mening for dem? Et eksempel kan være at jeg hadde en time med forelesning og felles refleksjon knyttet til det å dele historier i utdanningen før jeg gav studentene oppgaven med å skrive et refleksjonsnotat om verdien av å dele praksisfortellinger. Hva kunne det ha betydd? Kunne det forstås som føringer? Det kunne blitt oppfattet som lite sensitivt og kanskje også uetisk.

Ut fra dydsetikken skal erfaring ha gitt meg forutsetninger for å vurdere hva som er rett. Jeg må rette fokus på hva som skal til for at jeg blir god nok. Forskningsetiske normer som åpenhet, saklighet og evne til selvkritikk krever erfaring i hva åpenhet er i forskning. Videre hva som er saklig i forskningssammenheng? Det kan variere hva som er saklighet i andre situasjoner. Det å kunne se på seg selv med et selvkritisk blikk blir også sentralt. Jeg må ha bevissthet på at så tidlig i min utvikling av egen forskerrolle må jeg rette fokus mot dyder som kan spille inn på min moral. Som forsker må jeg ha visdom til å forstå at det å samtale om et tema kan påvirke resultatene av undersøkelsen, samtidig så kan det sette en ramme for det som skal undersøkes. Hvem kan bestemme hva som er rett? Jeg kan vurdere det og jeg kan diskutere det med andre med mer erfaring. Jeg må rett og slett tenke godt over ulike elementer knyttet til forskningen opp mot hvilke dyder som kan spille inn. En dyd er å være ærlig.

Ved å rette blikket mot dydsetikken kan jeg finne retning. Det hjelper ikke meg at noen andre har gode dyder, de må øves opp av meg selv gjennom refleksjoner over egen tenkning og væremåte. Slike refleksjoner kan gi meg innsikt i hvordan jeg vil møte en situasjon nå og ved neste korsveg. Utdanningsløp kan gi dyktighet, men det er kanskje ikke så lett å reflektere over dyder knyttet til forskning før det er aktuelt å lese vitenskapelig materiale. Fortsatt da har mange tillitt til det skrevne, kanskje uten å være kritisk til kontekst og innhold. Når man får

forskerrollen selv har man ikke valg, men det kreves erfaring i å tenke på hvilket forhold jeg har til dyder som er tydelig i forskningsarbeidet. Kardinaldydene fra tidlige tider er mot til å gjøre det rette, være rettferdig, være måteholden og forstå en situasjon ved hjelp av visdom. Ved å være dydene bevisst kan jeg øve opp evnen til å vurdere stadig nye utfordringer.

Den moderne etikken er kanskje ikke tydelig på personlig tilegnelsen av dydene. Det handlende subjektet er sentralt i dydsetikken. Kun innsikt holder ikke, man må øve. I den positivisme kritiske vitenskapsteorien står subjektene i sentrum og dermed blir dyder og utøvelse av skjønn vesentlig. Det er ikke en måte å møte alle mennesker. Konteksten er alltid en del av vurderingen. McIntyre (2013) forsvarer tanker fra Arestotels. Han er opptatt av etikken må integreres i mennesket og ikke bli pålagt utenfra. Skjønnen blir vesentlig og det må øves opp. I denne situasjonen er jeg for første gang i dobbeltrolle som fagansvarlig og forsker overfor en studentgruppe. Jeg har ikke øvd ved å ha vært i lignende situasjon før. Dydsetikken oppfordrer meg til å utvise skjønn samtidig som jeg må være kjent med forskningsetikkloven som jeg kommer tilbake til under pliktetikk.

Jeg må øve for å bli en god forsker som har etisk og moralsk forståelse for å samle informasjon til et vitenskapelig arbeid. Sosiale handlinger fordrer øvelse i etiske avgjørelser. Dydsetikken som baserer seg på Platon og Aristoteles kan kobles mot relasjonsetikken som Knud E. Løgstrup, dansk filosof og etiker, var opptatt av. Han uttrykker at du er forpliktet i det du møter i den andre. Nærhetsetikken brukes også om hans etikk fordi han var opptatt av de nære relasjonene. «Den ene har mer eller mindre av den annens liv i sin magt» (Løgstrup 1975, s. 65)

Relasjonsetikk

«På hvor mangfoldig vis kommunikationen mellem os end kan arte sig, den består altid i at vove sig frem for at blive imødekommet. Det er nerven i den, og det er det etiske livs grundfænomen.» (Løgstrup 1975, s. 27). Relasjoner mellom mennesker er utgangspunktet i denne etiske retningen. «Denne relasjonelle dimensjonen innebærer at vi øver innflytelse på hverandre og den innebærer gjensidig avhengighet» (Eide et al. 2011). Jeg påvirker studentene og de påvirker meg. Hvordan forholde seg til at vi påvirker hverandre når jeg skal tre ut av rollen som fagansvarlig og inn i forskerrollen? Løgstrup omtaler relasjon som en fordring, en fordring som er fundamental. Denne fordringen må ikke forveksles med regler og

prinsipper. Mennesker stilles overfor den etiske fordring det er å ta imot det av den andres liv som legges i vår hånd:

Den enkelte har aldri med et annet menneske at gjøre uden at han holder noget af dets liv i sin hånd. Det kan være meget lidt, en forbigående stemning, en oplagthed, man får til at visne, eller som man vækker, en lede man uddyber eller hæver. Men det kan også være forfærdende meget, så det simpelthen står til den enkelte, om den andens liv lykkes eller ej.» (Løgstrup 1956, s. 25).

«Fordringen kommer fra den andre, fra den jeg møter. Fordringen har retning, den er andreorientert» (Eide et.al 2011). Denne etiske retningen retter fokus mot forholdet mellom mennesker, subjekter i Skjervheims avklaring av subjekter og objekter. Subjekter kan relatere seg til hverandre, begge er tydelige tilstede med det de bringer med seg. Studentene er tydelig tilstede med sine erfaringer og jeg er tydelig tilstede med mine erfaringer. Fordringen er taus for den kan ikke identifiseres med regler og prinsipper. Fordi vi er mennesker er denne fordringen til stede. Vi er mennesker på det samme grunnfjellet og etikken ligger i det. Fordringen er noe annet enn den andre kan beskrive som et krav til meg eller noe jeg kan kreve av den andre. Denne fordringen kommer vi ikke unna når vi møter andre mennesker. Det er i relasjonen fordringen konkretiseres.

I første møte med de aktuelle studentene vet jeg at de legger mye av sitt faglige liv i mine hender. De utsetter seg i utdanningssammenheng for å ikke strekke til, for å føle at de andre kan så mye mer, at deres erfaringer ikke er så mye verd osv. Andre kan tenke at de kommer inn i utdanningen og tenker at jeg kan så mye om dette at jeg vil bare ha papirer på det. De kan uttrykke seg som om de kjenner til det meste og utfordre fagansvarlig på hva vi egentlig skal lære her i denne utdanningen. Dette er tenkte eksempler, men de kan ha betydning for den ansiktsnære etikken. Klarer fagansvarlig og studentene, med ulike utgangspunkt, å skape en atmosfære som fremmer læring. Spiller den atmosfæren som skapes noen rolle for at jeg tar på meg en ny rolle som forsker? Tenker jeg at dette vil jeg undersøke nettopp fordi læringsmiljøet er av en slik karakter at jeg tør å tre inn i forskerrolle med nærhet? Da er jeg igjen innom dydsetikken, jeg har mot til å gjøre en undersøkelse. Kanskje fordi studentene har tatt vel imot meg? Forhåpentligvis opplever de også at de er tatt vel imot. Jeg har et spesielt ansvar for å etablere det læringsmiljøet som fagansvarlig. Hvis det er slik at jeg velger å gjøre forskning på disse studentene, betyr det at jeg kan gjøre det samme til en annen studentgruppe ved en senere anledning? Uavhengig av hvilket forhold vi har til hverandre? Disse tankene må

jeg ha et bevisst forhold til. Det er ikke tanker som tenkes ferdig en gang for alle, de må følge prosessen.

Hvordan kan jeg egentlig vite hva som er bra for et menneske jeg møter? Svaret blir å opptre etisk og gi samværet med den andres fokus.. Fordringen hos Løgstrup (1999) handler også om å muliggjøre nestekjærlighet. «Gjennom vår egen forventning om at andre skal ta hensyn til oss, kan vi forstå den andres forventning om å bli tatt hensyn til» (Eide et.al 2011). Vi vet noe om hvordan den andre vil bli møtt i kraft av at vi vet hvordan vi selv vil bli møtt. Det å møte en annen kan gjøres gjennom å være sammen om et saksforhold. Slik jeg ser det harmonerer denne etikken med Skjervheim sin treledda relasjon. «ein treledda relasjon, mellom den andre, meg og sakstilhøvet som er slik at vi deler sakstilhøvet med kvarandre.» (Skjervheim 1996, s. 20). Saken eller saksforholdet blir det tredje hjørnet i samtalen mellom meg og en annen – en instans i samtalen som vi begge må lytte til. For Løgstrup er etikken i forståelsen av at mennesker er til i verden og i relasjon med andre. «Vår væren i verden og vår væren i relasjoner kan vi ikke løsrive oss fra. Vi kommer rett og slett ikke unna at vi øver innflytelse på hverandres liv og livsvilkår» (Eide et .al 2011, s. 65 -66.) Hvis vi ikke kommer unna den innflytelsen må vi vel være den bevisst? Løgstrup (1999) uttrykker at det hører til menneskelivet å møtes med en naturlig tillit. Personer må opptre på en måte som gjør at vi får mistillit for at tilliten skal utfordres. «Vi tror i utgangspunktet på hverandres ord, har i utgangspunktet tillit til hverandre. Det er kanskje bemerkelsesverdig nok, men det hører til å være menneske. Det ville vært livsfiendtlig å te seg annerledes» (Løgstrup 1999, s.29). Med dette utgangspunktet er det å tro at både studentene og jeg møtes med tillit. Dersom den tilliten er tilstede kan det være en forutsetning for å spørre om de vil være informanter, forsknings subjekt. For at tilliten skal opprettholdes må jeg som forsker være åpen om prosessen, hva jeg ønsker å gjøre og hvordan det skal brukes. Jeg må også her innta en lyttende holdning og tenke at vi er subjekter som snakker om forskningsprosessen som et saksforhold. Ved å holde noe tilbake utfordrer jeg studenters tillit til meg. De kan avdekke det og derigjennom få mistillit til mine intensjoner.

Løgstrup (1999) skriver også om at tillit hører til samtalen. Gjennom samtaler kan man utlevere seg selv, det stilles en bestemt fordring til det uttalte? «Dermed går fordringen – uuttalt ut på at en selv blir mottatt ved at ens tone blir antatt. At den andre ikke hører eller ikke vil høre den tonen en har slått an, betyr derfor at ens selv blir oversett, i den grad det er en selv som har våget seg frampå i den» (Løgstrup 1999, s. 36) Dette forstår jeg som svært betydningsfullt. Når studenten uttrykker seg som forsknings subjekt, er det min jobb å ikke

overse deres synspunkter. Fordi om det de uttrykker ikke passer i min forforståelse så skal mennesker med synspunkter ikke oversees. Jeg skal ha fokus på hva jeg møter på min vei, ikke stadig se i min egen ryggsekk. Dette krever refleksivitet, jeg liker godt bildet med om øynene mine er i ryggsekken eller på det jeg møter langs veien.

«Et menneske vil oppleve å stå overfor en etisk avgjørelse, fordi situasjonen de befinner seg i, krever noe helt bestemt av det. Man blir gjenstand for en oppfordring eller utfordring. Det kan være en oppfordring utalt av et annet menneske, eller det kan være en utfordring som ligger i selve situasjonen» (Løgstrup 1999 s. 176). Situasjonen studentene står i er at de får en invitasjon til å være informanter. Skal de svare ja eller nei? Oppfordringen kommer fra meg som fagansvarlig, men i denne situasjonen forsker. Hvilken betydning har deres forhold til meg?

Det er nettopp i den etiske forståelsen jeg kjenner at jeg må bruke tid. Hvor kommer min forforståelse fra? Jo, fra samarbeid med tidligere og nåværende studenter, egen refleksivitet og kunnskap om utfordringer og muligheter i tverrprofesjonelt arbeid. Den forståelsen jeg har er i begrenset grad uttalt, eller er den mer uttalt enn jeg er bevisst? Er forståelsen bare min, eller er den mest bevisst hos meg fordi jeg har ansvar for å følge med på studentenes læring? Har studentene synspunkter på det, eller er de ikke bevisst at de deler praksisfortellinger? Står vi på så ulike ståsteder at det er av interesse å få belyst deres synspunkt eller spør jeg for å få bekreftet min forståelse slik at jeg kan fortsette med det jeg tror på?

Jeg kjenner at det ansiktsnære, det relasjonelle i stor grad berører min nærhet til informantene. Jeg forsøker å argumentere for at jeg kan forske med så stor nærhet, samtidig som jeg fokuserer på min forforståelse som en av temaene jeg må være svært oppmerksom på. Relasjon mellom meg som forsker og informantene baserer seg på tillitt som er opprettet i relasjonen fagansvarlig – student. Tydelighet på hvem jeg er nå trer fram som svært viktig. Tydeligheten er en ting, men refleksiviteten overfor hvordan den ene rollen jeg har påvirker den andre synes også sentralt, fagansvarlig - studenter og forsker – informanter. «Relasjonen er stedet der fordringen konkretiseres. I relasjonen har jeg makt til å fremme eller hemme den andres livsutfoldelse» (Eide et al, 2011, s 70). Som fagansvarlig kan jeg ha makt på ulike måter, jeg kan ha makt i kraft av min faglighet, min person, min rolle mm. Makten kan på ulike måter fremme eller hemme studentenes lyst til å være informanter. De kan tenke at vi vet jo hva hun vil at vi skal mene noe om, eller de kan lure på hva jeg ønsker at de skal mene, de kan være redd for å mene noe «feil» osv. Kan forskerens tydeliggjøring være med på å klargjøre at jeg ikke forventer noe spesielt, men synspunkter som de har fra sitt ståsted

akkurat på det tidspunktet jeg undersøker. Kan presset på å «gjøre som de andre» være for stort når fagansvarlig er med i forskerduoen? Vil det kunne få noen konsekvenser for de som ikke vil delta? «At samtykket er fritt, betyr at det er avgitt uten ytre press eller begrensinger av personlig handlefrihet. Slikt press kan komme av forskerens eget nærvær, eller via autoritets- personer forskeren har vært i kontakt med» (Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi, 2016, s. 14-15). Det presset opplever jeg å være meg bevisst, men jeg kan likevel kjenne at det er der på et litt ubehagelig vis. En måte å forsøke å løse det på kan være å kommunisere om det og reflektere sammen med de som jeg møter som informanter. På den andre siden kan kanskje det også oppleves som et press?

I humaniora og samfunnsvitenskap er ofte innlevelse og fortolkning en integrert del av forskningsprosessen. Forskjellige faglige tilnærminger og teoretiske ståsteder kan dessuten åpne for ulike, men likevel rimelige tolkninger av det samme materialet. Det er derfor viktig å reflektere over og redegjøre for hvordan egne verdier og holdninger kan påvirke valg av tema, datakilder og tolkninger (Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi, 2016, s. 10).

Innlevelse er et stikkord her. Jeg må være meg bevisst min forforståelse og innlevelse i det informantene uttaler seg om. Det er en tydelig etisk fordring å forvalte den makten som ligger i vitenskapen. Som forsker har jeg noen tydelige plikter. Det er et pliktetisk poeng at du ikke skal skade andre. Skade er trolig ikke utfordringen her, men kan jeg komme til å utsette noen for ubehag? Jeg vil i det videre belyse problemstillingen ut fra pliktetikken.

Pliktetikk.

Plikten står i et spenningsforhold til dydsetikken.

Pliktperspektivet tvinger oss til å identifisere og formulere de plikter og rettigheter som investeringsvirksomheten ikke kan være foruten dersom den skal være etisk forsvarlig. Det etiske grunnspørsmålet er dermed: Hvilke plikter og rettigheter er vi avhengige av for at vår virksomhet skal fungere, være rettferdig og være lønnsom? I praksis leder dette perspektivet oss ofte til jussen, med dens lover og bestemmelser. Men pliktperspektivet kan også hjelpe oss til å identifisere normer og regler som ikke primært er juridiske, men som mer handler om god skikk og bruk for forskjellige typer virksomhet, eller om etiske krav som går utover det jussen foreskriver (Syse, 2006).

Jeg tar med litt om det pliktetiske perspektivet som stiller spørsmål om hvilke plikter og rettigheter som gjelder. Immanuel Kant var tysk filosof og pliktetiker. Kant jobbet med å sette fokus på hva som er rett og hva som er galt. Hva vi kan og skal gjøre og hva vi ikke kan og skal gjøre. Troen på at alle mennesker hadde en innbygget moral var utgangspunkt for Kant. I boken "Grunnlegging til moralens metafysikk" (1785) forklarte Kant om god moral. Han uttrykte at hvis alle hadde sammen forståelse for hva som er rett og galt kunne verden bli et sted der den gode moralen var synlig. Kant var opptatt av at mennesker ikke kan vite alle konsekvenser en handling kan ha. Han var videre opptatt av at det finnes absolutte regler mennesket må forholde seg til. Kant mente at menneskenes handlinger bygger på grunnleggende moralske handlingsregler, omtalt som kategoriske imperativ. Er det slik at alle mennesker har moralske regler innebygd? Har alle vi som prøver oss inn i forskningen moralske regler innebygd som gjør at vi vet hva som er rett å gjøre. Gjelder det i alle situasjoner til alle tider? Det enkle svaret på det er nok nei. Likevel er det av interesse å tenke pliktetikken ut fra Kants filosofi.

En handling i mitt forskningsopplegg kunne være å fortelle tydelig hva jeg vil gjøre. Det kunne i Kants etikk bli kalt for et handlingsnivå. Videre omtales i denne etikken maksime, en grunnregel for meg som vi kan eksemplifisere med ærlighet. Det neste moralske nivået i denne sammenheng er lov. Ærlighet skal på alle måter prege forskningen, men det er ikke helt en lov i den kantianske betydningen.

McNaughton, Rawling (2006) skriver om deontologi. Deontologi brukes om situasjoner der det ikke bare er konsekvensene som avgjør om handlingen er god eller ond, riktig eller feil. Den moderne plikt-etikken distanserer seg i noe grad fra absolutte svar, den legger vekt på at pliktene må vurderes opp mot situasjonene. Det må finnes noen prinsipper slik at tilstander kan rangeres fra god til mindre god. Det er aktuelt i mange sammenhenger også i min forskning. Er det bra å alltid være ærlig? Kan ærlighet på min forforståelse prege forskningen i for stor grad? Kan det også være rett å avvente andres synspunkter før man kommer med sine som forsker? Det vesentlige er vel slik jeg ser de at forforståelsen må i størst mulig grad være bevisst for forskeren selv. Det vil også være viktig slik jeg ser det å være åpen på egen forforståelse til medforsker, men tenker litt på om det ikke trenger å komme fram med en gang. Det er et tema å drøfte hva man plikter innenfor i et forskningssamarbeid.

Det stilles høye krav til forskerens begrunnelse for valg av spørsmålsstillinger, metoder og analytiske perspektiver, og også til kvaliteten på den dokumentasjonen som skal underbygge slutninger og konklusjoner, slik at forutinntatte oppfatninger og ubevisste vurderinger i minst

mulig grad preger forskningen. (Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi, 2016, s. 11).

Forutinntatte holdninger i denne sammenhengen kan være min forforståelse om at deling av historier har verdi knyttet til tverrprofesjonell læring. Kan pliktetikken hjelpe meg å belyse ytterligere hvordan jeg skal unngå at forforståelsen i for stor grad preger forskningsprosessen?

De handler om god skikk og bruk for det vi står i, i denne sammenhengen forskning. I den tidlige pliktetikken er forståelsen at plikten er absolutt, den er for alle til alle tider. Det skal være sant og ikke en etikk for meg og noe annet for de andre. Er pliktene lik hvis man baserer seg på positivistisk eller antipositivistisk, i betydningen av positivisme kritisk, vitenskapsteoretisk ståsted? Forskningsetikkloven tydeliggjør plikten til en forsker. Forskeres aktsomhetsplikt er vesentlig i forskningsetikkloven (2017, § 4). Der finner vi «Forskere skal opptre med aktsomhet for å sikre at all forskning skjer i henhold til anerkjente forskningsetiske normer. Dette gjelder også under forberedelser til forskning, rapportering av forskning og andre forskningsrelaterte aktiviteter.»

Anerkjente forskningsetiske normer må være kjent for meg som utøver forskning. Bruk av prinsipper, handler om å forstå hvilken plikt som gjelder i situasjonen. Som forsker har jeg plikt til å gjøre meg kjent med lover og forskrifter. Spørsmål om hva som er rett handling kan komme opp i mange situasjoner. Dersom det er konflikt mellom en plikt og en situasjon vil plikten alltid komme foran i pliktetisk forståelse. Når den universelle plikten ikke gir tydelighet i en situasjon må menneskene i situasjonen fortolke og dermed går man gjennom hermeneutisk tenkning ved å tolke. Forskerens plikter i møte med forskning subjektene vil avhenge av situasjonen, og metoden som er tatt i bruk, men noen plikter er absolutte i forskning. For å ta et veldig enkelt eksempel så kan jeg ikke trekke ut bare utsagn fra datamateriale som harmonerer med min forforståelse. Det er min plikt å gjengi informantenes syn så redelig som mulig.

Tanker om problemstillingen nå?

Problemstillingen som jeg har søkt å belyse er denne; Hvordan kan jeg som forsker med nærhet til informantene arbeide med min forforståelse slik at forskningen holder seg innenfor forskningsetiske rammer? Det er et mål i vitenskapelig arbeid at informantene skal beholde

sin autonomi, integritet, frihet og medbestemmelse. Derfor er det viktig at jeg som forsker ikke skal prege forskningen i for stor grad. Jeg skal hele tiden arbeide ut fra en grunnleggende respekt for den enkeltes menneskeverd. Informantene er subjekter som ikke skal objektiveres. De som samtykker til å delta skal kunne gjøre det på selvstendig grunnlag uten konsekvenser av noe slag. Om de vil delta eller ikke spiller ingen rolle for dere studentrolle og min kontakt i den sammenhengen. De kan også trekke seg når som helst, den informasjonen er viktig at alle kjenner til. Som forsker skal jeg gi forsknings subjektene tilstrekkelig informasjon om hvorfor denne forskningen finner sted, hvem som får tilgang til informasjon, hvordan jeg har tenkt resultatene brukt og om det kan få noen følger for dem å delta.

Forskningen går på ingen måte på personer, det går på pedagogiske ideer, likevel er det personer som står i sentrum for datainnsamlingen. De skal til enhver tid føle seg ivaretatt og ha mulighet til å trekke seg. Et tenkt tilfelle kan omhandle at studenten oppfattet det vedkommende ble bedt om å gjøre var et arbeidskrav i studiet. Det skrevne materiale var tenkt til meg som fagansvarlig. Når det går opp for studenten at dette ikke er et arbeidskrav men innsamlet forskningsmateriale vil vedkommende trekke seg. Det kan vedkommende selvsagt og forskeren har en jobb å gjøre med å tenke over hvordan dette kunne skje? Det er slik jeg oppfatter det svært viktig med god informasjon.

Dydsetikken gir synspunkter inn i hvilke dyder jeg må være bevisst og som jeg må bruke tid på å reflektere over. Hva skal til for at jeg klarer å gjøre det rette gjennom hele forskningsprosessen med visshet om at egen forforståelse ligger der? Bevissthet og refleksjon samt samarbeid med medforsker blir noen foreløpige svar.

Greier jeg å opptre rettferdig overfor informantenes bidrag uten å la min forforståelse overskygge for eksempel når jeg skal analysere data. Svaret blir nok en gang bevissthet, refleksivitet og samarbeid med medforsker. En annen dyd er å være måteholden. På hvilken måte kan jeg være måteholden? Kunne det vært ved å latt være å ta opp dette tema til forskning? «Gaper» jeg over for mye med mine doble roller? Kan den ene rollen påvirkes negativt av den andre? Blir jeg for ivrig i mitt ønske å belyse temaet, slik at jeg skyver studentene fra meg. De kan oppleve seg som objekter i min iver etter å samle data. Dette kanskje i kontrast til en annen opplevelse i studentrollen.

Har jeg kunnskap og visdom nok til å sette i gang et slikt prosjekt? Jeg kunne nok ikke gjort det uten medforsker med høyere kompetanse og mer erfaring. Jeg kjenner at det er stort behov for å belyse mange dimensjoner knyttet til det å starte forskning der man har en ansikts nær

relasjon til informantene i utgangspunktet. Jeg har en opplevelse knyttet til forforståelse i retning av at det jeg «vet» også er tydelig for andre. Samtidig så vet jeg meget vel at slik er det ikke. Kan jeg på noen måte påvirke studentene med min forforståelse ved at jeg er nær? Det eneste som er helt sikkert i en Skjevheims tankegang er at vi påvirker hverandre. Det er nettopp den påvirkningen jeg må ha en høy refleksivitet rundt. Fordringen som ligger i det relasjonelle, er at jeg ønsker å være transparent, fordi jeg ønsker at andre skal være åpen med meg. Men er det mulig å være åpen med min forforståelse uten å prege forskningen i for stor grad? Kan studentene miste tilliten til forskningen og meg som fagperson ved at jeg er transparent eller kan de miste tilliten ved at jeg lar være å være transparent? Dersom jeg er åpen med hvordan jeg ser på tema står jeg i fare for å be om synspunkter som passer med min forforståelse. Er det ønskelig? Nei, deres autonomi står høyt i min bevissthet.

Bør jeg med min nærhet til studentene, en nærhet som gjør at jeg har makt i form av at jeg bestemmer pedagogiske opplegg, vurderer studentenes arbeidskrav mm., ha overlatt forskningen til noen andre? Hva hadde jeg evt. mistet dersom jeg med min forforståelse ikke deltok? Jeg hadde mistet muligheten til å åpne forskningsfeltet mot det jeg er mest interessert i. Kanskje kan den inngangen tilføre noe nytt, spesielt inn mot det vanskelige temaet tverrprofesjonelt samarbeid. Hva er det min forforståelse tilfører feltet? Kanskje kan jeg være med å utvikle tverrprofesjonell læring? Men hvis det går på bekostning av elementer i pliktetikken? Dersom jeg tar hensyn til situasjonen på alle de måter jeg klarer å oppdage, og reflekterer alene og sammen med medforskeren om min påvirkning på situasjonen så kan jeg gå turen med ryggsekk og med muligheter for å finne nye elementer å legge oppi sekken min.

Ethvert valg knyttet til handling i forskningsprosessen krever vurderinger, overveielser og skjønn fordi enhver situasjon er spesiell. Jeg er blitt bevisst på et nytt nivå hvor viktig det er at jeg jobber med min forståelse av egen forforståelse i forskningsarbeid både når jeg er nær informantene og mer distansert. Dybden i slik bevissthet kan øves på ulike måter. I en veloverveid handling i forskningen er det slik jeg ser det ikke bare plikter som er formulert som absolutter som gjelder, men ulike typer kunnskaper og kunnskapsformer og ikke minst etisk bevissthet. For å la «saken selv» framtre er dette avhengig av min intuisjon, innsikt og bevissthet på egen forforståelse. Jeg må kanskje våge å sette meg selv «på spill» gjennom å utfordre meg selv og ikke nødvendigvis lykkes helt slik at jeg kan oppdage stadig nye momenter som relativ fersk innen forskningsfeltet.

Litteratur:

Bomann-Larsen, L. (1998): *Moralsk kasuistikk. En eksempelsamling fra Universitetet i Oslo*. Innsatsområdet Etikk Skriftserie 2, Universitetet i Oslo. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2008091600038

Carnap, R. (1968): *Logisk grunnlag for enhetsvitenskap* Carnap, R: Rudolf Carnap. Utval og innledning ved Ingemund Gullvåg. Pax Forlag, s. 145 – 165. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2007072300026

De nasjonale forskningsetiske komiteene (2016) *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet 31. mai 2018.

<https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>

Eide, Grelland, Kristiansen, Sævareid, Aasland (2011) *Fordi vi er mennesker En bok om samarbeidets etikk* Bergen: Fagbokforlaget

Forskningsetikkloven, Lov om organisering av forskningsetisk arbeid Lov 1. mai 2017 om forskningsetikk

Gilje, N. (1987) *Hermeneutikk i vitenskapsteoretisk perspektiv*. Senter for vitenskapsteori, Sriftserie nr.6. Bergen: Universitetet Bergen

Helsedirektoratet. (2016). *Kravspesifikasjon for tverrfaglig videreutdanning i psykososialt arbeid med barn og unge*.

Holgernes, B (1997) *Brytninger i moderne vitenskapsfilosofi En kort innføring* Bergen: Fagbokforlaget

Løgstrup, K. E (1975) *Den etiske fordring* København: Gyldendal

Løgstrup, K. E (1999) *Den etiske fordring* Oslo: J.W. Cappelens Forlag

Malterud, K (2013) *Kvalitative metoder i medisinsk forskning En innføring* 3 utg. Universitetsforlaget

MacIntyre, A (2013) *After Virture* Bloomsbury Publishing PLC

McNaughton, D. and Rawling, P. *Deontology*. I Copp, D. (ed) (2006): The Oxford handbook of ethical theory. Oxford : Oxford University Press, s. 424 – 459. K

Schiøtz, K T (2013) *Moderne dydsetikk. En sammenligning av Hursthouse og Slote*. Universitetet i Oslo

Hentet fra: <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/36531/Schiotz-Master.pdf?sequence=2>

Skjervheim, H (1996): «Deltakar og tilskodar», i *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Oslo: Aschehoug, s. 71 – 87. Hentet fra https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2010062120010

Skottene, R (2010): Frihet og rasjonalitet – *Noen refleksjoner omkring sann humanitet i et (sen) moderne samfunn i lys av kristen teologi*. Tidsskrift for Teologi og Kirke 04 Volum 81

Hentet fra: <https://www.idunn.no/ttk/2010/04/art05>

Stigen, A *Tenkingens historie* (2007) bind 2 Oslo: Ad notam Gyldendal

Syse, H 2010. *Etikk, teori og praksis – om eierskapsutøvelsen i Statens Pensjonsfond – Utland*. Praktisk økonomi & finans 04/ volum 22 Hentet fra:

https://www.idunn.no/pof/2006/04/etikk_teori_og_praksis_om_eierskapsutovelsen_i_statens_pensjonsfond_utland

Thornquist, E (2006) *Vitenskapsfilosofi og vitenskapsteori* Bergen: Fagbokforlaget

Tranøy, KE: (2002): *Arne Ness i 90. Filosofi, positivismestrid, etikk*. Filosofisk tidsskrift; 17 (1-2) 56 – 63.

Østerberg, D (2003) Forelesning om Skjervheim holdt i 1997 *Sosiologisk Årbok 2003.1*



Høgskolen i Molde

PO.Box 2110
N-6402 Molde
Norway
Tel.: +47 71 21 40 00
Fax: +47 71 21 41 00
post@himolde.no
www.himolde.no



Møreforskning Molde AS

Britvegen 4
N-6410 MOLDE
Norway
Tel.: +47 71 21 42 90
Fax: +47 71 21 42 99
mfm@himolde.no
www.mfm.no