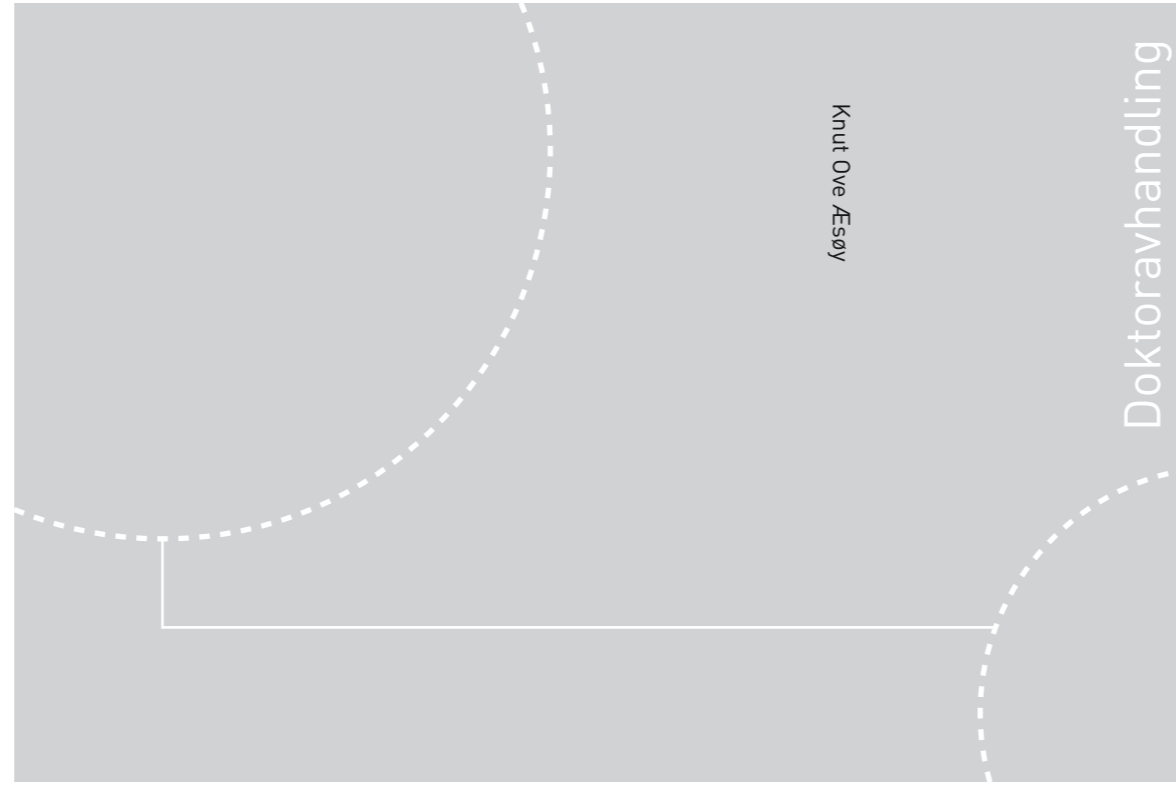


ISBN 978-82-326-2068-5 (trykt utg.)  
ISBN 978-82-326-2069-2 (elektr. utg.)  
ISSN 1503-8181



Doktoravhandlingar ved NTNU, 2017:16

Knut Ove Æsøy

## Profesjon og vitskap

Ein samanliknande studie av tankemønster  
i nyare grunnleggande litteratur for  
grunnskulelærer- og sjukepleiarutdanninga

Doktoravhandlingar ved NTNU, 2017:16

**NTNU**  
Noregs teknisk-naturvitenskaplege universitet  
Avhandling for graden  
philosophiae doctor  
Det humanistiske fakultetet  
Institutt for filosofi og religionsvitenskap

 **NTNU**  
Kunnskap for ei betre verd

 NTNU

 **NTNU**  
Kunnskap for ei betre verd

Knut Ove *Æ*esøy

## Profesjon og vitskap

Ein samanliknande studie av tankemønster i  
nyare grunnleggande litteratur for  
grunnskulelærer- og sjukepleiarutdanninga

Avhandling for graden philosophiae doctor

Trondheim, februar 2017

Noregs teknisk-naturvitskaplege universitet  
Det humanistiske fakultetet  
Institutt for filosofi og religionsvitskap

**NTNU**

Noregs teknisk-naturvitskaplege universitet

Avhandling for graden philosophiae doctor

Det humanistiske fakultetet  
Institutt for filosofi og religionsvitskap

© Knut Ove Æsøy

ISBN 978-82-326-2068-5 (trykt utg.)  
ISBN 978-82-326-2069-2 (elektr. utg.)  
ISSN 1503-8181

Doktoravhandlingar ved NTNU, 2017:16

Trykt ved NTNU grafisk senter

## **Forord**

Arbeidet med denne avhandlinga har gått føre seg i nærare 6 år. Nye bøker, nye spørsmål, ny lesing, nye omgrep, nye tankar og nye formuleringar har teke plass undervegs, medan andre bøker og andre tankar har blitt forkasta. Samtalar med rettleiarane og andre som har vurdert avhandlinga har ført til endringar og utvikling. Eg vil takke min hovudrettleiar Bengt Molander og medrettleiar Anne-Lise Arnesen for uvurderleg hjelp med arbeidet. I tillegg vil eg nemne Peter Sohlberg og Einar Sundsdal for tilbakemelding på 50% og 90% seminar. Nye vegar opna seg, medan andre vegar vart stengt etter tilbakemeldingane. Ein viktig arena for fagleg støtte og undring har vore forskarskulen NAFOL. Medlemskapen i denne forskarskulen har gitt meg ei innføring i vitskapleg arbeid for lærarutdanninga i Noreg. Mine presentasjonar både nasjonalt og internasjonalt har gitt meg viktige tilbakemeldingar på innhaldet. Eg vil særskilt takke mine medstipendiatar i Kull 2 og vil i den samanheng nemne ein masterclass eg fekk delta på. Her gav Liv Torunn Grindheim meg tilbakemelding som opna augo mine for samanhengen mellom tankemønster og grunnleggande litteratur. Magne Jensen fortener ein stor takk for påpeikingar omkring faget *pedagogikk og elevkunnskap* som eit samlande profesjonsfag i den nye grunnskulelærarutdanninga. Slike enkle kommentarar har vore viktige for den endelege avhandlinga. Til sist vil eg takke kona for samtalar om arbeidet. Hennar svar på spørsmål om det norske språk og hennar forteljingar frå skulekvardagen har vore gode å ha for å komme i mål med arbeidet.

Ord på vegen:

- Ein tanke er sjeldan lineær, medan ei avhandling er det.



## Innhald

Forord .....	1
Innleiing .....	7
Kapittel 1: Omgrepsorientering og metode .....	9
1.1 Tankemønster – eit analyseverktøy .....	9
1.2 Operasjonalisering av tankemønster i kategoriar .....	12
Formål.....	12
Røyndomssyn .....	13
Vitskapssyn .....	15
Kunnskapssyn .....	16
Oppsummering tankemønster .....	19
1.3 Profesjonsutdanning – frå verksemd og kunnskap til profesjon og vitskap .....	20
Differensiering og spesialisering av autonome profesjonsutdanningar .....	22
Lærebøker, eit uttrykk for ei eksisterande tenking i ei profesjonsutdanning.....	23
1.4 Grunnskulelærarar- og sjukepleiarutdanninga – bakgrunn .....	24
Utvalet av lærebøker.....	28
1.5 Lærebøker som kjelde: Analysemetode og tolkingsproblem.....	30
Lesing av lærebøker.....	31
Tolking og formulering .....	32
Formulering og presentasjonen av idealtypiske mønster .....	37
Kapittel 2: Tankemønster i grunnleggande litteratur for grunnskulelærarutdanninga .....	39
2.1 Formål.....	39
Å innfri vedtekter .....	39
Forskningsbasert utdanning .....	41
Praksissjokket .....	43
Elevane si læring – forbetring av læring.....	44
Den profesjonelle læraren – å stadig bli betre til å meistre verksemda .....	48
Oppsummering av formål.....	50
2.2 Røyndomssyn .....	50
Samfunnsdiagnose: Kunnskapssamfunnet – det komplekse samfunnet.....	51
Heilskap: Syntesar av teoriar og summen av kompleksitet .....	56
Orden i røyndomen: Røyndomen med dilemma .....	58
Oppfatning av utvikling: Ei positiv einsretta utvikling.....	59
Menneskesyn: Det ansvarlege, lærande mennesket .....	60

Kategoriar: Samfunnsvitenskaplege og sosiologiske kategoriar .....	62
Kausalitet: Avstand mellom oppfatning og bruk .....	63
Oppsummering røyndomssyn .....	65
2.3 Vitskapssyn .....	67
Vitskapleg erkjening: Sosialkonstruktivisme og pragmatisme .....	68
Spørsmål og metodar: Mix-metoden og formålsretta spørsmål .....	74
Legitimering av vitskapleg arbeid: Systematikk .....	77
Overføring av vitskapleg kunnskap til praksis: Ei spire til forskingsbasert praksis.....	79
Bøkene sine metodar: Referansar og forteljingar .....	84
Vitskapleg hegemoni: Samfunnsvitenskapen.....	88
Oppsummering vitskapssyn .....	91
2.4 Kunnskapssyn .....	93
Breie kunnskapsdefinisjonar som er lite i bruk .....	93
Erfaringskunnskap og vitskapleg kunnskap: Private antakingar eller kunnskap? .....	94
Meistrings- og orienteringskunnskap: Direkte og indirekte bruk av orienteringskunnskap.....	101
2.5 Oppsummering - tankemønster i grunnleggande litteratur for grunnskulelærarutdanninga ..	108
Formål.....	108
Røyndomssyn .....	109
Vitskapssyn .....	110
Kunnskapssyn .....	111
Kapittel 3: Tankemønster i grunnleggande litteratur for sjukepleiarutdanninga .....	115
3.1 Formål.....	115
Vedtekter og internasjonale tilråingar .....	115
Optimal resultatstyrt pleie eller resultatlaus optimal pleie .....	117
Forskingskunnskap og forskingsbasert sjukepleie.....	119
Den profesjonelle sjukepleiaren.....	120
Oppsummering formål .....	122
3.2 Røyndomssyn .....	123
Menneskesyn: Mennesket eit ontologisk vesen .....	124
Heilskap: Både som einskap og summen av kompleksitet.....	126
Kategoriar: Biologiske og sosiologiske kategoriar .....	129
Samfunnsdiagnose: Negative samfunnsdiagnosar og individet sitt behov for tryggleik .....	130
Oppfatning av utvikling: Den gode tradisjonen eller forskingsbaserte framsteg .....	133
Kausalitet: Lineære årsak-verknadsforhold eller sirkulære samanhengar?.....	134

Orden i røyndomen: Balanse mellom spenningar og normalitet.....	137
Oppsummering røyndomssyn .....	138
3.3 Vitskapssyn .....	141
Vitskapleg erkjenning: Evidensbasert forskingsarbeid eller essensialisme.....	141
Spørsmål og metodar: Ei hierarkisk oppdeling av spørsmål og metode .....	145
Legitimering av vitskapleg arbeid: Systematisk, original og dokumentert verksemd.....	151
Overføring av vitskapleg kunnskap til praksis: Forskingsbasert praksis.....	152
Bøkene sine metodar: Vitskaplege og klassiske referansar .....	161
Vitskapleg hegemoni: Natur- og Samfunnsvitskapleg forskning som dominerande for vitskapssynet .....	163
Oppsummering vitskapssyn .....	165
3.4 Kunnskapssyn .....	167
Erfaringskunnskap og vitskapleg kunnskap: To diametralt motsette tankemønster?.....	167
Mestrings- og orienteringskunnskap: Praktisk nytte som kriterium for kunnskap? .....	175
Oppsummering kunnskapssyn .....	177
3.5 Oppsummering - tankemønster i grunnleggande litteratur for sjukepleiarutdanninga .....	179
Formål.....	179
Røyndomssyn .....	180
Vitskapssyn .....	181
Kunnskapssyn .....	182
Kapittel 4: Samanlikning av tankemønster for sjukepleiar- og grunnskulelærarutdanninga .....	185
4.1 Samanlikning av formål .....	185
Å innfri eller drøfte vedtekter .....	185
Forskingsbasert profesjonsutøving .....	186
Praksissjokket .....	186
Å vere der for elev og pasient .....	187
Profesjonalisering.....	189
4.2 Samanlikning av røyndomssyn .....	190
Menneskesyn eller samfunnsdiagnose .....	190
Heilskap: Ein, kompleks eller syntese?.....	191
Orden i røyndomen: Balanse, dilemma og det normale .....	192
Oppfatning av utvikling: Positiv eller tradisjonell.....	193
Kausalitet: Resultatstyring krev kausale forklaringar .....	193
Kategoriar: Sosiologiske og biologiske .....	194



4.3 Samanlikning av vitskapssyn .....	195
Vitskapleg erkjening: Grunnlag og vitskapsteori.....	196
Spørsmål og metodar .....	197
Legitimering av vitskapleg arbeid: Systematikk .....	199
Overføring av vitskapleg kunnskap til praksis: Problemløysing eller forskning .....	199
Bøkene sine metodar: Referansar, historiske skildringar og praksisforteljingar .....	202
Vitskapleg hegemoni .....	203
4.4 Samanlikning av kunnskapssyn .....	204
Erfaringskunnskap og vitskapleg kunnskap.....	205
Mestrings- og orienteringskunnskap.....	207
4.5 Avsluttande kommentarar – vitskapleg forankring av høgare utdanning .....	209
Kjelder .....	213

## **Innleiing**

Formålet med denne filosofisk orienterte avhandlinga er å undersøke dominerande tankemønster som gjer seg gjeldande i litteratur for lærar- og sjukepleiarutdanninga i Noreg. Avhandlinga er eit bidrag i ein diskusjon om kva retning høgre profesjonsutdanning skal ta, når det gjeld spørsmål omkring vitskap og profesjon. Dette er ein del av ein viktig debatt som handlar om kva for kunnskap den profesjonelle utøvaren skal få gjennom utdanninga for å utøve yrket, og korleis profesjonsutdanningar i dag skal vere vitskapleg forankra. Omgrepet tankemønster bygger på filosofisk kunnskap- og vitskapsteori om kva som organiserer, grunnar og peikar ut retninga for måten det blir tenkt på. Det handlar om å undersøke føresetnadane i lærebøkene som uttrykker formål, røyndomssyn, vitskapssyn og kunnskapssyn, og å kunne sjå meiningssamanhengar eller mønster mellom desse delane. Filosofisk analyse er ein del av humanvitskapen, som er kjenneteikna av søken etter logiske mønster, meiningssamanhengar og at eg som fortolkar er til stade i teksten. I denne samanhengen er det eit mål å vise korleis filosofisk teori og analyse kan brukast praktisk som ein metode som ser bakom det som konkret er uttrykt i ei lærebok. Eit slikt arbeid vil vere eit bidrag inn i ein debatt og ikkje eit uttømmende svar, på kva for tenking som grunnar, organiserer og peikar ut retning i litteratur for ei profesjonsutdanning. Problemstillinga er: Kva er likskap og skilnader mellom tankemønster i nyare grunnleggande litteratur for grunnskulelærar- og sjukepleiarutdanninga?

Kapittel 1 tek føre seg viktige omgrep og metode for avhandlinga. Kapittel 2 er ein gjennomgang av tankemønster basert på lærebøker for grunnskulelærarutdanninga. Kapittel 3 er eit tilsvarende kapittel for sjukepleiarutdanninga. Kapittel 4 presenterer likskap og skilnader mellom mønstera i profesjonsutdanningane. Avhandlinga vil vere særskild av interesse for filosofar, grunnskulelærar- og sjukepleiarutdannarar og profesjonsforskarar. Filosofisk bidrar avhandlinga med ein metode for å anvende filosofi. Metoden kan brukast som eit verktøy i lesinga av grunnleggande litteratur innanfor andre fag- og profesjonsretningar. Analysekapitla er døme på korleis ei slik filosofisk analyse kan gjerast. For grunnskulelærar- og sjukepleiarutdanninga kan gjennomgangen av tankemønster for dei to profesjonsutdanningane bidra med filosofiske perspektiv for korleis det blir tenkt gjennom lærebøker for utdanninga. I grunnskulelærarutdanninga er dette perspektivet lite utforska. For sjukepleiarutdanninga bidreg analysen med å klargjere motsetningar for måten det blir tenkt på i litteraturen. Generelt ønsker eg å kaste lys over betydninga ei lærebok representerer for ei utdanning. I eit profesjonsforskningsperspektiv er avhandlinga viktig ved å ta opp spørsmål om

korleis ein profesjon vitenskapleggjer innhaldet i utdanninga, og korleis det blir arbeida for å utvikle og forstå den eigenarta kunnskapen som kvar profesjon har i utøvinga. Samanlikninga av ulike profesjonsutdanningar sine tankemønster er viktig for tverrfagleg profesjonsforståing. Skildringa av kva eit tankemønster er og presentasjonen av likskap og skilnader er viktig for å analysere kva som kan vere årsaka til motsetningar i eit tverrprofesjonelt møte. Ein vidare undersøking på bakgrunn av denne avhandlinga, kan vere å undersøke om føresetnadane for måten det blir tenkt på kan ha noko å seie for eit tverrprofesjonelt møte. Eit vidare blick inn i fag- eller profesjonsutdanningar sine tankemønster vil kunne auke høvet for kunnskapsoverføring i tverrfaglege eller tverrprofesjonelle møter.

## **Kapittel 1: Omgrepsorientering og metode**

I dette kapitlet vil eg ramme inn avhandlinga ved å vise mi forståing av viktige omgrep i avhandlinga og min filosofiske metode. Kapitlet vil byrje med å gå nærare inn på kva som ligg i omgrepet tankemønster og korleis liknande omgrep er i bruk i andre norske studiar som har undersøkt dei respektive profesjonane. Vidare vil eg operasjonalisere tankemønster i 4 kategoriar som er grunnlaget for analysen av lærebøkene for dei to profesjonsutdanningane. Før eg viser min metode vil eg definere profesjon og profesjonsutdanning og meir spesifikke omgrep som lærar- og sjukepleiarutdanninga. Ein del av dette arbeidet er å vise korleis profesjonsutdanningane i dag er formalisert og kva for rolle grunnleggande litteratur spelar innanfor den formaliserte profesjonsutdanninga. Eg vil vise kva for lærebøker som er valt for profesjonsutdanningane og korleis desse bøkene representerer den einskilde utdanninga. Sist i kapitlet vil eg komme inn på framgangsmåten eg har brukt for lesing, tolking og formulering av tankemønster i tekstane som eg oppfattar som grunnleggande litteratur for profesjonsutdanninga.

### **1.1 Tankemønster – eit analyseverktøy**

Tankemønster er føresetnadar som organiserer, grunnar og peikar ut retningar i ein kollektiv praksis. Omgrepet er henta frå George Henrik von Wright si bok *Vitenskapen og fornufien: forsøk på en orientering* (von Wright, 2009). Omgrepet har likskap med Ludwik Fleck (Fleck, 1979) sitt tyske omgrep «Denkstil», som i engelsk utgåve er omsett til «thought style» (ibid. s. xv), og seinare «thought patterns» (ibid. s. 47). På norsk vil det kunne bli omsett til tankestil eller tankemønster. Ein stil må her oppfattast som ei tidsretning innanfor eit fagområde, slik Jugendstilen er ein tidsretning innanfor kunst og arkitektur. Ein annan inspirasjonskjelde er Michel Foucault og hans historiske studie av ulike strukturelle måtar å tenke på innanfor humanvitskapen (Foucault, 1970), men først og fremst er oppfatninga av kva eit tankemønster er, basert på Kuhn sitt omgrep paradigme (Kuhn, 2012).

I følge Kuhn var Ludwik Fleck sitt arbeid ein viktig bakgrunn for *The structures of scientific revolutions* kor omgrepet paradigme er i bruk (Kuhn, 1979 s. viii). Ein grunn til at omgrepet paradigme ikkje er nytta i denne avhandlinga er at det har mista ein del av sitt innhald gjennom mykje bruk og misbruk, og at eg skil meg frå Kuhn på ein del punkter. Medan Kuhn først og fremst undersøker naturvitskapen, tek eg føre meg bøker som omhandlar mennesket og vitskap om mennesket. Eit anna skilje er at eg i større grad enn Kuhn tek føre meg kunnskapssyn som ein del av eit tankemønster. Kuhn undersøker vitskaplege disiplinar (sciences) og drøftar difor vitskapssynet, medan eg undersøker profesjonar som i

utgangspunktet er utøvande verksemder med eigenarta kunnskap som er meir enn berre det vitskaplege. Eg vil vise dette i min operasjonalisering av tankemønster, men først vil eg gje ein kort gjennomgang av tidlegare studiar som har undersøkt ulike historiske føresetnadar innanfor dei to utdanningane i Noreg. Spørsmålet er korleis ulike arbeid har organisert og kategorisert måten det blir tenkt på innanfor dei respektive profesjonane og korleis dette skil seg frå mitt arbeid.

Det er gjort fleire historisk-politiske studiar av lærarutdanninga i Noreg. Desse studiane nyttar omgrepet kunnskapsregimer. I følgje Erling Lars Dale var det Rune Slagstad som innførte dette omgrepet (Dale, 2005 s. 16). Bruken av omgrepet *regime* viser at det er snakk om makt og hegemoni saman med oppfatningar av verdiar og kunnskap (Slagstad, 2001 s. 17). Slagstad tek føre seg enkeltmenneske som styrande for tankemønster. Han talar om ein handlingsideologi, med individ som har ambisjonar om å omforma idear til institusjonelle realitetar (Slagstad, 2000 s. 13). Han argumenterer for at individuelle strategar som har stor innverknad på utviklinga og innhaldet i ulike tankemønster. I motsetning til Slagstad si framheving av enkeltpersonar og regime, har eg prøvd å ta avstand frå subjekta og sosiologiske forklaringar som går i retning av hegemoni og makt i min analyse av grunnleggande litteratur. Gunnar Skirbekk har kritisert Slagstad for å legge for mykje vekt på regime og for lite vekt på kunnskap (Skirbekk 1999 s. 227). Skirbekk etterspør kunnskapsfilosofiske perspektiv i presentasjonen av kunnskapsregimer. Dette gjeld både epistemiske endringar, forståinga av omgrepet kunnskap og kategoriar verda blir sett ut frå (ibid. s. 230). Han er òg inne på korleis ulike regime bruker ulike kunnskapsperspektiv og oppfatninga av kor sikker eller usikker kunnskap er (ibid. s. 229). Skirbekk sine kritiske merknader til Slagstad har eg prøvd å ta høgde for i mi operasjonalisering av tankemønster.

Erling Lars Dale vektlegg i større grad kunnskapsperspektivet i si utgreiing av kunnskapsregimer i pedagogikk og utdanningsvitskap, og tonar ned regime- og maktfaktorar. Tilnærminga er først og fremst ein historisk studie av vitskapleg aktivitet innan pedagogikk. I tillegg plasserer han pedagogikken inn i ein teoretisk overbygning med vekt på filosofi. Boka *Kunnskapsregimer i pedagogikk og utdanningsvitenskap* (2005) er ein gjennomgang av den viktigaste forskinga i lærarprofesjonen. Han analyserer tekstane ut ifrå problem som blir tekne opp, og kva for «begrunnelsestilhengere» det refererast til (Dale, 2005 s. 15). Dale skil kunnskapsregimer ifrå kvarandre på fleire ulike sett. Han spør om kva som er oppfatta som hensikta med utdanningssystemet og korleis teknologi, vitskap, enkeltteoretikarar, fagdisiplin og metodar er med på å avgrense ulike tankemønster frå kvarandre. Vidare er Dale inne på

kva spørsmål og problem som det vert forsøkt å finne svar på. Dale presenterer òg ein del dualitetar som han opplever som vesentlege. Dualitetar eg tek med meg vidare i mi analyse er mellom anna skiljet mellom teori og praksis, tradisjon og endring og optimistisk og pessimistisk oppfatning av endring og utvikling. Han kjem i liten grad inn på røyndomssyn, korleis kunnskap blir legitimert og grunna ut frå verdiar. I tillegg skil eg meg frå Dale si historiske tilnærming når eg tek føre meg nyare lærebøker og når eg ikkje samanliknar med fortida, men med ein annan profesjon. Eg vil òg presisere at lærebøkene eg undersøker er ikkje henta frå pedagogikk, men frå profesjonsfaget *pedagogikk og elevkunnskap* som er utvikla for den nye grunnskulelærerutdanninga.

Studiar av norsk sjukepleie brukar omgrepet paradigme for å skildre ulike måtar å tenke på. I sjukepleiarutdanninga er det oppfatta at det er ulike paradigme innan profesjonen. Boka *Grunnleggende sykepleie - Sykepleiens grunnlag, rolle og ansvar* definerer omgrepet slik: «Et paradigme er uttrykk for en faglig «verdianskuelse» og inneholder fagets sentrale ideer, begreper, verdier og sentrale perspektiver (Kristoffersen, 2011b s. 171). Tidlegare vert ideen om paradigmeskifte presentert (Kristoffersen, 2011a s. 48 og s. 51). Presentasjonen av slike skifter er basert på endringar i hensikta med verksemda som igjen er basert på endringar i oppfatninga av kva helse er som igjen kan koplast til menneskesynet. Spørsmål om formål, menneskesyn og forståing av sentrale omgrep er del av mitt arbeid for å undersøke tankemønster.

Rune Slagstads historiske utgreiing om kunnskapsregime tek òg føre seg sjukepleieprofesjonen. Medan analysen av lærarprofesjonen er prega av politiske og samfunnsmessige forhold, presenterer han sjukepleia ved å referere til ei motsetning internt i sjukepleieprofesjonen. Den interne debatten drøftar vitenskapssyn, menneskesyn, kunnskapssyn, formål og kjønnsperspektiv og skil mellom eit regjerande regime og eit alternativ regime som er knytt til arbeidet til Kari Martinsen og positivismedebatten (Slagstad, 2001). Det regjerande regimet har, i følgje Slagstad, som mål å vitenskapleggjere profesjonen og er knytt til arbeidet med å formalisere sjukepleiarutdanninga.

Ei anna som har drøfta paradigme innanfor sjukepleieprofesjonen er Herdis Alvsvåg (1997). Alvsvåg presenterer, som Slagstad, to paradigme som står i motsetting til kvarandre. Begge tankemønster er direkte retta inn mot sjukepleiargjeringa. Hennar mål med arbeidet er å kritisere det beståande og utvikle eit betre alternativ. Forståinga av paradigme handlar i all hovudsak om det overordna formålet med sjukepleiargjeringa (Alvsvåg, 1997 s. 176).

Alvsvåg arbeider i tradisjonen etter Kari Martinsen og nyttar paradigmeomgrepet i sin kritikk av den etablerte tenkinga. I seinare arbeid (Alvsvåg, 2013) bruker ho ikkje omgrepet paradigme, men argumenterer for å erstatte kunnskapsbasert praksis med ein innsiktsbasert profesjonell praksis (ibid. s. 185). Dei to praksisane er ikkje paradigmatisk motsetningar, men er to ulike kunnskapsformer. Det er først og fremst eit spørsmål om kva for kunnskapsform som er rangert som avgjerande for god utøving (ibid. s. 195). Spørsmålet om kunnskapssyn og rangering av ulike kunnskapsformer er ein del av mi undersøking om tankemønster.

Slike døme på tidlegare arbeid har hatt som mål å prøve å uttrykke «måtar å tenke på» innanfor dei to profesjonane innanfor ein norsk kontekst. Desse studia har på ulikt vis organisert tankemønster ut frå formålsoppfatningar, politiske verdiar, vitskapssyn, menneskesyn og kunnskapssyn. Dette er tema som eg vil ta med meg vidare i mitt arbeid med å operasjonalisere tankemønster i ulike kategoriar.

## **1.2 Operasjonalisering av tankemønster i kategoriar**

Eit tankemønster kjem til uttrykk gjennom kva for målsetningar, spørsmål og problem som *peikar ut retninga* for ein kollektiv praksis. Det kan vise seg gjennom kva for verdsbilete som *organiserer* påstandane, korleis påstandane vert argumentert for og *grunna* og korleis kunnskap blir oppfatta og brukt. Det handlar om å undersøke verdiar, spørsmål og problem som lærebøkene uttrykker, viktige omgrep, dualitetar, påstandar og samanhengane desse påstandane er presentert i, og om argumentasjonen og legitimeringa av utsegn. Eg vil undersøke ved å operasjonalisere omgrepet tankemønster slik at det fungerer som eit analyseverktøy. Eg deler omgrepet opp i fire overordna delar som tek utgangspunkt i spørsmålet om kva som er hensikta med det som er presentert, kva kan erkjennast og korleis kan dette bli erkjent. Dei fire kategoriane er *formål* som styrer retninga, *røyndomssyn* som organiserer tenkinga, *vitskapssyn* som søker å grunne det uttalte og *kunnskapssyn* som handlar både om kva kunnskap er og kva for type kunnskap som kan grunne verksemda.

### **Formål**

Eit formål peikar ut retninga for innhaldet i ei profesjonsutdanning eller ein annan kollektiv praksis. Målet er mellom anna å innføre studentane i hensikta og utvikle eit forpliktande engasjement for arbeidet. Formål viser seg i retningsstyrande påstandar. Slike påstandar kan vere formulert som visjonar, intensjonar, hensikter, motiv eller berre formål. Andre formål er indirekte uttrykt gjennom til dømes referansar. Andre ideologiske og verdimesige påstandar

kan peike ut retningar utan at dette blir gjort greie for som eit formål eller ei hensikt. Slike normative verdioppfatningar kan støtte uttalte formål. Thomas Kuhn talar om «body of belife» (Kuhn, 2012 s. 17) som er tekne for gitt av deltakarane og som styrer retninga på det som blir gjort innanfor eit vitskapleg fellesskap. Slike verdiar og ideologiske føresetnader kan vere utvikla gjennom vitskapleg arbeid eller på anna sett.

Det er ein samanheng mellom formål, spørsmål og problem. Målsettingar for profesjonsutdanninga viser seg gjennom kva for spørsmål, problem og tema som blir presentert i ein tekst. Spørsmål og problem er med på å uttrykke kva som er gjort mogleg å tenke innanfor eit fellesskap. Ulike spørsmål, problem eller påstandar kan vere uttrykk for ulike tankemønster. Det kjem mellom anna an på kva for mål eller verdioppfatningar som er tekne for gitt. Samanhengen mellom formål og spørsmål går begge vegar. Spørsmåla er med på å styre målsettingane, på same vis som målsettingane er med på å styre kva for spørsmål som kan bli stilt.

**For å summere opp:** For å undersøke formål må eg spørje korleis lærebøkene uttrykker spørsmål og målsetningar som eksisterer innanfor profesjonsutdanninga og som bidreg med å gje utdanninga retning. Grunngevinga av eksisterande formål vil kunne vere verdimessig forklart i form av normative ideal. Ulike formål må sjåast i samanheng med røyndomssyn som kan vere ein del av grunngevinga for ulike målsetningar. Samstundes som det kan vere verdimålsetningar som er grunnlaget for oppfatningar av røyndomen.

### **Røyndomssyn**

Eit syn på røyndomen er ei oppfatning av kva som er. Slike felles oppfatningar finst alltid i grunnen for eit tankemønster. Innhaldet i ei lærebok vil bygge på eit eller fleire røyndomssyn. Ulike røyndomssyn er med på å organisere måten det blir tenkt på, og viser seg gjennom røyndomsskildringar, samfunnsdiagnosar, menneskesyn, sorteringskategoriar og oppfatningar av utvikling og endring. Ideen om røyndomssyn er i slektskap med Kuhn sitt omgrep verdsbilete (Kuhn, 2012). Erkjenninga av det som er, er mellom anna styrt av verdiar og ideal, samstundes som ideal og verdiar kan bli danna på bakgrunn av eit røyndomssyn. Til dømes vil ei optimistisk verdisetting av det som er, vise seg gjennom positiv skildring av røyndomen, medan negative haldningar vil i motsetning kunne vise seg ved at røyndomen vert skildra meir pessimistisk.

Menneskesyn og samfunnsdiagnosar er viktige sider av røyndomssynet. Dette gjeld særskilt ei profesjonsutdanning som har eit samfunnsoppdrag som omhandlar menneske. Ulike syn på



kva eit menneske er, vil for begge profesjonsutdanningane ha ein avgjerande verdi som kan knytast til formålet med verksemda. Spørsmåla er mellom anna kva for posisjon mennesket har i samfunnet og korleis skildringar av mennesket bidreg til innhaldet i lærebøkene. Oppfatningar av samfunnet viser seg mellom anna gjennom korleis samfunnet er presentert, kva for posisjon samfunnet seiest å ha i forhold til mennesket og korleis samfunnsskildringar blir grunna. Oppfatningar av kva samfunnet er, er normative vurderingar av kva som er bra og dårlig i det samfunnet vi lever i. Slike skildringar vil vere diagnosar på samtidas samfunn.

Kategoriar brukast for å sortere det som finst. Kategoriseringar skaper orden og organiserer røyndomen (Foucault, 1970 s. 7). I samheng med det å sjå på orden i røyndomen vil eg undersøke kva som skaper orden og korleis ulike sider av røyndomen er rangert. At ein kategori er i bruk vil i seg sjølv vere uttrykk for ei form for vurdering om at denne kategorien er viktig. Med utgangspunkt i grunnskulelærer- og sjukepleiarutdanninga vil eg særskilt undersøke kva for kategoriar som organiserer og rangerer synet på mennesket. Kunnskap om mennesket nyttar kategoriar for å kartlegge åtferdsmønster. Forklaringar på menneskelege handlingar bygger på ulike kategoriar. Spørsmål som drøftar effekten av eller for menneskelege handlingar må organisere mennesket ut frå kategoriar som skal kunne forklare åtferd. Eg vil mellom anna sjå på påstandar som tyder på at enkelte forklaringar er oppfatta som viktigare enn andre og korleis denne forma for rangering er legitimert.

Forklaringar på menneskelege handlingar er kopla til kausalitetstenking, og forståinga og bruken av kausale forklaringar er knytt til oppfatningar av endring eller utvikling som ein del av røyndomssynet. Det kan til dømes handle om å ha ei positiv eller meir negativ oppfatning av menneske- og samfunnsutviklinga. «Oppfatning av utvikling» viser seg i bruken av kausale samanhengar eller mangelen på slike. Utsegn som uttrykker oppfatningar av tid, viser i seg sjølv at dette er ein del av ei tenking.

**For å summere opp:** For å undersøke røyndomssyn må eg spørje korleis røyndomen, og spesielt samfunnet og mennesket er oppfatta, organisert og rangert i ulike kategoriar. Eg vil undersøke kva for kategoriar mennesket vert definert ut frå, korleis dei forklarar eller forstår mennesket si åtferd og oppfatningar av kausale forklaringar og tid. Dette viser seg både i det som blir presentert som del av røyndomen og indirekte på andre måtar. Disponeringa av røyndomssyn i dei to profesjonsutdanningane vil vere basert på det som er mest vektlagt i lærebøkene og korleis dei ulike delemna heng saman. Det betyr at det kan vere skilnader i disponeringa som vil vise seg i samanlikninga av røyndomssyn mellom tankemønster.

Røyndomssyn heng saman med vitskapssynet. Vitskapleg erkjenningar kan vere prioritert som forklaring for det som er, samstundes som ulike røyndomssyn kan vere styrande for blikket og tema som er av vitskapleg interesse.

### **Vitskapssyn**

Vitskapssyn er i mitt analytiske arbeid særskilt retta mot forståinga og bruken av vitskap for å grunne påstandar i bøkene. Den pågåande prosessen med å forankre profesjonsutdanningane vitskapleg gjer at eg rettar spørsmålet om erkjenning og grunngeving inn mot vitskapssyn og vitskapleg erkjenning. Synet på vitskap kan uttrykkast gjennom vitskapsteoretiske posisjonar som tek opp epistemiske spørsmål om korleis vitskapleg kunnskap kan erkjennast. I ei lærebok vil dette vise seg gjennom korleis vitskapleg kunnskap er presentert og i bruk for å grunne innhaldet i ei profesjonsutdanning. Det kan òg vere drøftingar av kor sikker vitskapleg kunnskap er. I undersøkinga vil eg skilje mellom direkte påstandar om vitskap og erkjenning, og vitskapssyn som viser seg indirekte. Bruken handlar mellom anna om korleis innhaldet i bøkene er vitskapleggjort. Kva, i bøkene, som aktivt er forfekta som rett vitskapsteori, treng ikkje samsvare med det som viser seg indirekte. Eg vil i tillegg undersøke kva for metodar bøkene nyttar for å vitskapleggjere innhaldet.

Undersøkinga av vitskaplege metodar handlar om å undersøke spelereglane for den vitskaplege verksemda. Den normale vitskaplege metodeverksemda omtalar Kuhn som eit puslespelarbeid. Forskarane vert sosialisert inn i eit fellesskap gjennom vanemessige handlingar. Ramma for puslespelarbeidet er felles for alle og gitt på førehand. Arbeidet går ut på å følgje reglane og legge riktig brikke på riktig stad. Spelereglar for å legge puslespel finst i all «normal» vitskapleg verksemd, sjølv om den vitskaplege verksemda ikkje er styrt av eit felles tankemønster. Min analyse av lærebøkene undersøker kva for spelereglar som er uttrykt og i bruk og kva for type spørsmål og problem som er knytt til desse metodane. Arbeidet med å undersøke det metodiske sida av ulike vitskapssyn vil handle om kva som er presentert som vitskapleg metode og kva for metodar som er utelatt. Eg vil òg komme inn på rangering av ulike metodar og kva for verdiar som grunnar rangeringa. I mi undersøking av profesjonsutdanningar er det viktig å studere forholdet mellom vitskapssyn og syn på praksis. Spørsmålet er korleis det blir oppfatta at vitskap skal ha innverknad på praksis og korleis dette blir legitimert.

Eit syn på kva som legitimerer den vitskaplege verksemda har samanheng med kva som er oppfatta som god vitskapleg praksis. Spørsmålet om kva god vitskap er, kan vere forsøkt

forklart eller grunna ved å referere til vitenskaplege førebilete (Kuhn, 2012 s. 10). Dette er eit uttrykk for ei meir indirekte forståing av kva som er ønskeleg vitenskapleg praksis. Den direkte forståinga av vitenskapleg metode vil vere skildra eksplisitt, medan bruken av vitenskaplege førebilete er ein indirekte måte å uttrykke kva for vitenskapleg verksemd som er ønskeleg. Denne studien tek føre seg profesjonsutdanningar som historisk sett har band til fleire ulike vitenskaplege fagretningar. I avslutninga av avsnittet om vitenskapssyn vil eg drøfte kva for vitkapsretningar som er mest dominerande i profesjonsutdanninga og som er styrande for det dominerande vitkapssynet.

**For å summere opp:** For å undersøke vitkapssyn vil eg studere bruken av vitkaplege påstandar og korleis vitkapleg arbeid er legitimert. Eit viktig spørsmål er oppfatningar av spelereglar som grunnjev vitkaplege metodar. Dette handlar om kva som er oppfatta som vitkapleg metode og kva metode som er i bruk for å vitkapleggjere påstandar. Eg vil òg undersøke korleis det er oppfatta at vitkapen bør ha innverknad på praksis. Sist i avsnittet vil eg drøfte kva for vitkaplege fagretningar som dominerer profesjonen og kva for vitkaplege førebilete som er i bruk.

### **Kunnskapssyn**

Kunnskap er eit vidare omgrep enn vitkapleg kunnskap og handlar om kva kunnskap er og korleis kunnskap kan erkjennast. Vitkapleg verksemd er ein av fleire metodar som kan nyttast for å erkjenne kunnskap, og som blir uttrykt verbalt i form av tall, bokstavar eller andre symbol.

Ein profesjon er eit handlande yrke som viser kunnskap i og gjennom praksis. Det er handlingar i praksis som viser ulike evner og praktisk klokskap for god profesjonsutøving. Ei lærebok for ei profesjonsutdanning vil ha som mål å skulle førebu studenten for å kunne handtere praksis. Dette fører til eit skilje mellom kunnskapssyn og vitkapssyn som tek utgangspunkt i skiljet mellom praksis og teori. Oppfatningar og bruken av kunnskap er retta mot den utøvande verksemda og den eigenarta kunnskapen som kjenneteiknar profesjonen, medan vitkapen har til hensikt å erkjenne og uttrykke verbalisert kunnskap og teori som på ein eller annan måte kan ha innverknad på utøvinga i praksis.

I undersøkinga av kunnskapssyn vil eg byrje med å undersøke kva for type kunnskap som er definert og oppfatta som kunnskap i bøkene. Eg vil ta utgangspunkt i dikotomien mellom teori og praksis, eller mellom teoretisk kunnskap og erfaringskunnskap, og undersøke om og korleis bøkene presenterer skiljet. Oppfatning, bruk og legitimering av vitkapleg kunnskap

vil eg allereie ha presentert i avsnittet om vitenskapssyn som er strukturert før kunnskapssyn i analysekapitla. For å undersøke erfaringskunnskap vil eg undersøke bruken av omgrep som omhandlar erfaringskunnskap og vitenskap, og korleis ulike typar kunnskap er satt opp mot kvarandre og legitimert. Spørsmål er korleis det blir tala om kunnskap i praksis, skildringar av den faktiske praksisen og gode råd for god praksis. Det er eit overgripande spørsmål korleis bøkene presenterer den gode profesjonsutøvinga. Bruken og vektlegginga av ulike typar kunnskap vil kunne vere uttrykk for rangeringar. Ei slik undersøking vil henge saman med vitenskapssyn og oppfatningar av kva for kunnskap som er viktig for praksis. Viktige omgrep som forsøker å skildre erfaringskunnskap er mellom anna, taus kunnskap, levande kunnskap, profesjonelt skjønn, dømmekraft, sensibilitet, musikalitet, fortrolighetskunnskap, kunnskap som sit i kroppen, teft, intuisjon, sensibilitet, magekjensle, drivkrefter og «fingerspitzengefühl». Spørsmålet mitt er om og korleis bøkene uttrykker og formidlar dette, om det er oppfatta som viktig for profesjonsutøvinga og kva for metode som kan gje utøveren denne typen kunnskap.

Eg vil òg bruke eit skilje mellom meistringskunnskap og orienteringskunnskap for å undersøke kunnskapssyn som ein del av tankemønster. Omgrepsparet er henta frå Bengt Molander som bygger på Jürgen Mittelstrass sin distinksjon mellom «Verfügungswissen» og «Orientierungswissen» (Molander, 1996 s. 168). Molander kallar det for «förfogandekunnskap» og «orienteringskunnskap». Mittelstrass omsett sine omgrep til engelsk som «instrumental knowledge» og «orientational knowledge» (Mittelstrass, 2006 s. 250). Förfogandekunnskap eller instrumentell kunnskap omsett eg til meistringskunnskap. Meistringskunnskap må ikkje forståast synonymt med meisterkunnskap. For å verte meister må ein ha både meistrings- og orienteringskunnskap. Det å utøve ein profesjon kan samanliknast med det å ta seg fram i eit landskap. Ein person som har teke til seg kartleggingar av landskapet har typisk meistringskunnskap som gjer han i stand til å ta seg fram i landskapet. Dette kan vere kart som kjem med fakta om landskapet, forslag til vegruter eller andre forslag som kan vere til hjelp for å mestre landskapet. Personen *meistrar* altså ei mengde handlingar, men dette gjev han ikkje kunnskap i form av handlingsleiande orientering. Orienteringa er personen sin kunnskap om kva for retning han skal gå i og kva som er verdt å ta omsyn til av det som er kartlagt. Når «landskapet» er eit profesjonelt yrkesområde inneber orienteringa òg å ta omsyn til andre, til dømes pasientar, pårørande, elevar, foreldre, kollega, overordna og andre yrkesgrupper.

Målet med orienteringskunnskap er å oppnå overblikk, overføring, mening, identitet og retning for den profesjonelle utøvinga. Orienteringskunnskap er direkte eller indirekte handlingsretteleiarande innanfor ei profesjonell verksemd. Overblikket seier noko om kva som er meininga og høyrer til profesjonen og kva som ikkje gjer det. Overføringa er evna til å bruke profesjonell klokskap og dømmekraft i ulike situasjonar, noko som òg kan koplant til Aristoteles sitt omgrep *phronesis* (praktisk klokskap). Den profesjonelle identiteten er kjennskapet til seg sjølv og kva for rolle ein har som profesjonell utøvar i møte med andre menneske. Denne typen orienteringskunnskap er med på å styre blikket eller merksemda til utøvaren. Orienteringskunnskap er energibringande og etisk signifikant for praksis ved å gje handlingar retning, vitalitet og drivkraft. Val av retning er eit spørsmål om kva som er verdt å gjere, og kanskje like mykje kva som ikkje er verdt å gje merksemd. I motsetning er meistringskunnskap kunnskap for å meistre ei avgrensa oppgåve. Det handlar om å kunne meistre metodar, teknikkar eller rutinar for å nå eit mål, eller å meistre noko som er sett på som eit mål i seg sjølv. Dette kan til dømes vere å skulle lage ein matrett, rekne ut eit gangestykke eller ei anna form for avgrensa verksemd. Evna til å meistre ei profesjonell verksemd inneheld både slik avgrensa meistringskunnskap og orienteringskunnskap. Eg vil undersøke korleis dei to typene kunnskap kjem til uttrykk og er i bruk i bøkene.

Ulikskapen mellom desse to typene kunnskap er mellom anna kjenneteikna med at dei bygger på ulike verdiar og interesse for å legitimere søken etter den respektive kunnskapen. Typiske interesser for meistringskunnskap er produksjon, kontroll og effektivitet (Habermas, 1972). Meistringskunnskap kan vere kunnskap som sit i kroppen, forstått som meistring av tekniske evner, metodar, teknikkar og rutinar, eller som verbale teoriar kartleggingar, retningslinjer og oppskrifter for praksis. Nokre av desse skildringane og forklaringane kan vere svært spesifikke og konkrete, medan andre kan vere av ein meir generell karakter. Denne typen kunnskap er formålsstyrt ut frå oppgåva som skal utførast. Spørsmålet er korleis bøkene talar om denne typen kunnskap og om eller korleis den profesjonelle utøvaren kan utvikle den. Utviklinga av meistringskunnskap innom profesjonsutøving er i dag fremst knytt til vitskapleg verksemd (Mittelstrass, 2006 s. 251-252). Dette gjer at denne delen av eit kunnskapssyn er nært kopla til vitskapssyn. Delar av meistringskunnskap vil bli undersøkt i samanheng med vitskapssyn og spørsmålet om kva innverknad vitskapleg kunnskap har på praksis.

Søken etter orientering har ein kritisk dimensjon om å avdekke det som er teke for gitt. Ein slik søken har ein frigjering som målsetning for å søke denne typen kunnskap (Habermas,

1972). Det handlar mellom anna om å undersøke grunnspørsmål om mennesket sitt liv som handlar om meining, erkjenning, røyndomen, menneskesyn, rettferd, fridom, etikk og kva vitenskap og kunnskap er. Overført til profesjonsutdanningane vil det mellom anna handle om kva for oppfatningar av slike grunnspørsmål som gjer seg gjeldande i verksemda og korleis desse er presentert. Ei lærebok sin bruk av omgrep som hensikt, røyndom, mennesket, samfunn, erkjenning, rettferd, læring, kunnskap og vitenskap er viktig for å undersøke korleis utdanningane bidreg til ulike typar av orientering innanfor profesjonen. Det er gjennom slike tema at mellom anna spørsmålet om kva den profesjonelle utøvaren sin identitet er og kva som skal vere verdt å gjere, blir skildra i ei lærebok. Det er eit spørsmål om kva for normativ posisjon som profesjonstenkinga hamnar i. Det overordna spørsmålet i denne samanhengen er korleis lærebøkene presenterer orienteringskunnskap, og om slik kunnskap er sett på som viktig kunnskap for profesjonsutdanningane. Presentasjonen min av formål, røyndomssyn og vitenskapssyn vil i seg sjølv vere eit uttrykk for ein slik type kunnskap. Det er viktig å skilje mellom den direkte posisjoneringa som er gjort ved å uttrykke generelle orienteringar for å meiste praksis, og kva for orienteringskunnskap som viser seg indirekte gjennom det som er teke for gitt i innhaldet. Ei slik posisjonering kan òg vise seg gjennom det som er utelate og som manglar i innhaldet. Dette vil eg komme nærare tilbake til i avsnittet om metode.

**For å summere opp:** For å undersøke kunnskapssyn vil eg ta utgangspunkt i skiljet mellom erfaringskunnskap og vitenskapleg kunnskap, og mellom meistringskunnskap og orienteringskunnskap. Spørsmålet er kva for type kunnskap som er oppfatta å gje nye profesjonsutøvarar den kunnskapen dei treng for å utøve yrket. Det handlar om å undersøke grensene mellom dei ulike typane kunnskap, og korleis ulike typar kunnskap er omtala og i bruk for å skildre og forklare den profesjonelle praksisen. Det er òg viktig å sjå kva for type praksis og profesjonsutøvar som blir forsøkt skildra og vurdert i dømer og forklaringar. Eit viktig spørsmål er kva for kunnskapsformer som er mest verdsatt og kva for normative haldningar og ideal som er med på å verdsette det kunnskapsmessige innhaldet i utdanninga.

### **Oppsummering tankemønster**

For å undersøke tankemønster må ein undersøke kva for spørsmål, problem, omgrep, påstandar, argumentasjon, førebilete og legitimering av påstandar som er uttrykt og i bruk i lærebøkene. Ulike tankemønster er med på å organisere, grunne, og styre retninga for våre tankar og handlingar. Formålet som kjem til uttrykk i bøkene er med på å styre retninga, og handlar om hensikta med profesjonsutdanninga og den profesjonelle kunnskapen. Ulike røyndomssyn i bøkene er med på å organisere tenkinga og er delt opp i røyndomsskildringar,

samfunnsdiagnose, menneskesyn, oppfatning av utvikling, kategoriar og kausalitet. Vitskapssyn er med på å grunne tenkinga. I vitskapssynet inngår erkjenning av vitskapleg kunnskap, vitskaplege spørsmål og metodar, og vitskapen sin innverknad på utøvinga av profesjonen. Min analyse tek òg opp bøkene sin metode og kva for vitskapleg disiplin som synest å vere dominerande for einskilte tankemønster. Analysen av kunnskapssyn er retta mot oppfatningar om ulike typar kunnskap. Analysen bygger på motsetningane mellom erfaringskunnskap og vitskapleg kunnskap, og mellom meistringskunnskap og orienteringskunnskap.

### **1.3 Profesjonsutdanning – frå verksemd og kunnskap til profesjon og vitskap**

Ein profesjon er ei yrke, der utøveren har eit monaleg handlingsrom til å utøve verksemda på ein god måte. Utøveren må ha ein eigenarta kunnskap som gjer han særskilt eigna til å handtere den fridomen som er i utøvinga (Slagstad, 2008 s. 65). Samanhengen mellom profesjonsutøving og kunnskap har vore drøfta sidan antikken. Dialogen *Gorgias* tek til dømes opp spørsmålet om utøveren av ei særskild verksemd treng ein eigenarta kunnskap. Her blir det skilt mellom det å utøve eit yrke som ein kunst, og det å utøve eit yrke for å smigre (Platon, 1989 s. 38). Utøvarar med mål om å tekke brukaren kan søke å smigre personar for å vinne innverknad utan å ha eigenarta kunnskap om kva som er godt for brukaren.

Ein person som søker å utøve yrket som kunst, må søke kunnskap om utøvinga for å oppnå «det gode» med verksemda. Dette krev mellom anna kunnskap om kva kunsten er, om kva som er meininga med kunsten og korleis utøve den. Konsekvensen av denne ideen er vidare drøftingar og utvikling av teoriar omkring temaet yrkesutøving og kunnskap. Dette har ført til at vi i dag meir eller mindre tek for gitt at ein profesjonell utøvar har ein eigenarta kunnskap for å utøve verksemda.

Ein del av dette kunnskapstilfanget er kopla til vitskapleg kunnskap og ideen om at den profesjonelle kunnskapsutøvinga skal vere forankra i vitskapleg kunnskap. Bakgrunnen er utviklinga av vitskapar som er oppfatta å ha positiv innverknad på arbeid. Det er særskilt naturvitskapen som har vist evne til å overføre vitskapleg kunnskap til praksis. Vitskapen er ikkje lenger berre kopla til det å skulle erkjenne det som er, med det ligg ei slags forventning om at vitskapen skal vere nyttig for det handlande mennesket. Den vitskaplege forankringa er forskjellig frå yrke til yrke. For nokre yrker har samanhengen mellom vitskap og utøving ei

lengre historie, medan for andre yrker er samanhengen av nyare dato. Ideen om at yrka har ein eigenarta kunnskap og ideen om vitenskapleg forankring fører til at yrka blir meir teoretiske. Det er i dag mogleg å skilje mellom vitenskapleg-teoretiske og praktiske yrker. Eit praktisk yrke har lite vitenskap i utøvinga, medan eit vitenskapleg-teoretisk yrke i større grad har vitenskaplege teoriar med i utøvinga av verksemda. Harald Grimen viser eit døme på dette ved å skilje veterinær og snikkar. Veterinæren har vitenskapleg kunnskap og treng dermed lengre teoretisk utdanning for å kunne utøve verksemda. Snikkaryrket er i større grad basert på erfaringskunnskap og dermed ei meir praksisretta utdanning (Grimen, 2008 s. 71). Skiljet viser yrker som nyttar vitenskap i utøvinga og som verkar styrande for lengda på utdanninga. For høgere utdanning synest det forventa at utøvaren skal nytte vitenskap i praksis. Den praktiske arbeidaren er av mange sett på som ein handverkar, medan den vitenskapleg-teoretiske arbeidaren blir omtala som profesjonell. Dette skiljet er ikkje eintydig, men antydar kvifor omgrepa handverkar og profesjonell utøvar i dag har skilt lag.

Det er ei spenning mellom det å forankre profesjonane vitenskapleg og det å forstå den profesjonelle utøvaren sin eigenarta kunnskap. Spørsmålet er kva for typar kunnskap den profesjonelle utøvaren treng for å utøve yrket på ein profesjonell måte. Teoretikarar som Michael Polanyi (Polanyi, 2000), Donald Schön (Schön, 2001), Gilbert Ryle (Ryle, 2009), Hubert L. og Stuart E. Dreyfus (Dreyfus & Dreyfus, 1988) og Patricia Benner (Benner, 1984) har alle undersøkt den profesjonelle utøvaren sin eigenarta kunnskap. Studiane har vore viktige for å gje innsikt i erfaringskunnskap og den praktiske klokskapen som viser seg i handling. Innanfor denne typen teoribygging står den individuelle evna over formell eller generell kunnskapen. Slike teoriar har vore viktige bidrag i ein debatt om kva for kunnskap som er den vesentlege for god profesjonsutøving. Formell eller generell kunnskap er mellom anna kopla til vitenskapleg kunnskap. Ulike profesjonar kan bli knytt både til naturvitenskap, samfunnsvitenskap og humanvitenskap som igjen vil ha innverknad på vitenskapssynet. Skiljet mellom vitenskapleg kunnskap og erfaringskunnskap ligg som eit bakteppe i denne avhandlinga. Oppfatningar av den profesjonelle utøvaren og forholdet til kunnskap og vitenskap er ein del av undersøkinga av tankemønster i grunnleggande litteratur for profesjonsutdanningane. Den vitenskaplege forankringa av profesjonsutøving krev ei undersøking av kva vitenskap er oppfatta som, og kva innverknad eit slikt vitenskapssyn har på oppfatninga av kunnskap. Eg vil komme nærare inn på kva eg ser etter når eg operasjonaliserer omgrepet tankemønster.



### **Differensiering og spesialisering av autonome profesjonsutdanninger**

Utviklinga av profesjonar er døme på auka differensiering som del av det moderne prosjektet (Habermas, 2002). Differensieringa gjeld på mange ulike kunnskapsområde både for å spesialisere område innanfor profesjonen og mellom profesjonen og andre fagdisiplinar. Differensieringa gjer at utøveren søker ein spesifikk kunnskap, snarare enn ein allmenn kunnskap for å vise sin profesjonalitet. Dette fører til ei oppfatning om at kvar enkelt profesjon må ha ein eigenarta kunnskap og til og med ei eiga vitskapleg verksemd. Differensiering og spesialisering er viktig for at fagdisiplinar skal oppfatte seg som sjølvstendige og som forvaltar av eit kunnskapsmonopol, og med ei eiga utdanning for å innføre nye studentar i eit fellesskap med felles kunnskap og praksisar (Fleck, 1979). Slike autonome tankekollektiv er formaliserte fellesskap av menneske med gjensidig utveksling av idear og med stadig intellektuell interaksjon. Kollektivet bidreg med å bere vidare ei historisk utvikling innanfor ei utdanning ved hjelp av felles tankar og handlingar. Thomas Kuhn legg vekt på at eit vitskaplege fellesskap har felles formaliserte målsetningar og interesse for avgrensa tema (Kuhn, 2012 s. 176). I følgje Kuhn skal ikkje studentane berre innførast i den eksisterande tenkinga, men òg lære å handtere framtidig praksis. Deltakarar i fellesskapet har gjennomgått liknande utdanning og profesjonell innføring i teknikkar for arbeidet som skal utførast og oppfattar seg sjølv, og er oppfatta av andre, som ansvarleg for å gjennomføre målsetningane og trene opp sine arvtakarar.

For ein profesjon er det snakk om å ha både ein utdanningskultur og ein utøvarkultur som del av ein felles profesjonskultur. Det vil gjerne vere rørsle mellom utdannarar og utøvarar, som til dømes når ein utøvar går over til å bli ein del av utdanningsverksemda. Eit kulturelt kollektiv er kjenneteikna av felles tankar og handlingar som utgjer etablerte mønster som endrar seg over tid. Innanfor ei profesjonsutdanning er tankar organisert i mønster som gjer det mogleg for medlemmar å dele og uttrykke påstandar og handle innanfor rammene av ein kulturell praksis. Splittingar og motsetningar innanfor ei profesjonsutdanning kan føre til ulike tankemønster. Det vil alltid vere ein kamp om kven som skal ha størst påverknad på kulturen. Det kjem mellom anna an på kor einsretta eller open den kollektive praksisen er for ulike måtar å organisere, grunne og skape retning for profesjonsutdanninga sin måte å tenke på, i kor stor grad der er felles målsetning og tema, og om deltakarane har gjennomgått store skilnader i utdanning og opplæring for å bli ein del av profesjonsutdanninga. Ingen fellesskap er hermetisk lukka, men eksisterer innanfor større og mindre einingar på ulike nivå. Undersøkingar av relasjonen mellom ulike kulturar er best ivaretatt innanfor

samfunnsvitenskapleg forskning. Når det gjeld å utvikle analyseverktøy for eit slikt arbeid kan eit filosofisk perspektiv vere til stor hjelp.

### **Lærebøker, eit uttrykk for ei eksisterande tenking i ei profesjonsutdanning**

Forholdet mellom lærebøker og utdanningskulturen er vanskelegare å undersøke. Formalisering av ei utdanning kjem mellom anna til uttrykk gjennom arbeidet med å lage lærebøker. Ei kvar bok som er oppfatta å representere ein fagdisiplin eller profesjon er i seg sjølv ein del av den kollektive praksisen og er eit uttrykk for den tenkinga som går føre seg innanfor utdanningskulturen. I ein norsk akademisk kontekst har pensumbøker ofte stor innverknad på kursinnhaldet, noko som gjer det vanleg å legge stor vekt på arbeidet med å utvikle gode lærebøker. Noreg er eit lite land med sterke formaliserte utdanningsplanar der enkelte store bokforlag har interesse av å utvikle bøker som blir tekne i bruk for dei ulike institusjonane. I mitt arbeid undersøker eg tankemønster som viser seg i slike lærebøker.

Ei slik oppfatning av lærebøker sin posisjon og interesse for korleis det blir tenkt innanfor ein kultur, har gjort at vitenskapsfilosofien har undersøkt denne typen litteratur. Thomas Kuhn byrjar *The Structure of Scientific Revolutions* (Kuhn, 2012) med å snakke om lærebøker. Tolkinga av paradigme i fysikken er mellom anna basert på lesinga av klassiske fagtekstar og pedagogiske fagtekstar (science texts) som uttrykker mønstergyldige problem, data og teoriar innanfor fagdisiplinen (Kuhn, 2012 s. 10). Lærebøker representerer tankar som fagfellesskapet for tida er engasjert i (Kuhn, 2012 s. 136). Kuhn omtalar tekstbøker som pedagogiske motorar som held ved like ein normalvitenskap (eit paradigme) og som må attskrivast i sin heilskap når problemstrukturar og standardar for paradigme forandrar seg i praksis. Lærebøker bidreg med å formalisere og kanskje til og med konservere oppfatningar innanfor utdanningskulturen.

Ken Hyland kallar lærebøker for ein neglisjert sjanger som synest å ha ein perifer status for diskursanalytisk verksemd (Hyland, 2000). For Hyland spelar lærebøker ei viktig rolle for å forstå ein fagdisiplin, ved at denne typen litteratur representerer det dominerande i disiplinen og uttrykker visjonar (Hyland, 2000 s. 104). Hyland hevdar at målet med ein fagtekst er meir enn berre å innføre nye generasjonar av studentar i ein fagdisiplin. Tekstbøker skal kommunisere både til studentar og kollega innanfor fellesskapet (Hyland, 2000 s. 1). Innhaldet representerer forhandlingar og vurderingar i fellesskapet, og signaliserer alliansar og ulikskap mellom medlemmane. Erling Lars Dale omtalar lærebøker som eit kjeldemateriell for undersøking av kunnskapsregime (Dale, 2005 s. 18). Medan Dale er opptatt av bøker som

utfordrar og endrar kunnskapsregima, undersøker eg bøker som er uttrykk for den dominerande tenkinga innanfor utdanningskulturen som uttrykk for det tidstypiske.

Lærebøkene er skriva av forfattarar som allereie er ein del av kulturen, eller det er forfattarar som blir sett på som viktige representantar for eit særskilt emne som utdanningskulturen har interesse i. Den einskilde forfattar uttrykker sitt perspektiv innanfor tenkinga som til ei kvar tid er rådande innanfor den kollektive praksisen. Mitt arbeid undersøke ikkje forfattern sine meiningar eller posisjon i fellesskapet, men tankemønster som viser seg i tekstane. Om det er fleire innverknadsrike tankemønster innanfor utdanningskulturen vil dei kunne vise seg i lærebøkene. Tankemønster som ikkje er representert i slike grunnleggjande opplæringsbøker vil ikkje vere ein del av den dominerande tenkinga, men kan fungere i randsona av den formaliserte profesjonsutdanninga. Det har lite å seie om lærebøkene er skriva for ein fagdisiplin eller for ei profesjonsutdanning. I begge tilfella handlar det ikkje berre om å gje ei innføring i teoretisk kunnskap, men om å førebu studentar for ein praksis. For profesjonsutdanningane ligger denne praksisen både innanfor og utanfor utdanningsinstitusjonen. Innanfor utdanningsinstitusjonen vil lærebøkene uttrykke kunnskap som er med på å utvikle utdanningsarbeidet, og i tillegg vil lærebøker i ei profesjonsutdanning innehalde kunnskap om korleis utøvinga av sjølve yrket skal gå føre seg. Dette fører til at slike lærebøker i enkelte tilfelle skriv for utøvaren av profesjonen i tillegg til studentar og forskingskollega. Eit slikt «tredje blikk» kan ha innverknad på tenkinga og særskilt interessa for utøvar kunnskap.

Arbeidet i denne avhandlinga er ikkje opptatt av utdanningskulturen som eit reelt fenomen, men som eit fellesskap som allereie må vere der, som ein føresetnad som gjer seg gjeldande for å kunne utvikle ei lærebok innafor ein fagdisiplin- eller profesjonsutdanning.

#### **1.4 Grunnskulelærarar- og sjukepleiarutdanninga – bakgrunn**

Både grunnskulelærar- og sjukepleiarutdanninga er i dag offentleg formaliserte profesjonsutdanningar med eigne institusjonar og kunnskapskrav for å bli profesjonell utøvar. For begge felt er utdanning ein viktig del av arbeidet med å skape ein felles sosial praksis. Termen grunnskulelærar kom inn i universitet- og høgskulesystemet med den siste stortingsmeldinga om lærarutdanninga (St.meld. nr. 11 [2008-2009]). Nemninga har teken over for allmennlærarutdanninga og er den dominerande utdanninga for å bli lærar i grunnskulen (Heggen & Damsgaard, 2010 s. 13). Det finst andre utdanningsveggar for å bli lærar i grunnskulen, men eg vil ta føre meg grunnskulelærarutdanninga.

Historisk sett har formaliseringa av lærarutdanninga komme tidlegare enn sjukepleiarutdanninga. Den første lærarutdanninga i Noreg kom i 1826, medan den første sjukepleiarutdanninga kom i 1868. Det offentlege tok over ansvaret for lærarutdanninga i 1890, medan det var først i 1948 at det offentlege tok over sjukepleiarutdanninga. Etter andre verdskrig vart det politisk stadfesta kven som skal ha status som «riktige» utøvingar av viktige samfunnsstenestar (Slagstad, 2008 s. 60). Yrka fekk ei meir formalisert utdanning. Bakgrunnen er mellom anna ein ide om at det finst eigenarta kunnskap for å utøve slike yrker som kan overførast gjennom opplæring, og eit ønske om å sikre at alle som utøver yrket har dei rette kvalifikasjonane. Staten tok over ansvaret for lærarutdanninga i 1975, før det stod den enkelte skule friare i forvaltinga av oppgåva med å utdanne lærarar. Ifølgje Slagstad vart læraryrket løfta inn i eit vitenskapleg og profesjonalisert høgskulesystem i 1973, medan sjukepleiarane kom etter i 1982. Utdanningane vart med høgskulereforma i 1994 samla i eit felles statleg høgskulesystem (Heggen og Damsgaard, 2010 s. 32), som legg ein del overordna føringar for formaliseringa av profesjonsutdanningane.

Det er fleire likskapstrekk ved dei to utdanningane. Begge har ein tydeleg rammeplan som er utforma statleg og begge står i spenningsfeltet mellom teoretisk fagkunnskap og praktisk utøvarkunnskap. Ifølgje Heggen og Damsgaard er begge utdanningane prega av eit svak avklara forhold til formell kunnskap (Heggen og Damsgaard, 2010 s. 20). Jens-Christian Smeby seier at på grunn av relativt korte høgskuleutdanningar vart både lærar- og sjukepleieprofesjonen omtala som «semi-profesjonar» (Smeby, 2008 s. 92). Dei siste åra har det blitt eit mål å forlenge utdanningane og forankre dei vitenskapleg, mellom anna for å oppnå auka status for profesjonane. Dette er kalla ei epistemisk legitimering av profesjonen (Molander og Terum, 2008 s. 17). I følgje Smeby er lærarutdanninga framleis merka som ein profesjon som slit med å vitenskapleggjere utdanninga (Smeby, 2008 s. 88), medan sjukepleiarutdanninga blir framheva i motsett retning. Norsk Sykepleierforbund er framstilt som ein pådrivar for å forankre yrket vitenskapleg (ibid. s. 93). Vitenskapleggjeringa har endra legitimeringa av profesjonsutdanningane. Det har ført til forsøk på å utvikle felles vitenskapsteori, felles verdi- og kunnskapsramme for praksis og forskyving i forvaltinga av kunnskap frå utøvar til utdannar. I større grad enn før blir ny kunnskap utvikla i utdanningsfeltet og forventta overført til nye studentar. Utviklinga har gått både i ei retning av lengre utdanning og eit krav om formell utdanning for å praktisere verksemda.

Grunnskulelærer- og sjukepleiarutdanninga utdannar personar som skal forvalte ein del av kjerneverksemda i velferdsstaten. Det er i dag to store utdanningsfelt, og behovet for desse to

verksemdene vil auke i framtida (Heggen og Damsgaard, 2010 s. 16). Begge profesjonane er sett på som viktige tenesteytarar og med bidrag i eit nasjonalt danningssprosjekt, med vekt på helse (kroppen) og folkedanninga (sjela og folkeviljen) (Slagstad, 2001 s. 425). Den formelle utdanninga fører fram til ei sertifisering av den profesjonelle utøvaren, enten gjennom ei formell sertifisering for verksemda, eller indirekte gjennom stadfesting av gjennomført og godkjent utdanning. Begge utdanningane opererer med eigne vurderingar for å fjerne dei som ikkje er skikka til å utøve yrket. Sjukepleiaren sin yrkestittel har eit sterkare vern enn tittelen lærar. For å arbeide som sjukepleiar må ein vere utdanna som dette. I motsetning finst det lærarar i skulen utan formell utdanning. Årsaka til dette kan ligge i ulik risiko for dei to verksemdene. Sjukepleiaren sitt arbeid gjeld livet og døden til pasienten. Læraren skal vere der for elevar som skal utvikle kunnskap til å handtere livet. Samstundes er det verdt å merke seg at sjukepleiarane ikkje er den einaste profesjonen som har ansvar for pasienten. Mellom anna legeprofesjonen har eit overordna ansvar. Læraren har i større grad eit ansvar overfor enkelte elevar.

I dag er kravet til formelle kompetansen gjennom utdanning auka på begge felta. Den største lærarorganisasjonen, Utdanningsforbundet, og politiske styresmakter har med semje gått inn for masterutdanning for grunnskulelærerutdanninga. Sjukepleiarutdanninga har ikkje teken dette steget. I staden er etterutdanning og spesialisering av den enkelte sjukepleiar prioritert. Innanfor lærarprofesjonen synest det å vere eit mål å arbeide for både vidareutdanning og masterutdanning. Etterutdanninga er først og fremst eit spørsmål om spesialisering i særskilde skulefag, medan masteren i tillegg til spesialisering synest å ha eit mål om å forankre profesjonsutøvinga tydelegare i vitskapleg kunnskap. Grunnskulelæraren sin yrkesarena er skulen, og målet er å stå i klasserommet med eit ansvar for ei mengde elevar. Sjukepleiarutdanninga har ikkje ein like klar institusjonell oppgåve. For sjukepleiaren er den aktuelle yrkesarenaen meir samansett. Heggen og Damsgaard nemner sjukehusklinikkar, andre helseinstitusjonar, helsestasjonar, lækjarkontor og kommunal eldreomsorg (Heggen og Damsgaard, 2010 s. 33). Ein slik skilnad kan ha innverknad på korleis tankemønster i utdanningane er.

Grunnskulelærerutdanninga har i dag fagdidaktiske emne og eit felles profesjonsfag som er kalla *pedagogikk og elevkunnskap*. Når Heggen og Damsgaard (2010) skal drøfte lærarkunnskapen er det dette faget som blir trekt fram. Bakgrunnen for denne utviklinga er at pedagogikk som fag fekk ein integrerande posisjon i utdanninga i 1980 (Heggen og Damsgaard, 2010 s. 23). På dette tidspunktet var 1/3 av allmennlærerutdanninga pedagogikk

og praksis, resten bestod av ulike skulefaglege emne. Før reforma i 2010 var pedagogiske fag redusert til 1/8 av allmennlærerutdanninga (ibid. s. 23). NOKUT etterlyste i si evaluering i 2006 ei integrerende og samlande kraft i allmennlærerutdanninga (ibid. s. 24). Ved overgangen frå allmennlærerutdanning til grunnskulelærerutdanning blei *pedagogikk og elevkunnskap* innført som eit slikt samlande profesjonsfag. Faget utgjer 60 studiepoeng, noko som er ¼ av utdanninga. Den nye rammeplanen for grunnskulelærerutdanninga omtalar faget som det overordna profesjonsfaget i lærerutdanninga (Nasjonal Rammeplan for Grunnskulelærerutdanningen, 2010 s. 16). Det er det einaste obligatoriske faget i utdanninga for både 1.-7. trinn og 5.-10.-trinn og innføring i vitenskapsteori og metode er lagt til dette faget (ibid. s. 10). Det har ein viktig posisjon i arbeidet med å vitenskapleggjere profesjonsutdanninga samstundes som det skal ivareta den profesjonsrelaterte kunnskapen sin eigenart. Rammeplanen presiserer ved fleire høver at faget *pedagogikk og elevkunnskap* har eit spesielt ansvar med å integrere teori og praksis (ibid. s. 8, 12 og 23). Faget har eit særskilt ansvar med å førebu studentane sin praksis og følgje opp dei i etterkant. Faget sin posisjon i utdanninga, arbeid med å vere det vitenskaplege profesjonsfaget og kopling til praksis gjere at bøker som er skrive for dette faget vil gje eit bilete av nokre av dei tankemønster som teiknar seg i grunnskulelærerutdanninga.

Rammeplanen for sjukepleiarutdanninga er sist utarbeida i 2008 (Rammeplan for Sykepleierutdanning, 2008). Utdanninga er treårig og halvparten av utdanninga skal vere praksis. Rammeplanen for sjukepleiarutdanninga har eit samlande fellesfag for læring og profesjonsutøving som har eit større omfang enn det Heggen og Damsgaard fann i allmennlærerutdanninga, før grunnskulelærerutdanningsreforma i 2010 (Heggen og Damsgaard, 2010 s. 23). Dette samlande fellesfaget er av Heggen og Damsgaard omtala som "faget sykepleie" (Heggen og Damsgaard, 2010 s. 27 og s. 35) og inneheld dei to emna *Sykepleiens faglige og vitenskapelige grunnlag* og *Sykepleiefaget og yrkesgrunnlaget*. Desse to hovudemna utgjer 105 studiepoeng (inkludert praksis). Det er utarbeida eit læreverk som har som mål å famne om sjukepleiefaga i tillegg til medisinske, naturvitenskaplege og samfunnsvitenskaplege emne. Dette læreverket brukar eg for å undersøke tankemønster i sjukepleiarutdanninga.

Det er i utgangspunktet oppfatta at grunnskulelærerutdanninga er splitta mellom pedagogisk innhald og fagdidaktisk innhald. Innføringa av *pedagogikk og elevkunnskap* som eit felles profesjonsfag er eit forsøk på å vere eit samlande fag for heile utdanninga. Faget er for grunnskulelærerutdanninga det som er mest tilsvarende sjukepleiefaget i

sjukepleiarutdanninga. Heggen og Damsgaard ønsker at *pedagogikk og elevkunnskap* skal ha den same plassen i grunnskulelærerutdanninga som faget sjukepleie har i sjukepleiarutdanninga (Heggen og Damsgaard, 2010 s. 35). Deira studie peikar på at eit slikt samlande fag ikkje fanst i allmennlærerutdanninga i 2010. Heggen satt sjølv i rammeplanutvalet for den nye grunnskulelærerutdanninga som foreslo faget som ei samlande plattform for profesjonsutdanninga. Faget sjukepleie og faget *pedagogikk og elevkunnskap* skal altså vere samlande og formidle den grunnleggande tenkinga for profesjonen. Begge faga er ein del av heile utdanningsløpet og tek opp tema som er oppfatta å vere viktig for å gje eit overblikk over den respektive profesjonen. Det er særskilt interesse for å vitskapleggjere og profesjonalisere yrka, som er knytt til utviklinga av desse faga. Det er på denne bakgrunnen eg har valt å studere lærebøker som er skriva for desse to faga for å kunne gjere ei samanlikning av tankemønster for dei to profesjonsutdanningane.

### **Utvalet av lærebøker**

Bøkene i utvalet presenterer eit grunnleggande fundament for utdanninga og gjev eit overblikk over tema som studentar eller profesjonelle utøvarar treng for utøvinga av yrket. *Grunnleggande sykepleie* blir omtala som eit læreverk med mål om å innehalde kunnskap som utgjer basisen for all sjukepleieutøving (Kristoffersen, Nortvedt & Skaug 2011, s. 5). Læreverket har 17 ulike forfattarar. For grunnskulelærerutdanninga har det komme ut to standardverk i faget *pedagogikk og elevkunnskap*. Det eine standardverket består av tre bøker, som er gitt ut av Cappelen Damm-Høyskoleforlaget. Dette er: *Lærere i skolen som organisasjon* (Postholm, Haug, Munthe & Krumsvik, 2012), *Lærararbeid for elevenes læring 5-10* (Postholm, Haug, Munthe & Krumsvik, 2011b) og *Elevmangfold i skolen 5-10* (Postholm, Haug, Munthe & Krumsvik, 2011). Det andre standardverket består av to bøker, som er gitt ut av Fagbokforlaget. Dette er: *Livet i skolen 1* (Manger, Lillejord, Helland, & Nordahl, 2010) og *Livet i skolen 2* (Lillejord, Drugli, Nordahl, & Manger, 2011). Begge bokverka har som mål å vere grunnleggande innføringsbøker for grunnskulelærerutdanninga. I tillegg har eg teke føre meg Gyldendal Akademiske sitt verk *La Stå! Læring – på veien mot den profesjonelle lærer* (Svanberg og Wille, 2009). Denne boka kom ut året før endringa frå allmennlærerutdanning til grunnskulelærerutdanning, og blir oppfatta som ei samlande begynnarsbok for allmennlærerutdanninga. Verket uttrykker grunnleggande kunnskap for grunnskulelærarstudenten og forsøker å gje eit samlande overblikk over yrkesutdanninga. Dette bokverket er ikkje direkte laga for profesjonsfaget *pedagogikk og elevkunnskap*, men er Gyldendal sitt samlande verk som er utvikla ut frå erfaringar frå utdanningsfeltet og som er

sagt å vere eit representativt døme på høgskulesystemet sitt arbeid med å utdanne grunnskulelærarar (ibid. s. 5). Dette bokverket har ein litt meir perifer plass i mitt utval.

Alle tre verka er redaksjonelle bøker som har til saman 40 ulike forfattarar. Det er rimeleg å tru at det er redaksjonane og forlaga som har valt ut dei ulike temaa i bøkene. Høyskoleforlaget sitt trebindsverk seier ikkje noko om kapitla er vurdert av redaksjonen eller ikkje. Her står kvart kapittel ganske sjølvstendig, men med ei samlande innleiing, der temaa synest styrt av redaksjonen og forlaget. Boka frå Gyldendal Akademiske oppfattar eg som ei heilskapande bok som mellom anna har ei felles referanseliste i slutten av boka. Tobindsverket frå Fagbokforlaget er skriva og vurdert av forfattarane i fellesskap.

Som forfattere har vi hatt hovedansvaret for hver våre kapitler, noe som vil fremgå av innholdsfortegnelsen. Boken har likevel blitt til ved at vi sammen har satt opp en disposisjon, drøftet innholdet i hvert kapittel og lest, kommentert og rettet hverandres tekster. Vi deler derfor ansvaret for innholdet i denne boken og den neste som kommer (Manger et al., 2010 s. 4).

Læreverket for sjukepleiarutdanninga er eit samlande og revidert verk. Etableringa av ein felles grunnleggande litteratur kan vere eit uttrykk for at sjukepleiarutdanninga har komme langt i arbeidet med å formalisere utdanninga. For grunnskulelærarutdanninga har eg teke føre meg tre ulike verk, noko som kan tyde på at formaliseringa ikkje har komme like langt. Ein slik påstand synest å samsvare med arbeidet til Jens-Christian Smeby som hevdar at grunnskulelærarutdanninga har ein veg å gå i arbeidet med å forankre utdanninga vitskapleg (Smeby, 2008). Ei svakare formalisering kan gjere det vanskelegare å samlast om bestemte lærebøker for opplæringa av nye yrkesutøvarar. Ei anna årsak til at det er fleire verk i grunnskulelærarutdanninga kan vere forlagsinteresser. Mange studentar utgjer ein stor marknad. I arbeidet med å innføre ny grunnskulelærarutdanning er det ønskeleg å utvikle nye lærebøker som er særskilt innretta mot den nye utdanninga. Det er med denne bakgrunnen eg har valt å undersøke desse nye lærebøkene. Nye lærebøker som søker å vere samlande for ei profesjonsutdanning vil i høg grad forsøke å passe inn i det som er oppfatta som den etablerte måten å tenke på.

Forskningsbaseringa er ein del av vitskapleggjeringa av profesjonsutdanningane som er viktig i mitt analysegrunnlag. Difor har eg òg valt ut nyare bøker som har som mål å innføre lærar- og sjukepleiarstudentane i vitskapsteori og metode. For grunnskulelærarutdanninga har eg undersøkt boka *Læreren med forskerblick – innføring i vitenskaplig metode for lærerstudenter* (Postholm og Jacobsen, 2011). Boka er skriva spesielt for å hjelpe studentar i arbeidet med å gjennomføre bachelorutdanninga for å bli grunnskulelærar. Boka kom ut medan eg byrja mitt



arbeid og er skriva for grunnskulelærarutdanninga med mål å gje studentane ei vitenskapsteoretisk og metodisk opplæring. Eg oppfattar boka som ei vidareutvikling av boka *Forsknings- og utviklingsarbeid i skolen* (Postholm og Moen, 2009). Denne boka er òg ein del av utvalet, men den har ikkje fått like stor plass i arbeidet. I etterkant av mi utveljing har det komme ut liknande bøker. Eit døme er boka *Læreren som forsker: innføring i forskningsarbeid i skolen* (Brekke og Tiller, 2013). Det er i alt 42 ulike forfattarar med i bokutvalet for grunnskulelærarutdanninga. For sjukepleiarutdanninga har eg valt ut ei bok som har som mål å gjere utdanning og utøving forskingsbasert. *Jobb Kunnskapsbasert! - en arbeidsbok* (Nortvedt M. W., Jamtvedt, G., Graverholt, B., Nordheim, L. V. & Reinart, L. M., 2012) er ei innføringsbok i det å arbeide med forskning for sjukepleiestudentar og profesjonsutøvarar. Denne boka er valt fordi den er skriva for sjukepleiarar og for lærarar og studentar i bachelorutdanninga. Denne hensikta samsvarar med *Læreren med forskerblick – innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*, noko som gjev grunnlag for å kunne samanlikne. Arbeidsboka for sjukepleiestudentane er skriva av fem ulike forfattarar. Forordet er skriva av forbundsleiaren i Norsk Sykepleierforbund som viser at dei stiller seg bak boka sine intensjonar. Det er til saman 22 forfattarar i sjukepleielitteraturen.

Bøkene er valde fordi dei er skriva for den bestemte profesjonsutdanninga. Dette gjer bøkene til eit uttrykk for den eksisterande tenkinga. I tillegg er bøkene skriva for å gje ei oversikt over utdanningane og gje innhald til studentane frå dei byrjar utdanninga til dei er ferdige. Dette gjer det mogleg å samanlikne utvala. I alle tilfelle vil det alltid vere opning for at påstandar og utsegn er individuelle synspunkt som ikkje samsvarar med dominerande tankemønster. Når det er så mange forfattarar frå kvar utdanning vil det vere lettare å sjå bakanfor slike private utsegn. Eg kjenner i liten grad til forfattarane eller andre verk som dei har utgitt, men min fullstendige utval av lærebøker er den samla einskapen eg går ut frå i mitt arbeid. Målet for denne undersøkinga har ikkje vore å gje ein utfyllande oversikt over alle tankemønster som kan gjere seg gjeldande innanfor den respektive profesjonsutdanninga, men å skildre enkelte dominerande mønster. Skal det vere mogleg å samanlikne dei to profesjonsutdanningane basert på grunnleggande litteratur vil lærebøker for desse to faga vere av interesse. Ønsket er at avhandlinga kan bidra til ein utdjupande debatt om og i kva for utstrekning desse mønster er ein del av profesjonsutøvinga som er det endelege målet for utdanninga.

### **1.5 Lærebøker som kjelde: Analysemetode og tolkingsproblem**

I dette avsnittet vil eg skildre metoden som er i bruk for å undersøke lærebøkene. Metoden er ikkje kopla til ein særskild utarbeida teknikk eller teoretikar, men handlar om å tolke tekst.

Metoden er gjennomført på bakgrunn av hovudproblemstillinga, operasjonalisering av omgrepet tankemønster og forståinga av lærebøkene sin posisjon i profesjonsutdanninga, slik det er gjort greie for over. Den metodiske vegen eg har gått er ein sirkelforma prosess mellom lesing av lærebøker, tolking og formulering. Presentasjonen er eit forsøk på å skildre den filosofiske metoden som eg har brukt for å analysere tekstar som i seg sjølv ikkje er ein filosofisk tekst.

Avhandlinga er ei anvending og foredling av analysematerialet. Heile prosessen har vore lyssett frå eit filosofisk perspektiv. Strukturen i undersøkinga har blitt vidareutvikla undervegs. Forståinga av kva eit tankemønster er og operasjonaliseringa av tankemønster i fleire kategoriar har komme klarare fram, samstundes med lesing, tolking og formulering av tekstane for profesjonsutdanningane. Ved hjelp av analyse blir innhaldet delt opp og grupperte i termar som eg oppfattar heng saman. Eit avgjerande trekk ved metoden er det å samanlikne. Metodiske fortolkingar handlar om å finne liknande og kontrasterande nøkkelomgrep og grunntema. Formuleringar av mønster lar seg etablere ved hjelp av koherens og motsatsar. Arbeidet vektlegg det å halde på overblikket for å undersøke samanhengar. Eit slikt perspektiv gjer det naudsynt å finne og formulere så få mønster som mogleg, og som samstundes er signifikante i spørsmålet om tankemønster. Ei tydeleg operasjonalisering av kva eit tankemønster er, gjer grupperingane meir oversiktlege. Samandrag av seinare leste bøker for grunnskulelærerutdanninga og læreverket for sjukepleiarutdanninga, har ein klar struktur som liknar på den endelege organiseringa av tankemønster mellom formål, røyndomssyn, vitskapssyn og kunnskapssyn. Prosessen mellom lesing, tolking og formulering er gjort stadig meir overtydande ved at fleire og fleire tekstar er trekt inn i undersøkinga.

### **Lesing av lærebøker**

Den første lesinga av ei lærebok søker å oppnå ein oversikt over innhaldet (dette er òg eit første steg i tolkinga). Ei lærebok er ganske enkel å lese, fordi målet med teksten er å uttrykke eit innhald som gjev lite rom for tolking. Samstundes vil bøkene innehalde fagtermar og tema som krev at eg som fortolkar må sette meg inn i ein del grunnleggande tema for kvar profesjonsutdanning. Ein viktig del av lesinga er byrjinga og slutten på bøkene og kapitla. Byrjinga inneheld ofte direkte uttalte intensjonar og tema som boka og einskilde kapittel tek føre seg. Avsluttinga presenterer ofte det som er oppfatta som det viktigaste, utan at dette alltid er direkte uttalt. Ei bok presenterer kvart kapittel i samheng og forsøker å utgjere ein heilskap omkring eit overordna tema. I enkelte av bøkene er det redaksjonelle innleiingar og avsluttande oppsummeringar som samlar trådane.

Metodisk byrja eg å lese bøker for grunnskulelærerutdanninga. Medan eg starta opp arbeidet med avhandlinga kom det ut lærebøker for det nye profesjonsfaget i grunnskulelærerutdanninga. Den siste utvidinga av bokutvalet blei gjort i 2012. Leseprosess er ei hermeneutisk veksling mellom ulike delar av det samla bokutvalet. Det endelege samla utvalet er den største heilskapen som tolkinga går ut ifrå. Det har vore eit mål for lesinga å få oversikt over bøkene og å lære bøkene å kjenne inngåande.

### **Tolking og formulering**

Eit kvart omgrep, utsegn, spørsmål og handling, i ei bok, vil vere eit uttrykk for ein eksisterande måte å tenke på (Foucault, 2005). Undersøkinga av lærebøkene er ei stadig veksling mellom lesing, tolking og formuleringar. Desse tre teknikkane er samanbindande. Ei tolking er ei tolking når den er formulert i tankane til den som lesar, og ei lesing er først meiningsfull når det blir gjort tolkingar basert på spørsmål. Det betyr at rørsle frå lesing, til tolking og formulering går føre seg som ein prosess. Allereie i det fyrste arbeidet med å forstå innhaldet i ei bok handlar om det å tolke og formulere. Gjennom konkrete skriftlege og munnlege formuleringar av innhaldet får innhaldet mening. For å forstå og gje mening til teksten, brukar eg understreking, skriving i marginen og skriftlege notatar om innhaldet. Dette er viktig for å skape nærleik til tekstane. Undersøkinga er eit arbeid med å formulere typiske trekk, retningar eller tendensar i bøkene som kan utgjere delar av mønster i måten det er tenkt på. Spørsmålet er om to ulike påstandar eller tekstdelar høyrer til same eller ulike mønster. Ein metodisk regle for dette arbeidet har vore å forsøke å formulere så få mønster som mogleg.

### **Førforståing – fornemningar som instrument for å tolke**

Hermeneutisk fortolking legg vekt på at eg som fortolkar allereie er ein del av den språklege meinings samanhangen som eg skal undersøke. Det betyr at eg som fortolkar er underlagt ein del av dei same måtane å tenke på som eg utforskar, samstundes som dette utgangspunktet er naudsynt for at eg skal kunne fortolke innhaldet på ein koherent og meiningsbærande måte. Tolkinga er basert på mi førforståing som stadig endrar seg i møte med ulike tekstar, slik det er skildra i den hermeneutiske sirkelen. Eit kvart ord eg skriv eller strek eg set i boka er eit uttrykk for eit val som er basert på mi lesing og mitt filosofiske blikk på teksten. Mine val er basert på fornemningar for og refleksjonar over *kva eg ser etter*. Allereie Hume var inne på at ein filosofisk tolking inneheld ei fornemning. «It is not solely in poetry and music, we must follow our taste and sentiment, but likewise in philosophy» (Hume, 2003 Book I, Part III, Section VIII). Dei val og avgjersler som eg har gjort i løpet av denne avhandlinga er mellom

anna basert på fornemningar eg har hatt i møte med tekstane. Nokre val har bære frukter, medan andre har vore blindvegar. Ein kritisk fortolkingsprosess og bruka av dialog har vore viktig for å utvikle betre intersubjektive tolkingar.

Filosofisk metode er knytt til humanvitenskapen. Gadamer hevdar at «Fruktbar humanvitenskapelig erkjennelse synes nærmere beslektet med kunstnerens intuisjon enn med forskningens metodiske ånd» (Gadamer, 2003, s. 8). Instrument for humanvitenskapleg eigenarta verksemd omtalar Gadamer som: «All den hukommelse, fantasi, takt, musisk sensibilitet og verdenserfaring som hører med, [...]» (ibid. s. 10). Mine reiskap viser seg først og fremst i det eg har skrivne i denne avhandlinga. Viktige sider ved mi førforståing som eg vil nemne er min filosofiske og idéhistoriske kunnskap, min oppvekst i ein arbeidande bonde- og fiskarkultur, min bakgrunn frå fasilitering av tverrfaglege team, min erfaring som trenar frå idrett, min erfaring frå skuleverket både som elev og lærar, min erfaring frå helsevesenet som pasient og mine møter med lærar- og sjukepleiarutdanninga. Eg har òg erfaring med å undervise i faget *pedagogikk og elevkunnskap*, medan eg ikkje har direkte erfaring frå sjukepleiarutdanninga. Dette er alle delar av mi livserfaring som eg kjenner glimt av i denne avhandlinga.

#### **Analyse og refleksjon – oppdeling og gruppering av likskapar og forskjellar**

Arbeidet med å gruppere, klassifisere og formulere tolkingane er basert på min vitkapsfilosofiske førforståing og utvikling av denne forståinga i møtet med tekstane. Tolking og analyse er kopla til ein filosofisk refleksjon som har ein klar retning som tek utgangspunkt i særskilde filosofiske spørsmål. I mitt arbeid brukar eg refleksjon til å undersøke førforståingar i tekstane som styrer formål, røyndomssyn, vitkapsyn og kunnskapssyn. Det vil seie at eg reflekterer over mine egne og bøkene sine oppfatningar av spørsmål som eg har kopla til desse kategoriane. Dette utgjer ein vitkapsfilosofisk samtale med tekstane eg utgår frå, og eit bidrag i ein intersubjektiv dialog om profesjonsutdanningar og vitenskap.

Det normative aspektet i min metode er kritiske spørsmål som har sitt grunnlag i ein ideologisk verdi om fridom. Utgangspunktet er at kritiske filosofiske spørsmål, dvs. filosofisk refleksjon, er anvendeleg for å avsløre det som er teke for gitt i ein tekst. Målet er å frigjere tenkinga frå gitte mønster og tankemåtar som synest å ha ein dominerande plass i drøftinga av profesjonsutøvinga. Det er eit filosofisk mål å vekke til uro, og å gjere det sikre litt mindre sikkert og det gitte litt mindre gitt. Det å fri oss frå fordommar og illusjonar er ein del av den

vitskapleg verksemd (Gadamer, 2003 s. 18). Ei slik klargjering av eiga verdioppfatning er eit intersubjektivt anliggende som del av ein konkret vitskapskritikk. Dette frigjerande aspektet om å undersøke det som er teke for gitt i tekstane tek utgangspunkt i skiljet mellom det direkte, det indirekte og det tause i lærebøkene.

### **Tolking av det direkte, det indirekte og det tause i ein tekst**

Arbeidet med å undersøke tankemønster krev at eg analyserer det direkte uttalte, det indirekte uttalte og det tause i tekstane. Tankemønster er føresetnadar som organiserer, grunnar og peikar ut retningar i ein kollektiv praksis. Slike måtar å tenke på viser seg ikkje berre i det som er sagt, men i måten det er sagt på og kva som er utelatt i det som er sagt. Det direkte uttalte er det som faktisk blir sagt. Dette er presentasjonen av teksten, definisjonar, grunna tankar, påstandar eller medvitne handlingar i tekstane. Det er det som er snakka om som sant eller riktig. Arbeidet må å tolke ein tekst for å forstå den, rettar blikket mot det som blir sagt. Det indirekte uttalte er det som er gjort i bøkene og ofte presentert utan grunnar eller uttalte vurderingar. Det handlar først og fremst om korleis noko er sagt. Skiljet mellom det direkte uttalte og det indirekte viser seg til dømes i bruken av viktige omgrep. Det kan vere at omgrepet vitskap eller kunnskap er definert på ein måte (direkte oppfatning), medan bruken av omgrepa viser ei anna oppfatning av omgrepet (indirekte i bruken). Måten omgrep er i bruk i ulike tekstavsnitt kan indirekte vere uttrykk for same måte å tenke på. Dette kan vere tekstavsnitt som tek opp ulike tema, men som peikar ut retning, grunnar eller organiserer innhaldet på liknanden vis. Å tolke det indirekte i ein tekst er å formulere forklaringar på måten det uttalt er i bruk. Undersøkinga er innretta på å finne koherens eller meningslikskap mellom ulike tekstavsnitt og som derigjennom uttrykker liknande mønster. I undersøkinga av tankemønster vil eg vektlegge indirekte mønster som viser seg i det som er gjort i lærebøkene.

Den tause delen av eit tankemønster er det som ikkje er sagt, og det som er teke for gitt i tekstane. Det tause viser seg i det som er sagt, ved at det uttalte og måten det er i bruk rangerer og diskvalifiserer andre tankar. At noko er utelatt i tekstane tyder det på at det er rangert som mindre viktig enn det som er uttalt, eller ikkje rangert i det heile tekne. Med utgangspunkt i mi operasjonalisering av omgrepet tankemønster og kva som inngår i desse kategoriane, kan eg tolke og formulere inn kva som ikkje finst i tekstane. Spørsmål som har vore viktig i dette arbeidet har vore om formåla kunne ha vore andre og grunna på ein annan måte, om det er syn på røyndomen som utelet andre syn og perspektiv, om legitimeringa av vitskapleg verksemd har utelatt viktige sider av vitskapleg tenking, eller om det er typar av kunnskap som ikkje får plass i lærebøkene. Eit viktig spørsmål har vore kva for normative

grunnoppfatningar som viser seg i tekstane. Eit døme er oppfatning og bruken av orienteringskunnskap i tekstane. Korleis orienteringskunnskap er handsama er ein viktig del av måten det blir tenkt på. Spørsmålet er om bøkene har ein direkte presentasjon av orienteringskunnskap, om det er ein indirekte bruk av denne typen kunnskap, eller om det er påstandar som ned-rangerer eller utelet denne typen kunnskap. Ei manglande interesse for orienteringsspørsmål er uttrykk for ein taus dimensjon i eit tankemønster. Det å finne den tause delen av eit tankemønster, er eit resultat av ei filosofisk tolking som bygger på særskilde spørsmål. Mi filosofiske førforståing og samanlikning av dei to profesjonsutdanningane har vore viktig for å kunne undersøke ein slik taus del av eit tankemønster.

Arbeidet med å fortolke det indirekte og tause i bøkene utgjør ein kritisk fortolking. Medan den første tolkinga har som mål å forstå meininga i teksten, vil ei kritisk fortolking søker bak dei gitte påstandane. Eit slikt arbeid har slektskap med dekonstruksjon, forstått som ein teknikk for å avsløre det i teksten som er teke for gitt og premissane for det som blir påstått (Derrida, 2006). Interessa for motsetningar, inkonsistens og rangering av motsetningspar er trekk ved dekonstruksjon som eg brukar i mitt arbeid. Dette gjeld særskilt mi undersøking av kunnskapssyn. Dekonstruksjon er sagt å ta føre seg bøkene sine tause føresetnadar, skjulte logikkar og ideologiske verdisyn (Heggen og Engebretsen, 2009).

Ein presentasjon av eit slikt kritisk fortolkingsarbeid balanserer mellom provokasjon og moderasjon, og mellom det deskriptive og det normative i skildringa av tankemønster. Det er ei hermeneutisk utfordring å presentere den indirekte og den tause dimensjonen i ein tekst. Slike tolkingformuleringar vil bygge på det som er kjent som hermeneutiske mistankar. Eit ønske om å undersøke det som er teke for gitt, er nettopp det å argumentere for intensjonar som forfattaren ikkje var klar over låg til grunne for ulike påstandar. Slike tolkingar har som mål å virke frigjerande, og vil alltid ha ein normativ og spekulativ dimensjon. Hermeneutikken sin målestokk er å overtyde og å få noko til å verke innlysande utan å vere i stand til å bevise det (Gadamer, 2003 s. 75).

### **Intersubjektiv uttesting av formuleringar**

Ein viktig del av det metodiske arbeidet er å formulere mønster som kan vere intersubjektivt overtydande. Eit utgangspunkt er at tolkingane er formulert i eit intersubjektivt språk. Sjølv tolkinga og formulering kan oppfattast som ein dialog med teksten og vidare prøve ut desse formuleringane i møte med andre menneske. Denne typen samtale eller dialogisk aktivitet er i bruk som ein del av min metode. Ei viktig side av det metodiske arbeidet har vore å teste ut

ulike grupperingar og tolkingar av sitat. Eg har presentert ulike tolkingar på konferansar og seminar som omhandla både forskning på lærarprofesjonen og sjukepleieprofesjonen. Rettleiarane mine har fått tilgang til skriftlege tolkingar under store delar av prosessen. Tilhøyrarar og lesarar her gitt tilbakemelding på ulike tolkingar og bruk av ulike kategoriar. Saman med eigne refleksjonar har dette ført til at enkelte grupperingar og perspektiv har blitt forkasta, medan andre og nye har fått meir plass. Nye oppdagingar og fornemningar av omgrep og tema har ført til nylesing av bøkene. Gamle sitat er blitt tolka på nye måtar og med nye blikk som veksling mellom filosofisk førforståing, formulering (kategoriororganisering), lesing og tolking.

### **Komparativ metode – samanlikning av tankemønster**

Ei avgjerande side av det metodiske arbeid har vore det å samanlikne. Samanlikning som metode bygger på ideen om at klargjeringa av likskap kan bli erkjent fordi det finst skilnader, og på same vis er det mogleg å erkjenne skilnader fordi det finst likskap. Dette gjeld alt frå enkelt omgrep til samanlikning av tankemønster mellom profesjonsutdanningane. Vi kan snakke om at samanlikninga går føre seg på ulike nivå i prosessen mellom lesing, tolking og formulering. Tolkinga av tekstar for sjukepleiarutdanninga er i første hand nytta som komparative døme til grunnskulelærerutdanninga. Lesinga gav både nye spørsmål og innfallsvinklar i mi undersøking av tekstane for grunnskulelærerutdanninga. Til dømes blei skiljet mellom erfaringskunnskap og vitskapleg kunnskap klarare etter at eg las tekstar for sjukepleiarutdanninga. Mitt første møte med tekstane for sjukepleiarutdanninga handla likevel om å forstå innhaldet. Eg er mindre kjent med sjukepleia enn med lærarutdanninga og nokre av tolkingane bærer nok preg av dette, ved at eg er meir opptatt av å forstå, enn å søke indirekte mønster i profesjonen.

Bruken av kontrastering mellom ulike profesjonstekstar er ein viktig del av metoden for å undersøke den tause dimensjonen av eit tankemønster. Ved å samanlikne dei to profesjonsutdanningane kan eg undersøke likskap og skilnader i organisering, grunngeving og kva retning som er i bruken eller manglar i lærebøkene for dei respektive profesjonsutdanningane. Dette har òg ein pedagogisk dimensjon. Bruken av samanlikning gjer det lettare å erkjenne og forklare for lesaren likskap og ulikskap mellom profesjonsutdanningane.

## **Formulering og presentasjonen av idealtypiske mønster**

Tankemønsteret som er formulert i avhandlinga kan forståast som idealtypiske mønster. Eit idealtypisk mønster er formulerte samanstillingar av ulike direkte og indirekte trekk som eg har funnet i tekstane. Det bygger altså på lesing, tolking og formulering som er basert på mitt filosofiske blikk. Det betyr ikkje at alle trekk, alle delar av eit mønster, finst i ein og same tekstdel. Dei formulerte meningssamanhengane er basert på det samla bokutvalet. Det idealtypiske tankemønsteret handlar om føresetnadane for teksten, og er dermed «underliggende» og viser det typiske i ein samling tekstar. Idealtypiske mønster viser overblikk eller teiknar eit breitt bilete av profesjonsutdanningane. Dette gjer at eg ikkje kan gå i djupna på enkelte sitat. I eit hermeneutisk perspektiv er ikkje slike idealtypiske formuleringar endelege, men har som mål å inngå i ein stadig drøfting om tankemønster i profesjonsutdanningane.

Metoden for å sette saman idealtypiske mønster er eit reflekterande fortolkingsarbeid. Dette arbeidet søker overblikk ved å finne likskap og motsetningar i tekstane som er gruppert og organisert i ulike kategoriar som del av tankemønster. Dette har samanheng med metoden som er å lese, tolke og formulere så få mønster som mogleg. Presentasjonen viser ulike mønster som er funnet på tvers av tekstane og som er bygd saman til generelle foredlingar av innhaldet. Ein slik generaliserande prosess resulterer i *idealtypiske* meningssamanhengar.

Idealtypiske mønster skal treffe «underliggende» føresetnader for menneske sine tankar og handlingar. I eit analytisk perspektiv skal mønstersamanhengane *forklare* typiske trekk i teksten. I vitskapsfilosofien er slike forklaringar omtala som «inference to the best explanation», og er basert på ein abduktiv slutning. Ein abduktiv slutning er ikkje ein logisk gyldig slutning, men gjev ei sannsynleg forklaring. Arbeidet med å gjere slike slutningar overtydande er ein dialogisk og reflekterande prosess som overtydar ved å gjere dei analyserte tekstane «lettare å forstå». Det vil seie at ein lesar kan bruke skildringane av tankemønster som eit teoretisk blikk for lettare å kunne sjå tilsvarende mønster i møte med tekstar eller menneske frå dei respektive utdanningane.

Disponeringa av analysekapitla er gjort etter tankemønsterkategoriane. I presentasjonen blir enkelte sitat trekt fram som gode døme. Eg har valt ut sitat som er av interesse for problemstillinga og operasjonaliseringa av tankemønster. Slike sitat vil innehalde omgrep og påstandar som seier noko om det direkte, indirekte og tause. Det som er vektlagt i sitata er det som tydeleg viser dominerande mønster i måten det er tenkt på og korleis sitata er eit uttrykk



for ei spesiell side eller mønster i måten det er tenkt. Denne avgrensinga gjer at kvar enkelt tekst ikkje er presentert som ein heilskap som seier kva som er meint med teksten. Det er vanskeleg å avgjere kor mange døme eg treng for å vise eit mønster. Enkelte gongar er det nytta fleire sitat for å stadfeste eller overlappa den same ideen. Slike overlappingar viser likskap og ulikskap mellom bøkene innanfor den same utdanninga, men vil òg kunne bli opplevd som unaudsynlege gjentakningar for lesaren.

### **Generelle metodiske utfordringar**

Det er tankemønster eg samanliknar i det avsluttande samanlikningskapitlet. Bruken av idealtypiske mønster, som reinskjærer likskap og skilnader, gjer det lettare å kunne samanlikne måtar det blir tenkt på innanfor dei respektive profesjonsutdanningane. Det er fleire fallgruver i arbeidet med å samanlikne ulike tankemønster. Eit konkret problem kan vere at bokutvalet har ulik posisjon og intensjon i dei respektive utdanningane. Om posisjonen er ulik, har det ikkje så mykje å seie for tankemønsteret så lenge intensjonen med faga er rimelig like, slik det er i mitt utval. I begge utdanningane forsøker læreverka å gje ei heilskapande overblikk over den respektive profesjonen og arbeide for å vitskapeleggjere, profesjonalisere og relatere utdanningane til praksis. Det kan alltid vere rom for at den enkelte profesjonsutdanning har fleire forskjellige mønster som ikkje kjem fram i mitt arbeid, eller enkeltstemmer som ikkje får plass i den litteraturen eg har valt ut.

Ei avgrensing er at mitt arbeid er ei filosofisk undersøking. Dette gjer det lite interessant å trekk inn analysar og teoriar som er teikna av forskarar frå andre fagområde. Eg har avgrensa mitt arbeid til å undersøke lærebøker innanfor ein norsk kontekst, noko som utelet eit internasjonalt perspektiv. Eg har òg avgrensa arbeidet til å gjelde tekstane og ikkje forfattarane. Dette gjev ikkje plass til å drøfte maktperspektiv eller kva for posisjon dei ulike forfattarane har i utdanninga. Det å presentere ei endeleg avhandling er i seg sjølv ei avgrensing. Den hermeneutiske metoden er ei gjentakande veksling mellom å lese, tolke og formulere som er knytt til mine filosofiske spørsmål og mine generelle førforståing som stadig endrar seg. Presentasjonen av denne avhandlinga betyr å avslutte ein hermeneutisk prosess som i realiteten ikkje kan avsluttast. Det er det som står i avhandlinga, som er dei endelege formuleringane som lesaren kan reflektere over for å vidareføre debatten og som kan brukast for å få kunnskap om tankemønster.

## **Kapittel 2: Tankemønster i grunnleggende litteratur for grunnskulelærerutdanninga**

Kapitlet tek føre seg tankemønster i grunnskulelærerutdanninga basert på lærebøker for faget *pedagogikk og elevkunnskap*. Det er tre ulike verk som er utgitt av tre ulike forlag og to bøker som er retta mot vitenskapsteori og metode.

Trebindsverket til Cappelen Damm - Høyskoleforlaget består av bøkene:

- *Lærere i skolen som organisasjon* (Postholm, Haug, Munthe & Krumsvik, 2012)
- *Lærerarbeid for elevenes læring 5-10* ( Postholm, Haug, Munthe & Krumsvik, 2011b)
- *Elevmangfold i skolen 5-10* ( Postholm, Haug, Munthe & Krumsvik, 2011)

Den samlande grunnverket til Gyldendal Akademiske er:

- *La Stå! Læring – på veien mot den profesjonelle lærer* (Svanberg og Wille, 2009)

Tobindsverket til Fagbokforlaget er:

- *Livet i skolen 1* ( Manger, Lillejord, Helland, & Nordahl, 2010)
- *Livet i skolen 2* (Lillejord, Drugli, Nordahl, & Manger, 2011)

I tillegg til desse tre verka har eg undersøkt to bøker som har som mål å gje lærarar ei vitenskapsteoretisk og metodisk opplæring. Den nyaste boka er ei vidareutvikling av den eldste, og har fått størst plass i avhandling av desse to bøkene:

- *Læreren med forskerblick – innføring i vitenskaplig metode for lærerstudenter* (Postholm og Jacobsen, 2011)
- *Forsknings- og utviklingsarbeid i skolen* (Postholm og Moen, 2009).

Analysen er organisert etter operasjonisering av omgrepet tankemønster og kategoriane formål, røyndomssyn, vitenskapssyn og kunnskapssyn.

### **2.1 Formål**

Eg skil mellom fem ulike formål. Dette er å innfri vedtekter, å gjere grunnskulelærerutdanninga forskingsbasert, å redusere praksissjokket, å forbetre elevane si evne til læring og å profesjonalisere læraryrket.

#### **Å innfri vedtekter**

Målstyringsdokument og lovverk er i bruk for å legitimere innhaldet og formålet med grunnskulelærerutdanninga. Dette er mellom anna grunna med referansar til stortingsmeldingar, opplæringslova med forskrifter, den nye rammeplanen for grunnskulelærerutdanninga og læreplanen. Det å følgje slike retningslinjer blir eit formål i seg

sjølv og ei legitimering av andre formål. Det første dømet er frå *Læreren med forskerblick*<sup>1</sup> som støttar seg på rammeplanen for å uttrykke formålet med boka:

Ifølge rammeplanen for grunnskolelærerutdanning (Kunnskapsdepartementet, 2010a) skal lærerstudenter skrive en forskningsbasert bacheloroppgave hvor de skal formulere og svare på en valgt problemstilling. [...] Studentene skal videre på et forskningsmessig grunnlag kunne analysere og formidle fagstoff i viktige spørsmål om skole og opplæring. I denne boken, hvor hovedfokuset er på metode, vil vi gi lærerstudentene kunnskap om hvilke grep eller tiltak som kan tas i bruk for å kunne utforske skolehverdagen på en forskningsmessig måte. (Postholm og Jacobsen, 2011 s. 14)

Det direkte formålet er å gje læraren kunnskap for å kunne utforske skulekvardagen på ein forskningsmessig god måte. Det indirekte formålet er å innfri Kunnskapsdepartementet sitt krav om at studentane skal skrive ei forskingsbasert bacheloroppgåve, og kunne analysere og formidle fagstoff i viktige spørsmål om skule og opplæring.

Boka *La Stå!*<sup>2</sup> er bygd opp tematisk etter politiske tilråingar: «Emnene [i boka] samsvarer også i stor grad med kravene som er fremmet i Stortingsmelding 11 2008-2009 *Læreren. Rollen og utdanningen*» (Svanberg og Wille, 2009 s. 5). Referansen til stortingsmeldinga er i bruk for å uttrykke den kunnskapen som læraren treng, og det synest å bli teke for gitt at stortingsmeldinga har komme fram til dei viktigaste kunnskapsområda for læraren. I *Lærerarbeid for elevenes læring 5-10* er dette uttrykt som eit imperativ: «Lærere skal iverksette den skolen som er politisk vedtatt nasjonalt og lokalt» (Postholm, 2011b1 s. 13). Denne måten å uttrykke formåla i skulen og bøkene på, opnar ikkje for å drøfte innhaldet eller å vurdere om det kan vere andre formål i skulen. Det er vidare sagt at vedtektene uttrykker ei forventning om at læraryrket må vere basert på etablert kunnskap, enten gjennom forskning eller dokumentert erfaring (ibid. s. 13). Andre stadar er normative argument i bruk for å forsvare formålet om å innfri vedtektene:

Utfordringene er at handlingsrommet [til læreren] også gir muligheter som ikke er i samsvar med reglene og prinsippene for opplæringen. [...]. Disse mulighetene for variasjon og lokal tilpasning kan føre til forskjellsbehandling og til mangel på likeverd og likestilling, og det gir en urettferdig skole. (Haug, 2011a1 s. 104)

Sitatet set lærarane sitt handlingsrom opp mot vedtektene. Reglar og prinsipp for opplæringa er det som skaper ein rettviss skule, medan lærarindividualitet og lokale forskjellar er negative og skaper individuelle tolkingar av reglar og prinsipp som kan vere urettvise. Basert på denne tanken vil den rettvise skulen innfri lovverket. Å ikkje skulle meistre det å følgje vedtektene

---

<sup>1</sup> Av språklege omsyn har eg valt å ikkje skrive heile tittelen på enkelte av bøkene i utvalet. *Læreren med forskerblick – innføring i vitenskaplig metode for lærerstudenter*, vil berre bli kalla *Læreren med forskerblick*.

<sup>2</sup> *La Stå! Læring – på veien mot den profesjonelle lærer*, vil berre bli kalla *La Stå!*

er å vere urettvis. Denne etiske grunngevinga reduserer høvet for å drøfte vedtak og formåla som slike påbod representerer.

Det er særskilt stortingsmeldingar som er presentert som kunnskapsreferansar som grunnjev formål. Stortingsmeldinga *Kvalitet i skolen* slår fast at lærarane er ein av profesjonane som nyttar minst forskingsbasert kunnskap i utøvinga (Lillejord, 2010b s. 109). Tidlegare er det sagt at Stortingsmeldinga viser til ei svensk undersøking som seier at konsekvensane av ei slik manglande interesse, «er at metoder og arbeidsmåter som kan medvirke til fremgang og bedre læring, sjelden blir fanget opp og tatt i bruk i skolen. Dermed får tradisjonen dominere» (Manger og Lillejord, 2010a s. 18). Slike påstandar er med på å legitimerer formålet med boka om å følgje vedtekter og vere forskingsbasert. Sitatet antydar ein kritisk brodd mot læreryrket som eit tradisjonelt yrke. Oppfatninga synest å bygge på ein ide om at politiske tilråingar, vedtekter og forskning går saman for å skape endringar og framgang for yrket.

Dei overordna hensiktene med skulen er presentert som gitte. Det å referere til vedtekter eller tilråingar blir ein argumentasjons for å legitimere ei utvikling som forfattarane synest å akseptere og bruker for å legitimere innhaldet i bøkene. Vedtekter og tilråingar er tekne i bruk som riktige, rettvis og som kjelde til kunnskap. Det kan vere at det er læreboksjangeren som er årsaka til denne måten å bruke vedtekter. Kva som er årsaka er av lita interesse for mitt arbeid. Det at påstandane er uttrykt som dei er, er i seg sjølv eit uttrykk for måten det blir tenkt på. Mangel på motstand og drøfting av vedtektene tyder på ein dominerande aksept om å følgje og bruke vedtektene for å føre norsk skule i riktig retning.

### **Forskingsbasert utdanning**

Det synest å vere teke for gitt at grunnskulelærerutdanninga skal vere forskingsbasert. Dette har samanheng med ideen om at profesjonsutdanningane skal bli forankra vitskapleg. Det er to dominerande tolkingar av kva dette kan bety for grunnskulelærerutdanninga. For det første kan ei bok i seg sjølv vere omtala som forskingsarbeid og referere til forskingsarbeid, og for det andre er det eit mål å gjere læraren til forskar. For å ta det siste først. I den vitskapsmetodiske boka, *Læreren med forskerblick*, blir det hevda at læraren si evne til å vere forskar er å ha endrings- og utviklingskompetanse (Postholm og Jacobsen, 2011 s. 17-18). Dette er grunna i Kunnskapsdepartementet sitt auka krav til læraren sin bruk av systematisk læring. Kunnskapsdepartementet sin definisjon av endring og utviklingskompetanse er presentert som synonymt med at læraren treng eit forskande blick: Sitatet frå kunnskapsdepartementet som grunnjev denne endring og utviklingskompetansen er: ««[...] å

kunne bidra i lokale læreplanarbeid, og med grunnlag i forskning og kritisk refleksjon over egen praksis, kunne samhandle i et faglig kollektiv for skolens utvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2008 s. 15)» (Postholm og Jacobsen, 2011 s. 18). Dette blir tolka slik at læraren må vere forskar for utvikle endring og utviklingskompetansen. Under overskrifta «Lærerforskeren» blir det sagt: «Det er et behov for praksisbasert forskning med utgangspunkt i lærerens arbeidsoppgaver, utført av læreren selv (McNiff, 2002)» (ibid. s. 22). Det er presisert at lærarforskinga skal vere praksisretta og ta utgangspunkt i arbeidsoppgåvene læraren sjølv utfører. Målet er å fjerne antakingar og vanar i klasserommet. Det «[...] å fjerne antagelser og vaner når undervisning planlegges er å gjøre læreren til forsker i egen praksis» (Munthe og Postholm, 2012 s. 147). Fleire fiktive forteljingar blir presentert for å legitimere dette formålet (Postholm og Jacobsen, s. 11-14, 25, 39, 49, 61, 85, 101, 115, 125, 137). Forteljingane lagar ein dikotomi mellom forskning og erfaring, der forskning gjev utvikling og kunnskap medan erfaring gjev stagnasjon og antakingar. Forteljingane viser korleis ideen om at læraren skal vere forskar blir forsøkt legitimert ut frå forteljingar som i seg sjølv ikkje kan oppfatast som forskingsbaserte.

Den andre metoden for å gjere grunnskulelærerutdanninga forskingsbasert er å referere til eiga og andre si forskning. I *Lærerarbeid for elevenes læring 5-10* står det til dømes: «Boka inneholder ti forskningsbaserte kapitler og tar opp tema som vil bidra til at leseren får forståelse av det å være lærer og hvordan elevene lærer» (Postholm et al., 2011b s. 5). Både forfattaren si eiga og andre si forskning gjer innhaldet forskingsbasert. *Livet i skolen 1* skil ikkje mellom eiga og andre si forskning, men hevdar at «Boken er forskningsbasert. Det vil si at vi presenterer forskningsresultater som kan hjelpe oss til bedre å forstå hva som fremmer læring eller hemmer læringsprosesser» (Manger og Lillejord, 2010a s. 16). Både denne boka og *Livet i skolen 2* forsøker å gje grunnskulelærarstudentane ei oversikt over forskingsfronten.

Det er inga motsetning mellom desse to måla. Formålet om å gjere grunnskulelærerutdanninga forskingsbasert handlar om å gjere læraren til forskar og å formidle forskarfronten til grunnskulelærarstudentane. Det kan synast sjølvstøtt at dette er ein del av tenkinga. Det har vore min intensjon å finne bøker som mellom anna arbeider med å forankre grunnskulelærerutdanninga vitskapleg. Det viktige er korleis bøkene tolkar ideen om vitskapleg forankring og korleis dette har innverknad på spørsmåla som vert tekne opp. Forskinga skal kunne gje forståing for det å vere lærar og elev og ved å kunne gje svar på kva som hemmar og fremmar læring. Her er det ein samanheng mellom formålet om å bli forskingsbasert og eit spørsmål om kva som fremmar og hemmar læring som kan koplatast til

ideen om at læring er noko som skal forbeistrast eller aukast i form av eit læringstrykk. Før eg drøftar dette formålet om forbeistring av læring eller læringstrykk vil eg ta føre meg formålet om å redusere avstanden mellom studentopplæring og utøving av yrket.

### **Praksissjokket**

Overgangen frå student til lærar er eit tema i litteraturen. Overgangen er omtala som eit praksissjokk for den nyttilsette læraren (Munthe og Postholm, 2012 s. 138; Haug, 2011b1 s. 40). Formålet med å redusere praksissjokket seiast å bli oppnådd ved å utvikle praksisretta teoriar og kartlegge klasserommet. Den tematiske oppbygginga av bøkene synest å vere tenkt som eit grunnlag for eit slikt teori og kartleggingsarbeid.

I *La Stå!* er det eit eksplisitt ønske om at innhaldet skal vere praksisrelevant, og lærarstudentar har sjølv vore med å utvikle tema som vert tekne opp i boka. Temaa er organisert i ulike kapitla for å vere meir nyttige for praksis. Det blir hevda at den tradisjonelle oppdelinga av ei pedagogisk lærebok er fagleg inndeling i pedagogisk psykologi, didaktikk og sosiologisk pedagogikk. I staden for tek boka utgangspunkt i spørsmålet om kva det er viktig at ein lærarstudenten kan noko om, og som innfrir ulike sider av vedtektene (Svanberg og Wille, 2009 s. 16). Ingen av bøkene i utvalet har faginndelte kapittel. Dei andre bokverka med mål om å vere forskingsbasert har liknande tematisk inndeling som *La Stå!*. Det tyder på at arbeidet er tenkt tematisk ut frå liknande målsettingar. Temaa som verka tek opp i ulike kapittel, er oppfatta som det viktigaste for læraren i praksis. Typiske tema er eleven, sosialisering, relasjonsarbeid, å lære til og å lære ifrå seg, motivasjon, åtferdsproblem, IKT, den profesjonelle læraren og det fleirkulturelle perspektivet. Andre kapittel som er direkte praksisretta, gjeld planlegging av undervisning, undervisningsmetodar, gjennomføring av undervisningsøkter, prøver og vurdering.

Eit teikn på formålet om praksisnærleik er forsøket på å gjere klasserommet meir gjennomsiiktig. *Lærerarbeid for elevenes læring 5-10* uttrykker denne kartleggingstanken i oppsummeringa av boka. «Kapitlene i boken dekonstruerer lærerarbeidet i klasserommet, det deles opp i ulike elementer. Elementene blir identifisert, isolert, beskrevet og analysert hver for seg» (Haug, 2011b2 s. 234). Dekonstruksjon er her oppfatta som eit analysearbeid for å studere lærerarbeidet i klasserommet. Gjennom oppdeling og isolering kan klasserommet bli kartlagt og gjort til ein gjenstand for forskingsanalyse. Ønsket om detaljstyring fører til at klasserommet må bli oppfatta som eit lukka fenomen (Manger og Lillejord, 2010a s. 26). Forskarar kan kartlegge klasserommet slik det er i praksis, for å reduserer praksissjokket.

Bokverket frå Cappelen Damm - Høyskoleforlaget seier at innhaldet i kapitla blir presentert med døme frå praksis som er tilpassa skuletrinna som boka rettar seg mot (Postholm et al., 2011a s. 5). Dette er både oppdikta forteljingar og døme frå skulekvardagen. Forteljingane bærer preg av å vere forsøk på å skildre vanlege situasjonar. På denne måten kan grunnskulelærarstudentane kjenne seg att og unngå det store praksissjokket.

### **Elevane si læring – forbetring av læring**

Det overordna formålet med skulen er elevane si læring. Hensikta er ikkje berre å lære det som er forventa, men å forbetre evna til å lære det som er forventa. Vedtektene og lovformuleringane set krav til elevane si utvikling. Dette gjeld både krav om auka læring og personleg utvikling. Som ein grunn til dette ligg individ- og samfunnsforventningar om relasjonskompetanse, kunnskapskrav og individuell danning. Ulike læringsmål som det blir forventa at elevane skal oppnå er fagkunnskap, evner, sosial kunnskap, handlingar og demokratisk danning. Desse måla er òg kalla for læringsutbytte (Nordahl, 2010b s. 324). Under vil eg vise korleis slike omgrep er i bruk. Argumentasjon, spørsmål og problem som er tekne opp viser at læraren sitt arbeid handlar om å effektivisere læringsarbeidet for å forbetre læringa til elevane.

Elevane skal utvikle og forbetre si evne til å lære. Dette er oppfatta som informasjon og evner skildra gjennom læringsmåla i ulike fag basert på siste reforma (Kunnskapsløftet (LK06)). Det vil i all hovudsak bety at målet er verbalisert kunnskap eller informasjon, det å utvikle ulike evner [ferdigheter] for å meistre og arbeide vidare med informasjon, og sosiale mål og gode haldningar. LK06 har tona ned det å lære verbalisert kunnskap og legg i staden vekt på kompetansemål og evna til å lære (Krumsvik og Ludvigsen, 2011b s. 186, Helland, 2010 s. 120). Målet er å utvikle evner til å forbetre innsamlinga og vurderinga av informasjon. Slike evner er mellom anna omtala som digital kompetanse og utviklinga av informasjonsteknologi. Sosiale mål og relasjonelt arbeid er oppfatta som eit viktig middel i dette arbeidet. Læraren sitt arbeid er i all hovudsak å få elevane til å oppnå desse målformuleringane ved avslutta skulegang, noko som gjer læraren sitt arbeid formålsretta. Lærarutøvinga bør ikkje vere for mykje formidling av informasjon, men er meir sett på som ei støtte eller som ein tilretteleggar for elevane som skal lære seg å finne og arbeide med informasjon. Dette er kalla for ein undervisningsrevolusjon (Helland, 2010 s. 120). Det er evnene til å lære som skal betrast for å kunne lære raskare og betre.

Arbeidet med å auke læringstrykket blir plassert i motsetning til ideen om omsorg, og er uttrykt som ei forbetring av skulen.

Fortsatt er det slik at læreryrket i stor grad oppfattes som et omsorgsyrke. [...]. Noen av disse tankene henger altså fortsatt igjen i omtalen av læreren, men i årenes løp har det skjedd en markant endring i oppfatning av utdanning og undervisning. Flere tar nå til orde for at det viktigste i skolen er kunnskap og læring, og parallelt med dette går utviklingen i retning av at de profesjonelle sidene ved læreryrket styrkes. (Lillejord og Manger, 2011a s. 15)

Sitatet inngår i ein kritikk av ei tradisjonell oppfatning av skulen og læreryrket som eit kall og er basert på ein dikotomi mellom omsorg og kall på eine sida, og læring og profesjonalitet på den andre. Argumentasjonen er eit forsøk på å lukke høve for å tenke omsorg som eit mål i skulen. Det blir presisert at denne tenkinga framleis henger att i *omtalen* av lærarane, men ved å profesjonalisere lærargjeringa vil læring bli det viktigaste i skulen. Omtalen om omsorg synest å vere ei motsetning til arbeidet med å profesjonalisere lærargjeringa. Sitatet viser òg korleis boka tek ein overordna posisjon for lærargjeringa. Det overordna formålet i skule er læring med konkrete læringsmål. Til dømes er danning presentert som eit mål som blir forsøkt konkretisert. Meir konkret er målet å vere demokratisk borgar, som er ansvarleg og søker fellesskapet og samfunnet sitt beste (Sæverot, 2012 s. 58-61; Lillejord, 2010a s. 55-56; Haug, 2012a s. 19). Alle mål er tenkt som ein type kompetanse som kan lærast og som det er mogleg å oppnå.

Mange spørsmål og problem som blir tekne opp, har som mål å forbetre eller auke elevane si læringsevne for å oppnå læringsmål. Formål om elevane som lærande syner seg i spørsmål om effekt og læringstrykk (Munthe og Postholm, 2012 s. 140). Interesse for vurdering endar i spørsmålet om kva for effekt vurderinga vil ha på læring (Slemmen, 2009 s. 162). Omgrep som læringseffekt og effektivitet er drøfta ved fleire høve i (Pettersen, 2009 s. 96 og s. 109, Baltzersen, 2009 s. 141 og Solli 2009 s. 325). Det er ikkje semje om kva som skal til for å oppnå best effekt, men omgrepet er i bruk. Det blir laga eit skilje mellom det å planlegge undervisninga for variasjonen si skyld, og det å planlegge undervisninga for læringa si skyld. «Den viktigste vurderingen for læring er ikke så mye: «Hva slags arbeidsmåter skal vi benytte?», som: «Hvilke arbeidsmåter fremmer læring (av akkurat dette temaet) for (akkurat disse) elevene?»» (Munthe, 2011b1 s. 121). For å få til dette må læraren kjenne elevane (ibid. s. 122). Å kjenne er her eit spørsmål om å få tilgang til korleis kvar enkelt elev lærar (tenking og forståing) mest mogleg effektiv (ibid. s. 122). Det kan kallast for ein resultatstyrt kjennskap, som vil kartlegge elevane for å kunne auke deira læring. Slike spørsmål spør indirekte om kva som er læringseffekten av ulike arbeidsmåtar, i eit bestemt klasserom overfor bestemte elevar. Fokuset er på å utvikle arbeidsmåtar som gjev læring. For å vurdere



slike spørsmål vil læreren i klasserommet måtte kartlegge elevane og utføre effektstudiar av arbeidsmåtene. Denne måten å spørje på peikar fram mot læraren som forskar.

Spørsmålet om verknad og effekt er omtala som det grunnleggande forskings spørsmål:

Det grunnleggande spørsmålet i utvikling av forskningsbasert kunnskap omkring undervisning og læring er: Hvilken undervisning er det som gir ønskede resultater og under hvilke betingelser? [...]. Denne typen kunnskap [forskningsbasert] er vektlagt i alle kapitlene i disse to bøkene om livet i skolen. (Nordahl og Manger, 2011a s. 94)

Kravet om å gjere skulen forskningsbasert er med på å rette dei grunnleggande spørsmåla i skulen mot det å forbetre læringseffekten hos elevane. Læraren sin jobb er å stille og svare på slike spørsmål om forbetra undervisning (Lillejord, 2011b s. 174). Ei slik oppfatning får konsekvensar for kva som er forstått som læring og kunnskap og eit krav om å gjere læraren til forskar i eige klasserom. Eit anna ord for å søke effekt er å snakke om kva som verkar. «Aktivitet for aktivitetens egen skyld og uten mål og meining kan fort bli uten virkning» (Haug, 2011b1 s. 22). Sitatet viser at det som har mål og meining er det som har riktig verknad overfor elevane. Fokuset skal vere på læring og fag og ikkje «alt mulig annet som tilfeldigvis dukker opp (Nordahl, 2011b s. 210) For å få til dette må kvardagen rettast mot å oppnå læringsmål. «Hvis lærerens utsagn stadig må forklares, redegjøres for eller tas opp til debatt, går mye tid til spille» (ibid. s. 210). Til dømes vil det å stille overordna spørsmål som krev forklaring og grunn vere ineffektivt og feil bruk av tid. *Lærerarbeid for elevenes læring 5-10* avsluttar boka med å peike på samanhengen mellom kartlegging av elevane, vurdering og læringstrykk: «Oppfølgingen, kontrollen og vurderingen av elevenes aktiviteter og arbeider er ikke omfattende nok i alle klasserom. Læringstrykket er lite, [...] (Haug, 2011b2 s. 246). Her kjem det fram kva som skal vere løysinga for å oppnå læringstrykket i form av meir omfattande oppfølging, kontroll og vurdering.

Toppidrettsutøvarar og suksessrike bedrifter blir brukt som førebilete for lærar og elev. «Dess mer en lykkes, dess mer prøver en å lykkes enda mer, enten en er skoleelev, lærer, forretningsdrivende eller idrettsutøver. Skiskytteren Ole Einar Bjørndalen kan gjerne brukes som et av de klareste eksempel på det siste» (Manger, 2010d s. 289). Ved eit anna tilfelle er Petter Northug jr. nemnt som eit førebilete på motivasjon og mestring (Manger, 2010c s. 256). Elevar blir samanlikna med idrettsutøvarar for å utvikle treningsprosessen (Slemmen, 2009 s. 164-165). Dei seks mest suksessrike økonomiske selskapa i England er brukt som eit førebilete når det er tale om leiing i skulen (Lillejord, 2011b s. 195). For eit selskap er målet auka profitt, og for skulen er det å uteksaminere elevar som har oppnådd betre resultat enn

tidlegare. Elevane skal arbeide og trene som idrettsutøvarane for å oppnå resultat, og det er med læraren som trenar i ein skule som søker å bli suksessrik.

Ved fleire høve er det referert til internasjonale testar som PISA, TIMSS, PIRLS og TALIS. Testane er omtala saman med Kunnskapsløftet og utvikling av målstyring i skulen (Lillejord, 2010b s. 104-105). I samanheng med målstyring er Finland brukt som døme på suksess med gode internasjonale testresultat (Lillejord, 2011b s. 173-193). Kapitlet er negativ til eit system som driv med utstrakt testing og konkurranse mellom institusjonane. Samstundes må læraren vere leiaren som tek ansvar for sine elevar, slik at Noreg i framtida kan oppnå like gode resultat som Finland gjer på dei internasjonale testane. Det vert hevda at Noreg gjer det dårlegare på desse internasjonale testane enn forventa (Haug, 2011b1 s. 25 og Maagerø, Krumsvik, Torvanger & Frafjord Hoem, 2011b s. 70), og ein konsekvens av testane er å utvikle spørsmålet om kva for faktorar som gjev god læring (Nordahl, 2010b s. 210). I denne samanhengen blir god læring vurdert som læring som gjev gode testresultat. Slike påstandar antydar ei indirekte tru på at den informasjonen og evna til lesing, rekning og strategisk avkryssing, som desse testane målar, er den meistringskunnskapen individet må utvikle gjennom skulekvardagen. Det blir påpeika at testane ikkje tek føre seg alle læringsmåla i skulen, men testane vert likevel brukt for å krevje meir læringstrykk i skulen.

Det er kritiske merknader til den resultatstyrte tenkinga. Kapitlet: «Skolen, reformene og kulturens paradokser» i boka *Lærere i skolen som organisasjon* nemner ein norsk forskingsrapport frå 2006 (Foros, 2006) som seier at norsk skule har for stor fokus på undervisningsopplegg, arbeidsmåtar og læringsstrategiar (Skarpenes, 2012 s. 76). Ein grunn til at skulen vektlegg læringstrykk og arbeidsmåtar er å finne i målrasjonell tenking. Ein del av mønsteret eg har teikna over, samsvarar med denne forskingsrapporten. Den dominerande tenkinga i bøkene synest å vere like formålsstyrt som det denne forskingsrapporten uttrykker. Rapporten frå 2006 blir nemnt, utan at det får konsekvensar for oppfatninga. Det som stadfestar rapporten er først og fremst spørsmål og argument for læring som er uttrykt i bøkene. Når bokredaksjonen skal presentere kva dette kapitlet tek føre seg, er det ikkje nemnt at kapitlet er kritisk til utviklinga av norsk skule (Haug, 2012 s. 19). Kapitlet og referansen til rapporten er ein kritikk som burde endre delar av tenkinga.

Eit sitat viser samanhengen mellom kompetansemål og ei styringsform inspirert av den rådande ideologien «New Public Management» (Haug, 2011b2, s. 241). Det er sagt at dette er den dominerande teorien, som er påstått å gje aktørane i skulen større handlingsrom: «[...], og

det gir mer armslag og spillerom for lærernes faglige og pedagogiske kvaliteter» (ibid. s. 241). Sitatet stilnar ein del av kritikken mot målstyringa ved å antyde at læraren sitt handlingsrom blir betre og med meir kvalitet som følgje av å innføre new public management i norsk skule. Ein slik argumentasjon er i bruk for å stilne kritikken av målstyringa og reduserer høvet for alternative formål til forbetring av læring. Ein liknande argumentasjon omtalar motstandarane av resultatstyring som politisk korrekte. «I en god skole skal elevene oppnå gode resultater. [...] Å styre ved hjelp av resultater har av nokså mange blitt sett på som politisk ukorrekt» (Haug, 2012b s. 42). Å vere kritisk til resultatstyring er å vere politisk korrekt. Eg tolkar sitatet som eit forsøk på å redusere høve for motstand av målstyrt undervisning.

Spørsmåla som skal gjere grunnskulelærerutdanninga forskingsbasert saman med konkrete læringsmål, testing og effekttenking gjer auka læring til skulen sitt hovudsiktemål. Argumentasjonen for å fjerne omsorg som formål i skulen og bruken av kritiske merknader som ikkje blir tekne til følgje, er med på å lukke høvet for anna tenking. Ideen om læring heng saman med ideen om forbetring. «Ingenting er så godt at det ikke kan forbedres» (Postholm & Jacobsen, 2011 s. 141). Sitatet står som ein grunntanke. Påstanden fortel at ingenting er godt nok. Ingen skal vere nøgde med det som er, men alltid søke noko nytt og betre. Dette gjeld mellom anna presentasjonen av den profesjonelle læraren, læringstrykket i klasserommet og elevane sitt arbeid med å utvikle seg sjølv til ansvarlege demokratiske samfunnsborgarar. Utviklinga synest å vere ei uendeleg positiv forbetring om læraren og læring.

### **Den profesjonelle læraren – å stadig bli betre til å meistre verksemda**

For læraren er det eksplisitte målet å utvikle lærarrolla for elevane si læring. Bokverka byrjar med å ta opp spørsmålet om kva som har størst innverknad på elevane si læring og konkluderer med at det er læraren som har størst effekt. Påstanden vert legitimert med referanse til ei stortingsmelding (Wille, 2009a s. 25) og til forskning:

En stund gav forskerne et pessimistisk svar på spørsmålet om læreren hadde stor betydning for elevenes læring og utvikling, men de siste tiårene har det blitt publisert en rekke bøker, rapporter og artikler som bekrefter at hva lærerne gjør, faktisk har stor betydning for både læringsmiljøet og læringsresultater på skolene (f.eks. Hattie, 2009). (Manger og Lillejord, 2010a s. 25)

Det blir hevda at det er fleire forskarar og ei rekke bøker som stadfestar dette, men berre Hattie er nemnt som referanse. Fleirtalsforma «forskjerne» saman med ordet «bekrefter» er i bruk for å gjere utsegna til ei sanning. Det er talet op forskarar saman med forskinga si evne til å stadfeste som er legitimeringsgrunnlaget for utsegna. Det å starte bøkene på denne måten synest å skulle motivere nye lærarar til å arbeide for å vere den mest faktoren med størst

*betydning* for både læringsmiljø og læringsresultat. Det blir konkludert med at den største utfordringa for læraren er å møte elevane, slik at kvar og ein av dei «får maksimalt utbytte av opplæringa» (Haug, 2011b1 s. 27). Ved å samanlikne læraren med legeprofesjonen er det underforstått at den profesjonelle læraren skal ha ei slik maksimering som mål.

Eit kjenneteikn med profesjonelle lærarar er at dei søker endring og forbetring. Det er ved å forskingsbasere arbeidet at den enkelte lærar skal utvikle seg og sin undervisning. Som ein grunn for eit slikt mønster ligg ideen om eit forbedringspotensial (Svanberg og Wille, 2009 s. 6). Andre stadar blir dette poenget teke opp i avslutninga. «Å være lærer er alltid å ha noe å strekke seg etter, en kan alltid gjøre det bedre» (Haug, 2011b2 s. 250). Dette kravet til forbetring er grunna i vedtekter. «[...] «overordnet myndighet» forventer resultatforbedring, [...]» (Lillejord, 2011b s. 179). Det blir òg tala om optimalisering av kunnskapsutviklinga (Jenssen og Roald, 2012 s. 130). Det vil seie at det skal vere mogleg å nå eit optimal endringsarbeid i form av ein vedvarande kunnskapsutvikling. Optimalisering og resultatstyring går saman med formålet om forbetring av læring som målet for elevane i skulen. Underforstått er det forskning som skal gje denne kunnskapsutviklinga i form av endringsarbeid. «Det som kreves, er endringsvilje fra lærerens side og en systematisk tilnærming til endringsarbeidet» (Drugli og Nordahl, 2011 s. 159). Omgrepet systematisk er eit positivt lada ord som knytt læraren si endringsvilje til forskning og forskingskunnskap. Systematikk kjenneteiknar forskning og forskning er kjenneteikna av nytenking og dermed endringsvilje. Lærarforskaren er presentert som denne forbetrande, endringsvillige og systematiske profesjonsutøvarer med eit kritisk blick mot det beståande (Postholm og Jacobsen, 2011). Det er forskning og forskingskunnskap som skal hjelpe læraren til endring, medan lærarar som ikkje følgjer forskning er oppfatta som stillestående og tradisjonelle i sitt arbeid. «Den uselvstendig lærer tilpasser seg tradisjoner og vaner mer enn å utvikle skolen i pakt med det den moderne hverdag krever» (Wille, 2009a s. 33). Ein lærar skal ta ansvar og følgje dei krav som er, basert på oppfatninga av kva den moderne kvardagen krev. Ein usjølvtendig lærar følgjer tradisjonar og kunnskap som ikkje er basert på den siste og oppdaterte forskinga. Ved å omtale ein slik lærar som usjølvtendig og som ikkje følgjer den rette oppfatninga av kva den moderne kvardagen er, er ikkje dette eit reelt alternativ for den profesjonelle, endringsvillige, forskingsbaserte og optimalt forbetrande læraren. Måten ei slik «tradisjonell» læraroppfatning blir omtala, saman med kravet om å gjere grunnskulelærarutdanninga forskingsbasert og auka læringstrykk tyder på at at eit slikt syn er på veg ut av grunnskulelærarutdanninga.

## **Oppsummering av formål**

Det direkte formålet i grunnskulelærerutdanninga er å auke læringa til elevane. Dette er eit formål som fungerer harmoniserande i grunnskulelærerutdanning. Alternative formål er redusert og med eit ønske om å få omsorg fjerna som eit formål for lærarprofesjonen. Relasjonell kompetanse og haldningar er omtala som læringsmål og som eit viktig middel for å forbetre læringa i klasserommet. Vektlegginga av å forbetre læringa til elevane viser at tenkinga er resultatstyrt og formålsretta.

Formålet om å følgje vedtekter er eit indirekte mål i litteraturen. Ideen om å følgje vedtekter synest å redusere høvet for å drøfte grunnleggande problemstillingar omkring læraryrket. Interesse for å gje læraryrket meining er stort sett stadfesta i ideen om å auke læringstrykket. Spørsmål om effekten av læring er omtala som grunnleggande spørsmål i arbeidet med å gjere grunnskulelærerutdanninga forskingsbasert. Det dominerande oppfatninga er at den profesjonelle læraren må følgje vitenskapleg kunnskap og forske i eiga verksemd for å utvikle seg.

Læraren er presentert som den faktoren som har størst innverknad på eleven si læring. Dette fører til stor interesse for å utvikle læraren til ein profesjonell utøvar. Dette er ein lærar som alltid kan forbetre seg og som har endringsvilje, noko som er ei viktig haldning som er presentert saman med det å skulle forske i si eiga verksemd. Ein profesjonell lærar følgjer vedtekter, aukar læringstrykket og forskar i eiga verksemd. Når lærarane er ferdig utdanna skal dei klare å handtere praksissjokket. For å redusere og handtere praksissjokket må innhaldet i utdanninga vere nyttig for praksis. Det er først og fremst praksisretta forskning som kan gje studentane kunnskap for å handtere praksissjokket. Dette tyder på ei tru om at vitenskapen kan utvikle meistringskunnskap for praksis. Dette heng saman med den overordna interessa for eleven si læring og spørsmål om resultat og effekt.

## **2.2 Røyndomssyn**

Det synest å vere ein overordna erkjenning at røyndomen er det sanslege. Bruken av empiriske metodar for å oppnå kunnskap er med på å stadfeste eit slikt røyndomssyn. Det praksisnære formålet gjer det empiriske klasserommet til eit kunnskaps- og forskingsobjekt. Arbeidet er å kartlegge kva som skjer i klasserommet, og forklare kva som gjev effekt på elevane si læring. Spørsmåla og problema som er tekne opp skal kunne undersøkast empirisk ved hjelp av forskingsmetodar. Grensene for kva som kan bli erkjent med sansane er ikkje drøfta i bøkene. Den kunnskapen som vitenskapen kan gje er òg ein del av røyndomen.

Oppfatningar av samfunnet er nytta for å legitimere arbeid overfor elevane. Bakgrunnen for dette er ein ide om at samfunnsforholda er styrande for utviklinga av individet. «I nyere forskning om både elevenes læringsutbytte og atferd i skolen finnes det indirekte støtte for antakelsen om at endringer i sosiale system kan bidra til nye strukturelle koblinger og endringer i psykiske systemer» (Nordahl, 2010b s. 324). Det er ved hjelp av forskning funnet ut at system og samfunnsendringar vil kunne føre til psykiske endringar i individet. Det vert ikkje sagt kva for metode som er nytta for å måle slike kausale samanhengar eller kva som er meint med elevane sitt læringsutbytte. Ei slik oppfatning bygger på styringsoptimisme og ein ovanfrå-ned modell for å endre mennesket. Første setning i 1. kapittel i *Livet i skolen 2* seier: «Endringer i samfunnsforhold bidrar til endringer i skolen» (Lillejord og Manger, 2011a s. 10). Ved å erkjenne og endre samfunnsforholda vil det vere mogleg å endre individet slik at den enkelte oppnår det utbytte av kunnskap som er presentert som målsetningar i klasserommet.

Denne interessa for samfunnsorganiseringa er uttrykt gjennom ulike samfunnsdiagnosar og røyndomssyn, som mellom anna er omtala som kunnskapssamfunnet, nettverkssamfunnet, det pluralistiske samfunnet, det fleirkulturelle samfunnet, den komplekse røyndomen og ei dynamisk samfunnsutvikling. Empiriske døme og induktive slutningar er i bruk for å stadfeste slike oppfatningar. Andre omgrep med nærleik til slike oppfatningar er ideen om heilskap og system.

### **Samfunnsdiagnose: Kunnskapssamfunnet – det komplekse samfunnet**

Ideen om kunnskapssamfunnet er ein del av grunnlaget som er i bruk for å forklare formåla i skulen. Evna til å lese er til dømes grunna ut frå behovet om å sette elevane i stand til å fungere i eit kunnskapssamfunn (Haug, 2011a1 s. 32). Det er antydning at ein elev som ikkje oppnår lese målet i skulen vil ha vanskar med å fungere i dagens samfunn. Ved hjelp av dette grunnsynet om kva dagens samfunn er, blir læraren den kanskje viktigaste samfunnsaktøren (Manger og Lillejord, 2010a s. 26). Ideen om kunnskapssamfunnet, at kunnskap er viktig for nasjonen si utvikling og at skulen skal hjelpe til i dette arbeidet, ligg som ein grunn for læringstrykket i klasserommet og interessa for læraren som den viktigaste faktoren for elevane si læring.

Skulen si oppgåve blir å tilpasse seg kunnskapssamfunnet. «Ved siden av kunnskap er også ferdigheter til å bruke IKT de viktigste produksjonsmidlene i kunnskapssamfunnet. (Wille, 2005)» (Wille, 2009b s. 60). Kunnskap er her forstått som meistringskunnskap og IKT er det

nye som skal til for å produsere denne forma for kunnskap. Kunnskapssamfunnet er knytt til kunnskapsøkonomien og ønsket om å ha økonomisk vekst. Dette samfunnet seiast å ha fleire utfordringar som individualisme, overdrive forbruk, tap av fellesskapskjensle og større avstand mellom fattig og rik (ibid. s. 60-61). Likevel er det skulen si oppgåve å halde ved like kunnskapssamfunnet. Ideen om ein kunnskapsøkonomi er andre stadar omtala kritisk som eit krav om å halde ved like nasjonen si konkurranseevne i den globale verdsøkonomien (Lillejord og Manger, 2011c s. 262). Det synest ikkje å vere eit alternativ til denne samfunnsdiagnosen eller ideen om korleis samfunnet er styande for individet. Det er ikkje eit spørsmål om kunnskapssamfunnet finst eller ikkje, men eit spørsmål om korleis elevane og læraren skal tilpasse seg dette samfunnet.

Ideen om kunnskapssamfunnet er forsøkt forklart historisk som overgangen frå industrisamfunn til kunnskapssamfunn (Lillejord 2011b, s. 94-96). Denne overgangen er òg forklart som skiljet mellom det stabile og det dynamiske og mellom det enkle og det komplekse. Ideen om det komplekse samfunnet stammar frå pedagogikkprofessor Anton Hoëm sitt skilje mellom det enkle og det komplekse samfunnet (Haug, 2012b s. 28). Det er sagt at det er denne teorien som gjer at «Det komplekse samfunnet er dagens» (ibid. s. 29). Overgangen frå industrisamfunn til kunnskapssamfunn er presentert som overgangen frå det statiske til det dynamiske (Krumsvik, 2012 s. 86). Dette blir òg presentert som ei samfunnsutvikling frå eit industrisamfunn, via eit informasjonssamfunn og vidare til eit nettverkssamfunn (Krumsvik, 2012 s. 85). Fortida er omtala som eit stabilt tradisjonelt samfunn, der barn lærte av vaksne, medan dagens samfunn er dynamisk og komplekst (Wille, 2009c s. 237-238). Slike påstandar uttrykker ei historisk utvikling som legitimerer formålet i skulen. Det som passar er teke med i forteljning, det som ikkje passar er utelatt. Utviklinga går frå det enkle, tradisjonelle, stabile og statiske industrisamfunnet til det komplekse, dynamiske kunnskapssamfunnet.

### **Ein kompleks røyndom – meir informasjon og arbeidsoppgåver**

Ideen om den komplekse røyndomen er forklart ut frå denne historiske utviklinga og ved hjelp av empiriske døme som hevdar å vise at vi i dag lever i ein kompleks røyndom. Eit døme tek føre seg utviklinga av mengda kunnskap. For å forklare kompleksiteten blir det hevda at 50 % av alle kunnskap om mennesket sin hjerne har komme dei siste 10 åra (Nordahl, 2010b s. 314). Døme seier indirekte at ved hjelp av auka kunnskapsproduksjon vert røyndomen meir kompleks. Eit liknande døme er forsøket på å vise kor kompleks kunnskap om kommunikasjon har vorte i dag (ibid. s. 331). Boka hevdar ikkje at røyndomen, forstått som

hjernen eller kommunikasjonen som fenomen, har vorten meir kompleks. Det er kunnskapen om fenomenen som gjer røyndomen meir kompleks. Kunnskapsomgrepet som er i bruk i denne sammenhengen er verbalisert kunnskap for å kartlegge fenomenet som kommunikasjon og hjernen. Døma viser ei oppfatning som i liten grad skil mellom kunnskap og informasjon og som gjer slik informasjon til sjølv røyndom. Kunnskap er oppfatta synonymt med informasjon og denne informasjonen er det som gjer røyndomen kompleks. Ein slik røyndomen er ein kunnskapsrøyndomen eller det som over er omtala som eit kunnskapssamfunn. Ei slik oppfatning vil òg kunne bli omtala som eit informasjonssamfunn.

Ideen om det komplekse er òg forklart ved å vise til mengdene med arbeidsoppgåver læraren har. Med referanse til systemteoretikaren Jens Rasmussen blir det hevda at kompleksiteten stadig aukar (Nordahl, 2011b s. 202). Denne forståinga av historia er i bruk som ein grunn for å legitimere læraren si leiing av klasseromsundervisninga. Undervisning er i seg sjølv oppfatta som kompleks (Nordahl og Manger, 2011a s. 77). Årsaka er at det er fleire faktorar som verkar inn på situasjonen samstundes. Desse faktorane vert summert opp andre stadar:

I den daglige virksomheten skal lærere ivareta mange hensyn; den enkelte elev skal lære noe, elevene skal motiveres, planer skal følges, rapporter skal skrives, foreldre skal informeres, og erfaringer skal formidles til ledelse og kolleger. [avsnitt] I slike komplekse virkeligheter blir evne til å innhente, bearbeide og anvende informasjon stadig viktigere for å lære. (Postholm og Jacobsen, 2011 s. 17)

Slike komplekse røyndomar er presenter som seks arbeidsoppgåver for læraren, som er retta direkte eller indirekte mot elevane si læring. Det er ikkje samfunnet eller røyndomen som er kompleks her, men den enkelte lærar sine arbeidsoppgåver. Påstanden om komplekse røyndomar er i bruk for å legitimere at læraren og elevane treng å innhente, bearbeide og nytte informasjon. Mål med sitatet over er å motivere læraren til å bli forskar i eigen verksemd, slik at læraren sjølv kan konstruere ny informasjon om klasserommet. Læraren vil då auke informasjonsmengda noko som vil bety at dei er med på å auke kompleksiteten i røyndomen. Kompleksitet er i bruk som grunn for å forske meir, samstundes som auka forskning synest å vere grunnen til auka informasjonsmengd, som igjen er ein av grunnane til «slike komplekse virkeligheter».

### **Det fleirkulturelle samfunnet og auka pluralitet**

Kompleksitet er omtala saman med ideen om pluralitet. «Etter hvert som samfunnet utenfor skolen blir mer pluralistisk og komplekst, bli[r] den oppgaven [å prioritere faglig innhold i skolehverdagen] stadig mer krevende» (Haug, 2012b s. 33). Sitatet viser trua på ei historisk utvikling der røyndomen blir meir og meir komplekst og pluralistisk. Indirekte er desse



krevjande vala for læraren med på å forsvare forbetring av elevane si læring for å tilfredstille dette pluralistiske og komplekse samfunnet.

Pluralisme er eit uttrykk for eit mangfald som er i bruk for å forklare det komplekse samfunnet. Eit pluralistisk samfunn står som synonymt med eit fleirkulturelt samfunn. Det fleirkulturelle samfunnet blir presentert som det norske samfunnet vi har i dag og som er forklart ut frå nyare innvandring. Det motsette ville vere eit einsretta eller monokulturelt samfunn med ei etnisk gruppe. Ei slik einsretting og trua på den monokulturelle har trekk som liknar på omtalen av industrisamfunnet som enkelt og statisk. Boka *Elevmangfold i skolen 5-10* har eit slikt etnisk mangfald som ein grunnpremiss. Lesaren blir gjort klar over at det motsette av eit fleirkulturelt samfunn er eit monokulturelt samfunn, og det blir presisert at Noreg har ei fleirkulturell fortid. «På tross av at Norge har en flerkulturell fortid, gir vi ofte uttrykk for at Norge er monokulturelt» (Westrheim, 2011a s. 110). Årsaka til at Noreg var fleirkulturelt før er mellom anna vist med å trekke fram samane som etnisk døme. Sitatet antyder at det å oppfatte Noreg som monokulturell er ein konvensjonell konstruksjon. Dette burde bety at boka erkjenner at påstanden om det stadig aukande fleirkulturelle Noreg òg er ein konstruksjon. Dette vert ikkje gjort. I staden for blir det sagt: «Økende diversitet i befolkningen i vestlige samfunn utfordrer utdanningsinstitusjonene på alle nivå» (ibid. s. 112). Årsaka til auka er innvandring. Her blir pluraliteten omtala som aukande og er i bruk for å snakke om utfordringar i skulen. I eit seinare kapittel kjem tanken om at Noreg har vore ein homogen kultur fram att: «Den norske befolkningen har generelt beveget seg fra en ensretting (homogenitet) til mer mangfold (pluralisme)» (Kvelling, 2011a s. 163). Igjen er det tilfang av nye etniske kulturar som forklarar mangfaldet som er omtala som ein positiv verdi. Det som passar inn i forteljinga om auka diversitet er teke med, det som skulle tale for at menneska i Noreg før var ulike er ikkje nemnt. Forteljinga om det fleirkulturelle samfunnet passar inn med forteljinga om kunnskapssamfunnet og det komplekse samfunnet.

### **Toleranse og integrering som etisk verdi for det pluralistiske og komplekse samfunnet**

Forteljinga om det fleirkulturelle samfunnet bidreg til å legitimere ein normativ verdi, som mellom anna er uttrykt som ei forventning om toleranse og det å vere open overfor det som er annleis (Sæverot, 2012 s. 58). Ideen om eit etnisk mangfald er skildra som ei normativ forventning om god åtferd: «Jeg vil tro at det har beriket oss som nasjon og folk at vi har et urfolk og nasjonale minoriteter i Norge» (Westrheim, 2011a s. 109). Det fleirkulturelle samfunnet skal skape ein fleirkulturell pedagogikk i skulen. Ein slik pedagogikk handlar ikkje berre om kor mange etiske grupper læraren har i klasserommet, men er eit normativt ideal for

korleis pedagogisk verksemd skal gjennomførast. «Med andre ord må en flerkulturell pedagogikk åpne for ulike måter å tolke, forstå og endre verden på» (Westrheim, 2011a s. 123). Ein slik open innstilling er eit uttrykk for toleranse. Mønster mellom verdiar og røyndomssyn går begge vegar. Sitata over oppfattar det fleirkulturelle samfunnet som noko positivt og vil bidra til å gje lesaren ei liknande oppfatning. Det kan synast som om presentasjonen av røyndomssynet er gjort for å utvikle større toleranse hos lesaren.

I samanheng med det å tolerere kjønn, er omgrepet kompleks indirekte i bruk for å grunnge normative tankar. Ideen synest å vere at fokus på kompleksitet eller pluralisme skal auke toleransen og viljen til endring i forståinga av kjønn (Røthing, 2011a s. 214). «Undervisning som vektlegger kompleksitet framfor enkle fortellinger om kjønn, vil, i tillegg til å kunne skape økt selvspekt blant elevane, også kunne skape økt respekt for andre, både for barn, unge og voksne (ibid. s. 216). Fenomenet kjønn vert gjeven eit komplekst innhald som skal hjelpe læraren til å tolerere ulike kjønnsuttrykk i klasserommet og å overføre denne toleransen til elevane. Ei forteljing presenterer ein lærar som manglar denne toleransen fordi han ikkje ser kompleksiteten i kjønnsforståinga (ibid. s. 217). I denne samanhengen er det kunnskapserkjenninga som gjer at kjønn får eit kompleks innhald. Det kan synast som om denne komplekse kjønnsenkjenninga må til for å handle normativt godt i møte mellom menneske.

Det er innsamling av informasjon som skal bidra til toleranse. «Når samfunnet består av mennesker med ulike tradisjonar og ulikt leveste, må vi få forståelse for ulike måter å leve saman på» (Spernes, 2009 s. 248). Forståinga av denne kompleksiteten skal gje grunnlag for lærarane sine normative handlingar i etterkant, med utgangspunkt i integrering og toleranse. Det er erkjenninga av det unike mennesket, og av kulturen menneska kjem frå, som skal vere grunnlaget for etiske handlingar. Det er indirekte uttrykt at informasjon om andre kulturar kan bidra til å utvikle større grad av toleranse som grunnverdi. Kravet om toleranse synest å vere ei fastsetting av læraren si moralsk haldning.

Det idealtypiske mønsteret bruker toleranse og kunnskapssamfunnet for å legitimere innhaldet og arbeidet i skulen. Ved hjelp av empiriske døme kjem det fram krav om etiske og faglege forventningar til læraren. Døma uttrykker ei tenking som seier at læraren lever i eit stadig aukande, pluralistisk og fleirkulturelt kunnskapssamfunn, med mål om å føre elevane til læringsmål som er tilpassa samfunnet og individet. Dagens klasserommet blir stilt i kontrast

til det historiske klasserommet i industrisamfunnet, som er oppfatta som stabilt, enkelt og einsretta i eit meir monokulturelt Noreg.

### **Heilskap: Syntesar av teoriar og summen av kompleksitet**

Summen av eit komplekst fenomen er oppfatta som ein heilskap. Målet er å skildre alle sider ved eit fenomen for å kunne forstå heile fenomenet. Dette er ein type system- eller nettverksforklaring som er kjent frå samfunnsvitskapleg forskning, og står som eit ideal som søker ei kompleks og heilskapande forståing og forklaring. Påstanden om heilskap står i opposisjon til studiar av isolerte trekk. «Enkle kausalforklaringer, det vil si at et bestemt forhold er årsak til en bestemt hendelse, er det vanskelig å finne støtte for i dag» (Nordahl, 2010b s. 314). Heilskap er å skildre alle trekk ved eit fenomen og å gje ei heilskapande forklaring på fenomenet ved å trekke inn mange ulike faktorar. «Fellestrekket i sosial systemteori er at aktører deltar i et system der den enkelte påvirker helheten og selv blir påvirket av denne helheten (Eide og Eide, 2000)» (Nordahl, 2010b s. 316). Tanken er at dess fleire sider av relasjonelle samanhengar som er påvist, dess nærare heilskapen er påstandane. Det er kartlegginga av relasjonane og felles påverknad som uttrykker heilskapen. Den seier at alt heng saman og ingenting kan isolerast eller bli forstått ut frå seg sjølv (ibid. s. 320; sjå òg Westergård, 2012 s. 172).

Det oppstår eit problem omkring dette røyndomssynet i arbeidet med å gjere grunnskulelærarutdanninga forskningsbasert. Problemet er korleis det skal vere mogleg å kartlegge og påvise samanhengar i heilskap ved hjelp av forskning. Løysinga er å sjå på ulike fenomen eller system som lukka einingar (Nordahl, 2010b s. 320-322). Ved å gjere klasserommet til eit lukka system blir det mogleg å forklare kompleksiteten og gjere det målbart. Den andre løysingar er å presentere tilnæringsmåten som heilskapande (Jenssen & Roald, 2012 s. 131). Den heilskapande tilnæringsmåten skal empirisk undersøke den komplekse heilskapen, kor alt heng saman. Målet er å forstå kva som har skjedd i sin heilskap og kunne forklare kompleksiteten i denne heilskapen (Postholm og Jacobsen, 2011 s. 34). Det å lukke eller avgrense forklaringskategoriane til klasserommet gjer det mogleg å drive forskning og trekke generelle slutningar i ein kompleks røyndom. Dette viser samanhengen mellom formålet om auka læringstrykk, empirisk praksisretta forskning og bruken av lukka kompleksitetar.

Det synest å vere mogleg å finne slike lukka heilskapar i røyndomen. «Å finne denne helheten [ulike rettigheter som må sees i sammenheng med hverandre] er en tolkningsoppgave for

lovens forvaltere» (Collin-Hansen, 2011a s. 56). Innanfor ein lukka heilskap synest det som om det er mogleg å forstå alle faktorane som har innverknad på kvarandre.

En helhetlig digital kompetanse innbærer dermed å kunne lese, søke, lokalisere, sammenstille, forme om og kontrastere informasjonen fra digitale kilder, og ha evne til refleksjon, vurdering, kildekritikk, fortolkning og analyse av digitale sjangrer (Erstad, 2005; Krumsvik og Ludvigsen, 2011). (Krumsvik, 2012 s. 111)

Dømet viser at det er lettare sagt enn gjort å skulle vise den heilskapande digitale kompetansen. Det kan synast som om ideen om ein heilskapande røyndom er i bruk i bøkene utan at det er tenkt over om det kanskje er umogleg å skulle kunne finne eller forklare ein slik heilskap. Det synest snarare som om omgrepet er i bruk for å posisjonere egne påstandar, ved å bruket omgrepet heilskap som har ein positiv verdi. Samstundes er det døme som tyder på at røyndomen er oppfatta som ein heilskap der alt heng saman og påverkar kvarandre.

#### **Utviklingsmønster: Heilskapande syntese**

Ideen om heilskap er i bruk i bøkene som eit uttrykk for korleis kunnskapssamfunnet utviklar seg. Heilskap er mellom anna presentert som syntesen mellom to ufullstendige teoriar. Heilskap er den endelege heile teorien som er utvikla ved å flette saman teoriar som er presentert som ufullstendige motsetningar. Slike heilskapande teoriar må klare å integrere alle motsetningar slik at spenningar forsvinn. Dette kan oppfattast som ein syntese eller «den tredje vegen» som famnar om to ytterpunkta. Eit døme på denne oppfatninga er synet på dagens læringsteori som er presentert som ei endeleg syntese basert på tidlegare teoriar (Bråten, 2011b s. 45-49). I andre samanhengar er teorihistoria indirekte presentert som ei dialektisk rørsle fram mot vår tid sin mest sanne teori (Postholm, 2011b2 s. 155-161). Eit tredje døme er teorien om læring gjennom praksisfellesskap som er skildra som ein heilskapande læringsteori, som er presentert som ei dialektisk utvikling frå behaviorisme, via kognitivismen og sosiokulturell læringsteori til eit praksisfellesskap (Solerød, 2009 s. 86-90).

Det viktige her er at presentasjonen av heilskapande teoriar er ei framstilling frå ei byrjing mot ein syntese. Framstillinga av teoriar om danning har ein liknande oppbygging (Sæverot, 2012 s. 50) Fortida sine tenkarar blir kritiserte, medan nyare teoriar løyser utfordringane eller manglane med fortida (ibid. s. 58). Den same positive framstillinga av idéhistoria syner seg òg i utviklinga av vitenskapsteori. Positivismen og konstruktivismen er presentert som to motstridande vitenskapsteoretiske posisjonar. Pragmatismen er presentert som ein middelev mellom desse to ytterpunkta (Postholm og Jacobsen, 2011 s. 27-29). Det blir teikna ei dialektisk, positiv utvikling som endar i ein syntetiserande teori som reduserer motsetningar.

Dette er døme på ei tenking, kor fortida er uttrykt med manglar som må negerast for å komme fram til nye teoriar som er nærare ein endeleg heilskapande syntese.

I arbeidet med å presentere den rette teoretisk posisjonen som heilskapande, blir andre teoriar omtala som reduksjonistisk.

I pedagogisk litteratur og forskning finner vi den dag i dag tilnærmingar som er «platonske» (les: kognitivistiske) og «aristoteliske» (les positivistiske). Disse to retningene er forskjellige, men det de har felles, er at begge er reduksjonistiske: Den kognitivistiske retninger tar ikke miljøet i betraktning, og den positivistiske retningen tar ikke individet i betraktning, kategorisk sett. (Postholm og Moen, 2009 s. 17)

Den heilskapande teorien er omtala som ikkje-reduksjonistisk og som ein syntese som har komme nærare heilskapen. Syntesen eller den tredje vegen er ei integrering av motsetningar. Alle spenningar og konflikter kan stilne i ein heilskapande teori eller modell. Ei slik oppfatning av teori kan sjåast i samanheng med ideen om toleranse og integrering. Ved å tolerere og integrere ulike reduksjonistiske teoriar er det mogleg å skape ein syntese. Ein heilskapande teori er ein del av røyndomssynet og passar inn i eit mønster saman med det pluralistiske og komplekse kunnskapssamfunnet. Ved hjelp av heilskapande tilnæringsmåtar er det mogleg å finne slike heilskapande teoriar ved å kartlegge mest mogleg av det som i sum utgjør ein kompleks røyndom.

### **Orden i røyndomen: Røyndomen med dilemma**

Det er idear i bøkene om at røyndomen ikkje alltid kan meistrast og at det vil alltid finnast spenningar og motsetningar. Det er mellom anna snakk om å måtte leve i dilemma som ikkje kan løysast, men som læraren må lære seg å stå i (Haug, 2011b2 s. 234). På liknande vis er det snakk om etiske dilemma.

Alle elever kommer inn i skolen med like rettigheter til tilpasset opplæring og trygge (mobbefrie) omgivelser. Men som den franske filosofen Jacques Derrida (2002) påpeker, er det en uopphevbar konflikt mellom å yte individet (eleven) rettferdighet som abstrakt rettsperson, lik alle andre individer, og å yte den rettferdighet som konkret person, forskjellig fra alle andre. (Skarpenes, 2012 s. 71)

Sitatet presenterer ein dualitet som ei uløseleg konflikt. Dømet står i kapitlet «Skolen, reformene og paradoksene» (Skarpenes, 2012), som har fleire kritiske merknader til skuleutviklinga, paradoksa og dilemmaa som læraren og samfunnet står i, og som ikkje har ei løysing. Kapitlet viser at det er mogleg å tenke alternativt til det røyndomssynet som er mest gjeldande. I forsiktige ordelag er det gjort merknader som indirekte søker å endre det som i kapitlet er oppfatta som den etablerte tenkinga i utdanninga, ei tenking som samsvarar mykje med det dominerande tankemønsteret eg teiknar eit bilete av. I motsetning til den dominerande tenkinga, er det snakk om å erkjenne røyndomen som usikker og splittande, og

erkjenninga av mennesket som må leve i paradoksa (Skarpenes, 2012 s. 65). Avslutninga av kapitlet seier at innsikt i ulike døme på dilemma kan hjelpe læraren til å leve i og med splittingar (Skarpenes, 2012 s. 80). Presentasjonen av ulike dilemma som lærarane må stå i fører til ein ide om balanse (Lillejord og Manger, 2011a s. 14). Slike presentasjonar av uløselege dilemma er forsøk på gjev orientering for å akseptere og søke balanse omkring tilhøva i klasserommet utan å kunne meistre dei. Eg oppfattar på lik linje med bokkapitlet at dette er eit unntak frå den dominerande måten å tenke. Ei slik tenking vil mellom anna ha innverknad på kva for vitenskaplege spørsmål som blir stilt og kva som er hensikta med vitenskapleg kunnskap.

Vedtaket om å gjere grunnskulelærarutdanninga forskingsbasert kan ende opp i ei oppfatning av at dilemmaa kan løysast som ein kompleks heilskap. Dilemmaa blir då gjort om til utfordringar som kan bli forstått og kan løysast ved hjelp av forskingskunnskap og refleksjon over praksis. Det er døme på slike dilemma som det skal vere mogleg å løyse (Manger, Nordahl og Lillejord, 2011a s. 44-45), og slike det er krav om at skulen må løyse (ibid. s. 54). Det blir mellom anna referert til forskning for å finne svar på korleis dilemma kan løysast (ibid. s. 56). Dette samsvarar med den positive dialektiske teoriutviklinga som er skildra over. Trua på heilskapande syntesar tyder på at det er mogleg å redusere eller eventuelt fjerne dei spenningar som er mellom ulike teoriar. På liknande vis kan det vere at forskning på klasserommet skulle klare å redusere dei spenningar som lærarane står i. Det er ei motsetningar i tankemønsteret på dette punktet. Det kan synast som om ei auka vektlegging av forskingsbasert kunnskap, saman med trua på heilskapande teoriar kan vere med på å løyse opp og redusere motsetninga.

### **Oppfatning av utvikling: Ei positiv einsretta utvikling**

Ideen om den syntetiserande heilskapen og utviklinga av kunnskapssamfunnet mot auka kompleksitet og pluralisme seier noko om oppfatninga av utvikling og endring, og er eit uttrykk for ein framstegsoptimisme. Denne framstegsoptimismen er kritisk til «tradisjonar» og søker forskning for å skape endring og framgang. Tradisjonelle sanningar er oppfatta som personleg erfaringsbasert kunnskap som skaper vanar og fordommar i læraryrket (Nordahl og Manger, 2011a s. 93-94). Det blir referert til ei stortingsmelding som kritiserer læraren for å la tradisjonen dominere (Manger og Lillejord, 2010a s. 18; Lillejord, 2010b s. 109). Det motsette av denne tradisjonsdominerte skulen er lærarar som nyttar forskingsbasert kunnskap for framgang og betre læring. «Skolen strever med endring. Den er stabil og personalet standhaftige. De etablerte tradisjonelle måtene å arbeide på synes å vare ved lenge, selv når

politikken og forskningsfeltet anbefaler eller krever forandring» (Haug., 2011b2 s. 235). Sitatet viser nærleiken mellom formålet om å oppfylle politiske vedtektene og trua på forskning som anbefalingar for endring. Det er politiske og forskingsbaserte krav som skal bidra til forbetring og utvikle progresjon overfor den «standhaftige» lærarstanden. Ein slik bruk av omgrepet «standhaftig» synest å antyde at dette er noko negativt som er kopla til det å ikkje søke utvikling og forbetring. Forsking kan bli brukt for å tilbakevise tradisjonelle sanningar i skulen (Manger, 2011b s. 109). Læraren vert oppmoda til å bryte med vante fordommar ved å tenke på nye undervisningsopplegg (Slemmen, 2009 s. 160). «Vitenskaplige nyvinninger oppnås ikke ved å gjenta gårsdagens svar, men ved at vi viser oppfinnsomhet og originalitet, eller søker alternative løsninger» (Manger og Lillejord, 2010a s. 14). Originalitet, nytenking og kritikken av tradisjonane er omgrep som er knytt til vitskapen som igjen er retta mot framtida og kunnskapssamfunnet. Læraren sin profesjonalitet er kjenneteikna av endringsvilje og bruken av forskning som fører til framsteg.

Trua på forskning og vitskap fører til ei positiv einsretta utvikling. Dette gjeld særskilt teoriutvikling og utviklinga av informasjonsmengda. Vitskap og forskning er framstilt som middel for utvikling og forbetring. På liknande vis er det fleirkulturelle og komplekse samfunnet skildra som ei einsretta utvikling mot det heterogene som ein positiv verdi. Denne dominerande framstegsoptimismen kan oppfatast som ein kritikk av den utøvande læraren. Påstandane antyd at utdannarane veit betre enn utøvarane om kva som på sikt er best for utøvinga. Den viktigaste grunnen for eit slikt syn er trua på ei formell utdanning som viktig for utøvinga, ideen om det fleirkulturelle komplekse samfunnet, forskingsbasering av grunnskulelærarutdanninga og forbetring av læring som formålet i skulen. Det dominerande tankemønsteret uttrykker ei positiv einsretta oppfatning av utviklinga.

### **Menneskesyn: Det ansvarlege, lærande mennesket**

Spørsmålet om kva eit menneske er, skulle kunne ha utgjort ei heil avhandling. I mitt bokutval er det ingen kapittel som tek føre seg menneskesynet. Det er heller ikkje mange omtalar av mennesket. Det er for det meste snakk om elevane som lærande og læraren som lærar. Ei årsak til at det er få skildringar av det å vere menneske er at mennesket er forklart som eit intersubjektivt individ (Skarpenes, 2012 s. 63). Ideen om mennesket som intersubjektiv passar med ein sosiokulturell læringsteori og læringsteorien om eit praksisfelleskap. «I sosiokulturelt perspektiv er læring en sosial eller kommunikativ prosess der mennesker utvikler tanker, ideer og handlinger sammen. Læring oppstår gjennom interaksjon med andre i *sosiale praksiser* og vil alltid preges av den situasjon der læringen finner sted» (Solerød, 2009

s. 86). Denne erkjenninga av mennesket som eit sosialt vesen fører til få skildringar av kva eit menneske er, eller kva som kan vere mennesket sin natur. Individua er underlagt strukturar eller det sosiale systemet det inngår i, noko som er med på å gjere eksistensielle eller biologiske forklaringar på mennesket overflødig.

Mennesket er omtala som heilt (Collin-Hansen, 2011a s. 62; Manger og Lillejord, 2010a s. 22). Heile mennesket er det lærande mennesket, som søker å oppnå det læringsutbytte som er satt i læreplanen. Dette gjeld både kunnskapsmål, evnemål og haldningsmål. Eleven er omtala som ansvarleg eller autonom i arbeidet med å oppnå læringsmåla og dermed indirekte kunne meistre kunnskapssamfunnet sine forventningar og krav. Ansvaret er eit utviklingstrekk ved mennesket i overgangen frå barn til vaksen. Autonomi er ikkje definert eller grunna, men nytta som eit middel for det overordna kravet til kvar enkelt om læring i klasserommet:

Ungdom mellom 11 og 16 år utvikler evne til mer abstrakt tenkning og til å se en sak fra ulike perspektiver. [...] Samtidig øker betydningen av jevnaldrende, og utviklingen av autonomi og selvregulering er særdeles viktig. Et av de viktige resultatene fra forskning på dette feltet, er at ungdommer utvikler autonomi bedre når de er i gode relasjoner med foresatte som er aktivt støttende (Allen & Hauser, 1996; Taub, 1997). (Munthe, 2011b2 s. 141-142)

Autonomi er her i bruk som ein del av elevar si utvikling. Vurderinga av autonomi er om det er utvikla betre eller dårlegare. Det kjem ikkje fram kva for kriterier det er snakk om som skal kunne måle autonomien. Det synest å vere forventa at ein elev kan ta ansvar og med det meinast at elevane gjer det som skulen eller samfunnet forventar av han. På liknande vis er ansvar noko elevar og lærarar får og tar og ikkje noko dei har som ontologisk posisjon.

[...] elevene skal bli i stand til å ta ansvar for eget liv og kunne delta i fellesskapet sammen med andre. Sagt på en annen måte skal skolen bidra til at barn og unge blir ansvarsfulle og deltakende aktører i samfunnet. Opplæringen skal bidra til at de utvikler evne til å ta egne valg og skape mening i livet sitt. (Nordahl, 2010a s. 59)

I sitatet vert det sagt at menneska skal bli ansvarsfulle og skal *ta* egne val. Boka legg vekt på at barn er aktørar med intensjonar og hensikter som søker mening i deira liv. Elevane er oppfatta som frie til å oppnå sitt potensiale, uavhengig av ytre årsaksforklaringar eller eksistensielle tilhøve som menneska ikkje kan gjere noko med. Medan biologi og psykologi determinerer mennesket, er det oppfatta at denne ideen om ansvar er ein humanistisk-kristen tanke som er oppfatta som betre (Nordahl, 2010a s. 72-73). Ei slik oppfatning av ansvaret som noko mennesket skal *ta* for samfunnet sitt beste, samsvarar med ideen om det intersubjektive individet som er forma av samfunnsforholda.

Den ansvarlege læraren har som oppgåve å støtte elevane. Læraren skal forstå elevane som formålsretta ansvarlege individ og bidra til at elevane vert ansvarsfulle deltakande aktørar i



samfunnet. Dette er ein grunntanke i lærarrolla. Eit viktig middel i dette arbeidet er å sjølv vere moralsk ansvarleg ved å tolerere alle elevane (Drugli og Nordahl, 2011 s. 143). Toleranse synest å vere ein grunnverdi som læraren er forplikta til og ikkje noko som læraren kan velje som autonome moralske subjekt. Det er eit læringsmål i skulen å gjere elevane til demokratiske menneske. Målet om å vere demokratisk inneber det å *ta* ansvar (Sæverot, 2012 s. 48). Det vil seie at elevane skal klare å oppnå evna til å ta ansvar som eit læringsutbytte av undervisninga til læraren.

Oppfatninga av ansvaret som ei plikt eller krav til å gjere det som blir forventa kan føre til ei kalkulert og målbar oppfatning av omgrepet. Ansvaret kan ende som ein slags økonomisk term som finst omtala som accountability (Lillejord 2011b s. 180). Kravet om accountability er kritisert for å vere for oppteken av testing og målstyring, men er i bruk for å legge vekt på kravet om ansvar og læring (Lillejord, 2011c s. 262-263). Kravet om at læraren skal *ta* ansvar eller vere ansvarsfull blir å stå regnskapspliktig for elevane si læring. Eit slikt krav passar med ideen om at læraren er den viktigaste effekt faktoren for å oppnå læringsmåla i skulen. Læraren vil måtte stå regnskapspliktig for skulen som har eit samfunnsansvar. «Skolen har like stort ansvar for å utdanne borgere som skal bidra til å videreutvikle og styrke vårt demokrati og forstå betydningen av globalt ansvar som å drille barn og unge i basisferdigheter» (ibid. s. 263). Ansvaret må læraren ta, om det gjeld å få elevane til å ta eit globalt ansvar eller for å utvikle basiskunnskap. Det ansvarlege mennesket synest ikkje lenger å vere eit moralsk subjekt, men eit økonomisk (inter)subjekt som gjennom arbeid utviklar seg i takt med det som er oppfatta som dei rette måla i kunnskapssamfunnet. Mennesket synest ikkje å vere oppfatta som eit naturleg vesen med moral som ein naturleg eigenskap, men som eit intersubjektivt individ som kan ta ansvar for å gjere det som må til for å lykkast i samfunnet.

### **Kategoriar: Samfunnsvitskapelege og sosiologiske kategoriar**

Ein del dominerande kategoriar er henta frå samfunnsvitskapen og sosiologisk teori. Dette gjeld særskilt kategoriar som er i bruk som forklaringskategoriar.

Med utgangspunkt i dette [tolv kilder til utvikling av kulturell identitet] har en lærerutdanningsorganisasjon definert mangfold i skolen som forskjeller mellom grupper av mennesker og individer basert på etnisitet, rase, sosioøkonomisk status, kjønn, særegenhet, språk, religion, seksuell orientering og geografisk region (Liang & Zhang, 2009). (Munthe, 2011a s. 13)

Det er presisert at det er ein lærerutdanningsorganisasjon, som eit fellesskap, som har definert mangfald i skulen. Denne avgrensinga står i det innleiande kapitlet i boka *Elevmangfold i*

*skolen*. Kapitla i denne læreboka er i stor grad inndelt etter desse kategoriane. Kategorien kjønn har to kapittel. Kategorien, «særegenhet», får ikkje eit eige kapittel. Det kjem ikkje fram kva som meinast med denne kategorien. Omgrepet går i retning av individualitet og identitet, men kategoriseringa bygger på grupperingar som ser vekk i frå kva som kan vere det individuelle særpreget. Når identitetsbygging vert drøfta er dette forklart ut frå sosiologiske kategoriane som familie, kjønn, etnisitet, språk, hudfarge, habitus og alder (Sparnes, 2009 s. 256-262). Det er sosiologiske kategoriar som forklarar ulikskap mellom menneska. Desse kategoriseringane samsvarar med forteljinga om det pluralistiske og fleirkulturelle samfunnet og synest først og fremst å ha som mål å skape toleranse for mangfaldet.

Skilnader mellom elevane blir forklart ut frå liknande kategoriar. «Alle skal finne seg til rette i skolen og ha utbytte av skolen uavhengig av funksjonsnivå, legning, etnisk bakgrunn, kjønn, bosted, familieform, religiøs tilknytning, økonomi, helse, osv.» (Haug, 2011b2 s. 245). Andre kategoriar som vert nemnt for å gruppere elevane er geografiske skilnader mellom by og land og regionar, sosio-økonomiske skilnader, etniske skilnader og religiøs tilknytning (Manger, Nordahl & Lillejord, 2011a s. 49). Geografiske skilnader eller urbaniseringsteoriar blir ikkje brukt vidare i boka og ville føre til problem med å halde på forteljinga om at Noreg var eit homogent og mindre fleirkulturelt samfunn før.

Målet om å utvikle klasserommet for læring fører til spørsmålet om kva som styrer menneska sine evner til å lære. Kategoriar som er i bruk er utdanninga til foreldra, økonomiske ressursar og foreldra sine kulturelle interesser. Det blir omtala, med referanse til Bourdieu, som vår kulturelle og økonomiske kapital (Nordahl, 2010a s. 60). Vidare blir individuelle evner, eigenskapar og føresetnadar nemnt, utan å presisere kva som kjenneteiknar slike evner. Slike kategoriar blir ikkje vidare vektlagt. Fysiologiske forklaringar på læring er fråverande. Det er til dømes ikkje drøfta om matinntak eller søvn kan ha innverknad på læringseffekten. Individuelle, psykologiske og eksistensielle forklaringar på menneska sine handlingar og læring synest nedprioritert. Samanfåttingsvis har samfunnsvitskaplege eller sosiologiske kategoriar ein dominerande posisjon for tenkinga. Dette samsvarar i stor grad med oppfatninga av individet i ein underordna relasjon til samfunnet.

### **Kausalitet: Avstand mellom oppfatning og bruk**

Avsnittet vil vise korleis kausalitet er oppfatta og døme på korleis kausale slutningar er i bruk, når bøkene uttrykker anbefalingar, tiltak eller skildrar ei utvikling. Ein påstand som uttrykker ei løysing eller eit tiltak vil indirekte uttrykke eit årsak-verknadsforhold. Det er ikkje mogleg

å spørje og snakke om måling av læring utan å komme med kausale samanhengar. Dette fører til tette band mellom kausalitet og formålet om å auke læringa i skulen.

Det synest å vere avstand mellom det som blir sagt i bøkene om kausalitet og bruken av kausale samanhengar. Det blir skilt mellom kausalitet og korrelasjon i kvantitativ forskning (Postholm og Jacobsen, 2011 s. 121 og 127). Målet synest å vere at læraren som forskar skal snakke om korrelasjonar i staden for kausalitet og vurdere om slutningar som inneheld årsak-verknadsforhold kan vere gale. Poenget er at korrelasjonar ikkje kan påvise klare årsak-verknad-samanhengar. Ved å snakke om at det er samanheng mellom ulike variablar, vert det ikkje sagt korleis variablane står i forhold til kvarandre. Samstundes vert det skilt mellom avhengige og uavhengige variablar (Postholm og Jacobsen, 2011 s. 30-32). Slike termar føreset kausalitet mellom dei uavhengige som årsak og dei avhengige som verknad. Talen om uavhengige variablar og drøfting om det er mogleg å snakke om eit årsak-verknadsforhold viser at det er avstand mellom det som blir sagt og det som blir gjort. Det kan synast som om det blir oppfatta at det berre er kvantitativ forskning som søker kausale samanhengar.

Bruken av kausale påstandar er stor, utan at det kjem fram at dette er ein kausal samanheng, eller kva for metode som skal vere nytta for å erkjenne dette. Eit døme er påstanden om at dårleg klassemiljø (lite samhald og støtte, mange konflikhtar, konkurranse) «forklarar» dårleg åtferd i klasserommet (Nordahl, 2010b s. 327). Dette er ikkje direkte uttalt, men slik påstanden er presentert er klassemiljøet årsak til åtferda til elevane. Det er vanskeleg å seie kva som i realiteten skulle vere årsak og kva som er verknad i denne samanhengen. Det ville vere mogleg å snu setninga på hovudet og seie at dårleg åtferd er eit dårleg klassemiljø. Samstundes blir det forsøkt å komme med løysingar for å unngå åtferdsproblem. Ei løysing er at «Læraren skal inngå i ein sosial relasjon til den enkelte elev» (Nordahl, 2010b s. 326). Påstanden synest intuitiv sann, men gjev samstundes ikkje mykje meining. At læraren ikkje skulle inngå i ein sosial relasjon med eleven er meir eller mindre umogleg. At relasjonar er viktig for læring er generelt akseptert. Boka støtter seg på John Hattie si forskning for å erkjenne dette.

Ein type forskning som forsøker å utvikle klasserommet er empirisk forskning. Empirisk vitenskap, som skal måle læring, må operasjonalisere både læringsverknaden og påverknadsvariablane til målbare faktorar. Spørsmålet om læringstrykk eller forbetring av læring er eit spørsmål om effekt som kan forklare årsaka til læring i klasserommet. I samanheng med ønsket om å erkjenne heilskapen og systemteori blir det teke avstand frå

enkle kausalforklaringar (Nordahl, 2010b s. 314). Samstundes er læraren presentert som den enkeltfaktoren med størst effekt på elevane si læring. I ei forteljing blir ein lærar presentert som årsaka til dårleg elevåtferd (Nordahl, 2010a s. 79). Forteljninga er ei stadfesting av ein kausal samanheng mellom læraren si åtferd og elev si læring, der læraren er ein uavhengig variabel og eleven den avhengige. Samstundes er forteljninga med på å redusere bruken av systemforklaringar og målet om å kartlegge den komplekse heilskapen. Sjølv om det blir hevda at målet er å søke system- og heilskapsforståing, er forteljninga eit døme som viser at enkle årsak-verknadsforklaringar er i bruk.

Ved enkelte høve er kausale løysingsforslag presentert som konkrete retningslinjer for handling. «Forskningen peker på betydningen av at læreren viser genuin interesse for elever, og dette [hils ( gjerne håndhils) på elevene, ha øyekontakt, vær tilstede, merk deg hva eleven forteller og bruk det] er bare noen av måtene denne interessen kommer til uttrykk på» (Munthe, 2011b2 s. 139). Presiseringa av det genuine i ein situasjon fører til skildringar om kva læraren skal gjere overfor elevane. Slike forklarande skildringar inneheld i liten grad ideen om læraren sin veremåte. Forslag til handlingsreglar uttrykker meistringskunnskap. Anbefalingane om å helse riktig, sjå elevane i auga, å vere til stades og merke seg kva elevane fortel, er middel for å vere genuin i møtet med elevane. Slike skildringar er indirekte kausale forklaringar på gode relasjonar til elevane.

Dette avsnittet om kausalitet forsøker å vise korleis kausale slutningar er i bruk i den grunnleggande litteraturen. Bøkene gjev eit inntrykk av at det skal vere mogleg å redusere den komplekse røyndomen ved hjelp av empirisk forskning. Dette føreset ei oppfatning av at empirisk vitenskap kan erkjenne kausale samanhengar som kan redusere kompleksiteten eller lukke systemet slik at det blir mogleg å meistre det. Denne bruken er utbredt både for å skildre og forstå klasserommet, og for å uttrykke forklaringar. Slike forklaringar tek ikkje høgde for, eller står i motsetning til ein meir problemorientert tenkemåte. Dette gjeld til dømes presentasjonane av det som er omtala som ei genuine lærargjering, trua på at det er mogleg å få ein oversikt over ulike variablar som har innverknad på heilskapen og at forklaringane synest å antyde at det skal vere mogleg for læraren å meistre klasserommet utan vidare omsyn til uløselege dilemma.

### **Oppsummering røyndomssyn**

Røyndomen er først og fremst uttrykt som samfunnsdiagnosar. Ulike forteljningar heng saman og står som grunngeving for formåla og verksemd i skulen. Dette er ein type ontologisk

argumentasjon som plasserer samfunnet og systemskildringar over individet. Individet er først individ som ein del av eit samfunn i interaksjon med andre. Skildringa av det komplekse-, pluralistiske-, fleirkulturelle-, kunnskap-, informasjon- og nettverkssamfunnet heng saman, og er forsøkt grunna ved hjelp av enkelte empiriske døme som stadfestar forteljingane. Det blir òg uttrykt at dette er ei historisk utvikling som er aukande. Oppfatninga blir uttrykt einsretta, frå eit enkelt, statisk, homogent industrisamfunn, og over til eit komplekst, dynamisk, heterogent kunnskapssamfunn. Skildringa står i samanheng med eit normativt krav om toleranse, integrering og det å sjå det positive i mangfaldet. Eit anna verdikrav er det å vere ansvarleg. I utgangspunktet er ikkje menneskesynet vektlagt som eit tema for grunnskulelærarutdanninga, men indirekte er mennesket presentert som ansvarleg og lærande. Presentasjonen av den ansvarsfulle elev og lærar opnar i liten grad for å presentere mennesket med ein indre moral som står fritt til å velje sin etiske posisjon. Skildringar om mennesket handlar først og fremst om det å ta ansvar, noko som blir oppfatta som å følgje formålet om forbetring av læring, og å meistre det som er oppfatta som det beste for seg sjølv i samsvar med samfunnsdiagnosane.

Døme på kunnskapssamfunnet er retta mot verbalisert kunnskap eller informasjon. Dette gjer denne typen kunnskap til ein viktig del av røyndomen. Indirekte blir det uttrykt ei positiv utvikling, med stor tru på endringsvilje og forbetring av læring. Det gjeld særskilt teoriutvikling, kunnskapstilfanget og vitskap. Det synest som om det går mot ei endeleg teoretisk fullbyrding, gjennom ei dialektisk utvikling som endar i ein syntese. Denne syntesen er ein heilskap mellom ulike dikotomiske teoriar eller posisjonar som moderne tenkarar har klart å skape einskap i mellom. Dette står i samanheng med vektlegginga av systemteori, der omgrepet heilskap blir ein maktfaktor i forsøket på å presentere eigne teoriar som betre enn andre.

Kunnskapssamfunnet er knytt til ein kunnskapsøkonomi. På liknande vis er det menneskelege ansvar presentert som eit slags økonomisk ansvar elevar og lærarar skal ta for å lykkes i arbeidet i skulen. Eit slikt syn på mennesket skaper eit behov for å uttrykke kunnskap som kan forstå og løyse problem i praksis. Dette er særskilt viktig i skulen som har konkrete målsetningar som det er forventa at det er mogleg å oppnå. Dette fører til bruk av kausale slutningar som òg viser den positive utviklinga. Det ligg ei motsetning mellom den empiriske forskinga si evne til å komme med praksisretta teori og tiltak i klasserommet, og oppfatninga av røyndomen som kompleks og eit heilskapande system som gjer det umogleg å skildre og forklare klasserommet som ein lukka heilskap. Den empiriske forskinga prøver likevel å

presentere enkle kategoriar og avgrensingar som er hevda å vere heilskapande. Enkle kausale forklaringar blir nytta for å forklare kompleksiteten i samfunnet. Det tyder på eit band mellom kunnskapssamfunnet og ideen om kompleksitet, pluralisme, dynamisk heilskap, systemtenking og oppfatninga av kva kausalitet er. Forsøket på å skape heilskapande syntesar ved å integrere teoretiske motsetningar har i seg ein tanke om toleranse. Både ulike elevar og teoriar skal bli forsøkt tolerert og integrert i ein kompleks heilskap. I mot denne søken etter syntese og løysingar er det antyda idear om dilemma, spenning og balanse. Eit slikt alternativt røyndomssyn passar ikkje inn i den positive heilskapstenkinga, med tru på forskning som viktig for å skildre og forklare formåla i klasserommet.

Bruken av sosiologiske kategoriar har ikkje ein like klar samanheng med kunnskapssamfunnet og ideen om heilskap, men det er ein samanheng mellom bruken av sosiologiske kategoriar, oppfatninga av kausale samanhengar og det pluralistiske fleirkulturelle samfunnet. Bruken av kausale forklaringar kunne ha vore basert på andre variablar, men det er sosiologiske variablar som synest å dominere tenkinga og som gjer samfunnet pluralistisk. Ein del av grunnlaget til det dominerande røyndomssynet synest å vere henta frå samfunnsvitskapleg teori som har fått ein stor plass i arbeidet med å gjere grunnskulelærerutdanninga vitskapleg. Dette vil eg komme tilbake til under. Forteljninga om det fleirkulturelle samfunnet og verdien av toleranse er kopla til det aukande komplekse samfunnet som står som ontologisk grunn for vitskapleggjeringa av profesjonen som igjen kan koplast til kunnskapssamfunnet. Slike indirekte koplingar gjer det vanskeleg å skulle ha andre røyndomssyn enn dette dominerande mønsteret.

### **2.3 Vitskapssyn**

Avsnittet om vitskapssyn vil byrje med å undersøke kva for vitskapsteoretiske posisjonar som blir vektlagt i litteraturutvalet. Eg vil vise dette nærmare gjennom påstandar om kunnskap og forskingskunnskap som er meir indirekte oppfatningar av vitskapleg erkjenning. Vidare vil det bli vist kva for spørsmål som styrer forskarblikket og metodane for å kunne undersøke desse spørsmåla. Her vil eg komme inn på korleis spørsmåla verkar inn på vitskapssynet. Vidare vil eg undersøke korleis vitskapleg kunnskap blir legitimert og kva for rolle vitskapen spelar overfor praksis. Siste del av avsnittet vil ta føre seg bøkene sin metode og til sist ei drøfting av kva for vitskapsretningar som i dag synest å vere dominerande for vitskapleg arbeid i grunnskulelærerutdanninga.

### **Vitskapleg erkjenning: Sosialkonstruktivisme og pragmatisme**

Sosialkonstruktivisme og pragmatisme er nemnt og forklart som vitskapsteoretiske posisjonar. Posisjonane er positivt omtala ved hjelp av korte skildringar som først og fremst tek føre seg ulike vitskaplege metodar og ideen om at kunnskap blir konstruert. Skilnaden på posisjonane er små og knytt til vitskapleg metode, noko eg vil vise i avsnittet om pragmatisme. Den eldste vitskapsteoriboka i utvalet, *Forskning og utviklingsarbeid i skolen* (Postholm og Moen, 2009) forfektar sosialkonstruktivisme. Her er sosialkonstruktivisme presentert som ein kunnskapsteori der kunnskap blir konstruert og historisk utvikla. Andre stadar er det presisert at sosialkonstruktivisme er ein kunnskapsteori og ikkje ein læringsteori (Lillejord, 2010c s. 230). Oppfatninga av sosialkonstruktivisme legger vekt på at vitskapleg kunnskap er sosial konstruert og i endring. «I dag er det imidlertid allment akseptert at vitenskapen har en historie, og at all kunnskap er feilbarlig og foranderlig» (ibid. s. 227). Dette er ei generell utsegn, utan moderasjon og utan å skilje mellom ulike former for kunnskap. Ved å påstå at vitenskapen har ei historie må all kunnskap vere i forandring. Indirekte er det berre vitskapleg kunnskap som er oppfatta som kunnskap. Bruken av frasa *allment akseptert* viser at dette er ei tru som samstundes reduserer høve for å meine noko anna. Ved to høver er det sagt at den siste læreplanen (LK06) er basert på eit konstruktivistisk perspektiv (Postholm, 2011b2 s. 157; Karlsen, 2009 s. 345). Ved å hevde at læreplanen har eit slikt konstruktivistisk perspektiv, må læraren halde seg til ein slik kunnskapserkjenning i sitt arbeid med å gjennomføre planen: «Innenfor den konstruktivistiske retningen ser man derimot ikke kunnskapen som noe absolutt, men mener at den konstrueres hos hvert enkelt i selve læringsprosessen. [...] Slik blir kunnskapen lokal og individuell» (Postholm, 2011b2 s. 157). Ei slik lokal og individualisert oppfatning av kunnskapskonstruksjonar uttrykker ei individualisering av erkjenninga. Oppfatninga kan synast som eit argument for at kvar enkelt lærar må bli forskar i eiga verksemd for å konstruere vitskapleg kunnskap i sin sosiale setting.

Ideen om at kvart enkelt individ har sin måte å erkjenne verden på kan kallast for ein personleg epistemologi. Dette har òg samanheng med at sosialkonstruktivisme og konstruktivistisk kunnskapsteori blir blanda saman. Det viser seg mellom anna i påstandar om at kunnskap høyrer til enkeltpersonar. «Våre kunnskaper, meninger og oppfatninger er subjektive, de tilhører meg, og de er riktige og sanne for meg» (Nordahl, 2010 s. 61). Personen får eit eigarforhold til eigne konstruerte påstandar og evna til å oppfatta fenomen: «Ifølge denne kunnskapsteoretiske posisjonen konstrueres våre begreper i et sosialt og kulturelt miljø som gjør at ulike mennesker kan oppfatte ett og samme fenomen helt

forskjellig» (Manger, 2010d s. 296-297). Tidlegare er det vist at mennesket er presentert som eit sosial vesen som blir til eit individ i interaksjon med andre. Likevel blir det sagt at ulike menneske kan få heilt ulik omgrep og forståing av fenomen: «Nettopp fordi kunnskap er personlig og individuell, konstruerer eleven sin egen kunnskap ved å samhandle med verden omkring, enten i en sosial, kulturell eller språklig setting (Sjøberg, 2007; Taber, 2006)» (Helland, 2010. s. 123). Sitatet er basert på forskingsreferansar og ser på ideen om kunnskap og kunnskapskonstruksjon som noko som er erkjent ved hjelp av forskning. Slike påstandar vektlegg konstruktivisme meir enn det sosiale og det blir hevda at kvart enkelt menneske har ulike røyndomsoppfatningar (Nordahl, 2010a s. 65).

Det er fleire normative grunnar til at sosialkonstruktivisme er presentert som det beste erkjenningssteoretiske posisjonen. Det er ei oppfatning at vektlegging av konstruktivisme skal fører til at læraren blir rettleiar i staden for formidlar, ved å gje rom for at elevane skal konstruere eigen kunnskap (Helland, 2010a s. 149; Helland, 2010b s. 207; Karlsen, 2009 s. 344). Dette heng saman med eit normativt ønske om å gje læraren den rette moralen i form av toleranse overfor elevane sine meiningar og kunnskap (Nordahl, 2010a s. 78-84). Ideen om at kvar enkelt elev har si eiga røyndomsoppfatning kan koplast til ideen om røyndomen som kompleks og fleirkulturell. Det blir antyda at det er kulturelle skilnader som er grunnlaget for erkjenningsforskjellane. Det er viktig å merke seg at eg ikkje oppfattar dette som den einaste tenkinga og det einaste mønsteret innanfor grunnskulelærerutdanninga, men det er eit mønster som teiknar seg og som fungerer i samheng med ideen om kunnskapssamfunnet, vektlegging av verbalisert kunnskap og det komplekse fleirkulturelle samfunnet sine normative krav til mangfald og toleranse.

Alternativet til konstruktivisme som kunnskapsteori er kalla realisme. Dette alternativet er ikkje presentert som eit reelt høve, men som ei førmoderne trusoppfatning, som er forklart som ein urealistisk ide om at kunnskap er gitt av Gud (Lillejord, 2010c s. 227). Realismen vert vidare omtala som positiv og vitskapleg, der trua er at mennesket til slutt vil erkjenne røyndomen slik den er *i seg selv* (Collin, 2004) (ibid. s. 232). Forklaringa på realisme som kunnskapsteori blir avslutta med å formidle den konstruktivismen kunnskapsteorien som riktig ved å snakke om at kunnskap ikkje er uavhengig av mennesket sitt språk og handlingar. Argumentasjonen gjer det i liten grad mogleg å skulle tenke seg ein annan kunnskapsteori enn ein som er basert på ideen om konstruktivisme som grunnlag for vitskapleg erkjening.



### **Situert og produsert materialisert kunnskap**

Det er ein samanheng mellom det sosialkonstruktivistiske vitskapsperspektivet og oppfatninga av kunnskap som situert. Situering er forklart som at kunnskap er konstruert kontekstavhengig og kan variere i tid og rom. Eit viktig tema blir dermed å forstå korleis omgjevnadane verkar inn på kunnskap (Lillejord, 2010c s. 221). Ein bakgrunn for denne teorien er ei oppfatning av at det er vanskeleg å overføre «pedagogisk kunnskap» frå ein situasjon til ein annan: «[...] skolens pedagogiske kunnskap er taus, situert (dvs. at den er utviklet i en bestemt kontekst), bygger på skjønn og individuelle vurderinger, [...]» (Lillejord, 2011b s. 176). Påstanden burde kunne føre til ei vektlegging av erfaringskunnskap, skjønn og taus kunnskap i den grunnleggande litteraturen. Dette blir ikkje gjort, i staden for er bruken av omgrepet situert kunnskap retta mot det at kunnskap er situasjonsavhengig (Lillejord og Manger, 2011a s. 21). Taus kunnskap er omtala som *svak* og det blir ikkje sagt noko meir om den tause dimensjonen (Lillejord, 2011b s. 176). Målet synest å vere å bruke forskning og refleksjon for å verbalisere situert kunnskap for å skape det som er omtala som ein «kunnskapsbase» for lærarane, nettopp for å redusere den svake tause dimensjonen i utøvinga.

Situert kunnskap er omtala som produsert eller konstruert i form av ord. «Kunnskap og læring produseres ikke i et vakum, men må sees i forhold til den sammenhengende læringen skjer i. Kunnskap er alltid situert. Den er innvevd i en kontekst» (Solerød, 2009 s. 80). I sitatet er det sagt at *all* kunnskap er situert og produsert i ein kontekst. I sitatet er både kunnskap og læring noko som blir produsert. Tidlegare i boka er det å tenke sjølv (Wille, 2009a s. 35) definert som å tenke nytt (ibid. s. 37). Dette er òg ein måte å antyde at tankeverksemd, som ein gjer sjølv, er unik og eit uttrykk for eins eigne individuelle evner til å produsere kunnskap. Formålet om den profesjonelle læraren som skal utvikle seg sjølv og stadig bli betre er kopla til ideen om å produsere kunnskap. Læraren sin kunnskapsbase skal produserast i form av ord. Produksjonen har samanheng med kunnskapssamfunnet og ideen om ein kunnskapsøkonomi. Det blir hevda at utviklinga av ein kunnskapsøkonomi er naudsyn, fordi vi lever i eit nettverkssamfunn (eit vidareutvikla kunnskapssamfunn) (Krumsvik, 2012 s. 88). Både kunnskap og det å ha kunnskap om kunnskap er skildra som ein «kapital» for kunnskapssamfunnet (ibid. s. 87). Vitskapen blir sett på som den viktigast kjelda til dette samfunnet sin økonomiske framgang.

Den sosialkonstruktivistiske vitskapsteoretiske posisjonen er tett kopla til ideen om ei positiv utvikling og høve til å produsere kunnskap. Ved å gjere læraren til forskar blir det skulen si oppgåve å vere med å produsere kunnskap: «[...] det er vi selv som produserer det vi tenker»

(Nordahl, 2010 s. 320). Når kunnskapen er situert, vil det vere menneska i situasjonane som kan produsere kunnskap. Det passar inn med ideen om at læraren må bli forskar i eige klasserom. Ved å gjere læraren til forskar, kan han produsere den riktige kunnskapen om situasjonen. «For lærerforskeren handler det om å konstruere en forståelse som kan bidra til endring og utvikling av praksis» (Postholm og Jacobsen, 2012 s. 102). Den produserte kunnskapen skal ikkje berre forstå situasjonen, men kunne bidra til endring og utvikling i form av eit meir lærarande klasserom. Vitskapleg kunnskap er presentert som ei vare som oppstår og forgår, som ei ferskvare med datostempel (Postholm og Jacobsen, 2011 s. 37). Det betyr at forskning i klasserommet stadig vil komme med ny og betre kunnskap som læraren kan ha i sin kunnskapsbase for å forbetre seg. Omgrepet kunnskapsbase er presentert i samanheng med drøfting av læraren sitt moralske skjønn (Ohnstad, 2012 s. 216). Det er snakk om å verbalisere kunnskap for å kunne hjelpe læraren med å avprivatisere moralske vurderingar i klasserommet (Ohnstad, 2012 s. 226). Ein slik base er produsert og uttrykt i ord som kan delast med andre.

Forskning fører ikkje alltid til bestemte svar. Eit døme viser korleis forskinga sitt svar, seier at det ikkje er noko svar. «Forskningen konkluderer med at det ikke er mulig å peke på en måte å bygge opp lærerutdanninger på som er klart bedre enn andre (Cochran-Smith, Feiman-Nemser, McIntyre, & Demers, 2008)» (Haug, 2011b1 s. 39). Liknande konklusjon omkring forskning er presenter i drøfting av ulike læringsstrategiar for elevane. Her er det forskning som viser at «Ingen strategier vil kunne fungere på samme måte for alle elever (Flavell, 1987)» (Postholm, 2011b3 s. 176). Denne typen forskning situerer kunnskap. Slike forskingsbaserte slutningar og konklusjonar er ein bakgrunn for oppfatninga av kunnskap som situert, konstruert og stadig i utvikling. I avslutninga av boka *Lærerarbeid for elevenes læring 5-10* blir det presisert at forskning ikkje kan komme med sikre svar. «Samtidig vet vi at i mange tilfeller kan ikke løsninger som forskningen fremsetter, gjelde for alle i alle situasjoner» (Haug, 2011b2 s. 239). Sitatet uttrykker tru på forskinga si evne til å framsette løysingar for praksis, men situeringa gjer det vanskeleg å skulle overføre vitskapleg kunnskap til praksis.

Konstruktivisme kan føre til ei manglande vilje til å spørje om noko er meir vesentleg enn noko anna i læraryrket. Perspektivet opnar i liten grad for spørsmål om essensen, om det vesentlege eller det naturlege i grunnskulelærerutdanninga. Slike spørsmål ville søke det felles grunnleggande, i staden for det forskjellige og unike. Eit døme på dette er påstanden om at ulikskap i oppfatninga av sosiale rolle som kjønn betyr at det er sosialt konstruert. «Ulike samfunn utvikler ulike kjønnsroller – det betyr at kjønnsroller er sosialt konstruert» (Sparnes,

2009 s. 258). Erkjenninga av at kjønnsroller er sosialt konstruerte er ifølgje sitatet slutta frå empiriske oppdagingar ut frå ulike samfunn. Ein alternativ måte å tenke på vil kunne søke likskap mellom desse ulike kulturane, for å sjå om det kunne vere ein essens i kjønnsuttrykket som er uavhengig av den kulturelle oppfatninga.

Eit unntak uttrykker at det kan eksisterer felles verdiar.

Selvsagt er noe kunnskap tids- og kontekstbundet, og det er ikke sikkert at alle dagens kunnskaper er verdifulle for kommende generasjoner. Men ingen studie viser at det ikke eksisterer en kjerne – «a modicum of knowledge of possible common values» (ibid. [Colnerud, 2006]) – noe som er verdt å kunne for oss mennesker. (Ohnstad, 2012 s. 224)

Sitatet seier indirekte at empirisk forskning ikkje kan slutte av sine observasjonar at det ikkje skulle finnast ei kjerne av kunnskap som er uforanderleg. Teksten handlar om å innføre etisk retningslinjer for læraren og det kan synast som om det er enkelte verdiar som er denne kjernen. Felles verdiar som er presentert samsvarar med normative ideal som er uttrykt som toleranse og integrering. Det blir referert til den generelle læreplanen med døma: solidaritet, likskap og fellesskap (ibid. s. 224). Samstundes er det referert til empirisk forskning, som viser at læraren grunnjev sine val ut frå læraren sin eigen privatmoral og samvit (ibid. s. 226). Klare verdimålsettingar kan vere med å redusere innverknaden av private vurderingar blant lærarane og få dei til å ta ansvar for å følgje opp moralske målsettingar i form av toleranse uttrykt som solidaritet, likskap og fellesskap.

Påstanden om at læraren tek avgjersler basert på ein privatmoral er sagt å vere basert på forskning (Ohnstad, 2012 s. 226). Det er ikkje sagt korleis forskinga er gjennomført, men det synest å vere snakk om intervju med lærarar som har omtala sine etiske avgjersler som ein privatmoral. Forskinga synest å tolkar informantane sine utsegn som eit uttrykk for ei vitenskapleg erkjenning. Denne typen empirisk etikkforskning vidareformidlar informantane sine eigne synspunkt som sanningar, og brukar dette forskingsresultatet for å forbetre lærarane sin praksis. Bruken av empirisk forskning for etiske erkjenningar endar her med å oppfatte etisk kunnskap som situert og privat. I motsetning er spørsmål om ei moralsk kjerne, om menneskesyn og vesentleg trekk ved mennesket sin moralske praksis, i liten grad tematisert i bøkene. Det synest ikkje å vere tenkt at ein etisk refleksjon som søker essensielle svar eller felles verdiar, ikkje kan grunnast på empirisk forskning aleine, men må bruke andre former for vitenskapleg verksemd. Sitatet

Ved eit tilfelle er det ein kritisk merknad til sosialkonstruktivismen fordi konstruksjonen fører til at kunnskapsprodusenten får eit eigarforhold til kunnskap. Kritikken bygger på eit skilje

mellom tileigning av og deltaking i læring. Det blir skrive at: «Essensen i denne tenkemåten er å se på læring som å komme i et eierforhold til en vare, kunnskap/begrep. Denne tankegangen finnes i moderat og radikal konstruktivisme og i interaksjonisme og sosiokulturelle teorier» (Solerød, 2009 s. 65). Dette er ein kritikk som treff det sosialkonstruktivistiske perspektivet og situert kunnskap. Løysinga på dette eigarskapsproblemet er å sjå på kunnskap som intersubjektivt og snakke om at vi deltek i kunnskap ved hjelp av dialogisk drøfting. Viktige omgrep for ein slik deltaking er kommunikasjon, samarbeidslæring og lærande fellesskap (ibid. s. 65). Ei slik intersubjektiv erkjenning står som ei motsetning til tenkinga som oppfattar at erkjenninga er individuell og privat. Likevel er kunnskapserkjenninga skildra som situerte konstruksjonar og mennesket som skaparar av kunnskap i form av konstruksjonar vi tileignar oss sjøve. Både ein intersubjektiv og ein personleg konstruksjon handlar om å *tileigne* seg kunnskap som er situasjonsbestemt og i endring.

#### **Pragmatisme - eit forsvar for kvantitativ forskning**

Skilnaden mellom sosialkonstruktivisme og pragmatisme synest meir som ei endring av omgrep, enn som ei endring av vitskapsteoretisk posisjon. Pragmatisme vert presentert som ein teori som opnar for fleire ulike forskingsmetodar enn sosialkonstruktivisme. Grunngevinga for den pragmatiske teorien er at i den komplekse og dynamiske røyndomen må ein nytte ulike innfallsvinklar for å samle informasjon og danne kunnskap (Postholm og Jacobsen, 2011 s. 29). Dette er ei liknande ontologiske grunngeving som det sosialkonstruktivistiske perspektivet bruker. Innføringa av pragmatisme som vitskapsteoretisk posisjon har ikkje innverknad på ideen om ein personleg eller intersubjektiv kunnskapskonstruksjon eller oppfatninga av kunnskap som situert. Skilnaden på dei to posisjonane er eit ønske om å nytte fleire ulike vitskapelege metodar for innsamling av data. Medan sosialkonstruktivisme er eit forsvar for bruken av kvalitativ datainnsamling (Postholm og Moen, 2009), er pragmatismen forklart gjennom bruken av både kvalitativ og kvantitativ forskning (Postholm og Jacobsen, 2012). Det vil i all hovudsak seie bruken av observasjon, intervju og spørjeundersøkingar som metodar for å hente inn empiriske data. R. B. Goodman si bok: *Pragmatism. A contemporary reader* er referert til som grunngeving for at pragmatisme er ein syntese av positivism og konstruktivisme. Denne grunngevinga seier ikkje noko om korleis pragmatismen erkjenner kunnskap, men er eit ønske om å samle inn data på tre ulike måtar. Det kan synast som om erkjenningsteorien er tilpassa metodane som

er oppfatta som forskning. Vitskapleggjeringa av grunnskulelærarutdanninga blir dermed ikkje eit epistemisk spørsmål, men eit spørsmål om bruk av riktig metode.

### **Spørsmål og metodar: Mix-metoden og formålsretta spørsmål**

Forskingsspørsmål som er presentert er forsøkt avgrensa til kvalitativ og kvantitativ datainnsamling. Døme på forkingsspørsmål er: ««Hva skjer?», «Hvorfor virker eller hvilken betydning har noe (eller ikke)?» og «Hvordan skape resultat?»» (Postholm og Jacobsen, 2011 s. 33). Dette er spørsmåla som peikar i retning av effektforskning og bruken av metodar som kan påvise kausale samanhengar og løysningar for praksis. Andre spørsmål er: «Hvordan oppfatter og opplever de opplegget? Hvordan tilpasser de seg det nye opplegget? Hvordan påvirkes forholdet mellom elevene? Skjer det ting som man ikkje hadde tenkt seg i utgangspunktet?» (ibid. s. 33). Dette er spørsmål som søker å kartlegge og skildre klasserommet ved hjelp av observasjon og intervju. Hensikta med slike spørsmål synest å vere å arbeide praksisretta med forskinga i ein skule som har oppnåelege mål. Kartlegginga og effektspørsmåla er retta mot formålet om å forbetre elevane sin evne til å lære. Ved å kartlegge motivasjon, haldningar og verdiar til læring kan dette fungere som støtte for forkingsspørsmål som søker å påvise læringseffekt.

Interessa for elevane si forbetring av læring er vesentleg for spørsmål som spør om utvikling og kva som fremmar læring. Spørsmål som grunnskulelærarstudenten eller læraren skal stille i klasserommet handlar om motivasjon, åtferdsending og læring, og er retta mot elevane si evne til å lære (Lillejord og Manger, 2011c s. 279) Det vert vist eit førebiletleg døme på gode forkingssprosjekt med spørsmålet: «Hvordan kan ulike arbeidsmetoder med fokus på læringsstrategier bidra til hver enkelt elevs faglige og sosiale utvikling?» (Postholm og Jacobsen, 2011 s. 144) Spørsmålet handlar om ulike arbeidsmetodar som skal vurderast opp i mot elevane si sosiale og faglege utvikling. Dette er eit effektspørsmål der eleven si *utvikling* må konkretiserast i form av målbare variablar for å gjere det mogleg å svare på spørsmålet empirisk. Andre stader er spørsmåla direkte uttrykt som eit spørsmål om å fremme læring:

Refleksjon vil dermed innebære at vi studerer både våre antakelser som fører til våre valg og *konsekvensene av valgene våre* (Hva skjer når vi starter timen med denne filmen? Hva forstår elevene av innholdet? Hvordan bidrar filmen til å fremme læring for alle elever? Er det noen elever den ikke har noen effekt for? osv.). (Munthe og Postholm, 2012 s. 147)

Her er det direkte uttalt at det må bli erkjent kva for undervisningsmetodar som fremmar læring eller gjev læringseffekt. Omgrepet refleksjon er i denne samanhengen i bruk som ein slags metode for å svare på slike effektspørsmål. Det er læraren som forskar som skal kunne svare på desse spørsmåla for å kunne meistre klasserommet betre. Metoden som skal brukast

må kunne både kartlegge klasserommet og måle forbetring. Kunnskapsmålet er eit positivt ønske om framgang og meistring i arbeidet med å gje elevane forbetra læring.

### **Mix-metoden – ein syntese av kvalitativ og kvantitativ forskning**

Vitskaplege metodar som er nemnt er empirisk kvalitativ og kvantitativ datainnsamling. Den vitskaplege verksemda vert legitimert av ein ontologisk påstand. «Det er i denne virkeligheten [med krav om at det vi gjør skal vere kunnskapsbasert (uttrykt som «forskningsbasert» og «evidensbasert»)] at det vi kaller metode, blir stadig viktigere» (Postholm og Jakobsen, 2011 s. 5). Det er i ein røyndom som krev at kunnskapen er forskingsbasert at forskingsmetodar vert stadig viktigare. Denne røyndomen er andre stadar omtala som kunnskapsamfunnet. Sitatet viser at ideen om ein kunnskapsbase er kopla til termene forskingsbasert og evidensbasert. Dette samsvarar med oppfatninga om at kunnskap er eit produksjonsmaterial, der metodar for å produsere denne forma for riktig kunnskap vert avgjerande for arbeidet. Ei slik ontologisk legitimering tyder på at det berre er denne typen empirisk forskning som er oppfatta som god vitskapleg verksemd.

Innsamling av data skal gjerast systematisk ved hjelp av observasjon, intervju og spørjeundersøking (Postholm og Jakobsen, 2011; Lillejord og Manger, 2011c s. 276). Observasjon og intervju er oppfatta som kvalitativ metode, medan spørjeundersøking er kvantitativ metode. Mix-metoden blir ein tredje veg eller ei syntese som tek i bruk både kvalitativ og kvantitativ datainnsamling. Desse to datainnsamlingsmetodane er i utgangspunktet oppfatta å vere eit tradisjonelt skilje som er oppfatta som motsetningar (Postholm og Jacobsen, 2011 s. 41). Bruken av begge datainnsamlingsmetodane er med på å fjerne det som er omtala som eit kunstig skilje. «Idealet når det gjelder datainnsamlingsmetoder, er altså kombinasjonen av ulike metoder» (ibid. s. 100). I samanheng med det å skriva bacheloroppgåva må lærarstudentane lærast opp i desse sentrale forskingsmetodane (Lillejord og Manger, 2011c s. 276). Mix-metoden er tenkt å skulle svare på grunnspørsmåla i grunnskulelærerutdanninga som handlar om kva som aukar læringa hos elevane.

### **Samanhengen mellom vitskapssynet og formålsretta spørsmål**

Det er ein samanheng mellom vitskapsteoriperspektivet og formålsretta spørsmål som kan knytast til læringstrykk og læringsutbytte. Som nemnt tidlegare er læreplanen (LK06) oppfatta som eit uttrykk for ein sosialkonstruktivistisk tenkemåte. Kompetansemåla er òg hevda å vere påverka av New Public Management som den rådande ideologien (Karlsen, 2006) (Haug,

2011b2 s. 241). Det handlar om at elevane skal oppnå læringsmål eller ha læringsutbytte. Dette har samanheng med ideen om kunnskapssamfunnet, kunnskapsøkonomi og produksjon av kunnskap, og viser seg i forskingsspørsmål som vert stilt. Pragmatisme og sosiokulturell teori (som er basert på sosialkonstruktivisme) er òg framstilt som målretta (Lillejord, 2010c). Ei formålsretta vurdering er oppfatta som den beste, og den mest nyttige forma for rasjonell tenking. Skal lærarane planlegge god undervisning må dei ha ei oppfatning av kva for mål denne undervisninga skal ha. Berre på denne måten er det snakk om at undervisninga har eit kunnskapsperspektiv: «Når lærere planlegger undervisningen ut fra et kunnskapsperspektiv, begynner de altså med å identifisere målet: Hva skal elevene kunne, forstå og kunne gjøre (Wiggins & McTighe, 1998)?» (Munthe, 2011b1 s. 123). Utsegna tek for gitt at læraren sitt arbeid er målstyrt. Å skulle undervise utan å identifisere mål ville vere å ikkje ha eit kunnskapsperspektiv på undervisninga og det ville heller ikkje gje læring.

Det finst kritiske merknader til målstyringa. Kritikken synest ikkje å ha konsekvensar for det å snakke om målrasjonell styring i klasserommet. Etter å ha kritisert pragmatisme for å vere målsrasjonell blir undervisning definert som planlagt tilrettelegging for målretta læring (Wille, 2009b s. 44). Det blir forventat at all undervisning har klare mål for kvar time (ibid. s. 49). Andre stader er samanhengen mellom formålsrasjonalitet og økonomiske interesser kritisert med referanse til forskaren Marilyn Cochran-Smith (Lillejord og Manger, 2011c s. 262). Ho er negativ til dei tette banda mellom læring og økonomisk vekst, og meiner at hensikta med skulen i dag vert grunna ut frå omsynet til samfunnet sine krav om økonomisk vekst. Det blir sagt at bakgrunn for sterke banda mellom økonomi og skule er marknadstenking, evidensbasert forskning og krav om målbare læringsutbytter (Lillejord og Manger, 2011c s. 263).

Slike kritiske merknader har ingen dominerande plass i tekstane, men står i samanheng med andre tema. Det idealtypiske mønsteret eg teiknar uttrykker eit medvit om kritiske merknader til resultatstyrt undervisning, men tek ikkje vidare omsyn til kritikken eller kjem med ein alternativ måte å tenke på. Det synest ikkje å vere tenkt at slike kritiske merknader skal endre den rasjonelle målstyringa av klasserommet eller vitskaplege spørsmål om skulen, men skal vise at slike kritiske merknader er ein del av den etablerte tenkinga og er noko vi må vere medviten om. Når det er eit mål at tenkinga skal famne om ein teoretisk heilskap, vil slike splittande oppfatningar vere ein del av tenkinga. Presentasjonen og oppfatninga av vitskapssynet reduserer høvet for alternative måtar å tenke på ved å hevde at all kunnskap er konstruert og situert og at målet er å stadig konstruere ny og betre kunnskap. Den generelle

vektlegginga av vitenskapleg metode er med på å materialisere kunnskap og gjere den vitenskaplege verksemda til ein produksjonsarktivitet for formålet om å forbetre læringa til elevane. Bruken av ontologisk argumentasjon om eit kunnskapssamfunn eller eit fleirkulturelt kompeleks samfunn gjer det vanskeleg å skulle endre på denne dominerande måten å tenke på. Dette viser ei kopling mellom spørsmål, formål, røyndomssyn og vitenskapssyn.

### **Legitimering av vitenskapleg arbeid: Systematikk**

Å vere systematisk er presentert som eit avgjerande kriterium for vitenskapleg aktivitet. Boka *Læreren med forskerblick* byrjar forordet slik:

Vi lever i en verden med stadig sterkere krav om at det vi gjør, skal være kunnskapsbasert. Ord som «forskningsbasert» eller «evidensbasert» blir stadig vanligere. Selv om enkelte av ordene kan betraktes som rene moteretninger, så illustrerer de et behov for at meninger og handlinger bør funderes i kunnskap. Kunnskap i denne sammenhengen betyr informasjon som kommer fram gjennom systematiske studier, som behandles på en systematisk måte, og som anvendes systematisk. (Postholm og Jacobsen, 2011 s. 5)

Sitatet samanfattar på mange vis ein del av det eg oppfattar som det dominerande idealtypiske tankemønsteret. Sitatet byrjar med ein merknad om røyndomen som ein ontologisk grunnpremiss. Målet med arbeidet er kunnskapsbasering eller evidensbasering av grunnskulelærarutdanninga. Det blir teke atterhald om at desse omgrepa berre er konvensjonelle påstandar, men når verda krev kunnskapsbasering er det ingen veg attende. Vidare er det akseptert at denne forma for kunnskap òg kan omtalast som informasjon, noko som tyder på ei materialisering i ein kunnskapsbase. Det vil seie at meiningar og handlingar skal vere funderte i det som her er kalla for informasjon. Informasjonen skal bli innsamla på ein systematisk måte. Vitenskapleg kunnskap er kjenneteikna ved at det er samla inn systematisk, det er handsama systematisk. Det er det å vere systematisk som legitimerer heile den vitenskaplege aktiviteten og evna til å få fram informasjon som kan brukast i praksis. Målet med å byrje boka med desse orda er å gjere læraren til forskar i si eiga verksemd.

Omgrepet systematikk skil vitenskapleg verksemd frå praktiske erfaringar. Forsking blir presentert som ei motsetning til erfaring, og med ønske om å etablere gode læringsystem for lærarane. Eit sitat frå Tone Kvernbekk er i bruk for å poengtere at vitenskapen er systematisk, i motsetning er det poengtert at oppfatningar som er basert på erfaringar ikkje er ufeilbarelege. Det som gjer erfaringa feilbarleg er at «[...] dataene som erfaringsbaserte oppfatninger sies å bygge på, [er] samlet på en tilfeldig og usystematisk måte» (Munthe og Postholm, 2012 s. 143). Målet er å kunnskapsbasere eller systematisere læraren sine erfaringar og få læraren til å stole meir på forskning. «Læreren synes altså å oppleve et læringsmiljø som er individualisert



mer enn kollektivt, og en vektlegging av personlig og erfaringsbasert kunnskap mer enn systematisk og forskningsbasert profesjonskunnskap» (ibid. s. 144). Forskningsbasert kunnskap skal på denne måten redusere det som er oppfatta som læraren sine individuelle usystematiske erfaringar.

Forsking, intervju, spørjeskjema og observasjon er presentert som noko som er kvalitativt betre enn erfaring, samtale og evna til merksemd. Grunngevinga er at desse sistnemnte aktivitetane manglar systematikk: «Skillet mellom forskning og dagligdags registrering av informasjon ligger i stor grad i at forskning preges av systematikk» (Postholm og Jacobsen, 2011 s. 43) Med daglegdagse registreringar oppnår ein *antakingar*, medan systemtisk observasjon, intervju og spørjeskjema gjev informasjon som er oppfatta som *kunnskap*. Observasjon, intervju og spørjeskjema blir forklart som systematiske aktivitetar som forskaren stadig utfører. Dette synest å vere ei instrumentalisering av forskarverksemda. Omgrep som systematikk og prosedyrar er positive termar, medan vanar eller rutinar er negative termar (Munthe og Postholm, 2012 s. 147). Kva som skil systematisk åtfærd frå rutinar er vanskeleg å få tak på. Det er ikkje eksplisitt uttrykt, men det kan synast som om erfaringskunnskap må bli verbalisert for at det ikkje skal ende som rutinar og vanar. På liknande vis er forskning prega av rutinar og vanar i form av datainnsamlingsmetodar som bli skildra verbalt som systematiske prosedyrar. Legitimeringa av vitskaplege aktiviteten blir å samle inn data på riktig systematisk måte for at resultatet av forskinga skal bli rett. Kravet om at forskning skal vere systematisk, synest å føre til mindre interesse for andre sider som kan legitimere forskarverksemda. Dette vil føre til eit skilje mellom systematisk kunnskap og ikkje-systematisk kunnskap, der den systematiske kunnskapen er samla inn og handsama på den «rette» måten.

«Systematikk» har ein positiv verdi som går att i mange samanhengar. Ei referanse til Karen Jensens forsking hevdar at lærarane les mykje, men at dei ikkje held seg [forholder seg] systematisk til kunnskapen (Munthe og Postholm, 2012 s. 144). Det avgjerande kriteriet for god lesing er å vere systematisk. Lesinga til lærarane må gå føre seg meir systematisk enn den gjer i dag, om lesinga skal bli oppfatta som god nok. Det er usikkert korleis forskinga har gått fram for å måle skilnaden på systematisk lesing og anna lesing, eller kva det vil seie å *forholde seg* systematisk til kunnskap. I *Livet i skolen 2* er forskinga til Jensen tolka som at læraren ikkje leser nok forskning og ikkje interesserer seg nok for forskning (Lillejord og Manger 2011a s. 21-22). Andre stadar er det presisert at berre forskingsinformasjon er systematisk nok. «Mye av informasjonen som ligger på nettet, er i liten grad basert på empirisk forskning eller underlagt forskningsmessig krav til systematikk» (Postholm og

Jacobsen, 2011 s. 46). Sitatet seier indirekte at det er forskinga sitt krav til systematikk som avgjer om informasjonen er god eller dårleg.

Systematisk forskning er plassert i samanheng med den positive ideen om at det er vitskapen som skal endre og forbetre læringa i klasserommet. Ein bakgrunn for dette er kunnskapsdepartementet sitt krav til endrings- og utviklingsarbeid i skulen (Postholm og Jacobsen, 2011 s. 20). Det er systematisk forskning som skal skape endring og utvikling, og det er læraren sjølv som skal gjere dette systematiske arbeidet (ibid. s. 18). Den praktiske konsekvensen av dette synest å vere at systematisk innsamling av data og handsaming av desse dataa gjev informasjon som kan samlast i ein kunnskapsbase. «Ved systematisk å innhente data frå aktiviteten i klasserommet kan læreren basere sine refleksjoner på denne informasjonen i stedet for på minne» (ibid. s. 22-23). Dette vil i realiteten vere eit enormt dokumentasjonsarbeid kor det å hente inn data frå aktivitetar i klasserommet må skrivast ned for ikkje å vere i *minnet*. For å få til dette må lærarane gjennomføre systematisk datainnsamlingsarbeid som kan påvise effekt av undervisning. Det er omtala som dokumentering og standardisering av eigen praksis (Munthe og Postholm, 2011 s. 152), som blir kalla for: «Skolebasert kompetanseutvikling» (ibid. s. 154). Kompetanseutvikling blir dermed å dokumentere praksis, som òg er omtala som å dokumentere erfaringar (Postholm, 2011b1 s. 12).

**For å summere opp:** Omgrepet systematisk eller systematikk er i bruk for å legitimere at læraren sin praksis skal vere og bygge på vitskapleg arbeid. Ei slik legitimering av vitskapleg verksemd endar med å skilje kunnskap frå erfaring, som er oppfatta som usystematisk. Vektlegginga av systematikk fører til at det metodiske arbeidet blir avgjerande for forskinga. Omgrepet er oppfatta positivt og i bruk for å posisjonere ei slik form for verksemd. Trua på kunnskapsproduksjon og materialiseringa av kunnskap koplast til det å vere systematisk ved å vektlegge den vitskaplege metoden i verksemda. Forskaren vert ein slags industriarbeidar som systematisk produserer kunnskap for kunnskapssamfunnet. Arbeidet blir å systematisk dokumentere klasserommet ved hjelp av kartlegging og effektundersøkingar.

### **Overføring av vitskapleg kunnskap til praksis: Ei spire til forskingsbasert praksis**

Forteljninga om vitskap og systematikk som den rette aktiviteten for å erkjenne kunnskap representerer ein sterk tru på at vitskapen kan utvikle kunnskap som er bra for praksis. Ei slik tru får mellom anna utslag for oppfatninga og bruken av teori. Teoriutvikling må vere basert

på forskning, og det synest å vere ei indirekte oppfatta at teoriene må vere nyttige og relevante for praksis for å redusere praksissjokket.

Teori for praksis tek utgangspunkt i ein ide om at det er mogleg å komme med teoretiske påstandar som er til direkte hjelp for praksis. Dette er mellom anna kalla kunnskapsbasert praksis. Termen kunnskapsbasert praksis er lite nytta i bøkene, men synest å få plass i arbeidet med å gjere grunnskulelærarutdanninga forskingsbasert. Bakgrunnen for innføringa er eit ønske om at læraren skal bruke meir tilgjengeleg kunnskap i utøvinga av yrket (Manger og Lillejord, 2010a s. 20). Dette er uttrykt som eit håp for framtida. «Forhåpentlig vil vidare forskning gi læringsvitenskapen nye kunnskaper om slike forhold – kunnskap som i sin tur kan danne grunnlag for bedre tilrettelegging av elevers læring i det 21. århundre» (Bråten, 2011b s. 62). Sitatet uttrykker eit håp om at forskinga si rolle som kunnskapsutviklar skal ha praktisk konsekvens for grunnskulelæraren sitt arbeid med elevane si læring.

Enkelte sitat seier at det allereie finst forskingsbasert kunnskap for praksis. «I dag finnes det forskningsbasert kunnskap som sier at noen typer av undervisning ser ut til å være mer hensiktsmessig enn andre» (Nordahl og Manger, 2011a s. 94). Påstanden er moderat, og forskinga synest ikkje å ha vist nok sikkert, men fortel kva som ser ut til å vere hensiktsmessig. Likevel er denne typen forskning omtala som evidensbasert: «Den aktuelle forskningen kan i noen grad benevnes som evidensbasert forskning. Det vil si at det er forskning som har stilt spørsmål om hvilke resultater ulike tiltak gir for ulike grupper av barn og unge, og under hvilke betingelser resultatene oppnås (Tingvall, 2003)» (ibid. s. 94). Evidensbasert forskning er her forstått som effektstudiar. Det er snakk om å påvise årsaks-vernadsforhold som kan gje retningslinjer for lærarverksemda. Dette uttrykker ei tru på at forskning kan påvise riktig lærargjering, og kva som verkar i praksis.

Med bakgrunn i eit slikt forskingsperspektivet vil teori vere forskingskunnskap som grunnlegg undervisninga (Manger og Lillejord, 2010a s. 19). Hensikta er å redusere praksissjokket og finne tiltak for forbetra læring. «Et hovudsiktemål med *Livet i skolen 1* er å gi studenter og lærere en innføring i noen av de mest nyttige teoriene med relevans for læring; teorier som har et solid forskningsfundament» (Lillejord og Manger, 2011c s. 271). Teoriar og modellar er sett på som betre om dei har eit forskningsfundament. «Det er også viktig å være klar over at modellen ikke bare er en rent teoretisk konstruksjon, men har et solid forskningsmessig fundament (se f.eks. Alexander 2003,2004)» (Bråten, 2011b s. 54). I denne samanhengen vert retningslinjene omtala som evidensbasert: «Det vil si at retningslinjene er

evidensbaserte ut fra den kunnskapen læringsforskningen har frambrakt, basert på empiriske studier av læring» (ibid. s. 56). Eg oppfattar at forskingsbasert er det same som forskingsfundament og ideen om å ha ein kunnskapsbase. Det vil seie at teoriar for praksis skal ha eit forskingsfundament. Slik forskning gjev *tilgjengeleg* kunnskap eller teoriar uttrykt som verbale retningslinjer og modellar for praksis. Studentane får eit kunnskapsbase ved å tileigne seg denne typen forskingsbasert informasjon.

Det er kritiske merknader til evidensbasert kunnskap (Nordahl og Manger, 2011a s. 94). Med referanse til forfattaren sjølv [Nordahl, 2001] er evidensrørsla kritisert for ikkje å ta høgde for kompleksiteten i møte mellom menneska. Instrumentalisering av undervisninga blir òg kritisert. Det kritiske avsnittet blir avslutta med følgjande tanke: «Deler av denne kritikken må betraktes som relevant, og en bør være forsiktig med å tro at forskningsbasert kunnskap er svaret på alle utfordringer i skolen» (ibid. s. 94). Sitatet antyder ein samanheng mellom kravet til evidensbasert forskning, instrumentalisering av kunnskap og reduksjon av kompleksitet. Kva i kritikken som er relevant er ikkje nemnt og det synest ikkje å ha stor innverknad på interessa for å gjere grunnskulelærerutdanninga forskingsbasert eller trua på at vitskapleg kunnskap kan løyse utfordringar i skulen. Kritikken vert avslutta med påstanden om at alle kapitla i begge bøkene [*Livet i skolen 1 og 2*] har vektlagt evidensbasert kunnskap som har som mål å svare på spørsmålet: «Hvilken undervisning er det som gir ønskede resultater og under hvilke betingelser?» (ibid. s. 94).

Det er referert til forskning som viser at læraren i liten grad er interessert i forskning (Manger og Lillejord, 2010 s. 18; Lillejord og Manger 2011a s. 21). Det synest å vere eit mål eller eit ønske om at den praktiserande læraren blir meir opptatt av forskning. Dette er mellom anna uttrykt som eit litt sarkastisk ønske: «At lærerne skal gjøre det som virker i opplæringen, er et rimelig ønske» (Haug, 2011b1 s. 29). Sitatet antyder at lærarane ikkje er villig til å gjere det som verker i opplæringa. Når kapitlet fortsetter med å vise døme på eiga forskning frå grunnskulelærerutdanninga er dette presentert som forskning som viser at det kan vere eit stort effektiviseringspotensial i verksemda (ibid. s. 34). Dette er forskning som hevdar å kunne påvise manglar i skulekvardagen og som har funnet løysinga i form av kontroll, oppfølging og evaluering av elevane. Ved å referere til eiga forskning blir det klart at det er forskning som kan gje kunnskap om kva som verkar i undervisninga.

### **Eit ønske om å innføre standardiserte retningslinjer?**

Det *rimelege ønsket* om at læraren gjer det som forskarar hevdar verkar synest indirekte å vere eit ønske om å standardisere verksemda for å forbetre kontrollen. Forskingsbasering og forskings spørsmål viser ei tru på at ei slik verksemd kan komme med resultat som vil føre til at grunnskulelæraren vert betre til å handle og å ta avgjersler i praksis. Spørsmålet er om lærebøkene presenterer forskingsbaserte løysingar for praksis, eller om dette er meir eit ønske om å utvikle ein forskingsbasert praksis.

Forskning forstått som eit systematisk arbeid er presentert som eit førebilete for lærarverksemda. «En god måte å legge til rette for læring i sosiale prosesser på kan være å følge arbeidsmåter og prosedyrer som anvendes av forskere» (Lillejord, 2010b s. 14). Forskarane sine arbeidsmåtar og prosedyrar er her framsnakka som ein metode for å læring i sosiale prosessar. Forsking som eit førebilete for praksis synest òg å vere ein av grunnane til ideen om at læraren sjølv må bli forskar. Ideen om systematikk og trua på å *anvende* forskingskunnskap systematisk (Postholm og Jacobsen, 2011 s. 5), synest å ende med å standardisere læraren som forskar. Forskingsprosedyrar er presentert som eit slags forskingsmessig verktøy som læraren skal ta i bruk. «Denne figuren [problemløysningsmodell: spørsmål, undersøkelse, informasjonsinnsamling, tiltak, gjennomføring av tiltak og nye spørsmål] kan brukes som et redskap både i individuelle og kollektive utviklingsprosesser i skolen» (Munthe og Postholm, 2012 s. 153-154). Modelen er oppfatta å vere henta frå forskning, der målet er å lage ein standard som utviklar skulen og undervisninga. Problemløysingsmodellen skal vere eit verktøy for å planlegge, gjennomføre og evaluere undervisninga (Postholm, 2011b3 s. 170). Ideen om at arbeid i skulen må vere systematisk går att på alle nivå i organisasjonen:

Lærerne, skolen og skoleeier må systematisk gå gjennom dem [resultat av tester], og vurdere i hvilken grad de er tilfredsstillende eller ikke. Uansett må det gjøres analyser av hva som kan være forklaringene på resultatene. Det blir særlig avgjørende når de ikke er gode nok. Da må det legges opp planer og strategier for hvordan man skal arbeide for å forbedre måloppnåelsen. (Haug, 2011b2 s. 242)

For å få til betre måloppnåing må skulane ha systematisk kunnskap om kva som går føre seg i opplæringa og kva som er årsaka til gode og dårlege læringsforhold. Ideen om lærarforskaren bygger på liknande systematisering av lærargjeringa. Lærarforskaren kan kartlegge elevane, dokumentere opplæringa, forklare dårlege resultat, og vurdere nye tiltak for å forbetre læringseffekten. Dette fører til at læraren må bli lært opp i datainnsamlingsmetodar som kan påvise effektkorrelasjonar for læring. Det kan synast som om læraren skal standardiserast som forskar, snarare enn å forskingsbasere praksisen til lærarverksemda.

Det er få men enkelte forslag til korleis sjølve undervisninga skal gå føre seg. Eit døme på konkret anbefaling for praksis er at: «Læreren må være til stede når timen skal begynne» (Nordahl og Manger, 2011, s. 86). Ei slik anbefaling synest snarare som eit minstekrav basert på sunn fornuft, enn som ein forskingsbasert påstand. Ved eit tilfelle er innramming og struktur på undervisninga presentert som ein punktvis oppdeling av timen frå start til slutt (Nordahl, 2011b s. 215-217). Punktane kan bli sett på som eit forsøk på å gje nyutdanna lærarar hjelp til å meistre praksissjokket. I avslutninga om temaet blir det argument for at desse punkta må til for at læraren skal kunne halde på autoriteten og respekten i dagens kunnskapssamfunn (ibid. s. 222). På denne måten endar forslaga som ei standardisert oppskrift som alle lærarar bør følgje ut frå samfunnsdiagnosa. Argumentasjonen tyder på eit ønske om at denne standardarden, blir innført av kvar lærar i kvart klasserom. Finland er presentert som eit føregangsland når det gjeld å etablere standardar for lærararbeidet (Lillejord, 2011b, s. 187). Ei viktig retningslinje i den formålsstyrte tenkinga er å gjere elevane medviten om mål og arbeidsoppgåver for timen (Nordahl, 2011b s. 215). I tillegg er det snakk om å formidle fagstoff, kontrollere kva elevane har forstått, svare på spørsmål, gjenta det som er formidla, repetere fagstoff og øve evner som skal automatiserast hos elevane (ibid. s. 215-216). Ein konsekvens av eit slikt læringsideal er at alle mål og alle vurderingar, må vere basert på konkrete eller materialiserte påstandar for å gjere det mogleg å måle og realisere ulike intensjonar (Haug, 2011b2 s. 241). Den generelle standardiseringa og systemiseringa av lærargjeringa kan sjåast i samanheng med kravet om ein meir rettvis skule, i form av meir lik gjennomføring av undervisninga i alle klasserom i Noreg. Det siste kapitlet i *Lærere i skolen som organisasjon* svarar ja på spørsmålet om læraren treng profesjonsetiske retningslinjer, med grunngjeving i at «[...] alle barn og unge bør bli etisk godt behandlet i skolen» (Ohnstad, 2012 s. 239).

Fleire stader er det åtvaringar mot bruken av retningslinjer eller standardar. Det vert hevda at lærarar kan miste motivasjonen om dei må følgje prosedyrar og oppskrifter som andre har utforma for dei (Lillejord og Manger, 2011c s. 266). Liknande åtvaring er retta mot eleven og kravet om tilpassa opplæring: «Vi må advare mot at eksempelet oppfattes som en standardprosedyre, nettopp fordi slike overgrep [overgrep som døme på vanskelege situasjonar] må håndteres med individuelle tilpassninger» (Raundalen og Schultz, 2011b s. 237). Andre stadar blir det sagt at innføringa av individuelt tilpassa lærings- og vurderingsformer fører til nye formaliserte rutinar (Skarpenes, 2012 s. 72). Sitatet er direkte negativt til utvikling av formaliserte rutinar. I samanheng med ønsket om å innføre

rettleiingsmetodar som har eit relasjonelt fokus blir det presisert at initiativet til å rettleie elevane må vere meint ærlig og bygge på meir enn berre teknikkar (Drugli og Nordahl, 2011 s. 167). Dette viser at det er ein god del kritiske tankar som talar i mot arbeidet med å utvikle standardiserte eller formaliserte retningslinjer for læraren.

*Livet i skolen 2* uttrykker eit sagn etter ein standard for god undervisning som er basert på forskning. «Når det verken finnes standarder [for god undervisning], belønning eller sanksjoner, svikter altså skolen når det gjelder noen av de sentrale profesjonskjennetegnene [...]» (Lillejord og Manger, 2011a s. 26). Med referanse til forskaren Richard Elmore er det sagt at desse manglane er trekk som kan indikere at lærergruppen er «en svak profesjonsgruppe». Det som talar for å innføre fleire standardar er det normative ønsket om å gjere klasserommet og lærarpraksisen likare, som er kopla til ideen om å forskingsbasere lærarutdanninga. Likevel er de i liten grad snakk om at lærarane skal ha ein forskingsbasert praksis. Læraren skal standardiserast som forskar i eige klasserom for å halde seg ansvarleg for sin eigen kunnskapsproduksjon, heller enn å innføre forskingsbaserte retningslinjer som er felles for alle klasserom. Eg finn ikkje at kravet om å vere systematisk eller at læraren skal arbeide som forskarar er basert på forskingsresultat, men er eit uttrykk for positive erfaringar som det er ønskeleg at læraren skal overføre til eigen praksis.

**For å summere opp:** Det idealtypiske mønsteret viser ei kopling mellom ønske om ei forskingsbasering av grunnskulelærarutdanninga og oppfatninga av at kunnskap og teoriar skal vere nyttig for praksis. Dette samsvarar med vitskapssynet og metodar og forskings spørsmål som er presentert over. Mange av spørsmåla og problemstillingane har som mål å kartlegge og hjelpe læraren i undervisninga. Dette gjeld både evna til å lære elevane læringsmåla i skulen og å forbetre relasjonen mellom lærar og elev. Ideen om kunnskapsbasert praksis synest å vere både ønsket og ikkje ønsket. Forskingsbaserte systematiske retningslinjer er ønsket, medan erfaringsbaserte rutinar er ikkje ønsket. Det å vere systematisk er eit ideal for all praksis og som i stor grad er henta frå forskning. Dette gjer at forskingsprosedyrar blir førebilete for lærarverksemda. Dette heng òg saman med oppfatninga av forskning som eit metodisk arbeid. Mangel på konkrete retningslinjer og standardar har samanheng med kritikk av denne typen standardisering.

### **Bøkene sine metodar: Referansar og forteljingar**

Referansar og bruk av forteljingar er to metodar som er nytta i litteraturen i arbeidet med å gjere innhaldet forskingsbasert. Ein referanse til ein tidligare teori, vitskapleg forskararbeid

eller styringsdokument er med på å gjere innhaldet sikrare. Tidlegare er det vist at referansar til vedtekter og lovverk er viktig for å grunne formåla med grunnskulelærerutdanninga. Ein annan referanseteknikk er det å presentere ei positiv utvikling som endar i ein syntese som er oppfatta som ein ønskt teori. I dette avsnittet vil eg komme inn på enkelte sider av bruken av referansar, som handlar om sjølvreferansar og det eg oppfattar som referansefellesskap. I tillegg vil eg undersøke bruken av forteljingar som er i bruk for å stadfeste innhaldet. Slike forteljingar har både ein vitskapleg og ein ikkje-vitskapleg side.

Referansar er i bruk for å stadfeste påstandar utan å vise ei fortolking av kjelda. Det synest òg å vere eit ønske om å lage dikotomiar og enkle skilje for å lette lesinga, og å gjere det lettare for lesaren å forstå motsetningar og utviklinga. Referansar til forskingsarbeid har samanheng med målet om å gjere lærebøkene forskingsbaserte. Konsekvensen av forskingsreferansar er at påstandar kan bli oppfatta som sanningar som blir tekne for gitt. For å fremme påstandar er det i bruk nemningar som «forskning viser...», «teoretikarar seier...» eller «politiske vedtekter lovfestar...». Slik referering viser ein tillit til kjelda. Eit døme på denne teknikken er: «En stor amerikansk undersøkelse viste også at selv om elevenes hjemmemiljø (sosioøkonomiske bakgrunn) er av stor betydning for læringsutbyttet, er betydningen av å ha en god lærer over mange år i barneskolen enda større (UFD 2003)» (Wille, 2009b s. 46). Referansen her er ein rapport frå Kunnskapsdepartementet som igjen refererer til ei amerikansk undersøking: «Det er med andre ord stor forskningsmessig enighet om at læreren er viktig for elevenes læring» (ibid. s. 46). Bruken av adjektivet *stor* er med på å få påstanden til å bli oppfatta som ei sanning. Dømet viser eit ønske om å objektivisere påstandar ved hjelp av referansar. Eit anna døme er ein påstand som hevdar å ha fleire *prominente* forskarar bak seg som sanningsvitne på at vurderinga sin viktigaste funksjon er å *styrke* elevane si læring (Smith, 2011b s. 215). Adjektivet *prominent* viser kva posisjon det er ønskeleg at forskaren og forskning har i profesjonsutdanninga. I *Læreren med forskerblick* er det ein påstand som forsøker å sementere verdien bak sjølve boka. «Det er mange teoretikarar som peker på at læreren skal være forskende i en undervisningspraksis» (Postholm og Jacobsen, 2011 s. 21). Sitatet stadfestar at fleire teoretikarar innanfor grunnskulelærerutdanninga ønsker at læraren skal verte forskar i eigen undervisningspraksis. Å bruke utsegna *mange teoretikarar* som grunngeving for påstanden er med på å forsterke ønsket om å gjere læraren til forskar og indikerer at dess fleire som går inn for denne typen undervisningspraksis, dess meir sannsynleg er det rett.

Eit referansefellesskap er kjenneteikna av at ulike forfattarar refererer til kvarande og bruker fleire forfattarar som referanse for å stadfeste ein påstand. Forfattarane i litteraturen har ein



tendens til å bruke kvarandre som forskingsreferansar mellom kapitla og på tvers av bøkene. Motsetningar mellom tenkarar innanfor grunnskulelærerutdanninga er i liten grad trekt fram. Spenninga og kritiske merknader som er i utvalet, synest ikkje å presenterer eit alternativ tankemønster, men er ofte ein del av den dominerande tenkinga eller står som randmerknader som viser ein type toleranse om å vere open overfor alle innvendingar. Det er ein del bruk av sjølvreferansar i bøkene, som er forsvart med at teksten skal vere forskingsbasert (Postholm et al., 2012 s. 6). Formålet om å gjere grunnskulelærerutdanninga forskingsbasert er med på å legge grunnlaget for bruken av sjølvreferansar, referansefellesskap av forskarar og arbeidet med å uttrykke forskingspåstandar som er forventa å kunne bli oppfatta som sanningar.

### **Forteljingar – eit alternativ til bruk av referansar**

Forteljingar synest først og fremst å vere i bruk for å gjere innhaldet praksisnært og for å gje døme på påstandar om skulen. Enkelte forteljingar er konkrete døme frå skulen sett gjennom forskaren sitt blikk. Andre forteljingar synest å vere oppdikta og handlar i stor grad om å skildre situasjonar frå skulekvardagen. Av og til er forteljingane nytta som ein inngang til eit tema, andre stader er skildringane i bruk for å stadfeste påstandar eller for å fortelje lærarane korleis dei faktisk skal handle i klasserommet. Slike oppdikta forteljingar er ikkje basert på det som er oppfatta som vitenskapleg verksemd, men synest å vere eit forsøk på å uttrykke ei sunn fornuft.

Ei presisert hensikt med forteljingar er å overføre kunnskap: «Fortellinger er gjennom årtusener blitt brukt for å overføre kunnskap fra generasjon til generasjon, og det er lettere å forstå enn mer abstrakte fremstillinger av samfunnsfaglige saksforhold» (Bråten, 2011 s. 57). Sitatet oppfattar forteljingar som eit pedagogiske reiskap for å gjere abstrakte teoriar meir forståelege. Her er ikkje forteljingar oppfatta som basert på forskning, men som ein eldgammal metode som framleis fungerer. Dette er eit brot med oppfatninga av at kunnskap og vitenskap er synonym. For å vitenskapleggjere forteljingane er enkelte av dei relaterte til forskingsresultat eller skrive av forskarane sjølve. Slike forteljingar er gjort vitenskaplege ved å vere basert på kvalitativ forskning, og nokre av desse forteljingane har ein kritisk brodd mot lærargjeringa (Westrheim, 2011a s. 131; Nielsen, 2011a s. 208; Røthing, 2011a s. 217). Kritikken handlar om at læraren har gjort noko som forskaren oppfattar som normativt uheldige for elevane, noko som gjer undervisninga kjedeleg for elevane, eller som svekkjer elevane si evne til å lære det dei skal lære. Forteljingane seiast å vere basert på forskaren si kartlegging av klasserommet og søker å vere handlingsretteleiar for at læraren skal meistre praksis på ein meir ideell måte.

Det er satt av svært liten plass i bøkene til forteljingar som er uttrykt med lærarstemmen. Små unntak er når forfattaren skildrar seg sjølv som lærar eller elev. *La Stå!* har nokre forteljingar som er basert på erfaringar, og som har som mål å skape engasjement om lærargjeringa. Ei forteljing handlar om forfattaren sin eigen skulegang for å vise kor viktig det er at elevane forstår kvifor det gjer det dei gjer i skulekvardagen (Wille, 2009a s. 37-38). I eit kapitlet skildrar ein forfattar sine eigne opplevingar som nyutdanna lærar (Karlsen og Sparnes, 2009 s. 276). Ei tredje forteljing tek opp temaet nærmiljø som ein del av rammefaktorane for skulearbeidet, og korleis nære realitetar kan gje vanskelege elevar mening og forståing for det som skal bli gjort (Wille, 2009b s. 51). Slike forteljingar er basert på erfaringar og ikkje forskning. Årsaka til at slike forteljingar får plass, kan vere at det uttrykte formålet med boka er å vere praksisnær, snarare enn det å skulle vere forskingsbasert (Svanberg og Wille, 2009 s. 5-6). Praksisretta forteljingar, i bøkene, avgrensar lærargjeringa til gjeremål, og vert eit spørsmål om kva læraren bør gjere for å mestre enkeltsituasjonar.

Eit døme viser ei forteljing som uttrykker ein meir positiv haldning til læraren, og som til ei viss grad uttrykker veremåte og sensibilitet i situasjonen. Dette er ei forteljing om ein lærar som skal møte mora til ein elev. Forskaren skildrar sine observasjonar av dette møtet og kva for tankar læraren skal tenke før møtet. Forteljinga er eit døme på korleis kommunikasjonen mellom lærar og foreldre kan gå føre seg, og kor resultatet er positivt (Westergård, 2012 s. 174-176). Forteljinga gjev uttrykk for dei involverte sine kjensler i situasjonen, og seier noko om korleis kommunikasjonen gjekk føre seg og ikkje berre kva som blei gjort. I denne forteljinga er der eit kunnskapsperspektiv som går i retning av å skildre taus kunnskap.

Ei auka interesse for å gjere profesjonen forskingsbasert synest å rette blikket i dei fleste forteljingane mot det å mestre klasserommet. Kvalitativ forskning med bruk av intervju og observasjon opnar for meir bruk av forteljingar, som ein måte å presentere forskingsarbeidet på. Den erfaringskunnskapen som skal til for å handtere læringssituasjonar synest å bli redusert i forteljingar med interesse for praksisretta meistringskunnskap og krav om å gjere innhaldet forskingsbasert og nyttig for praksis. Forteljinga synest òg å få eit meir kritisk innhald når den er forskingsbasert. Forskarar har eit utanfrå-blick i forteljingane som ved enkelte høver forenkler og idealiserer lærargjeringa ved å vurdere læraren kritisk for å forbetre elevane sine læringsforhold. I grunnen for denne typen kritikk vil det ligge ein ideell målestokk for korleis utøvinga burde vere (Døme: Røthing, 2011a).

## Vitskapleg hegemoni: Samfunnsvitskapen

Vitskapsmetodisk kan det synest som om det er samfunnsvitskapleg forskning som dominerer. Vitskaplege førebileter som er presentert er samfunnsvitskaplege metta-studiar. Den forskarreferansen som synest å ha størst kraft er John Hattie og særskild boka: *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement* (Hattie, 2009). Tittelen på boka inneheld ein datainnsamlingsmetode som er omtala som metaanalyse. Referansar til Hattie sitt forskingsarbeidet er utan innvendingar eller kritiske merknader. I det første kapitlet av *Livet i skolen 1* blir det skrivne:

Professor John Hattie fra New Zealand stilte spørsmålet: «Hva påvirker elevenes prestasjoner?» Han analyserte resultatene fra 800 såkalte metaanalyser, som omfattet flere millioner elever (metaanalyse er en fellesbetegnelse på at en bruker statistiske teknikker til å summere opp resultatene fra en rekke enkeltstudier). Mens egenskaper ved skolen, slik som elevtall, klassestørrelse og bygningsmasse, forklarte svært lite, forklarte lærerne som elevene har, hele 30 prosent av den statistiske variasjonen i deres prestasjoner. (Manger og Lillejord, 2010a s. 26)

Det vert nemnt at Hattie er professor, at han kjem frå New Zealand og at studien omfattar fleire millionar elevar. På nesten identisk vis presenterer ein annan forfattar òg det metodiske ved Hattie sin studie i boka *Lærerarbeid for elevenes læring 5-10*: «Den newzealandske forskeren John Hattie har analysert over 800 metastudier som til sammen omfatter 52637 enkeltstudier, for blandt annet å finne ut av disse sammenhengene [læreradferd og elevenes læring] (Hattie, 2009)» (Haug, 2011b1 s. 38). Hattie er òg ein av dei prominente forskarane som i bruk for å stadfeste at vurdering er bra for læring (Smith, 2011 s. 215). I den vitskapsmetodiske boka *Læreren med forskerblick* er Hattie nytta som døme på vitskapen si evne til å påvise årsak-verknadsforhold, der læring er den avhengige variabelen, og trekk ved eleven, heimen, skulen, undervisningsopplegget, læraren og faginnhaldet er presentert som uavhengige årsaksvariablar (Postholm og Jacobsen, 2011 s. 32). Forskinga hans tyder på at det meste har effekt på læring, medan bruken framhevar læraren som den uavhengige enkeltfaktoren med størst effekt. Måten Hattie er omtala som forskar og interessa for det vitskaplege innhaldet gjer at eg oppfattar hans forskning som eit førebilete for vitskapleg verksemd.

Hattie sin studie er døme på det som kan kallast for ein metastudie. Liknande omgrep for forskning er metareview, oversiktsstudiar og syntesar (Munthe 2011b2 s. 146; Krumsvik og Ludvigsen 2011b s. 188). Det er gjort klart at metastudiar er sett på som ein fordelaktig måte å drive forskning: «Akkurat nå legges det svært stor vekt på forskning som viser at ledelse og struktur i klasserommene er mest fordelaktig, med henvisning til omfattende metaanalyser

(Hattie, 2009; Nordenbo, Søgaard Larsen, Tiftikci, Wendt, & Østergaard, 2008)» (Haug, 2011b2 s. 237). Ved å seie «akkurat nå» antydar forfattaren at dette er midlertidig. Liknande påstandar er å finne i *Livet i skolen 2*, der det blir snakka om metaanalysar som god forskning (Nordahl, 2011b s. 204-205). Det vert ikkje skilt på om metastudien er basert på kvalitative eller kvantitative data, eller om det dreier seg om anna vitskapleg aktivitet. Eit døme på ein slik metastudieartikkel er kalla for «inside the black box», og den er sagt å vere ein syntese av eit par hundre forskingsartiklar (Smith, 2011b s. 219). Artikkelen hevdar å kunne sjå inn i den svarte boksen. Dette er trua på å kunne kartlegge klasserommet og skildre det som eigentleg går føre seg der, for å gjere klasseromsboksen meir gjennomsiktleg.

Det er fleire grunnar til at metaundersøkingar har ein positiv klang i grunnskulelærarutdanninga. For det første er eit datagrunnlag frå fleire ulike forskingsstudiar med på å auke kvantumet av data. Ideen er at dess fleire som er i utvalet, dess meir troverdig er materialet. For det andre er utvalet ofte basert på undersøkingar frå fleire land og dermed internasjonal. Omgrepet «meta» synest å ha ein eintydig positiv klang i bøkene og er i bruk i andre omgrep som metarefleksjon og metakognisjon. Denne typen forskning passar inn i mønsteret eg har presentert over, som empirisk arbeid med å kartlegge og påvise effekt for læring. Mix-metoden samsvarar i grunnen med metastudie. Det vil seie at det i begge tilfella er snakk om observasjon, intervju og spørreskjema som grunnlag for innsamling av data. Metastudiar bygger ikkje på eigne primærdata, men bruker allereie innsamla data. Mix-metoden kan brukast av læraren sjølv, medan metastudiar er gjort av forskarar som skal kunne komme med kartleggingar og løysingar for læraren. I begge tilfella er det sosiologiske kategoriar som skal kunne forklare ulike samanhengar slik eg har vist i samanheng med røyndomssynet.

Det er antyda eit ønske om å samle all vitskapleg verksemd i ein eigen vitskap for lærarutdanninga som fokuserer på læring: «Læringsvitenskap er et forholdsvis nytt, tverrfaglig forskningsfelt som innebærer samarbeid mellom forskere innenfor blant annet psykologi, pedagogikk, informatikk, sosiologi, antropologi, filosofi og nevrovitenskap» (Bråten, 2011b s. 61). Vitskapsfaget historie er ikkje nemnt, medan fag som antropologi og informatikk er nemnt. Nevrovitenskap er skilt frå psykologien og er den einaste fagretninga som er knytt mot naturvitenskapen. Anna biologisk kunnskap synest ikkje å vere ein del av læringsvitenskapen. Eit lite unntak er eit avsnitt om hjerneforskning som er inne på biologi og nevrovitenskap (Helland, 2010a s. 143-147). Det som står i dette avsnittet om biologisk utvikling og hjernevitenskap er lite i *bruk* i andre kapittel, eller i andre bøker i utvalet. Bruken

av empiriske samfunnsvitenskaplege metodar for å samle inn data synest å forklare manglande interesse for og bruken av humanvitenskapleg forskning i bøkene. Filosofi er nemnt som ein fagdisiplin for læringsvitenskapen, men hermeneutikk, fenomenologi og teoretisk refleksjon synest ikkje å vere oppfatta som vitenskaplege metodar i bøkene. Hermeneutikk er nemnt som ein spiral som lærarforskaren kan bruke i sitt empiriske arbeid med å samle delar til heilskap (Postholm og Jacobsen, 2011 s. 26 og s. 102). Å tolke eller reflektere blir i denne samanhengen sett på som ei arbeidsform for empirisk forskning som har band til ideen om å analysere og syntetisere forskning for å få kartlegge den komplekse heilskapen.

Historie er ikkje nemnt som del av læringsvitenskapen. Dette er sikkert eit mistak, men seier likevel noko om den posisjonen historievitenskapen har i bøkene. «Det har til tider kommet fram bekymringsmeldinger om at den historisk rettede [skole]forskningen er prioritert ned, og ikke engasjerer lenger (Telhaug, 1997)» (Haug, 2012b s. 23). I teksten er det oppfatta at historisk kunnskap er ein viktig type kunnskap som er nyttig for å forbetre dagens skule. «[...] at det bare er ved grundige studier av fortiden at vi kan forutsi framtiden og forstå samtiden (Durkheim 1977/1938)» (Haug, 2012b s. 23). Grunngevinga viser ei tru på å kunne kartlegge og føreseie menneska sine handlingar ved å studere fortida. Denne trua på historisk kunnskap som handlingsretteleiarer passar med tenkinga om praksisretta forskning og teori for praksis. Det vil òg kople historia nærare til samfunnsvitenskapen.

Referansar til historiske perspektiv på skulen synest å ha som mål å legitimere sider ved det dominerande tankemønsteret. Historiske skildringar har som mål å vise endringar i reformer og lovverk (Haug, 2012b s. 34-41; Lillejord, 2010b s. 93-103; Solli, 2009 s. 322-323). Reformar og endringar i vedtekter er eit uttrykk for interessa for progresjon og utvikling og brot med fortida. Dette kan sjåast i samanheng med den negativ oppfatninga av tradisjon og det som har vore, og heller søker utvikling og endring. Historia er i bruk for å vise utviklinga i skulen fram til i dag, og ikkje for å orientere om korleis det var i klasserommet. Historisk kunnskap er òg i bruk for å utvikle ein læraridentitet som søker forskingsbasert kunnskap og som oppfattar seg sjølv som profesjonell, snarare enn å sjå på yrket som eit kall (Lillejord og Manger, 2011a s. 14). Ideen om kall er i bruk som ein kontrast til ein forskingsbasert profesjonsutøving. Bøken vil framhalde det profesjonelle og vil vekk ifrå ideen om eit kall som er ein umoderne tanke. Den historiske presentasjonen av lærarutdanninga viser ei utvikling og ei forbetring fram mot ei forskingsbasert grunnskulelærarutdanning. Historisk kunnskap er dermed i bruk for å legitimere den utdanningspraksisen som er ønskt, og skape ein læraridentitet som er meir interessert i elevane si læring enn i omsorg. På denne måten er

den historiske forteljninga med på å stadfeste formålet om å gjere læring til det einaste målet i skulen.

Mykje tyder på at det er forskingsarbeid som framleis nyttar andre metodar for vitenskapleg verksemd enn det som eg oppfattar som dominerande for tankemønsteret. Slike metodar er i liten grad uttrykt eller vektlagt i arbeidet med å gjere læraren til forskar eller presentert som vitenskaplege førebileter i bøkene. Dette ser eg i samanheng med at samfunnsvitenskap har fått den dominerande vitenskapsmetodiske posisjonen i grunnskulelærarutdanninga, og som samsvarar med røyndomssynet med referansegrunnlag i sosiologiske kategoriar. Dei samfunnsvitenskaplege metodane tek opp i seg omgrep og perspektiv som er henta frå andre vitenskapsfelt. Psykologiske omgrepa som læring og motivasjon blir forsøkt kartlagt i klasserommet ved hjelp av intervju, observasjon og spørjeskjema. Filosofi er mellom anna i bruk for å diskutere det etiske i grunnskulelærarutdanninga, men i samanheng med profesjonsetikk er det empirisk forskning som hevdar å vise korleis lærarane tek etiske avgjersler (Ohnstad, 2012 s. 226). Bruken av sosiologiske kategoriar og samfunnsvitenskaplege metodar synest teken for gitt som den beste typen vitenskapleg aktivitet for å forbetre og utvikle norsk skule.

### **Oppsummering vitenskapssyn**

Det teoretiske grunnlaget for synet på vitenskap er uttrykt som ei blanding av sosialkonstruktivisme og pragmatisme. Vitenskapleg kunnskap er oppfatta som konstruert av menneske. Dette er ein type kunnskap som er i endring og som er situasjonsavhengig. Oppfatninga er stadfesta av resultatane av empirisk forskning som uttrykker atterhald og vektlegg kulturelle skilnader. Erkjenningsteoretiske utsegn antydar ei tru på ein personleg eller intersubjektiv epistemologi, der kunnskap synest å vere konstruert eller produsert av individet eller eit fellesskap. Dette er presentert som individuelle røyndomserkjenningar som antyder at det er verbalisert kunnskap som utgjer røyndomen. Bakgrunnen er normative mål om å akseptere ulikskap og ulike meiningar, på liknande vis som ideen om det pluralistiske fleirkulturelle samfunnet og toleranse. Det er vitenskapleg forskning som skal produsere kunnskap, noko som er med på å gjere at bruken av omgrepet kunnskap er forstått som verbalisert kunnskap eller informasjon konstruert gjennom forskning. Kunnskap blir eit materiell som produserast av kunnskapsprodusentar for eit kunnskapsfunn.

Vitenskapssynet som er presentert er tydeleg positivt. Konstruksjonar av ny kunnskap er oppfatta som forbetringar. Noko vitenskapleg kunnskap går ut på dato, medan ny informasjon

kjem til. Dette er noko av årsaka til den negative haldninga til omgrepet tradisjon og fortida generelt. Oppfatninga av vitenskapleg kunnskap og at det er snakk om personlege erkjenningar, er noko av grunnen til at læraren må bli forskar for å konstruere kunnskap og skape ein kunnskapsbase i form av tilgjengeleg kunnskap. Ein fellesnemnar for dette arbeidet er det å vere systematisk. Systematiske framgangsmåtar gjev kunnskap, medan erfaringar gjev antakingar. Det er det å vere systematisk som er oppfatta som skilnaden mellom vitenskapleg arbeid og anna verksemd. Denne arbeidsforma er presentert som eit førebilete for arbeidet i skulen. Det er uttrykt eit ønske om meir standardisering av læraryrket, samstundes som dette ønske er kritisert frå fleire hald. Det er ikkje skildra mykje meistringskunnskap som kan vere direkte til hjelp for læraren i konkrete situasjonar. Denne typen kunnskap er kritisert for å vere instrumentell. Det som er presentert er arbeide med å resultatstyre timane og gjere læraren til forskar i eiga verksemd.

Forskingsspørsmåla er knytt til innsamlingsmetodar og formålet om forbetra læring. Dette fører til spørsmål om kartlegging av elevane sine opplevingar og målingar av læringseffekt. Observasjon og intervju skal systematisk kartlegge klasserommet, medan spørjeundersøkingar og metastudie skal måle verknaden og uttrykke det som fungerer. Syntesen av eit slikt systematisk datainnsamlingsarbeid er eit ideal som blir kalla for mix-metoden.

Referanse er den metoden bøkene sjølv nyttar både for å vitenskapleggjere innhaldet og grunne påstandar. Ved å støtte seg til referansar blir innhaldet meir riktig eller sant. Bruken synest i enkelte samanhengar å vere uttrykk for eit referansefellesskap og med bruk av sjølvreferansar. Bakgrunnen ligg mellom anna i kravet om å gjere innhaldet forskingsbasert. I tillegg er det i bruk forteljingar for å gjere innhaldet praksisnært. Forteljingar basert på forskning kartlegg praksis og konstruere praksisretta teoriar. Slike forteljingar kan ha ein kritisk brodd mot læraren for å forbetre og idealisere lærargjeringa. Historiske skildringar er positive til utviklinga og er nytta for å vise ei utvikling fram i mot ei forskingsbasert grunnskulelærarutdanning som har fjerna seg frå tradisjonelle oppfatningar i skulen.

Vitenskapssynet rettar blikket mot profesjonalisering av læraryrket og bruken av anvendt forskning for å forbetre praksis. Dette fungerer harmoniserande for grunnskuleutdanninga som kan samle seg om samfunnsvitenskapleg forskning som bruker sosiologiske kategoriar for å kartlegge og påvise kva som fungerer i praksis. Den dominerande tenkinga kan ta i bruk ulike teoretiske perspektiv og undersøke desse i klasserommet. Dette gjer det vanskeleg for andre vitenskaplege retningar å skulle kritisere denne typen for vitenskap. Påstandar om heilskap,

kompleksitet og syntesar som famnar om alle ulike teoriar, samlar all tenking snarare enn å skape splittingar, dilemma og uro i tankemønsteret. Samfunnsdiagnosane og normative verdiar om toleranse, integrering og det å vere open, er med på styre vitenskapssynet. Ein anna grunn er spørsmål og problem som grunnskulelærerutdanninga tek føre seg omkring formålet om å auke evna til læring. Argumentasjonsrekka er ikkje eit lineært mønster, men er laga som eit vitkapsideelt bilete, som synest samlande for ei grunnskulelærerutdanninga som arbeidar for å forbetre elevane si læringsevne.

## **2.4 Kunnskapssyn**

Eg skal i det følgjande undersøke oppfatningar om og bruken av ulike typar kunnskap. Kunnskap er definert vidt, men bruken av omgrepet handlar stort sett om verbalisert kunnskap eller vitkapsleg kunnskap. Dette fører til ei spenning mellom vitkapsleg kunnskap og erfaringskunnskap som er vist i synet på vitkapslege metodar og ideen om systematikk (sjå særskilt avsnittet: Systematikk – legitimering av vitkapsleg arbeid). Her vil eg vise fleire døme på framstillinga av erfaringskunnskap. Siste del vil drøfte interesse for og bruk av orienteringskunnskap. Ideen om den komplekse og fleirkulturelle røyndomen, saman med trua på systematisk innsamling av data, inngår i eit mønster med større interesse for meistringskunnskap enn orienteringskunnskap.

### **Breie kunnskapsdefinisjonar som er lite i bruk**

Kunnskap er ved to høve definert bredt ved å skilje mellom ulike typar av kunnskap. I det eine tilfellet blir det forsøkt å skilje mellom meistringskunnskap og orienteringskunnskap, som er presentert som skiljet mellom deklarativ og kondisjonale kunnskap (Postholm, 2011b2). Den deklarative kunnskapen er den verbale faktakunnskapen forklart som det å vite kva. Det kondisjonale kunnskapsspørsmålet, *kvifor*, er å forstå når og kvifor ein skal nytte fakta eller utføre ei oppgåve. Denne kunnskapen blir oppfatta som den høgste forma for kunnskap (Postholm, 2011b2 s. 155). Kondisjonale kunnskap og spørsmålet *kvifor* er ein del av det å ha overblikk og retning for verksemda. Dømet som blir presentert for å vise denne kunnskapsforma har som mål å *vurdere* klasseromsaktiviteten som ei hjelpe for læraren i å planlegge og leie læringsarbeidet (ibid. s. 154). Dømet gjer vurderinga om til eit spørsmål om å mestre klasserommet, altså som orienteringskunnskap. Definisjonen er presentert utan vidare forklaring eller kritiske merknader. Omgrepa deklarativ og kondisjonale blir ikkje vidare brukt i dette kapitlet eller andre kapitler.



Den andre breie definisjonen tek meir høgde for skiljet mellom erfaringskunnskap og verbalisert kunnskap. Definisjonen skil mellom faktakunnskap [know that], sosial kompetanse [know who], praktiske evner [know how] og analytiske evner [know why] (Lillejord, 2010b s. 113). Det blir uttrykt uro for at skulen er dårlig rusta til å undervise elevane i tråd med alle desse kunnskapsområda. Definisjon er presentert som ein internasjonal modell, og blir relatert til kunnskapssamfunnet og OECD si uro om skulane kan klare å utvikle rette kunnskapsarbeidarar (ibid. s. 113). Læraren skildrast som ein leiar som kan bryte med tradisjonar og forbetre tilhøva i skulen for kunnskapsarbeidarane. Evner [ferdigheter] vektleggast framfor faktakunnskap. Dette samsvarar med formålet om å utvikle læringsevna hos elevane. Det er først og fremst elevane skal skal utvikle desse evnene. Det er verdt å merke seg at det berre er fakta som er omtala som kunnskap når denne internasjonale modellen blir tolka og omsett til norsk. Dei andre sidene er omtala som kompetanse og evner. Den analytiske evna til å forstå kvifor noko skal gjerast er kopla til orienteringskunnskap. Det er oppfatta som viktig i faga at elevane forstår kvifor dei gjer det dei gjer i praksis. Begge definisjonane er mest opptatt av kva for kunnskap elevane skal lære og ikkje kva for typar kunnskap læraren treng for å utøve yrket. Læraren sine kunnskapsformer er kopla til skiljet mellom erfaring- og forskingskunnskap. Dette er presentert og i bruk som ein dikotomi eg vil undersøke nærmare.

### **Erfaringskunnskap og vitenskapleg kunnskap: Private antakingar eller kunnskap?**

Erfaringskunnskapen er saman med skjønn, typisk taus kunnskap. Omgrepet skjønn er forsøkt definert på to måtar.

Det betyr for eksempel at profesjonelle lærere er gitt myndighet og makt til å velge mellom ulike alternativer – for eksempel hva som er riktig eller godt å gjøre i undervisningen og med elevene. Skjønn er da en *kognitiv aktivitet, en resonneringsprosess* som kan lede fram til konklusjoner og beslutninger. På den andre siden kan skjønn sammenliknes med «hullet i en smultering», det vil si at skjønn er et rom for frihet omgitt av visse restriksjoner som er fastsatt av en myndighet (Dworkin, 1978). (Ohnstad, 2012 s. 215)

Sitatet uttrykker eit medvit om at lærarane har ein handlingsfridom i klasserommet. Skjønnet er fridomen med «fastsatte restriksjoner av en myndighet» som set grensene for handlingsrommet. På den andre sida er skjønn oppfatta som ein kognitiv aktivitet, som ein resonneringsprosess i kontrast til intuisjon, der det blir tenkt ut ulike alternativ som det skal bli teke ei avgjersle ut frå. Kapitlet avsluttar med å eit ønske om ««å opplyse de skjønnsmessige vurderingene»» (Ohnstad, 2012 s. 239), og å gå inn for etiske retningslinjer for å utvikle etisk kunnskap hos lærarane som ein etisk rasjonalitet (ibid. s. 242). Ein slik rasjonell opplysning er forklart som: «[...] å øve på å identifisere, analysere og håndtere profesjonsetiske dilemmaer,

men også ved å begrunne de valgene en foretar» (ibid. s. 240). I grunnen for dette arbeidet ligger eit stadig krav om at læraren må kunne *begrunne* sine val. Etske val som ikkje har denne typen gjennomtenking er omtala som privatmoral (ibid. s. 226). Det kan synast som om skjønnnet må vere ein kognitiv ressoneringsprosess for å unngå at det er læraren sin privatmoral og erfaringar som bestemmer praksis. På liknande vis opnar handlingsrommet for det å sjå lærargjeringa i eit større perspektiv med vekt på metarefleksjon, der analyse og diskusjon skal vere til hjelp for å få utvide handlingsperspektivet (Wille, 2009a s. 32). Årsaka til eit auka krav om å tenke etter og grunnje sine handlingar er å redusere feilprosenten i klasserommet, mellom anna ved å bli meir oppteken av forskning (ibid. s. 33). Indirekte er det oppfatta at ved å gjere erfaringar og skjønnnet vitskapleg og profesjonsrelevant, vil dette auke læraren si evne til å opptre profesjonelt og utan feil.

Ideen om eit handlingsmedvit kan koplast til ideen om systematisk refleksjon over praksis og det at læraren skal vere forskar i eiga verksemd. Forsking skal føre til at læraren går frå antakingar til kunnskap (Postholm og Jacobsen, 2011). Erfaringskunnskap som skjønn og førstehandserfaringa treng eit metaperspektiv som inneheld eit medvit for å bli kunnskap. Dette er kalla for ei «[...] *bevisstgjøring av skjønnnet*» (Ohnstad, 2012 s. 216). Andre stader er det sagt at «det vi trenger er førstehandserfaringer som lærer oss noe om hvordan vi bruker slike førstehandserfaringer» (Munthe og Postholm, 2012 s. 143). Skjønnnet og førstehandserfaringa er i utgangspunktet sett på som ein del av erfaringskunnskapen som er avgrensa til rutinar og tradisjonelle vanar. I motsetning er forskning sett på som ei systematisk verksemd som bidreg til endring i rutinane og utviklar systematiske standardar som er til det beste for utøvarane. Når det er snakk om å løyse konkrete problem i enkeltsituasjonar, blir det skilt mellom systematisert kunnskap og skjønn som er prega av normative oppfatningar (Ohnstad, 2012 s. 212). Systematisk kunnskap er omtala som formalisert, spesifikk vitskapleg kunnskap, medan forståinga av skjønn som er prega av normative oppfatningar er oppfatta som erfaringskunnskap.

Erfaringskunnskap er omtala som basert på erfaringar og som privat og subjektiv i motsetning til forskning. «Den erfaringsbaserte kunnskapen er i hovedsak subjektiv ved at det er den enkelte lærers private erfaringer og oppfatninger som ligger til grunn. Det dreier seg i liten grad om kunnskap som er forskningsmessig evaluert eller forankret» (Nordahl og Manger, 2011a s. 91). Erfaringskunnskapen er oppfatta som taus, uartikulert eller tilfeldig. I motsetning er forskingskunnskap, ikkje-privat, systematisk, evaluert og kan gjerast tilgjengeleg i ein kunnskapsbase. Det er eit paradoks, i mønsteret eg har presentert, at den

sosialkonstruktivistiske vitenskapsteorien presenterer all kunnskap som subjektiv og individuell, samstundes som erfaringskunnskap er kritisert for å vere subjektiv og individuell. Forskingskunnskap er indirekte oppfatta til å vere meir objektiv og meir intersubjektiv enn erfaringskunnskap.

Erfaringskunnskap er presentert som årsaka til vanar og tradisjonstung undervisning med liten variasjon av lærarar som ikkje ønsker endring (Nordahl og Manger, 2011a s. 91). Målet er å redusere denne typen kunnskapen for å skape meir variasjon i undervisninga og utvikle lærarar med vilje til endring. Det er ikkje forklart kvifor vektlegging av erfaringskunnskap skulle føre til mindre endring og utvikling, men det tyder på at erfaringskunnskap er oppfatta som rutinar og vanar. Dette har òg samband med at forskning har vist at subjektive erfaringar og oppfatningar om lærarrolla kan vere vanskeleg å endre (Ohnstad, 2012 s. 212). Dermed er det erfaringskunnskap som er sett på som årsaka til manglande vilje til endring, medan det er forskning som skal vere grunnlaget for endring.

Erfaringskunnskap gjev lærarane antakingar: «Når lærere planlegger undervisningen, planlegger de ut fra en del antakelser (eller vaner)» (Munthe og Postholm, 2012 s. 147). På liknande vis presenterer *Læreren med forskerblick* ei forteljing om læraren Ole som berre hadde antakingar om klassen. Intensjonen bak forteljinga er å gjere Ole til forskar i si eiga undervisning. Forteljinga presenterer erfaringskunnskap som tilfeldige antakingar. «Ole [læraren] hadde en anelse om at Thomas [eleven] ville forstyrre de andre på gruppa [PBL arbeid], [...]» (Postholm og Jacobsen, 2011 s. 58). I det fiktive dømet vert eleven, Thomas, framstilt som det typiske uromomentet i ein klasse. Likevel blir det hevda at læraren, Ole, basert på sine erfaringar som lærer for klassen, berre hadde ei aning om forstyrring. Det er først når Ole byrjar å forske at han får kunnskap. Det er ikkje berre kunnskap om elevane som læraren manglar ved bruk av erfaringskunnskap. Erfaringar gjev berre antakingar om prosjekt og gruppearbeid: «I starten kunne det for eksempel være slik at Ole bare hadde noen vage antakelser om prosjektarbeid og gruppearbeid» (Postholm og Jacobsen, 2011 s. 59). Bruken av omgrepet «vage antakelser» tyder på ei mistru mot ein lærarpraksis som er utvikla gjennom erfaring.

Erfaringskunnskap, antakingar og vanar fører til ei instrumentalisering av lærargjerninga (Postholm og Jacobsen, 2011 s. 22). Ein instrumentell lærar er omtala som *ein handverkar*, og er omtala som ein reduksjon av kva læraren kan vere om han ikkje byrjar å forske. Handverkaren er skildra som ein person som berre utfører det andre personar set han til å

gjere, og då for å innfri dei formål som andre har bestemt. I motsetning er forskning oppfatta som ein frigjerande prosess for læraren, som skaper endringsvilje og kunnskap om klasserommet slik at læraren vert lærande i eiga verksemd:

[At] synet på læreren som forskende i utgangspunktet betraktes som en reaksjon på en nasjonalt styrt utdanningspolitikk som innebar at lærere ble redusert til personer som gjennomførte undervisning basert på en læreplan som var utformet uten deres innflytelse. Undervisningen ble slik instrumentalistisk, og lærere hadde blitt redusert til håndverkere som prøvde å nå mål bestemt ovenfra og utenfra deres eget herredømme. (Postholm og Jacobsen, 2011 s. 22)

Læraren med erfaringskunnskap er presentert som ein handverkar utan fridom til å ta egne val. Dette teiknar ei motsetning mellom den frie, profesjonelle lærararforskaren med stort handlingsrom, og læraren som handverkaren med erfaringskunnskap som fører til instrumentell utøving av yrket. I boka er grunngevinga for at læraren skal bli forskar basert på nasjonalt styrt utdanningspolitikk (ibid. s. 14). For å oppnå fridom i forhold til politiske vedtekter, blir det sagt, at lærarforskaren må utvikle så stor kunnskapsbase at han frigjerer seg frå politisk styring. I motsetning vil læraren som baserer sin handlingar på erfaring, ikkje kunne framvise ein slik kunnskapsbase, og blir til ein instrumentell handverkar som innfrir politiske vedtekter.

«Erfaringskunnskap» er i enkelte samanhengar ikkje oppfatta som kunnskap, fordi det ikkje kan bli verbalisert og fylt opp i ein kunnskapsbase som eit tilgjengeleg fundament for praksis. I samanheng med faget kunst og handverk blir taus kunnskap nemnt som ein type kunnskap som sit i kroppen. Denne kunnskapen synest ikkje å vere viktig for andre fagemne. Det at den ikkje kan verbaliserast blir sett på som eit problem: «Faren med dette er at en ikke klarer å bygge opp en kunnskapsbase i faget [kunst og håndverk] fordi «å gjøre» hele tiden blir det sentrale» (Maagerø, Krumsvik, Torvanger og Frafjord Hoem, 2011b s. 78). Håpet er at «det tradisjonelt tause» får eit språk. Det kan synast som om erfaringskunnskap først blir oppfatta som kunnskap når den er verbalisert.

Det finst kritikk av ei slik vektlegging av verbalisert kunnskap. I samanheng med kommunikasjon er det påpeika at verbal kommunikasjon ikkje er *vesentleg* for den totale kommunikasjonen, og seier at vestleg kultur har via orda så mykje merksemd at «vi på en måte har glemt det ikke-verbale, [...]» (Karlsen og Spernes, 2009). s. 298). Dette står som eit unntak for tenkinga og som ein kritikk av vektlegginga av orda og vitskapleg kunnskap. Kapitlet viser ei spenning mellom ulike oppfatningar av kva former for kunnskap som er viktig i praksis. Ein anna kritisk merknad til vektlegginga av verbalisert kunnskap er knytt til det elevane skal lære. I kapitlet «Vi lærer hele tiden» blir det sagt at tidlegare var

kunnskapsdelen (fagkunnskap) rangert som viktigare enn haldningar og evner [ferdigheter], men dette er på veg til å endre seg (Helland, 2010a s. 120). Utviklinga går mot at evner og kompetanse vert viktigare. Utvikling av tryggleik, sjølvtilitt og motivasjon vert framheva som viktige haldningar for å oppnå læringsmåla. *Undervisningsrevolusjonen* går frå formidlingsundervisning til læraren som tilretteleggjar og støtteundervisning (ibid. s. 120). Kapitlet seier ikkje noko om erfaringskunnskap og læraren si evne til å lære av å gjere. Det er elevane sine målsettingar som er endra i retning av «gjereskulen» i staden for «kunnskapsskulen».

Eit anna skilje mellom erfaringskunnskap og forskingskunnskap er skiljet mellom det affektive og kognitive. Erfaringskunnskap er oppfatta som spontan (Postholm og Jacobsen, 2011 s. 22) og spontaniteten er retta mot det affektive som står i motsetning til det kognitive. I motsetning er forskingskunnskap kognitiv. Dette skiljet er først og fremst retta mot læraren sitt arbeid i klasserommet. Elevane skal utvikle både kognitiv og affektiv kunnskap. Spørsmålet er korleis vi som lærar «kan [vi] påvirke elevenes læring, både fra et kognitivt og fra et affektivt læringsperspektiv[?]» (Smith, 2011b s. 215). Det er elevane som skal bli lært opp i det affektive læringsperspektivet, og læraren skal vurdere elevane sine affektive handlingar ved hjelp av informasjon (ibid. s. 215). I samanheng med dannelsingspedagogikk blir det sagt at læraren skal formidle eit stoff som når djupare inn i elevane «enn den rasjonelle bevissthet» (Sæverot, 2012. s. 60). For læraren sin praksis er løysinga å redusere den affektive dimensjonen i størst mogleg grad. Emosjonar og private kjensler er oppfatta som uprofesjonelle, og som øydeleggande for læraryrket sin autoritet i samfunnet. Å vere profesjonell er å anvende kompetanse og refleksjon som det motsette av å vere emosjonell og privat (Nordahl, 2011b s. 222). Andre stader er profesjonalitetsideen knytt til ideen om å gjere grunnskulelærerutdanninga forskingsbasert og det som er kalla for eit yrkesetisk medvit (Lillejord og Manger, 2011a s. 15). For å teikne eit idealtypisk mønster synest det som om forskingskunnskap kan føre til at den profesjonelle utøvarer kan redusere spontane og affektive uttrykk, og heller halde seg kompetent og reflekterande i utøvinga av yrket ved hjelp av forskning om kva som fungerer i praksis.

Det blir indirekte oppfatta at avgjersler basert på private erfaringar og intuisjon reduserer likskap. Det vil seie at avgjersler som er gjort ut frå antakingar og spontanitet skaper ulikskap og variasjon mellom ulike klasserom. I arbeidet med å innføre etiske retningslinjer blir det spurt: «Er det nødvendig med profesjonsetiske eller etiske retningslinjer for lærere? Holder det ikke med læreres private moral, eller de detaljerte læreplanene som læreren er forpliktet

på?» (Ohnstad, 2012 s. 238). Svaret er at det ikkje er nok å stole på vår intuitive moral og samvit. Årsaka er, «fordi samvittighetens innhold og omfang varierer mellom mennesker» (ibid. s. 238). Ved å innføre profesjonsetiske retningslinjer vil ulikskapen minke og skulen vil bli meir rettvis. I samheng med spesialpedagogikk er læraren sitt handlingsrom oppfatta som ei årsak til ein urettvis skule. «Disse mulighetene for variasjon og lokal tilpassing kan føre til forskjellsbehandling og til mangel på likeverd og likestilling, og det gir en urettferdig skole» (Haug, 2011a2 s. 104). Likskap mellom skulane er omtala som likeverd og likestilling, medan variasjon og lokal tilpassing er oppfatta som årsaka til ein urettvis nasjonal skule.

Det idealtypiske mønsteret eg har teikna viser ein dikotomi mellom forskning og erfaringskunnskap, der erfaringskunnskap i liten grad har noko positivt å tilføre den profesjonelle læraren. Eit unntak kunne ha vore ideen om mentor som er til stade i bokutvalet (Lillejord og Manger, 2011c s. 273). Møtet mellom en nyutdanna lærar og ein mentor er ikkje oppfatta som møtet mellom ein novise og ein ekspert eller mellom svein og meister. Mentorverksemda er forklart som ein støttefunksjon for den nytilsette som skal redusere praksissjokket. Modellæring, erfaringskunnskap, ekspertkunnskap eller skjønnsutøving er ikkje nemnt, i staden endar avsnittet med å presisere at den profesjonelle læraren må lære seg å forske ut frå mix-metoden for å verte uavhengig som lærar (ibid. s. 274-277). Utviklinga frå novise til ekspert har ingen synleg plass i litteraturutvalet. Den erfarande læraren er ikkje omtal som ein ekspert. Å skulle forsvare den profesjonelle ekspertten sin kunstferdige kunnskap ville ikkje passe inn i ei grunnskulelærarutdanning som synest å meine at læraren treng meir forskingsbasert kunnskap, og som heller vil minske erfaringskunnskapen og det skjønsmessige handlingsrommet til læraren..

Eit slikt skilje mellom erfaringskunnskap og forskning vil møte motstand innanfor praktiske fag i grunnskulelærarutdanninga. Presentasjonen av taus kunnskap som ein del av faget kunst og handverk viser at det finst tenking som vektlegg erfaringskunnskap. I motsetning vil fag som er oppfatta som teorifag ha lettare for å bli samla om den forskingsbaserte grunnskulelærarutdanninga. Sitatet over om kunst og handverk og taus kunnskap viser ei slik verdinedsetting av praktiske faget og kunnskap som ikkje let seg verbalisere i ein kunnskapsbase. På liknande vis er sitatet som presenterer handverkaren som instrumentell eit uttrykk for det som eg oppfattar som det dominerande tankemønsteret.

**For å summere opp:** Erfaringskunnskap er oppfatta som subjektiv og privat, den er taus og det er dermed ikkje mogleg å oppfatte slik kunnskap som tilgjengeleg i form av ein

kunnskapsbase. Forskingskunnskap er verbal, og meir objektiv og offentleg. Erfaringskunnskap er oppfatta som tilfeldig i motsetninga til forskinga som er systematisk. Vidare er erfaringskunnskapen kopla til rutinar og vanar som er tradisjonsbunden, medan forskingskunnskap kan utvikle ny kunnskap som kan leie til betre evne til læring. Erfaringskunnskap er oppfatta som antakingar og tru, medan forskning gjev kunnskap i form av fakta og informasjon. Erfaringskunnskap er kopla til handverkaren og instrumentelle handlingar, medan forskning indirekte er knytt til den autonome profesjonelle lærarutøvinga som gjev læraren fridom. Handlingsrommet er i utgangspunktet oppfatta som lærarane sitt autonome rom, men det er forskning som skal gjere dette rommet mindre tilfeldig og instrumentelt for å unngå at lærarar gjer feil og er urettvis i klasserommet. Erfaringskunnskapen er knytt til det affektive, til privatmoralen og feilprosent i handteringa av barn, medan forskning og verbalisert kunnskap er kognitiv, opnar for refleksjon og medvitne handlingar som kan redusere lokale skilnader og gjere skulen meir lik.

Tabell 2.1 samanfattar skilnandane.

<b>Erfaringskunnskap</b>	<b>Vitskapleg kunnskap</b>
Subjektiv og privat	Objektiv og offentleg
Taus	Verbal
Personleg kunnskap	Dokumentert og tilgjengeleg kunnskapsbase
Tilfeldig	Systematisk
Rutinar	Standardiserte retningslinjer
Vanar og tradisjonar	Endring og utvikling
Antakingar	Kunnskap i form av fakta og informasjon
Instrumentelle handlingar	Autonom
Handverkar	Profesjonell utøvar
Affektiv	Kognitiv
Privatmoral og urettvis	Likskap og unngå feil

Tabell 2.1

## **Meistrings- og orienteringskunnskap: Direkte og indirekte bruk av orienteringskunnskap**

I dette avsnittet vil eg undersøke oppfatningar og bruk av orienteringskunnskap i motsetning til meistringskunnskap. Eg vil byrje med å undersøke påstandar som antydar eit kunnskapssyn som meir direkte tek høgde for orienteringskunnskap. Ideen om kondisjonale kunnskap tyder på eit blikk som er retta mot orientering. Dømet på denne typen kunnskap skil ikkje mellom meistring og orientering, men presenterer kondisjonale kunnskap i samanheng med det å skulle forbetre undervisninga overfor elevane (Postholm, 2011b2 s. 154). Skiljet mellom meistring og orientering er presentert i eit kapittel som vektlegg kontinental filosofi og danning: «Det er vel å bra [å søke meistring], men vi må ikke glemme at visse ting ikke kan mestres, eksempelvis etiske og eksistensielle forhold» (Sæverot, 2012 s. 56). Påstanden står midt i eit større avsnitt og uttrykker ein orienteringskunnskap som står som ei motvekt mot ideen om at individet skal kultivere sitt talent til det meisterlege. Det som ikkje kan meistrast skal formidlast av læraren gjennom stoff som når djupare inn i eleven enn det rasjonelle (ibid. s. 60). Dette er spørsmål som søker teoriar om etiske og eksistensielle sider av det å vere mennesket. Det vert i bøkene gitt liten grad plass til å undersøke kva slike etiske og eksistensielle sider ved det å vere menneske kan vere.

Eit liknande skilje mellom orientering og meistring er presentert med referanse til Hannah Arendt sitt teoretiske arbeid som eit kunnskapsteoretisk skilje mellom kunsten å leve [«the art of living»] og kunnskap for å leve. I følgje forfattaren er Arendt kritisk til amerikansk skule som legg for mykje vekt på å undervise i «the art of living», og for lite i det å forstå korleis verda er (Skarpenes, 2012 s. 74). Skiljet er vankeleg få grep om, men målet er å innføre tema som tek føre seg eksistensielle eller essensielle spørsmål om mennesket og røyndomen. Vidare er kapitlet kritisk til at kunnskapen berre skal vere praksisretta teoriar som er meint å vere relevant for elevane, for å mestre den kompliserte røyndomen (ibid. s. 75). Denne typen røyndomsnær meistringskunnskap bør reduserast til fordel for kunnskap som utfordrar og skaper motstand for elevane. Denne kritikken av praksisretta kunnskap og søken etter meistring står som ei motsetning til den praksisretta teoribygginga som eg har vist i avsnittet: (Overføring av vitenskapleg kunnskap til praksis). Det kan synast som om kritikken av slik praksisretta teoribygging har som mål å vektlegge meir orienteringskunnskap i grunnskulelæruddanninga og i læraren sitt arbeid overfor elevane. Denne søken etter orienteringskunnskap som utfordrar og skaper motstand samsvarar med røyndomssynet som søker dilemma snarare enn løysingar. Når det gjeld kunnskapssynet står kapitlet som ei



motsetning til det dominerande tankemønsteret som vektlegg meistringskunnskap som er basert på resultat frå forskning.

### **Etikk, som praksisretta retningslinjer eller orientering om dilemma?**

Tidlegare er det vist eit ønske om å innføre etiske retningslinjer som eit grunnlag for korleis læraren skal handle. Ønsket synest å vere basert på oppfatninga om at moralen ikkje må vere privat, men ha som mål å følgje vedtekter og retningslinjer for ein meir rettvis skule. Sjølv om det blir innført etiske retningslinjer må læraren leve med etiske dilemma som ikkje har ei løysing. Ved fleire høve blir det orientert om dilemma som er i skulen. Ei basal utfordring for læraren er forholdet mellom teori og praksis, eller mellom kunnskap om kva som fungerer og praktisk gjennomføring av verksemda (Haug, 2011b2 s. 234). Andre etiske dilemma handlar om rettferdig behandling, foreldresamarbeid, læreplanen, tilpassa opplæring, lærarkompetanse, karaktersetning, kollegial lojalitet og maktforholdet mellom lærar og elev (Ohnstad, 2012). Basert på praksisnære situasjonar blir det vist korleis avgjersler inneheld vurdering av etiske spørsmål. Målet er at handlingane og avgjerslene skal ivareta elevane og samfunnsinteressa (Ohnstad, 2012 s. 236). Det viktige her er å vise at tanken om dilemma uttrykker noko anna enn ideen om at lærargjerninga berre handlar om å meistring, og at begge tankane er tilstade i utvalet.

Eg oppfattar vektlegging av dilemma og paradoks og interessa for orienteringskunnskap som eit alternativ til det dominerande tankemønsteret. Den dominerande tenkinga presenterer etikk som noko som skal meistrast ved å følgje det som er sagt å vere rett. «[Kompetanseområdet] *etikk*, skal sikre at læreren handler i tråd med det verdigrunlaget som er fastsatt i skolens formål og konkretisert i læreplanverket» (Manger og Lillejord, 2010a s. 19). Ei slik oppfatning av etikk som plikta til å følgje vedtektene er omtala som eit yrkesetisk medvit (Lillejord og Manger, 2011a s. 28). Døme på eit slikt profesjonsetisk medvit er at læraren har plikt til å melde bekymring til barnevernet og at læraren skal vere rollemodell ved ferdsl i naturen og ved bruk av teknologi som internett (ibid. s. 29). Dette er døme som viser lita interesse for det etiske blikket og meir interesse for å meistre arbeidet med å følgje påbod og vedtekter. Ei slik oppfatning samsvarar med oppfatninga av erfaringskunnskap som private affektive antakingar, noko som gjer at etikken er relatert eit ønske om å innføre etiske retningslinjer. Dette kan sjåast i samanheng med menneskesynet og det etiske ansvaret som følgjer av at læraren er sett på som den viktigaste faktoren for elevane i deira arbeid med å oppnå læringsmåla og ønsket om at utdanninga skal kunne redusere praksissjokket.

Oppfatninga av ein meir rettvis skule er nettopp ein skule der læraren har lært å meistre dilemmaa.

### **Erfaringskunnskap - Sensitivitet og praktisk klokskap eller eit reflekterande medvitsregime?**

Dette avsnittet vil undersøke korleis litteraturutvalet forklarar og bruker praktisk klokskap forstått som ein type orienteringskunnskap i handling. Over er det vist at praktiske evner [know how] er presentert som erfaringskunnskap. Dikotomien mellom erfaringskunnskap og forskingskunnskap presenterer eit skilje mellom det affektive og det kognitive. Dette skiljet har innverknad på korleis praktisk klokskap blir oppfatta. Eg har over vist at skjønnsutøving er oppfatta som ei kognitiv verksemd, der avgjersler er tekne ut frå gjennomtenkte val, og korleis bruken av forteljingar i liten grad opnar for å skildre fornemningar i utøvinga, men er kopla mot å vitskapleggjere grunnskulelærarutdanninga. På liknande vis er formålet om å utvikle ein profesjonell lærar presentert som eit arbeid med å fjerne det affektive i utøvinga. Under vil eg undersøke praktisk klokskap i form av sensitivitet og fornemningar opp mot medvit og refleksjon som ein metode eller arbeidsform for å utøve gode handlingar.

### **Refleksjon – ei medviten arbeidsform for å overføre teori til praksis**

Refleksjonsomgrepet er mykje nytta i grunnskulelærarutdanninga (Munthe og Postholm, 2012 s. 146). Bruken av refleksjon handlar for det meste om å reflektere over undervisning og forskning for å auke læringstrykket. Omgrepa er i bruk som eit grunnlag for endringsvilje og forbetring av praksis. «[...] det er mulig å utvikle seg som lærer gjennom bevissthet og refleksjon om egen undervisning, gjerne i dialog med andre lærere» (Nordahl og Manger, 2011a s. 96). *Medvit og refleksjon* skal gjere læraren i stand til å bidra maksimalt til å realisere potencialet i elevane. Metoden er andre stadar omtala som systematisk refleksjon, forklart som det å planlegge, gjennomføre, vurdere og evaluere undervisningsopplegg med tanke på læringseffekt og nytte (Lillejord, 2010c s. 239). Ein slik systematisk refleksjon er knytt til forskingsverksemda.

En lærer som har forskningsblikk på egen virksomhet, vil basere sine refleksjoner på en systematisk innsamling av informasjon om hvordan situasjonen er og hvordan ulike tiltak ser ut til å virke. Kunnskap basert på slik informasjon kan og bør omsettes til konkret handling, som så igjen bør vurderes kritisk og systematisk. Slik starter en systematisk refleksjon over virksomheten, og det startes en lærings sirkel. (Postholm og Jacobsen, 2011 s. 47)

Sitatet koplur refleksjon med forskarblikket og forskning på klasseromssituasjonen. Å lære å reflektere blir å vurdere effektiviteten eller produktiviteten av det som skjer i klasserommet. På liknande vis skal refleksjon evaluere våre gjerningar: «Vi kan lære noe nytt når vi

reflekterer over de endringene som handlingene våre eller aktiviteten har ført til» (Postholm, 2011b2 s. 159). Refleksjon skal skape ny lærdom. Den same evalueringa er òg retta mot relasjonen lærarane står i og eit krav om at læraren blir seg sjølv meir medviten. «Dette viser at det er viktig at lærere reflekterer over hvorfor de fungerer som de gjør i relasjoner til andre mennesker, og særlig at de er villig til å vurdere sitt eget bidrag når de skal inngå i relasjoner til barn og unge» (Drugli og Nordahl, 2011 s. 158). Kravet om refleksjon handlar om å bli seg sjølv medviten for å systematisk forbetre seg sjølv og undervisninga. Arbeidsforma er nært kopla til formålsretta tenkinga og målet om å meistre klasserommet for å auke elevane si læringsevne. «Medisinen er høy pedagogisk bevissthet og tett oppfølging (Markussen, Brandt, & Hatlevik, 2003)» (Haug, 2011b1 s. 27).

Eleven er skildra som meir enn eit rasjonelt vesen, medan læraren si evne til å forstå og møte elevane er oppfatta som ei kognitiv, rasjonell verksemd. Læraren er oppfatta som eit tenkande og kognitivt vesen. «Kunnskap om en person handler om ens forståelse av seg selv som en lærende og tenkende person» (Postholm, 2011b3 s. 172). Læraren skal ikkje lære å kjenne seg sjølv, men forstå seg sjølv som *lærende og tenkende*. På liknande vis blir det sagt om danninga: «Et dannet menneske handler på bakgrunn av gjennomtenkte, begrunnede valg og står til ansvar for sine egne handlinger» (Lillejord, 2010a s. 55). Denne forståinga av danning viser ei interesse for å utvikle tenkande og medvitne individ. Sitatet samsvarar med menneskesynet eg har undersøkt over, om det å *stå* til ansvar eller regnskap ut frå gjennomtenkte evner. Den lærende og tenkande personen står i motsetning til det emosjonelle menneske. «Ordet «kognitiv» betyr erkjennelse, [...] og tenkning, i motsetning til emosjonelle og følelsesmessige prosesser» (Manger og Lillejord, 2010a s. 13). Denne motsetninga mellom emosjonar og erkjenningar fører til eit krav om at den profesjonelle læraren utviklar seg kognitivt og baserer utøvinga av verksemda på eit medvit. Dette er noko av grunnen til at den tause kunnskapen er oppfatta som ein svak profesjonskunnskap (Lillejord, 2011b s. 176). Emosjonar og tause kunnskap må handterast og bli gjort medviten for å utvikle større grad av profesjonalitet i yrket.

Eg oppfattar at det er eit underliggende krav i det dominerande tankemønsteret at læraren ikkje skal ta avgjersler utan å vere medviten. Eit slikt medvitsregime blir uttrykt ved å snakke om det å utvikle metakognisjon. «Metakognitive strategier innebærer å vurdere hvordan status er, hvordan mål er nådd og hvordan en kan planlegge, lede, regulere og kontrollere sin egen læring (Boekaerts, Pintrich, & Zeidner, 2000; Flavell, 1976; Zimmerman, 2001,2006)» (Munthe og Postholm, 2012 s. 138). Strategiane handlar om å vere seg sjølv medviten om sitt

eige medvit. «Metakognisjon handler også om en bevissthet omkring egen utvikling mot et mål» (ibid. s. 146). Den autentiske læraren er skildra med evna til ettertanke og grundig refleksjon som avgjerande for å lære av erfaringar (Karlsen, 2009 s. 342 og 346). Idealet er ein lærar med gjennomtenkt åtfærd som tek ansvar for eigne handlingar. Kravet til refleksjon er ikkje berre retta mot praksis, men òg det å reflektere over refleksjonen: «Man reflekterer også over sine egne standpunkt og tidligere refleksjoner omkring sin praksis, om de er riktige og fornuftige, relatert til relevant teori og faglige diskusjoner» (Wille, 2009a s. 32). Her blir medvitet utvida til å stille seg metakognitive spørsmål omkring undervisningssituasjonen. Det er ikkje berre lærarane som skal vere medviten, og elevane har dette kravet. «[...] at de [elevane] er metakognitive og reflekterer over det de har lært» (Postholm, 2011b s. 170), og vidare: «Det betyr at elevene må regulere og kontrollere sin egen læring. Å være bevisst på sin egen læring er definert som en metakognitiv prosess» (ibid. s. 171). Medvitet om eiga læring er grunnlaget for vidare læring, noko som fører til ei dobbel medvitssløyfe. Kapitlet avsluttar med å krevje at eleven er medviten om kva som er lært, korleis det er lært og korleis dette kan hjelpe dei i framtida (ibid. s. 182). Elevane skal lærast opp i det same medvitsregimet som lærarane skal nytte for å gje dei denne kompetansen. Det tyder på at medvitet må inn for at erfaringskunnskap og spontanitet skal komme under kontroll i mennesket. Dette inneber ein sterk rasjonalisering av menneske.

### **Sensitivitet og praktisk klokskap**

Motsetninga til eit slikt medviten systematisk refleksjonsarbeid vil kunne vere ein sensitivitet og spontan praktisk klokskap. Slik praktisk klokskap får liten plass litteraturen. Enkelte stadar er det presentert haldningar eller kunnskap som i utgangspunktet ikkje kan oppfattast som medviten verbalisert kunnskap. Ideen om ein indre tryggleik i læraren er eit døme på ei slik orientering, men sitatet antyder at ein slik tryggleik er eit spørsmål om å vete eller ikkje vete. «Den profesjonelle læreren er trygg fordi han vet at han behersker det som hører til god yrkesutøvelse» (Wille, 2009a s. 32). Tryggleik er ei kjensle som her handlar om å *vete* at ein rår med utøvinga. Påstanden uttrykker ein samanheng mellom tryggleik og kunnskap om god yrkesutøving. Det blir tala om å utvikle klokskap, fornuft, tryggleik og evne til å forstå. Dette er ulike typar holdningar som boka òg avsluttar med:

Som lærerstudent bør den kunnskapen som du tilegner deg gjennom studien, gi deg kompetanse til å oppleve trygghet og handlingsberedskap til lærerrollen. Åpenhet og søken etter å forstå bedre vil i seg selv være kompetanse som gjør at du kan lykkes. (Karlsen, 2009 s. 339)

Sitatet er uttrykt som eit ønske om å kunne lykkes basert på studien. Tryggleik er i denne samanhengen noko anna enn kontroll, og det å vete er noko anna enn å ha meistringkunnskap. Tryggleik er kopla til handlingsberedskap forstått som erfaringskunnskap. Det synest å vere snakk om ei verbal orientering som utvidar kunnskapssynet. Dette blir ikkje presisert, men sitatet viser ei tru på skjønnet og det profesjonelle handlingsrommet som styrande for avgjersler. På liknande vis presenterer boka den autentiske læraren med grunnleggande haldningar (Karlsen, 2009 s. 343). Det er snakk om å lytte, forstå, akseptere, tolerere og bekrefte (ibid. s. 349). Her antydar boka essensen om mennesket med bruken av omgrepa veremåte og grunnleggande haldningar. Påstandane viser ei interesse for læraren sin særeigne kunnskap, som dermed blir eit alternativt mønster til det å innføre ei forskingsbasert profesjonsutøving med systematiske medvitne refleksjonar for å meistre klasserommet.

Sensibilitet er nemnt i samheng med evna til å forstå foreldre. Den er forklart som ei open og inviterande haldning (Westergård, 2012 s. 158). Måten omgrepet er i bruk i denne forteljinga kan oppfattast som ein alternativ tankemåte. I motsetning er mangfaldsensitiv pedagogikk nemnt og forklart som ei kognitiv verksemd: «Mangfoldssensitiv pedagogikk er en kritisk pedagogikk som nettopp stiller spørsmål ved hva som formidles, hvordan det formidles, og hva slags konsekvenser dette har for elevens forståelse og mulighet for egenutvikling» (Munthe, 2011a s. 21). Sensibilitet er i dette sitatet ikkje oppfatta som erfaringskunnskap som sit i kroppen, men som ein kognitiv kritikk som stiller spørsmål om undervisninga for elevane si sjølvutvikling. Oppfatninga av omgrepet rettar det mot refleksjon og arbeidet med å planlegge, gjennomføre og evaluere undervisninga for elevane sitt beste i eit fleirkulturelt klasserom. Denne måten å oppfatte mangfaldsensitivt arbeid heng saman med det fleirkulturelle røyndomssynet, formålsretta tenking og trua på medviten systematisk refleksjon for å meistre klasserommet.

Omgrepet mentalisering er nytta for å skildre læraren si evne til å forstå elevane. Det er ikkje snakk om å kjenne eller utvikle sensitivitet overfor den andre part, men å forstå den andre som ei kognitiv evne: «Kognitiv kapasitet er fundamental for mentalisering» (Kvello, 2011a s. 169). Belærande lærarar vert omtala som personar som er svake på mentalisering (ibid. s. 168). Andre grupper som er svake på mentalisering er personar med psykisk utviklingshemming, autisme, personar med alvorlege åtferdsvanskar, ADHD, psykosar eller personlegdomsforstyringar (ibid. s. 169). Omgrepet vert på denne måten omtala som noko dei fleste har som godt tenkande menneske. Ved å plassere belærande lærarar i kategorien

med lite mentalisme er det indirekte uttrykt at mentalisering og evna til å forstå andre er svært viktig for å endre lærarrolla vekk ifrå det å vere belærande.

Evna til å forstå andre går meir i retninga av å forstå framfor å kjenne andre. Lærarar skal ikkje kjenne elevane, men kartlegge og vurdere dei for å finne tiltak for utviklingshøve for læring. I *Elevmangfold i skolen 5-10* er barmhjertighet presentert som ein mogleg ikkje-kognitiv omsorgsaktivitet: «Det litt gammelmodige ordet barmhjertig har heldigvis ikke gått ut på dato i skolen» (Raumdalen og Schultz, 2011a s. 233). Eg er ikkje sikker på om sitatet har rett i dette. Påstanden om at det ikkje har gått ut på dato, synest å vere eit retorisk grep for å halde på eit omgrep som er forklart som gammalmodig. Ideen om at barmhjertighet kan gå ut på dato er i seg sjølv eit uttrykk for mønsteret om at kunnskap går ut på dato, og representerer ei frykt for at omgrepet har gått ut på dato. Den motsette forståinga av barmhjertighet vil vere å tenke seg barmhjertighet som eit essensielt fenomen som ikkje kan komme eller gå ut på dato, men som er ein del av det å vere menneske som viser seg i handling. I samanheng med det å vere barmhjertig, blir det skilt mellom kognitivt arbeid som skal skape forståing og terapeutisk arbeid som skal skape tryggleik og ro (ibid. s. 235). Ikkje-kognitivt arbeid er forstått som terapeutisk. Det kan synast som om lærarar må verte terapeutar for å utvikle tryggleik og ro i krisesituasjonar. Dette gjer det vanskeleg for læraren å skulle utvikle ei ikkje-kognitiv evne. Den terapeutiske kommunikasjonen er eit unntak frå den generelle kommunikasjonen i klasserommet, og tek føre seg særskilde kriser og ikkje kvardagen i eit klasserom. For det daglege arbeidet i klasserommet synest det å vere eit kognitivt medvit som gjeld.

**For å summere opp:** Refleksjon er eit honnørord i grunnskulelærarutdanninga. Det viktigaste bruksområdet for læraren, er å reflektere over eiga verksemd. Læraren bør etterstreve det å vere medviten om alt som vert gjort og tenkt. Gode avgjersler synest å vere basert på forskingskunnskap, refleksjon eller eit medvittent skjønnsom som skal føre til at læraren meistrar klasserommet og arbeidet med elevane best mogleg. Den profesjonelle læraren er tenkande og kognitiv. Å erkjenne er gjort synonymt med kognitive evner, det å lære andre å kjenne er presentert som mentalisme og til eit spørsmål om å forstå og kartlegge elevane, og sensitivitet er omtala som kritisk vurdering av undervisningsmetodar. Metakognisjon og refleksjon over refleksjonen synest å vere det endelege uttrykket for eit medvitsregime. Mønsteret har liten plass til sensibilitet eller ikkje-medvitne evner for den profesjonelle læraren. Dilemma og spenningar som ikkje kan meistrast er presentert løyst ved hjelp av systematisk refleksjon og forskingskunnskap. Dette er med på å redusere interessa for orienteringskunnskap og teoriar

som ikkje er direkte nyttig for praksis. Vektlegginga av refleksjon framfor praktisk klokskap og sensitivitet passar inn i dikotomien mellom erfaringskunnskap og vitskapleg kunnskap.

## **2.5 Oppsummering - tankemønster i grunnleggande litteratur for grunnskulelærerutdanninga**

Det synest å vere eit dominerande tankemønster i lærarutdanninga som heng saman i formål, røyndomssyn, vitskapssyn og kunnskapssyn. Enkelte tankar og bruken av omgrep antyder at det finst alternative tankemåtar og oppfatningar som er kritisk til den dominerande tenkinga. Samstundes viser den dominerande tenkinga evne til å ta høgde for kritikken ved å presentere den og på den måten gjere motsetningar til ein del av den dominerande tenkemåten.

### **Formål**

Det overordna målet for grunnskulelærerutdanninga er å auke eller forbetre læringa for elevane. Formålet er forankra i arbeidet med å gjere grunnskulelærerutdanninga vitskapleg og viser seg i formålsretta vitskaplege spørsmål. Det er vitskap eller forskning som kan gjere kunnskap sikker og skape ein kunnskapsbase for å forbetre elevane sin evne til å lære. Eit anna formål er det å innfri vedtekter og politiske krav. Dette er eit indirekte formål som er i bruk for å legitimere innhaldet og formåla. Tema og disponering av bøkene er legitimert ut frå vedtekter og vurderingar av kva som er viktig i grunnskulelærerutdanninga. Den måten å argumentere på fører til at formåla i skulen synest gitt, noko som reduserer høve for å tolke og drøfte formål og grunnleggande omgrep for grunnskulelærerutdanninga. Det er særskilt læreplanar som vert presenter som eit mål som lærarane skal verkeleggjere. Læreplanen uttrykker elevane sine utviklingsmål i form av informasjon, gjeremål, sosial kompetanse, haldningar og danning. Felles er tanken om at elevane skal forbetre evna til å oppnå måla. Læraren har til dømes ansvar for å gje den nye generasjonen den kunnskapen dei treng for å verte ansvarlege borgarar.

Eit uttalt formål er ønske om å profesjonalisere læraren. Profesjonaliseringa handlar mellom anna om å redusere emosjonar og vanar i arbeidet med elevane. Ein annan del av profesjonaliseringa handlar om å handtere eller redusere praksissjokket og dilemma i praksis. Eit mål er å kunne konkretisere teoriane for praksis og orientere om dilemma. Dette viser ein samanheng mellom vitskapssyn og formål i grunnskulelærerutdanninga, og særskilt formålet om å gjere læraren til forskar i si eigen verksemd. Det blir hevda at ei slik forskning vil gjere læraren meir autonom og ansvarleg. Dette har òg samanheng med vitskapssyn og kunnskapssyn. Framhevinga av forskingskunnskap framfor erfaringskunnskap er noko av

grunnen til at lærarverksemda skal bli meir systematisk og læraren meir medviten i sine avgjersler. Oppfatninga av situert kunnskap synest å bety at det er den som står i situasjonen som må utvikle ein kunnskapsbase for å fjerne antakingar, rutinar og emosjonar som grunnlaget for avgjersler.

### **Røyndomssyn**

Røyndomen er skildra ut frå samfunnsdiagnosar. Blikket synest å vere kopla til samfunnsvitskapleg tenking og ideen om at systemet påverkar mennesket. Dette viser seg mellom anna i vektlegginga av sosiologiske kategoriar og kausale forklaringar som er grunna ut frå samfunnsvitskapleg forskning. Samfunnsdiagnosar som er presentert heng saman og blir forsøkt forklart ved hjelp av dømer på empirisk forskning. Samfunnsdiagnosane er i bruk som ontologiske grunnpremissar for å gjere lærarutdanninga forskingsbasert samstundes som forskingsresultat er med på å forklare diagnosane. I grunnen for desse røyndomsskildringane oppfattar eg at det ligg normative verdiar om toleranse og integrering. Liknande toleranse synest òg å ligge til grunne for det sosialkonstruktivistiske vitskapssynet og ideen om at vi må tolerere den enkelte sin personlege kunnskapserkjening.

Kva eit menneske er, er ikkje eit eige tema i bokutvalet. Det er for det meste snakk om elevane eller læraren. Like fullt er det små glimt av menneskesyn. Mennesket er uttrykt som eit lærande vesen som alltid har høve for forbetring og som *tek* ansvar for seg sjølv for å oppnå måla. Ansvar er ikkje noko ein har, men noko ein får og tek ved å følge den kunnskapen vitskapen gjev, og å lære den informasjonen, evnene og haldningane som læraren har som mål at elevane skal lære. Det intersubjektive individet er underlagt systemet. Oppfatninga av mennesket som intersubjektivt heng saman med den sosialkonstruktivistiske vitskapskjenninga. Likevel er ideen om ein personleg epistemologi, med individuell røyndomserkjening og privatmoral til stades som ein del av det dominerande mønsteret. Det er personleg eller sosial tileigning av kunnskapskonstruksjonar som utgjer samfunnet eller røyndomen. Vitskapssynet saman med røyndomssynet gjer kunnskap til eit material som skal produserast.

Oppfatninga av ei positiv utvikling går frå det gamle statiske, homogene og enkle industrisamfunnet, over til det komplekse, heterogene og dynamiske kunnskapssamfunnet. Det tyder på ei endring frå trua på å bygge landet, til trua på å bygge eller produsere kunnskap. Utviklinga er tydeleg positiv. Den same positive tenkinga viser seg i presentasjonen av teoriutvikling. Dette kan sjåast i samanheng med ideen om heilskap. Medan



fortida hadde ufullstendige eller reduksjonistiske teoriar, er dagens teoriar framstilt som heilskapande syntesar som famnar om alle tidlegare teoriar. Den same positive tenkinga er tydeleg i vitenskapssynet som har ei positiv tru på forskinga si evne til å skulle uttrykke kunnskap som er til hjelp for praksis. Den siste forskinga har enda ikkje gått ut på dato. Manglande interesse for historiefaget viser den same oppfatninga av fortida. Det blir indirekte sagt at fortida har lite å lære oss om ikkje fortida kan seie noko om notida og kanskje helst framtida. Formålsretta vitenskaplege spørsmål er spørsmål som forventar at mennesket skal vere i stand til å kunne føresjå framtida og som kan fortelle læraren kva han skal gjere for å forbetre praksis. Ideen om læraren som alltid kan bli betre og formålet om forbedring av læring er eit uttrykk for progresjon og utvikling mot framtida. Omgrepa tradisjon og fortid har ein negativ klang i grunnskulelærerutdanninga, og er oppfatta som det motsette av ei positiv utvikling. For å forsvare fortida og ei tradisjonell røyndomssoppfatning vil ein måtte gå i mot vitenskapssyn, røyndomssyn og formål i det dominerande tankemønsteret. Det er små kommentarar som antyder eit slikt alternativ ved å legge vekt på å erkjenne spenningar og dilemma i røyndomen. Dette alternativet har ikkje eit klart mønster som trekker inn alternative formål eller vitenskapssyn for tenkinga, men er antyda med å legge meir vekt på orienteringskunnskap som del av kunnskapssynet. I motsetning er det tenkt at vitenskap, meistringskunnskap og medviten refleksjon for å forbetre praksis, skal kunne løyse spenningar og dilemma og gje kunnskap om den komplekse røyndomen.

### **Vitenskapssyn**

Sosialkonstruktivisme og pragmatisme er presentert som vitenskapsteoretiske posisjonar. Posisjonane synest å vere basert på eit ønske om å konstruere nyttig kunnskap ved hjelp av empirisk forskning som skal gje teoretisk kunnskap for praksis. I grunnen ligg òg ein annan normativ verdi om at kvar enkelt menneske skal kunne erkjenne sine sanningar og at desse ulike røyndomssoppfatningane skal tolererast og integrerast i fellesskapet. Både ideen om ein personleg epistemologi og oppfatninga av situert kunnskap er grunna i ein slik ide om toleranse. Dei vitenskapsteoretiske posisjonane er forklart og skilt ut frå datainnsamlingsmetodar og vitenskaplege spørsmål. Den ideelle forskningstilnærminga er ein syntese av kvalitativ og kvantitativ forskning. Ein slik mix-metode synest å skulle kunne kartlegge og forklare klasserommet som ein lukka heilskap. Dette kan koplast til kunnskapssamfunnet og ideen om at vitskapeleg konstruerer eller produserer kunnskap. Omgrepet kunnskap blir brukt synonymt med vitenskaplege data eller informasjon. Det er mennesket som deltek og tileignar seg denne kunnskap ved hjelp av vitenskapleg arbeid eller

ved å lese artiklar og anna som er sagt å vere vitenskapleg. Slikt vitenskapleg arbeid er sagt å skulle vere gjennomført systematisk.

Vitenskaplege spørsmål er knytt til metodar for innsamling av data og formålet om å forbetre elevane si læring. Mix-metoden skal brukast for å studere læringseffekten. Det handlar om å kartlegge relasjonane i klasserommet og påvise løysingar for å forbetre læringa. Læraren er i seg sjølv presentert som den viktigaste faktoren i dette arbeidet. Indirekte betyr dette at om læraren blir forskar og arbeider systematisk slik forskingsverksemda gjer, vil læraren klare å oppnå enda betre resultat for sine elevar. Forskarverksemda er forklart som ei systematisk verksemd og er forsøkt standardisert ut frå ein problemløysingsmodell. Det er evna til å vere systematisk og medviten som skal gjere at planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisninga blir basert på kunnskap og ikkje antakingar. Metastudie har fått ein posisjon i den vitenskaplege verksemda som tyder på at denne forma for forskning skal ha klart å påvise kausale samanhengar som kan vise læraren kva han skal gjere i praksis. Noko av det positive med metastudier er bruken av svært store datamengder som gjerne er henta internasjonalt. For å sementere ide om å vitenskapleggjere profesjonen, blir det hevda at dette vil gjere læraren meir autonom i utføringa og forteljingar og referansefelleskap er brukt for å argumentasjon.

Det er eit uttalt ønske at lærargjeringa gjer det forskingskunnskap hevdar verkar. Dette betyr at forskning skal kunne uttrykke påstandar som kan brukast av læraren i praksis. Konsekvensen er eit ønske om å formalisere utøvinga og utvikle standardar for både læring og relasjonelt arbeid. Under ei slik standardisering ligger ein normativ ide om at lik undervisning vil gjere skulen meir rettviss. For å handtere ansvaret må kvar lærarpraksis utøvast med større grad av likskap. Skulen skal fungere innanfor systemet og innfri samfunnet sine forventningar. Målsetningane er bestemt på førehand og arbeidet vert å arbeide for at kvar enkelt elev skal meistre desse best mogleg.

### **Kunnskapssyn**

Vitenskapssynet har innverknad på kunnskapssynet. Det sosialkonstruktivistiske eller pragmatiske vitenskapssynet gjer kunnskap materiell forstått som dokumentert eller tilgjengeleg i form av ord. Trua på vitenskapleg kunnskap fører til at det avgjerande kriteriet blir eit spørsmål om korleis verbalspråket konstruerer kunnskap og eit ønske om at kunnskap skal vere nyttig i form av kontroll og forbetring. Dette gjer at kunnskap i stor grad blir oppfatta som eit uttrykk for meistringskunnskap. Klasserommet er presentert som det avgrensa området, som ein svart boks som forskning og refleksjon skal klare å gjere betre og kvitare. Kunnskapen som skildrar

og forklarar læring skal brukast for å innføre standardar for å hjelpe praksis. Enkelte merknader kritiserer og tek avstand frå slik standardisering og trua på at alt kan meistrast. Det er i det heile lite konkret meistringskunnskap som uttrykker erfaringskunnskap i praksis. Den profesjonelle kunnskapen sitt særpreg er forsøkt redusert for å fjerne det individuelle uttrykket hos læraren. Målet er å redusere feil i praksis og gjere praksis likare.

Måten forskingskunnskap og erfaringsbasert kunnskap er presentert som dikotomiar er med på å stadfeste dette perspektivet. Erfaringar og erfaringskunnskap vert sett på som subjektive, og gjev antakingar som noko anna enn kunnskap. Det motsette er forskning som gjev kunnskap, og som dermed er presentert som meir objektiv. Erfaringskunnskap er omtala som svak og usystematisk og basert på vanar og rutinar. Forsking er systematisk aktivitet som «konstruerer» tilgjengelege kunnskapsstandardar og gjennomtenkte prosedyrar som læraren bør ta med seg i praksis. Erfaringskunnskap er kopla til tradisjonstenking og manglande vilje til å endre seg, medan forskning skaper endring og framgang. Det er ei oppfatning om at lærarane bruker og interesserer seg for lite i forskingskunnskap. Kunnskap er gjort tilgjengeleg ved hjelp av dokumentasjon, som utgjer ein kunnskapsbase. I motsetning vil kunnskap som fremst viser seg i praksis, vere usynleg så lenge den ikkje er blitt underlagt systematisk forskning. Lærararbeidet er ikkje skildra som eit handverk eller ein kunst som krev erfaring, men ei profesjonell verksemd som kan forbeistrast ved hjelp av forskingskunnskap og reduksjon av affektive avgjersler.

Medvit er sett på som avgjerande for gode handlingar. Evna til å lære andre å kjenne er omtala som mentalisme og skildra som ei kognitiv evne som handler om å forstå andre. Refleksjonsomgrepet vert eit redskap for å meistre klasserommet og er omtala som ein form for systematisk forskningstenking for å planlegge, gjennomføre og evaluere lærargjeringa. Handling skal gjennomførast ut frå ein plan, som skal evaluerast og settast opp mot idealet om mest effektiv læring for elevane. Dette gjeld både kunnskapsmål og andre mål som er knytt mot danning og haldningar. Den andre delen av medvitsarbeidet er i forlenging av den første. Det handlar om å reflektere over refleksjonen, å lære å lære og å synleggjere skjønnet. Skal læraren handtere det handlingsrommet som forskingskunnskapen ikkje klarar å fylle ved hjelp av systematisk verbalisert kunnskap, må skjønnet og dømmekrafta opplysast og synleggjerast. Ethiske retningslinjer bør bli innført som eit utgangspunkt for å tenke over, og samtale om, etiske dilemma som læraren vil møte i praksis. Denne rasjonaliseringa av læraren heng saman med vitenskapssynet og sosialkonstruktivisme som vektlegg ord som styrande for mennesket. På

liknande vis vil formålet om å målstyre arbeidet krev evne til å vere medviten, i form av intensjonar, som må bli utført for å kunne bli målt og vurdert som læring.

Dette er med på å redusere interessa for orienteringskunnskap som viktig for praksis. Likevel er orienteringskunnskap i bruk som ein liten kritikk av ideen om at klasserommet kan meistrast. Presentasjonen av paradoks og dilemma som gjer at læraren må stå i ei spenning er eit uttrykk for orienteringskunnskap. Dette står i motsetning til ideen om meistring og praksisretta teoriar som uttrykker tiltak og løysingar for lærarverksemda. Dette alternativet til det dominerande tankemønsteret har ingen klar posisjon eller retning, men synest å stå i randsona av utdanninga. Ein del av kritikken synest snarare å vere presentert for å gje teksten autoritet ved å vise at kritikken er kjent i profesjonsutdanninga. Det meste av orienteringskunnskapen er indirekte i bruk i form av fastsette formål og røyndomssyn. Det er lite rom for å drøfte denne orienteringa. Presentasjonen av klare formål og tydelege samfunnsdiagnosar viser likevel ei større interesse for orienteringskunnskap enn for erfaringskunnskap som har direkte negativ omtale i lærebøkene.



## **Kapittel 3: Tankemønster i grunnleggande litteratur for sjukepleiarutdanninga**

Kapitlet tek føre seg tankemønster i sjukepleiarutdanninga basert på lærebøker for utdanninga. Overskriftene vil, på same vis som for grunnskulelærerutdanninga, representerer ulike sider av tankemønster. Den grunnleggande litteraturen som er valt er:

- *Grunnleggende sykepleie - Sykepleiens grunnlag, rolle og ansvar* (Kristoffersen, Nortvedt og Skaug, 2011)
- *Jobb kunnskapsbasert! - en arbeidsbok* (Nortvedt, Jamtvedt, Graverholt, Nordheim, & Reinart 2012).<sup>3</sup>

Læreverket *Grunnleggende sykepleie* er utgitt av Gyldendal Akademisk og er presentert som ei basisbok for sjukepleiarutdanninga. Læreverket er delt opp i tre ulike bøker og skriven av sytten ulike forfattarar som alle er knytt til sjukepleieprofesjonen i Noreg:

Vi i redaktørgruppen har hatt mange medforfattere som har gjort en solid innsats i arbeidet med læreverket. Også forlagets redaktører, faglige konsulenter og sykepleiestudenter har vært viktige aktører i prosessen for å kvalitetssikre læreverket (Kristoffersen et al., 2011 s. 5).

Verket er revidert og fagfelleverdert med ein 2. utgåve og vil bli omtala som læreverket. På liknande vis er det presisert i *Jobb kunnskapsbasert!* at personer frå elleve ulike institusjonar i Noreg er med og godkjenner innhaldet i arbeidsboka og begge utgåvene er fagfelleverdert (Nortvedt, 2012 s. 11). Den første utgåva var i tillegg testa ut av tre personar som arbeider i praksisfeltet eller i profesjonsutdanninga. Den reviderte utgåva har fem forfattarar. Denne boka vil bli omtala som arbeidsboka.

### **3.1 Formål**

Eg skil mellom fire ulike formål. Det første er å arbeide i samsvar med vedtekter og internasjonale tilråingar, det andre er å utvikle god eller optimal pleie for pasientane, det tredje er å gjere sjukepleia og utdanninga meir kunnskapsbasert eller forskingsbasert, medan det fjerde og siste formålet eg vil belyse er profesjonaliseringa av sjukepleiaren.

### **Vedtekter og internasjonale tilråingar**

I læreverket blir det referert til stortingsmeldingar, lovverk og internasjonale tilråingar for å uttrykke formåla med sjukepleiarutdanninga. Dette kan vere lov om pasient- og

---

<sup>3</sup> Av språklege omsyn har eg ved vidare referansar valt å forkorte titlane til *Grunnleggende sykepleie* og *Jobb kunnskapsbasert!*

brugerrettigheter, rammeplanen for sjukepleiarutdanninga som er utarbeida av Kunnskapsdepartementet og ulike strategiplaner frå Helse- og Omsorgsdepartementet. Sjukepleiaren si pasienthandtering skal vere i overeinskomst med nasjonale lovverk (Hanssen, 2011 s. 152). I tillegg til nasjonale vedtekter er formålet grunna på internasjonale tilråingar som FN sine tusenårsmål og WHO. Det vert òg referert til internasjonale organisasjonar, som International Council of Nursing (Kristoffersen, 2011a). Norsk Sykepleierforbund (NSF) sine retningslinjer for grunnleggande verdiar er presentert som eit grunnlag for formåla med sjukepleiarutdanninga. Både læreverket og arbeidsboka i sjukepleiarutdanninga spelar på lag med NSF. Forbundsleiar i NSF har skrive forordet i *Jobb kunnskapsbasert!*. Her presenterer ho NSF sine målsettingar i samsvar med boka sitt innhald. «NSFs fagpolitiske arbeid retter seg mot en profesjonsutvikling som fornyer, synliggjør og formaliserer sykepleiernes kunnskap og kompetanse» (Kristoffersen et al., 2011 s. 5). Det synest som om målsettingane i stor grad er like, enten om det er NSF, forskning på sjukepleie, vedtekter eller internasjonal forskrifter det blir referert til.

I *Jobb kunnskapsbasert!* er politiske tilråingar i bruk for å stadfeste innhaldet i arbeidsboka. Målet med arbeidsboka er som tittelen seier, å få sjukepleiaren til å jobbe kunnskapsbasert. Utropsteiknet tolkar eg som eit uttrykk for at dette målet er oppfatta som eit imperativ, som eit normativt påbod. Formålet er grunna i politiske vedtekter. «I Stortingsmelding 13 (2011-2012) (37) framheves det at helse og velferdstjenestene blir stadig mer kompliserte og utfordringene mer sammensatte. Det er derfor avgjørende at tjenestene tar i bruk kunnskap fra ulike kilder på en systematisk måte» (Nortvedt et al., 2012 s. 22). For å innfri stortingsmeldinga må sjukepleiarutdanninga jobbe kunnskapsbasert ved å bruke forskingskjelder på ein systematisk måte. På denne måten samsvarar formålet i boka med politiske intensjonar som det er avgjerande å følge.

Ein del bruk av vedtekter og tilråingar synest å ha som mål å innfri slike nasjonale og internasjonale målsetningar. Det er særskilt innføringa av kunnskapsbasert praksis som synest å vere basert på denne bruken av vedtekter. På den andre sida er læreverket tydeleg på at vedtekter er noko som må tolkast og vurderast. Dette opnar for ei drøfting av formål, grunnleggande omgrep og vesentlege spørsmål i sjukepleieprofesjonen. Første del av den første boka i læreverket byrjar med å drøfte ulike formål med sjukepleia. Det er orientert om ulike vedtekter og tilråingar, og korleis desse kan tolkast. Målet synest å vere å drøfte hensiktene med sjukepleieprofesjonen. Det er presisert at tolking og vurdering av desse formåla er ein del av praksiskunnskapen til sjukepleiaren. I kapitlet vert viktige omgrep, som

helse og sjukdom, plassert inn i eit historisk perspektiv og i eit pleie- og pasientperspektiv (Kristoffersen, 2011a). I eit anna kapittel om teoretiske perspektiv på sjukepleie vert det presentert tre ulike overgripande teoriar som er kalla for *grand-theories* (eg vel å omsette dette til grand- teori) (Kristoffersen, 2011c s. 212). Målet med presentasjonen av teoriane er å gje sjukepleiaren høve til å vurdere desse teoriane sjølve. Grand-teori-forskning reflekterer over dei store og vesentlege spørsmåla, som søker å gje mening til kva som er hensiktene med profesjonen, kva helse og sjukdom er og kva som er grunnleggande behov mennesket har (Kristoffersen, Nortvedt og Skaug, 2011a; Kristoffersen, 2011c). Utarbeidinga av grand-teoriar er eit refleksjonsarbeid som opnar for at sjukepleiaren må ha ei aktiv orientering om grunnleggande spørsmåla. Dette tyder på at det å innfri ulike vedtekter og tilråingar ikkje er eit eige formål i mønster, men at ei slik tenking kjem fram i samanheng med arbeidet med å gjere sjukepleieverksemda forskingsbasert.

### **Optimal resultatstyrt pleie eller resultatlaus optimal pleie**

Det grunnleggande formålet med sjukepleiarutdanninga er pleie av pasienten. Dette formålet er tolka ulikt, men med eit felles ønske om å markere ei grense mot medisinen og legeprofesjonen sitt formål. Eit overordna spørsmål er korleis pasienten har det. Dette spørsmålet er eit spørsmål som krev at sjukepleiaren er i stand til å sette seg inn i pasienten sin livssituasjon. Den gode sjukepleiaren lindrar, støttar og hjelper. «Når pasienten lider, betyr kompetent og god sykepleie å utføre handlinger som lindrer hans opplevelse av lidelse, understøtter hans opplevelse av mening og livsvilje, og hjelper ham og de pårørende til å mestre livssituasjonen» (Kristoffersen et al., 2011a s. 12). Sitatet viser formålet slik det blir presentert i innleiinga til læreverket. Formålet er delt opp i ulike funksjonar som sjukepleiaren har i møte med pasienten. Dei mest vanlege funksjonane er førebygging, helsefremming, behandling, lindring, rehabilitering og habilitering. Sjukepleiearbeidet er delt opp etter desse funksjonane, der målet er å utføre ein optimal jobb innanfor kvar funksjonsoppgåve.

Sjukepleiaren sitt arbeid i møte med pasienten har forbetningsmål og akseptmål (Dahl og Skaug, 2011 s. 41-43). Forbetningsmåla er knytt til verksemd som søker å oppnå helseframgang for pasienten. Helse er tidlegare i læreverket definert som pasientens indre kjensle [opplevelse] av livskvalitet (Kristoffersen, 2011a s. 57). Ønsket om å *forbetre* livskvalitet kan mellom anna målast ved hjelp av spørjeskjema som er vitskapleg utarbeida for å kartlegge helserelatert livskvalitet (ibid. s. 59). Akseptmål handlar om at pasienten skal bli respektert og akseptert for å vere den personen han eller ho er, og som er i den bestemte livsfasa. Slike akseptmål fører mellom anna til søken etter kunnskap om kva som er reelt i den



einskilde situasjonen. Dette tolkar eg i tilknytting til Kari Martinsens ide om «den resultatlause sjukepleia». «[Kari] Martinsen framhever resultatløs sykepleie og betingelsesløs omsorg som det idealet som er i samsvar med sykepleiens tradisjonsgrunnlag» (Kristoffersen, 2011c s. 252). Dette er ein av dei teoretiske posisjonane som blir presentert i læreverket. Denne posisjonen har ikkje som mål å oppnå resultat, men å utføre pleie i møte med pasienten, vilkårslaus og for pasienten sitt beste her og no. Ei slik pleie samsvarar med eit tradisjonelt syn på grunnlaget for sjukepleieutøving.

Helseframgang eller forbetring kan rettast mot eit ønske eller eit krav om å optimalisere helsestellet, i form av økonomistyring og ønsket om optimal effektivitet og gjennomføringskraft. Dette kan kallast for ei resultatstyrt sjukepleie. Den resultatstyrte sjukepleia kan koplast til ein medisinsk måte å tenke på. I læreverket er der eit forsøk på å skilje sjukepleieprofesjonen og legeprofesjonen. Skilnadane på dei to profesjonane er retta mot skiljet mellom å kartlegge og forklare. «Mens medisinske diagnoser omhandler sykdom og medisinske tilstander, sikter sykepleierdiagnoser mot å beskrive pasientens reaksjoner på aktuelle og potensielle helseproblemer og livsprosessar [...]. (Dahl og Skaug, 2011, s. 39). Profesjonane har eit felles mål om å forbetre pasienten sin helsesituasjon. Legen skal forklare og lækje pasienten sin sjukdom, medan sjukepleiaren skal forstå, rettleie og hjelpe pasienten (Gamnes, 2011 s. 85). Å kartlegge pasienten og undersøke livskvaliteten vil vere eit viktig del av arbeidet med å forbetre tilstanden til pasienten. Den resultatstyrte sjukepleia har same mål som legen, men vil bruke andre middel, som omsorg, rettleiing og skildring av pasienten, for å forbetre pasienten sin helsetilstand.

Dette todelte formålet viser seg i fleire kapittel i læreverket, medan arbeidsboka i stor grad er innretta mot ei resultatstyrt optimal sjukepleie. «En god sykepleier integrerer kunnskap fra forskning sammen med sin erfaringsbaserte kunnskap og sine ferdigheter på en slik måte at pasienten oppnår optimal pleie» (Nortvedt et al., 2012 s. 18) Ideen om optimal pleie er ved fleire høve presentert som eit ideal i sjukepleiearbeidet. For å optimalisere pleia, må pleia vere velinformert og basert på best tilgjengeleg kunnskap (ibid. s. 141). For det andre vil endringsvilje og forbetningsvilje vere ei viktig haldning hos sjukepleiaren for å oppnå optimaliseringa (ibid. s. 168). Ideen om den optimale pleia har som føresetnad at det finst ei best mogleg pleie av pasienten. Optimaliseringa baserer seg på ei utvikling frå eit potensial til ei realisering. Pleia har i seg eit potensial, som ved hjelp av forskingsbasert kunnskap (best tilgjengeleg kunnskap) og endringsvilje, gjer det mogleg for sjukepleiaren å verkeleggjere pleia sitt potensial. Samstundes er det sagt at ikkje alle mennesker kan oppnå sitt optimale

potensial. «Mange mennesker vil befinne seg i situasjoner og ha livsbetingelser som vanskeliggjør – til og med umuliggjør – en optimal utvikling av deres menneskelige potensial» (Kristoffersen og Nortvedt, 2011 s. 96). Dette kan mellom anna handle om det å akseptere at det går mot slutten for ein pasient, eller meir generelt at pasientsituasjonen tilseier at eit forbettringsideal er uaktuell for sjukepleiarbeidet.

Ideen om optimal pleie synest òg å vere retta inn mot omsorg og den praktiske handteringa av pasienten.

På den ene siden må vi ha en fordelingspolitikk for helseressurser som har til hensikt å få mest mulig helse ut av pengene, forstått som forsvarlig behandling og omsorg til *flest mulig* pasienter. På den andre siden må vi også tilstrebe en *optimal behandling og god omsorg til den individuelle pasient* i den bestemte kliniske situasjonen. (Kristoffersen og Nortvedt, 2011, s. 123)

Både omsorg og økonomi kan bli oppfatta med eit ønske om optimalisering. Kravet om å få mest mogleg helse ut av pengane er å snakke om optimal og resultatstyrt helsepolitikk, medan idealet om omsorg kan oppfattast som eit forventning om optimal omsorg.

Det kan synast som om både den resultatstyrte og den resultatlause omsorga søker det optimale. Det blir nemnt at optimaliseringspresset kan få negative konsekvensar for sjukepleiaren (Kristoffersen og Nortvedt, 2011, s. 123). Spenninga mellom dei to retningane handlar om skiljet mellom forbetring og aksept. Forbetringa er retta inn mot resultat, målstyring og sjukepleiaren sitt høve for å meistre pasienten sin indre kjensle av livskvalitet. Aksepten handlar om meir enn pasienten si evne til å leve med sin situasjon. Sjukepleiaren må akseptere sin eigen posisjon om resultatlaus pleie av ein pasient som kan vere på veg til å dø.

### **Forskingskunnskap og forskingsbasert sjukepleie**

Målet om ein kunnskapsbasert praksis er oppfatta synonymt med ein forskingsbasert praksis. Dette er først og fremst tolka som det å gjere sjukepleiaren oppdatert på forskingsfronten og å gjere sjukepleiaren i stand til å vurdere og bruke ein slik forskingskunnskap i praksis. Arbeidet med å vere oppdatert på forskarfronten, vil bety nye revideringar av lærebøkene i framtida. I læreverket er revideringa av 2. utgåva forklart som eit ønske om å forskingsbasere innhaldet sterkare, ved å oppdatere innhaldet på den beste og seinaste forskinga (Kristoffersen et al., 2011 s. 6). Det viktigaste for å gjere læreboka forskingsbasert er fagfellevurdering og bruk av forskingsreferansar, samstundes blir det skriva at det er viktig at forfattarane har kunnskap frå sjukepleiepraksisen.

Målet med forskningsbaseringa er at forskning skal vere ein base for praksis. Den kliniske sjukepleiaren må ta i bruk forskingskunnskap for at praksisen skal vere kunnskapsbasert, ved å etterspørje, finne og bruke eksisterande forskning: «Målet er først og fremst at leseren aktivt bruker forskning som allerede eksisterer, ikke at hun eller han gjør forskning selv» (Nortvedt et al., 2012 s. 7). Sjukepleiarstudenten må bli lærd opp i å lese og vurdere forskning som kan bli ein del av praksis. Forsking skal studere praksis, og praksis skal ta i bruk forskingsresultat (Nortvedt et al., 2012 s. 5). Eit slikt formål for konsekvensar for både vitskapssynet og erkjenninga av kva som er kunnskap. Målet med å forskingsbasere sjukepleiarutdanninga er å gje sjukepleiaren eit vitskapleg grunnlag for utøvinga. Det betyr at forskning må komme med kunnskap som seier korleis og kva som er best å gjere i praksis. Når det er snakk om ein kunnskapsbase, er det snakk om forskingskunnskap som grunnlaget for basen. For ei resultatlaus sjukepleie vil forskingskunnskap innehalde andre spørsmål og perspektiv. Det vil handle om å orientere om pasienten sin livssituasjon og gje sjukepleiaren teoriar som styrer merksemda til sjukepleiaren i praksis. Ei slik tenking vil i større grad avgrense kva for posisjon forskning kan ha for sjukepleiepraksisen.

### **Den profesjonelle sjukepleiaren**

Utviklinga av den profesjonelle sjukepleiaren er eit viktig formål, som er omtala som vanskeleg å gjennomføre. Sjukepleiefaget har fellestrekk med handverksfag og kan samstundes kallas eit vitskapleg fag (Kristoffersen, 2011b, s. 173-174). Dette gjev ideen om profesjonaliser to retningar. Den eine retninga er ei forlenging av ideen om ein forskingsbasert praksis. Denne retninga har som mål å utvikle sjukepleiarar som til ei kvar tid følgjer den best tilgjengelege kunnskapen. Den andre retninga har som mål at sjukepleiaren skal lære seg sjølv å kjenne, som eit grunnlag for å pleie andre. Denne retninga legg vekt på evna til å utvikle erfaringskunnskap i praksis.

Forventningar til sjukepleiaren om å kjenne seg sjølv er ein føresetnad for å kunne bruke seg sjølv i møte med pasienten:

En god sykepleier er til stede i situasjonen med hele seg og bruker seg selv som person. Det viktigste verktøyene sykepleieren har, er de personlige egenskapene og de verdiene som disse er knyttet til. Verdiene gjenspeiler seg i den måten sykepleieren møter andre mennesker på. [...]. Verdier vises i handling. (Kristoffersen og Nortvedt, 2011 s. 100)

Sitatet skildrar den gode sjukepleiaren, ikkje den dyktige eller den rette. Middelet for å oppnå dette er personlege verdiar og eigenskapar. Verdiane og den gode sjukepleia viser seg i handling, og ikkje i dokumentasjon eller vurdering av pleia i form av kartlegging eller anna forskning. For å oppdage desse sidene med seg sjølv, må ein kjenne seg sjølv. Viktige stikkord

er det å vere aktivt lyttande, det å ha kunnskap, empatisk evne og sjølvinnsikt (Gamnes, 2011 s. 88). Dette er alle døme på kunnskap som er viktig i møte med pasienten. I ein tabell i boka [tabell 5.1] blir det presentert 30 ulike termar for kunnskap og kompetanse som er viktige for sjukepleieutøvinga (Kristoffersen, 2011b s. 163-164). Empati, sjølvinnsikt og aktiv lytting er i denne tabellen oppfatta som kunnskapar. Slik kunnskap viser seg i handling og kan seiest å vere synleggjort i utøvinga av god pleie.

Formålet om sjølvinnsikt kan sjukepleiaren utvikle ved å skildre ein situasjon, bli merksemd kjensler og kroppslege reaksjonar hos seg sjølv i situasjonen, reflektere over tankar i situasjonen og undersøke korleis ein har det i etterkant (Kristoffersen, 2011b s. 196). Dette er spørsmål som går att og som mellom anna handlar om at sjukepleiaren og pasienten skal halde på sin eigen integritet (Skaug, 2011b s. 351). Ein del av arbeidet med å oppnå sjølvinnsikt, er å erkjenne den kjenslemessige påkjenninga det er å involvere seg i andre menneske si lidning, sårbare verer og død. Det blir teke opp at sjukepleiaren vil komme i situasjonar med pasientar dei mislikar og korleis slike opplevingar skal bli (Kristoffersen og Nortvedt, 2011 s. 86). Erfaringa synest å seie at sjukepleiaren vil oppleve situasjonar, der det er avgjerande å kjenne seg sjølv for å kunne stå i verksemda og vere profesjonell.

Den andre retninga handlar om å få sjukepleiaren til å ta i bruk forskingsbasert kunnskap for å bli profesjonell utøvar. Den endelege løysinga for å få til dette målet er å utvikle eit system som avgjer pleie av pasienten. Systemet vert presentert som det øvste kunnskapsnivået i sjukepleiaren sin kunnskapspyramide. Denne pyramiden rangerer ulike typar kunnskap, basert på kva for vitenskapleg metode som har vore nytta for å oppnå denne kunnskapen. Pyramiden blir eit ideal for den forskingskunnskapen sjukepleiaren bør tileigne seg for å vere profesjonell.

Det øverste nivået i pyramiden kalles *systemer* (eng. «systems»). Den perfekte kliniske beslutningsstøttesystemet ville oppsummere og integrere all relevant og god forskning rundt en klinisk problemstilling og automatisk koble denne med individuelle pasientdata via elektroniske pasientjournaler (5). Eksplisitte kriterier for hvordan man kunne finne og vurdere forskning, samt gode oppdateringsrutiner for å integrere ny forskning av høy kvalitet, ville sikre at både helsepersonell og pasient til en hver tid tok beslutninger basert på beste tilgjengelige, forskningsbaserte kunnskap. Slike systemer eksisterer ikke fullt ut i dag, men vil muligens være tilgjengelige i framtiden. (Nortvedt et al., 2012 s. 45)

Toppen av pyramiden er omtala som perfekt i staden for optimal. Målet er eit perfekt klinisk system for å ta avgjersler i møte med pasienten. Systemet tolkar eg som eit tekniske hjelpemiddel. Systemet vil føre til at sjukepleiaren ikkje treng å ta avgjersler basert på egne vurderingar, men kan støtte seg til eit system som vil informere om kva som er til det beste for

pasienten. Sjukepleiaren sitt arbeid blir å kartlegge og journalføre alle dataa om sin pasient, mate dette inn i den elektroniske maskina, lese handlingsinstruksen og å sette avgjerslene ut i røynda. Boka *Jobb kunnskapsbasert!* er, i utgangspunktet, eit forsøk på å få sjukepleiarane til å lære seg å søke opp kunnskap basert på forskning, men med eit slikt elektroniske system vil det ikkje lenger vere naudsynt. Det elektroniske systemet vil kunne nytte dei eksplisitte kriteria for å innhente ny forskning direkte frå forskingsdatabasar og dermed treng ikkje menneska anna enn å utføre avgjerslene. Det blir ikkje drøfta om sjukepleiaren må tolke og utføre informasjon, eller oppmode til ei kritisk vurdering av dette systemet. Det er viktig å merke seg at det er systemet som vert omtala som perfekt, ikkje handteringa av pasientane. Dette er ein teknologioptimistisk vurdering av profesjonsutøvinga. Systemet skal vere i stand til å overta mennesket si vurdering og avgjersler i møte med pasienten ved å innhente forskingsresultat som er rett i den einskilde pasientsituasjon. Tilliten er til det teknologiske hjelpemiddelet og vitskapen, medan tilliten til sjukepleiaren blir redusert. Systemet er tenkt som reelt mogleg i framtida, basert på forskingsbasert kunnskap, men så lengde det enda ikkje er ein realitet må profesjonstenkinga nøye seg med å lære sjukepleiarane opp i det å lese, vurdere og bruke forskingskunnskap i praksis.

Ideen om at den profesjonelle sjukepleiaren skal følgje forskingskunnskapen sine anbefalingar og avgjersler er internasjonalt fundert. Forsking kjenner ikkje landegrenser og evidensbasert forskning er oppfatta som internasjonal (Dahl og Skaug, 2011 s. 54-55). Internasjonale system har utvikla standardiserte skjema som sjukepleiaren skal nytte i dokumenteringa av pasienten. Dette er kalla for eit måleinstrument. Omgrepet er eit positivt lada ord og skal gje lesaren ei positiv innstilling til slike skjema, og viser at teknologiske hjelpemiddel er oppfatta som noko positivt for sjukepleiepraksisen. Dette vises òg ved at NSF har vedtatt å arbeide for å innføre ICNP, som er eit internasjonalt standardisert klassifiseringssystem for å dokumentere sjukepleiarutøvinga, i alle elektroniske pasientjournaler i Noreg. Dette kan synast som eit skritt i retninga for å få innføre det perfekte avgjerslestøttesystemet, og ein måte å sikre at forskning blir brukt som retningsstyrande og avgjerslestøttande for den kliniske sjukepleiaren. Så lenge det perfekte systemet ikkje er innført, vil den profesjonelle sjukepleiaren sjølv måtte innhente, vurdere og bruke forskingskunnskap for å gjere praksisen kunnskapsbasert.

### **Oppsummering formål**

Formåla i sjukepleiarutdanninga er ikkje godtatt ein gong for alle. Det blir brukt mykje plass på å orientere om ulike grunnleggande omgrep, spørsmål og formål for profesjonen, som blir satt inn i ein historisk kontekst. Dette opnar for at sjukepleiaren må tolke formål og vedtekter.

I samheng med innføring av forskingsbasert praksis er politiske og internasjonale tilråingar i bruk som påstandar som må innfriast. Dette gjeld først og fremst målet om å innføre ein kunnskapsbasert praksis. Dette målet er nært knytt til ideen om forskingsbasert sjukepleie, som skal utvikle kunnskap som kan gjere at sjukepleiaren kan oppnå formåla i profesjonen. Det overordna formålet er pleie av pasienten. Det er ei spenning i dette formålet, mellom forbetningsmål og akseptmål. Søken etter om å forbetre pasienten sin livssituasjon kallar eg for optimal, resultatstyrt pleie. Akseptmål kan koplant til Kari Martinsen sitt omgrep «den resultatlause pleia» som legg vekt på vilkårslaus omsorg. Det er påstandar som tyder på at dette formålet er oppfatta som «ei resultatlaus *optimal* pleie», ved å snakke om optimal omsorg. Den optimale resultatstyrte pleia vil ta i bruk forskning og system for å komme med informasjon og standardar som kan vere med på å forbetre praksis. Den resultatlause pleia vil i liten grad ha interesse av forskning som kan informere utøveren om kva som vil vere mest hensiktsmessig å gjere for å forbetre pasienten si helse eller livskvalitet. Denne retninga vil ha interesse av forskning som orienterer om reelle tilhøve i praksis som gjer det lettare å skulle utøve optimal omsorg og auke høve for aksept for både pasienten og sjukepleiaren sin situasjon. Dette opnar for drøfting av formålet og tolking av vedtektene. Sjukepleiaren må sjølv søke mening i arbeidet og orientere seg om formålet med arbeidet for å utøve god pleie.

Retninga for optimal resultatstyrt pleie antydar ei endeleg pleie som ikkje kan bli betre. Ulike resultat synest å vere styrt av forskning, meir enn sjukepleiaren sjølv. Sjukepleiaren sin jobb er å utøve det som er anbefalt basert på forskingsresultat. Det forskingsbaserte, resultatstyrte formålet er oppfatta som eit teknologisk ideelt system, som ved hjelp av forskingsresultat, optimalisere pleia av pasientane ved å informere sjukepleiaren om den rette avgjersla for den enkelte pasient. Den resultatlause sjukepleia sin ide om optimal pleie, synest å ha ein ide om eit perfekt eller optimalt møte mellom sjukepleiar og pasient. Dette skal mellom anna gjerast ved å auke sjølvinnsikta til sjukepleiaren i møte med pasienten. Ein slik profesjonell utøvar står i motsetning til ideen om at det er den profesjonelle utøveren som følgjer den beste, tilgjengelege forskingskunnskapen. Formålsretningane er ein del av to uforlikelege tankemønster som òg viser seg i røyndomssyn, vitskapssyn og kunnskapssyn.

### **3.2 Røyndomssyn**

Det er mennesket og mennesket sine behov som står i sentrum for røyndomen. Interesse for heilskap, balanse og det normale handlar først og fremst om mennesket. Det er ikkje mange tilfelle av røyndomsskildringar eller samfunnsdiagnosar. Det er mennesket sine behov som er utgangspunktet for ein ontologisk legitimering av sjukepleieutøvinga. Samfunnsdiagnosane er

i bruk som kritiske merknader til vårt samfunn og ikkje som ontologiske argument. Eit unntak er omgrepet kompleksitet som er nytta i *Jobb kunnskapsbasert!*. Omgrepet er i bruk for å legitimere målet om å gjere sjukepleiaren sin praksis kunnskapsbasert. Sist i avsnittet vil eg vise døme på utviklingsoppfatningar, kategoriseringar og bruk av kausalitet. Det er ikkje eit einsarta mønster i lærebøkene for sjukepleiarutdanninga. Spenninga i røyndom- og menneskesyn teiknar to ulike mønster som heng saman med dei to ulike formålsretningane.

### **Menneskesyn: Mennesket eit ontologisk vesen**

Omgrepet ontologi er i bruk for å skildre mennesket og den menneskelege natur. Ontologi er definert som læra om alle tinga sitt inste vesen. Viktige spørsmål er kva som kjenneteiknar mennesket sin natur og vesen, korleis mennesket forstår seg sjølv, verda og andre menneske (Kristoffersen, 2011c s. 241). Ved å omtale røyndomen som ontologisk blir det opna for spørsmål som ikkje kan undersøkast av empirisk forskning aleine, men krev ein teoretisk innstilling til spørsmåla. I spørsmålet om mennesket sitt vesen eller natur er det mellom anna uttrykt at mennesket er født godt (Kristoffersen og Nortvedt, 2011 s. 94). Mennesket er skildra både som eit fysiologisk og eit emosjonelt fenomen. Bind 2 av *Grunnleggende sykepleie* er delt inn i følgjande kapittel: respirasjon, sirkulasjon, kroppstemperatur, væske og ernæring, eliminasjon (fjerne avfallsstoff), aktivitet, søvn og kvile, personleg hygiene og kropp og velvære. Kapitla forklarar først ulike biologiske behov og korleis sjukepleiaren skal identifisere unormalitet i pasienten sin helsetilstand, så blir det forklart kva sjukepleiaren må gjere i arbeidet med å halde pasienten sin tilstand innanfor ein slik normalitetsstandard. Det tredje bindet tek føre seg grunnleggande sider ved menneskelivet som ikkje er reint fysiologiske. Dette er mellom anna emosjonelle, ontologiske, psykologiske og eksistensielle sider ved mennesket som vil ha innverknad på pleia. Dette gjeld mellom anna identitet, kontakt med andre, nærleik og seksualitet, tryggleik, mestring, endring av livsstil, døden og pasienten som myndig person.

Ulike behov er erkjent som eksistensielle eller ontologisk sider ved det å vere menneske. «Trygghet som ontologisk størrelse, som en måte å møte verden på, kan kanskje varsomt sirkles inn ved hjelp av fortellinger, slik jeg forsøker å gjøre det i dette kapitlet» (Thorsen, 2011, s. 107). Her er tryggleik oppfatta som ein ontologisk kategori. Sitatet seier òg at forteljingar er ein metode for å sirkle inn slike eksistensielle fenomen. Tryggleik er oppfatta som meir enn eit psykologisk fenomen, som ein indre tilstand eller praksis. Det dreier seg om menneska sitt møte med verda (ibid. s. 114). Det er dette som gjer tryggleik til eit eksistensielt fenomen. Eit anna døme på ontologisk erkjenning er kalla grunnstemninga i mennesket:

«Grunnstemningen er med oss, noen ganger spiller kroppen i moll, andre ganger i dur. Grunnstemningen blir en måte å møte verden på (Thomassen, 2001). En kan ha ulike grunnstemninger, for eksempel, vemod, angst eller livsmot» (ibid. s. 114). Grunnstemningane er ikkje berre uttrykk for indre kjensler, men som eksistensielle fenomen. Ved å snakke om slike kategoriar som mennesket sine eksistensielle møte med verda, er det antyda at dei er ein del av mennesket sitt vesen.

Ved sidan av tryggleiken står lidinga som ei eksistensiell side av det å vere menneske. «Lidelse hører livet til. Å leve et helt liv som menneske er å integrere lidelse som en del av tilværelsens grunnvilkår. Et ja til livet er et ja til lidelsen. Å akseptere lidelsen er å akseptere at vår tilværelse er endelig» (Kristoffersen, Breievne og Nortvedt, 2011 s. 246). Tidlegare er liding teken opp som ein del av livet (Kristoffersen, 2011c s. 216) og: «Noe vet vi: I fortiden fantes det lidelse, og i fremtiden vil det være lidelse» (Thorsen, 2011 s. 106). Lidinga er oppfatta som ei ontologisk sanning om mennesket som vi ikkje få vekk eller kan løyse. Erkjenninga er ein realitetspåstand som baserer seg på mennesket sin endelege veran. Det blir presisert at mennesket skal dø, og at dette gjer oss sårbare (Kristoffersen og Nortvedt, 2011 s. 92). Erkjenninga er mellom anna eit ønske om å auke sjukepleiaren si evne til empati i møte med pasientane. Evna til empati er i seg sjølv omtala som ei slik ontologisk erkjenning (ibid. s. 103-107). Her blir det drøfta korleis pasienten står i ein eksistensiell situasjon og korleis mennesket lid med dei som har det vondt. Evna til empati er både ei affektiv og ei kognitiv erkjenning av andre sin situasjon. Slike ontologiske kategoriar høyrer til alle menneska og gjeld både sjukepleiaren og pasienten.

Ontologiske skildringar av mennesket har nærleik til sjukepleiarutdanninga sitt formål om aksept i motsetning til forbetring og meistring. Tryggleik, grunnstemning, liding og den sårbare veran er ikkje noko som kan bli meistra, løyst eller forklart. Det er noko som må bli akseptert ved å søke innsikt om det som er. Det er ikkje snakk om tiltak som gjer at pasienten kan forvente resultatforbetring, men eit spørsmål om aksept og utøving av ei resultatlaus omsorg. Ideen om forbetningsmål for pasienten si helse, undersøker i mindre grad eksistensielle sider av det å vere menneske. Det blir presisert at sjølv om humanistisk teori uttrykker trua på eit menneskeideal, betyr ikkje det at alle menneska kan nå denne idealtilstanden (Kristoffersen og Nortvedt, 2011 s. 96). Forbetningsmål er først og fremst retta inn mot fysiologiske behov i mennesket og pasienten si kjensle av livskvalitet som det er mogleg å gjere noko med. Dette er oppfatta som kategoriar i mennesket som kan erkjennast



ved hjelp av oppdeling og målingar. Fysiologiske- og livskvalitetsmålingar kan knytast til ideen om det miljøpåverka psyko-somatiske mennesket.

Todelinga av formål synest å vise seg i skildringa av mennesket. På den eine sida er mennesket erkjent som eit eksistensielt, usikkert og lidande vesen, og på den andre sida er mennesket i ein tilstand som kan forbeistrast. Det eksistensielle og usikre mennesket er ein ontologisk kategori som kan knytast til aksept og den resultatlause omsorga. Formålet om resultatforbetring er knytt til teorien om det psyko-somatiske miljøpåverka mennesket som kan delast opp og målast. Eg oppfattar at tenkinga er organisert og grunna ut frå desse to ulike måtane å presentere mennesket, som eg vil knytte til ideen om heilskap.

### **Heilskap: Både som einskap og summen av kompleksitet**

Omgrepet heilskap er nytta for å skildre mennesket og for å understreke at sjukepleiaren skal handtere pasienten som eit heilt menneske. Det er òg døme på ideen om ei heilskapande kunnskapserkjenning. Det er to oppfatningar av kva eit heilt menneske er. For det første er heilskap oppfatta som ei samling av mange delar som kan analyserast og undersøkast kvar for seg, den andre oppfatninga skildrar mennesket som ein samla heilskap som ikkje kan bli delt opp og analysert. Sjukepleietradisjonens perspektiv er å oppfatte mennesket som ein samla heilskap (Kristoffersen, 2011a s. 66). I presentasjonen av Dorothea Orems grand-teori, er det presisert at ho avviser ei oppfatning som deler opp mennesket i ein kropp og ein sjel som har innverknad på kvarandre. Målet er å sjå mennesket som ein heil einskap (Kristoffersen, 2011c s. 228). Sjukepleiaren skal vurdere og møte pasienten som *eit* menneske. Det kroppslege stellet av pasienten gjev sjukepleiaren ei aning om heile mennesket: «God forståelse betyr å ane noe av den helheten som kroppsstellsituasjonen er en del av» (Bjørk og Breievne, 2011 s. 392). Eit slikt samlande heilskapssyn er retta mot identitet: «Identitet er den oppmerksomheten et menneske har av å være seg selv slik det vokser fram gjennom å legge merke til og å vurdere seg selv. Identitet er summen av alt som representerer en selv i en samlet helhet» (Solvoll, 2011 s. 16). Sitatet påpeikar at identitet er summen av alt. Definisjonen deler ikkje opp eller prøver å seie kva identiteten er, eller korleis den skal bli forstått. Det er snakk om ei *merksemd* av å vere, som utgjer ein samla heilskap.

Det blir skilt mellom medisinsk tenking, som deler opp og mekaniserer mennesket, i motsetning til sjukepleiarutdanninga sin eigen tradisjon som oppfattar pleie og helbred av det heile mennesket. Samfunnsmedisin er presentert som eit forsøk på å sjå heile mennesket i samsvar med sjukepleiartradisjonen, og i motsetning til biomedisinen som vert presentert som

ein reduksjonistisk teori som deler mennesket opp i avgrensa kroppsdelar som kan analyserast kvar for seg: «En samfunnsmedisinsk tenkemåte innebærer at en må se på samspeilet mellom faktorer i omgivelser og faktorer i individet for å forstå både helse og sykdom» (Kristoffersen, 2011a s. 34). Medan biomedisinen vektlegg mennesket som kropp, er samfunnsmedisinen oppteken av både mennesket og omgjevnadane som ein heilskap. Dette perspektivet synest å oppfatte heile mennesket som eit psyko-somatisk miljøpåverka menneske. I mellom desse to posisjonane finn vi det psyko-somatiske menneske, som tek føre seg samanhangen mellom ulike sider av mennesket, men med mindre interesse av omgjevnadane. «Det er i dag anerkjent at menneskets tanker og følelser påvirker kroppens fysiologiske reaksjoner og trolig også har direkte innvirkning på immunforsvaret» (Kristoffersen, 2011a s. 65). Det er presisert at det å tenke innafor psyko-somatisk medisin er å oppretthalde den kartesiske dikotomien mellom kropp og sjel (ibid. s. 65). Forklaringa synest å ligge i bruken av oppdeling og analyse som metode for å forstå og forklare mennesket som ein heilskap:

På samme måte som termometre og blodtrykksapparater avdekkjer viktig informasjon om pasientenes fysiske tilstand – om kroppen, vil pasientens verbale utsagn og følelsesuttrykk avdekkje viktig informasjon om hvordan pasienten har det som person – som et *heilt* menneske. (Aagaard og Bjerkreim, 2011 s. 186)

Eit heilt menneske er delt opp i ein fysisk og ein mental del, og *avdekking* av informasjon om desse to delane representerer *heile* mennesket. Samfunnsmedisinen synest òg å halde på oppdeling og analyse som ein del av arbeidet for å forstå heilskapen. Denne meir heilskapande, samfunnsorienterte tenkinga legger til ytre faktorar, omtala som samfunn, miljø, kultur eller sosiale forhold, for å forklare og forstå mennesket (Kristoffersen, 2011a s. 34). Det betyr at skiljet mellom biomedisin og samfunnsmedisin ikkje er så stor. Begge er opptatt av å dele opp ein heilskap for å kunne kartlegge og *avdekke* ulike sider av menneske. Denne tenkinga synest å passe med ideen om ei resultatstyrt sjukepleie, der forskning skal arbeide med å avdekke mennesket.

Bruken av empirisk forskning for å erkjenne ein heilskap kan synast å føre til ei endra oppfatning av kva heilskap er i sjukepleiarutdanninga. Datainnsamling, analyse og målbare variablar i mennesket er oppfatta som eit vitenskapleg arbeid for å famne om heile mennesket. Ved hjelp av målingar skal det vere mogleg å sette saman eit heilskapande komplekst bilete av pasienten: «Sykepleieren samler inn generelle data for å få et helhetlig bilde av pasienten [...]» (Hanssen, 2011 s. 154). Den psyko-somatiske pasienten er oppfatta som ein kompleks heilskap som òg er påverka av miljøet. Eit døme på denne oppdelinga er ein integrert modell for åtferdsending (IBM) som hevdar å skulle innehalde faktorar som er grunnlaget for å

forstå heile mennesket sine handlingar (Kristoffersen, 2011f s. 225). På liknande vis blir det hevda at utvikling av spørjeskjema har som mål å forstå pasienten meir heilskapande (Kristoffersen, 2011c s. 276). Dette kan bli gjort ved å rette sjukepleiaren si merksemd mot fleire symptom på same tid. Ved hjelp av kartlegging skal det vere mogleg å betre forstå heile mennesket og våre omgjevnadar (Nortvedt et al., 2012 s. 72). I samanheng med kvalitativ forskning er det utvikla standardiserte spørsmål, spørsmål som skal hjelpe sjukepleiaren med å vurdere om forskarane si datainnsamling er tilstrekkeleg til å gje eit heilskapande bilete av eit fenomen. «Det redegjøres for en omfattende datainnsamling for å gjengi et helhetlig bilde av fenomenet som undersøkes. Det kommer fram hvilke metoder for datainnsamling som er brukt (observasjon, intervju, måling av andpustenhet) og hvorfor» (Nortvedt et al., 2012 s. 93). Påstanden viser ei positiv haldning til trua på at forskarar kan påvise eit heilskapande bilete av eit fenomen som er undersøkt ved hjelp av empirisk datainnsamling. Grunngevinga er at forskarane har gjort greie for [redgjøre for] eit omfattande datamaterial. Dette koplar ideen om heilskap til vitenskapssyn og oppfatningar av vitenskaplege metodar, der heilskapen om eit fenomen er oppfatta som den komplekse forståinga og forklaringa av eit fenomen som forskning kan presentere.

Det motsette av heilskap blir kritisert for å vere reduksjonistisk. Både naturvitenskapen sitt analytiske arbeid som deler opp problema, og kost-nytte-rasjonaliteten som økonomiserer forklaringa på problema er oppfatta som reduksjonistiske. «Sykepleierforskerne Lawler (1996) og Parker (1997) peker på at den reduksjonistiske tenkningen om kroppen passer som hånd i hanske til den økonomiske rasjonaliteten som i økende grad styrer hele det vestlige helsevesenet» (Bjørk og Breievne, 2011 s. 374). Denne typen tenking er oppfatta som reduksjonistisk i kontrast til funksjonsoppdeling av sjukpleiegierninga og bruken av retningslinjer og empirisk forskning for å avdekke ulike symptom i det psyko-somatiske mennesket som er miljøpåverka. Eit slikt menneskesyn er forstått som meir heilskapande, fordi forskinga som ligg bak er sagt å ta føre seg heile mennesket og skildrar praksisen som ein heilskap.

**For å summere opp:** Eg oppfattar ideen om heilskap som todelt. På den eine sida er omgrepet oppfatta som den menneskelege einskapen. På den andre sida er heilskap oppfatta som ein kompleksitet. Det er den siste oppfatninga som klarast opnar for analytisk verksemd og empirisk forskning på mennesket og andre fenomen. Heilskap som einskap rettar forskinga inn på grand-teori og eit eksistensielt menneskesyn, medan heilskap som kompleksitet søker å dele opp og analysere ulike fenomen for å påvise informasjon som kan forstå og forklare

fenomenet betre. Dette kan koplest til det psyko-somatiske mennesket som er påverka av miljøet.

### **Kategoriar: Biologiske og sosiologiske kategoriar**

Sjølve omgrepet kategori synest å vere relatert til naturvitskapen. Omgrep som klassifisering og klassar er sagt å vere henta frå biologien (Skaug og Berntzen, 2011 s. 52). Slike kategoriar er i bruk både for å forklare og for å organisere mennesket. Ulike vitskapsretningar har innverknad på bruken av kategoriar for å organisere og forstå det psyko-somatiske mennesket som er påverka av miljøet. Den somatiske delen av mennesket er knytt til naturvitskapen. Den psykiske delen kan koplest både til psykologi, humanpsykologi og filosofi, medan miljø og omgjevnad kategoriar er henta frå samfunnsvitskapane. Det er viktig å merke seg at kategoriar som tryggleik, lidning og lykkekjensle er med på å kategorisere mennesket, samstundes er målet for slike eksistensielle kategoriar å unngå ei oppdeling av mennesket.

Miljøkategoriar handlar ikkje om kva mennesket er, men kva som påverkar mennesket. Det blir sagt at ICNP inneheld terminologien til neste generasjon sjukepleiarar, som skal gje rom for fleksibilitet og kulturelle forskjellar i praksis (Dahl og Skaug, 2011 s. 55). Det blir ikkje sagt kva for kategoriar denne terminologien tek høgde for, men det er tydeleg snakk om kultur eller miljøkategoriar. Faktorar som verkar inn på ein person sine «terapeutiske eigenomsorgskrav» er sagt å vere: «Alder, kjønn, utviklingstrinn, helsetilstand, sosial og kulturell tilhørighet, helsetjenestetilbud, familiesituasjon, livsstil og levemåte, forhold i miljøet og tilgang til ressurser» (Kristoffersen, 2011c s. 233). I bind 2 er tilsvarande kategoriar i bruk når det blir drøfta kva for faktorar som har innverknad på menneskelege behov. Bruken av slike sosiologiske kategoriar er knytt til forskning. Miljøkategoriar gjer at den kulturelle konteksten har innverknad på kunnskap. Samfunnsvitskaplege kategoriar, som sosioøkonomi og etnisitet er oppfatta som årsaka til at forskingskunnskap ikkje kan overførast til alle typar praksis: «Hvis du arbeider et sted der pasientgrunlaget er mer variert (større variasjon i sosioøkonomi, etnisitet osv.) er det mer tvilsomt om resultatene er overførbare til deg og din praksis» (Nortvedt et al., 2012 s. 113). Bakgrunnen er ein påstand som seier at forskning fungerer fordi det empiriske datagrunnlaget vart oppfatta som ein homogen del av befolkninga. Påstanden er at studiar av ulike etniske eller sosioøkonomiske grupper, vil kunne føre til andre empiriske forskingsresultat. Etnisitet og sosioøkonomi er her i bruk indirekte som forklaringsvariablar. Bruken av slike samfunnsvitskaplege kategoriar er kopla til evidensbasert forskning og fører til bruk av atterhald omkring resultatata av denne typen forskning.

Eit forsøk på å fanne om heile det psyko-somatiske miljøpåverka mennesket er IBM modellen som er nemnt i samanheng med heilskap. Modellen er presentert som ein heilskapande generell modell for handling, som inneheld element frå fleira andre modellar. Modellen prøver å fanne om så mange faktorar som mogleg som har innverknad på menneskelege handlingar. Det blir mellom anna nemnt eksterne faktorar som demografi, kultur, haldningar og eksponering frå media. Andre faktorar er korleis andre tenker om deg, trua på eiga mestring, eigne intensjonar, miljømessige rammer, reelle evner og kunnskapar og subjektive normer. Det blir påstått at det er med bakgrunn i desse faktorane at mennesket utfører ei handling (Kristoffersen 2011f s. 225). Målet med modellen er å integrere så mange faktorar som mogleg for å analysere årsaksbiletet til ei bestemt handling. Modellen deler mennesket opp i ulike kategoriar. Delane er oppfatta som forklaringskategoriar og haldningar som verkar inn på kvarandre, og som i sum utgjer ein kompleksitet som gjer at vi kan forstå og forklare menneskelege handlingar. Eg oppfattar dette døme som eit ideal for korleis modellar bør innehalde faktorar som tek føre seg heile det psyko-sosiale miljøpåverka mennesket.

### **Samfunnsdiagnose: Negative samfunnsdiagnosar og individet sitt behov for tryggleik**

Det er få samfunnsskildringar i bøkene. Sjukepleiaren verkar å rette sitt blikk mot pleie av enkeltindividet, snarare enn å ha eit politisk engasjement eller samfunnsmessig ansvar:

Studier avdekkar at sykepleiere i liten grad utvikler en bevissthet om sitt etiske og samfunnsmessige ansvar, og i svært liten grad er politisk engasjert (Tveit 2008, Festvåg 2000). [...] Selv om utdanningen vektlegger omsorg og nestekjærighet som fagets grunnleggende verdier, underviser i etikk og vektlegger studentenes personlige identitetsutvikling, betones betydningen av samfunnsansvar og politisk engasjement lite. (Kristoffersen, 2011d, s. 329)

Samfunnsskildringar som er gjort, er presentert med ei kritisk stemme. Samfunnet er på mange vis uttrykt som ein hemske for sjukepleiaren sitt arbeid og si eiga evne til å ha det godt som sjukepleiar. I sjukepleieforteljingar er det drøfta korleis det er å vere sjukepleiar i ulike samfunn: «Det ser ut til å skje en utvikling fra et mer stabilt, tradisjonsbundet, kollektivt orientert samfunn til et mer mobilt, individ- og ytelsesorientert samfunn» (Smebye og Helgesen, 2011, s. 48). Sitatet uttrykker ei negativ haldning til samfunnet si utvikling. Stabilitet, tradisjon og kollektiv orientering er oppfatta som noko positivt, medan mobilitet, individualitet og ytingsorientering er oppfatta som negativt for individet si helse. Denne oppfatninga av samfunnsutviklinga synest å vere basert på grunnleggande menneskelege

behov om omsorg og tryggleik. Det kollektivt orienterte samfunnet vert oppfatta som eit samfunn med meir omsorg og tryggleik for mennesket enn det individorienterte samfunnet.

Ideen om eit kollektivt orientert samfunn, går saman med ideen om eit homogent folk: «Sammenliknet med andre land har Norge hatt en uvanlig homogen befolkning» (Gamnes, 2011 s. 74). Det som gjer at Noreg ikkje lenger er så homogen er tilvekst av etniske minoriteter: «Norge har de senere år blitt et mer flerkulturelt samfunn» og «de ulike gruppene [etniske] har sine egne normer og holdninger i synet på både kvinner og seksualitet – oppfatninger som det ofte kan være vanskelig å forstå og respektere for den opprinnelige homogene befolkningen» (ibid. s. 75). Påstanden oppfatar fortida og den tapte tilstand av eit homogent fellesskap som noko positivt. Underforstått er det vår etniske eller kulturelle tilknytting som styrer våre normer og haldningar. Det er indirekte sagt at ein homogen kultur vil føre til ei homogen oppfatning av kvinner og seksualitet som igjen vil gjere sjukepleia enklare og tryggare ved at det er lettare å forstå og respektere pasientar og pårørande. Det er òg å merke seg bruken av ordet opphav [opprinnelse]. Det betyr at i byrjinga fanst det noko som var einsarta og homogent. Presentasjonen av det fleirkulturelle Noreg kan koplast til ei oppfatning av at samfunnsutviklinga er negativ for individet og eit normativt ønske om tryggleik.

På liknande vis er Ulrich Beck sin teori om risikosamfunnet skildra som eit uttrykk for ei negativ samfunnsutvikling, med negative følgjer for individet (Thorsen, 2011 s. 106). Spenninga er mellom den risikoen som er i samfunnet og mennesket sitt ontologiske behov for tryggleik. Det at vi lever i eit samfunn som synest å ha negative konsekvensar for individet, fører til eit ønske om at individet gjer opprør:

Satt litt på spissen kan en kanskje si at det å være sunn – å ha god sjelelig helse – innebærer å ha dårlig evne til å «tilpasse seg» vårt moderne samfunn. [...] Kanskje er det rett og slett et sunnhetstegn å gjøre opprør mot mange av de krav og forventninger som stilles til funksjonsdyktighet og effektivitet både i arbeidslivet og i det sosiale livet i vårt samfunn. (Kristoffersen, 2011a, s. 47)

Målet er å arbeide imot samfunnsutviklinga for å skape meir tryggleik for menneske. Sjølv om det moderne samfunnet er oppfatta som orientert mot individet, er det individet som må gjere opprør mot samfunnskrava. Dette føreset at mennesket har ei handlekraft som gjer at vi kan frigjere oss frå samfunnspåverknaden, og som gjer oss i stand til å endre samfunnet. Samfunnet er der for mennesket og ikkje omvendt: «[Det er] et politisk ansvar å legge til rette for et samfunn som skaper bedre psykisk helse. En skole hvor barn blir sett som enkeltindivider, et samfunn hvor det er arbeid og aktivitet for alle. Et samfunn hvor ikke

sosialhjelpssatsene er så lave at de ødelegger verdigheten» (Kristoffersen, 2011a s. 45). Ønsket er å utvikle eit samfunn som tek vare på enkeltindividet. Skuleverket er presentert som ein viktig institusjon i arbeidet med å forbetre samfunnsforholda, og er ikkje i første hand oppfatta som ein institusjon som skal innfri særskilde samfunnskrav. Dette passar inn i eit mønster der profesjonen si oppgåve er å verne om og ta vare på enkeltindividet som er født godt (Kristoffersen og Nortvedt, 2011 s. 94). Når enkeltindividet er født godt, er det miljøpåverknader og kulturelle forhold som er med på å skape tilstandar der individet ikkje kan utvikle seg i samsvar med sine ontologiske behov. Ved å ta utgangspunkt i individet og ikkje samfunnet, er arbeidet å endre samfunnet slik at det kan fungere som ein positiv tilstand for individet sine behov.

Ønsket om å gjere utdanninga forskingsbasert synest å uttrykke ei meir positiv haldning til samfunnet. *Jobb kunnskapsbasert!* har ikkje kritiske merknader til samfunnet, i staden er det påstått at i eit kontinuerleg endrande samfunn, må utdanninga førebu studentane til å handtere ny vit og nye krav til kompetanse. Samfunnsskildringa er i bruk som ein ontologisk grunn for å innføre formålet om ein kunnskapsbasert sjukepleiepraksis:

For all høyere utdanning er det en utfordring å forberede studenter på en yrkesutøvelse i et samfunn som er i kontinuerlig endring. Stadig ny viten og derav nye krav til kompetanse og teknologi må møtes med et utdanningsforløp som kan forberede studentene til å bli dynamiske og selvstendige utøvere av sin profesjon. (Nortvedt et al., 2012 s. 174)

Det er samfunnet si kontinuerlige endring som er presentert som årsaka til nye krav til kompetanse. Her er òg ideen om den dynamiske og sjølvstendige sjukepleiaren presentert. Det er forskinga, og det å følgje forskingskunnskapen sine retningslinjer, som skal gjere utøveren dynamisk og sjølvstendig. Sitatet over kan oppfattast som eit unntak frå det eg tidlegare har vist. Det kan òg vere eit uttrykk for ei utvikling, som går i retning av bruk av samfunnsdiagnosar som ontologisk grunn for arbeidet i sjukepleiarutdanninga. Dette er ein måte å tenke på som mellom anna kan bli knytt til resultat av empirisk samfunnsforskning. Ein slik ide om kontinuerlig endringar kan tolkast som eit utgangspunkt for ein ide om eit komplekst samfunn. Arbeidsboka refererer til Stortingsmelding 13 (2011-2012), som seier at helse- og velferdstenesta blir stadig meir komplisert og utfordringane meir samansette: «Det er derfor avgjørende at tjenestene tar i bruk kunnskap frå ulike kilder på en systematisk måte» (Nortvedt et al., 2012 s. 22). Det er ikkje samfunnet som er komplekst, men helsetenestane. Det kjem ikkje fram korleis stortingsmeldinga har påvist dette, men referansen er i bruk for å legitimere den kunnskapsbaserte praksisen. Det synest å vere ein samanheng mellom ideen om kompleksitet og kravet om å gjere ein profesjon meir forskingsbasert, og dette kravet blir

legitimert ved hjelp av meir positive samfunnsskildringar som stiller krav til profesjonen ved å referere til politiske retningslinjer.

### **Oppfatning av utvikling: Den gode tradisjonen eller forskningsbaserte framsteg**

Antikken blir presentert som den første sivilisasjonen med interesse for helse. Det er vektlagt å presentere det heilskapande idealet som skal ha vore i det antikke Hellas. Dagens heilskapande og samfunnsorienterte oppfatning av sjukdom vert relatert til greske tankar og teoriar (Kristoffersen, 2011a s. 32-34). Dette er framstilt som ei motvekt til den moderne naturvitskapen sitt mekanistiske menneskesyn i etterkant av den vitskaplege revolusjonen på 1600-talet. Naturvitskapen definerer helse negativt som fråvær av sjukdom, medan antikken var oppteken av velvære (ibid. s. 32-33). I denne samanhengen synest den eldste fortida å vere framstilt som betre enn den nære fortida (ibid. s. 47-59). Målet er innføre ein del av dei same prinsippa for dagens sjukepleiarutdanning, som er oppfatta som det greske idealet. Heilskap og interesse for velvære og alt som er helsefremmande, synest å vere blikket sjukepleiarane skal ha i dagens praksis.

Eldre referansar blir eit uttrykk for noko positivt når målet er å vise at teoriar ikkje har endra seg, men er like viktig i dag som tidlegare. «Allerede legekunstens far, Hippokrates (460-377 f.Kr.), framhevet betydningen av gode leveregler. I vår tids terminologi er dette en beskrivelse av *livsstil*» (Kristoffersen, 2011f s. 199), og «Allerede i antikkens filosofi, og særlig hos Aristoteles, var det et tema hvordan vårt forhold til oss selv og vår karakterdanning formes i møte med og i relasjon til andre mennesker» (Kristoffersen og Nortvedt, 2011c s. 84). Bruken av omgrepet «allerede» fortel om ei positiv oppfatning av antikken sin filosofi. Ideen om livsstil eller karakterdanning er ikkje ny. Det som har endra seg er terminologien. På liknande vis er Platon og den sokratiske dialog verdsatt i dagens sjukepleie: «[...] relasjonen sykepleier-pasient kan ses som en moderne variant av denne [sokratisk] typen dialog, [...]» (Kristoffersen, 2011g s. 349). Ideen om dialog, som utøving av samtale, er her skildra som ein type kunnskap som ikkje har endra seg frå antikkens dagar.

Det er først og fremst etisk innsikt og eksistensielle aspekt ved det å vere menneske som er henta frå tidlegare teoriar. Observasjonane som sjukepleiaren gjer overfor pasienten er, i stor grad, den same i dag som på 1800-talet (Kristoffersen, 2011b s. 177). Det å observere er ikkje noko nytt for mennesket. Kjernen i observasjonsutøvinga er den same i dag som i byrjinga av sjukepleieutøvinga. Temaet tryggleik byrjar med eit sitat frå ei gammal lærebok for sjukepleiarar:



Den *dyktigste* Sykepleierske, i Besiddelse af alle mulige tekniske Fullkommenheder, vil ofte komme til kort her, om hun ikke ejer de forannævnete Evner og ved sin Personlighed formaar at bibringe Patienten det Intryk af Ro, Tillid og Tryghed som først og sidst er nødvendig for det syge Sind. (Thorsen, 2011 s. 105)

Eksistensielle behov for tryggleik, ro og tillit er presentert som ei kjerne i mennesket som ikkje har endra seg. Gamle lærebøker uttrykker den same metoden og det same kunnskapsarbeidet overfor pasienten, som er ønskeleg i dag.

Eit anna trekk ved utviklinga er bruken av omgrepet paradigme. Tidligare i avhandlinga (sjå, avsnitt 1.1) er det vist at læreverket *Grunnleggende sykepleie* tek opp ideen om paradigme. Ideen om paradigme uttrykker utviklinga som brytningar, snarare enn ein kumulativ prosess. Ulike paradigme blir presentert som brot med fortida eller med anna tenking i samtida. Det er oppfatta at det kan eksistere ulike paradigme samstundes innanfor sjukepleieprofesjonen. Dette er uttrykk for ei spenning mellom ulik fagleg «verdensanskuelse» innanfor profesjonen sine sentrale idear, omgrep, verdiar og perspektiv (Kristoffersen, 2011b s. 171). Ulike paradigme er skildra som utviklande og forbedrande, som døme er Antonovskys sin teori om helse og pleie omtala som eit paradigmeskifte (Kristoffersen, 2011a s. 51). Det vil seie at denne teorien bryt med, og er betre enn, tidlegare teoriar. Det er gjort klart at denne kunnskapsutviklinga ikkje er samla i ein vitenskapleg retning med eit felles mål for profesjonen: «Det er stor enighet om at sykepleievitenskapen mangler et overordnet perspektiv eller paradigme som gir forskningen sammenheng og bidrar til kumulativ kunnskapsutvikling innenfor sykepleiefaget» (ibid. s. 172). Sitatet uttrykker eit håp om at eit overordna vitenskapparadigme kan bidra til ein kumulativ kunnskapsutvikling i framtida.

### **Kausalitet: Lineære årsak-verknadsforhold eller sirkulære samanhengar?**

Kausalitet kan koplant til dei to ulike formålsretningane i bøkene. Formålet om ei resultatstyrt sjukepleie søker å forklare årsak-verknadsforhold for å kunne oppnå resultat i praksis. Forbetring av pasienten sin situasjon krev aktive tiltak hos sjukepleiaren som er basert på kunnskap om kva som verkar eller gjev effekt. I motsetning gjer «den resultatlause pleia» i liten grad greie for kausale samanhengar eller årsak-verknadsforhold der verknaden er retta mot resultatoppnåing. Samstundes vil eksistensielle eller ontologiske sider med mennesket, vere årsaker til mennesket sin situasjon. Ikkje som ei årsak som skal fjernast eller løysast, men som ein realitet som må akseptrast. Dette betyr at der er kausale årsaksforhold som det ikkje er naudsynt eller mogleg å bevise ved hjelp av vitenskap.

Den resultatstyrte sjukepleia søker vitenskaplege resultat som indikerer kausalitet. Ideen om kausalitet er skilt mellom årsak-verknadsforhold eller kausale samanhengar som er omtala som korrelasjonar. Det er mellom anna direkte uttrykt at det ikkje er mogleg å avgjere kva som er årsak og kva som er verknad i forholdet mellom psykiske og somatiske lidingar (Kristoffersen, 2011a s. 66). Målet med slik forskning er å påvise samanhengar eller korrelasjonar. Døme på denne typen samanhengar er skildra ut frå forskingsresultata. «Forskning viser at det er sammenheng mellom dårlig søvn hos voksne, kroppens glykoseomsetning og utviklingen av type 2-diabetes» (Bastøe og Frantsen, 2011 s. 312). Påstanden om ein samanheng baserer seg på diabetes-2-pasientar sine eigne rapportar. Her blir det ikkje forsøkt å lage ei kausal forklaring, men i staden held påstanden seg til det at det finst ein samanheng. Likevel er samanhengen satt i rekkefølge med søvn først og diabetes etterpå. Dette er gjort fordi ein tekst er ein lineær konstruksjon. For at lesaren ikkje skal oppfatte søvn som årsak og type-2 diabetes som verknad, må lesaren ha ei klar oppfatning av skilnaden på samanheng og årsak-verknadsforhold. Rapportering av pasientkunnskap vil kunne påvise samanhengar som ikkje er oppfatta som forklaringar eller fysiologiske årsaker.

I motsetning uttrykker arbeidsboka *Jobb Kunnskapsbasert!* ei tru på at forskning er den rette måten å utvikle kunnskap om årsak-verknadsforhold. Det er viktig for ein sjukepleiar som ønsker å oppnå resultat, og å identifisere årsaker til sjukdom (Nortvedt et al., 2012 s. 131). Om pleia har som mål å ha kontrollert effekt på pasienten, må den vere basert på ein kunnskap som kan avdekke denne forma for effekt ved hjelp av empirisk forskning. Når det blir skilt mellom skildrande og forklarande forskning, er det forklarande teoriar som har evna til å påvise kausale samanhengar som gjer dei nyttige i praksis (ibid. s. 170). Slik forskning er oppfatta som sikrere kunnskap (betre evidens), enn forskning som skildrar pleia utan å påvise effektsamanhengar.

Eit døme på vurdering av forskning viser at forskingsresultatet er presentert som eit årsak-verknadsforhold sjølv om det handlar om forholdet mellom det fysiske og det psykiske: «Flere studier viser at stress, angst og depresjon i mange tilfeller fører til et søvnproblem (Harvard Mental Health Letter 2009, Åkerstedt 2001)» (Bastøe og Frantsen, 2011 s. 311). Bruken av verbfrasa «fører til» uttrykker eit årsak-verknadsforhold mellom stress, angst og depresjon og søvn. Det blir sagt at stress aukar aktiviteten i det sympatiske nervesystemet som igjen forårsakar auka hormonproduksjon som igjen verkar inn på søvnen. Forskinga påviser fysiologiske reaksjonar i mennesket, og slike reaksjonar blir presentert som forklaring på andre fenomen. Påstanden står i motsetning til det å ikkje kunne påvise kausale forklaringar

mellom psykiske og somatiske lidningar (sjå referanse til Bastøe og Frantsen over). Sitatet kunne sagt at forskning viser ein samanheng mellom søvn og stress, angst og depresjon. Slik det står i læreverket, er medisinske faktorar forstått som årsaker, medan det meir daglegdagse fenomenet søvnproblem er verknaden. I eit medisinsk tankemønster vil det vere naturleg å organisere samanhengen i denne rekkefølga. Det gjer det mogleg å presentere søvnproblem som ei medisinsk diagnose som det er mogleg å gjere noko med. Bruken av eit språk som uttrykker eit årsak-verknadsforhold har nærleik til eit medisinsk perspektiv, som i andre samanhengar er kritisert for å forenkle og redusere heile menneske.

Eit liknande døme viser at sjølv om effektforskningsresultata ikkje klarar å påvise klare kausale samanhengar, er resultata i bruk for å snakke om årsak-verknadsforhold. Ein forskingsartikkel, som blir presentert som førebilete på effektforsking, seier tydeleg at forskinga ikkje kunne identifisere eit årsak-verknadsforhold, men tilrår likevel lesaren å kjenne att ein mogleg samanheng mellom foreldra sin angst for hypoglykemi og svakare glykemisk kontroll hos barna:

Although our data cannot identify cause and effect between parental worries and glycaemic control, we suggest that healthcare providers need to recognize the possible association between high fear of hypoglycaemia in parents and poorer glycaemic control in their child. (Nortvedt et al., 2012 s. 103)

I arbeidsboka blir dette forskingsresultatet vurdert og det blir konkludert med at sjukepleiarane må kjenne att ein mogleg samanheng i praksis. Det er tydeleg at sjølv når effektforsking ikkje identifiserer kausale samanhengar bør sjukepleiaren lytte til denne typen forskning. Det blir sagt at forskinga ikkje kan identifisere ein samanheng. Når data ikkje kan identifisere samanhengen, burde ikkje forskinga framleis bli brukt som eit positivt døme for å halde på sjukepleieblikket mot denne samanhengen. Ei slik vurdering blir ikkje gjort. Vurderinga av forskingsartikkelen er gjort ut frå eit standardisert skjema som legg vekt på datainnsamlingsmetoden og bruk av kontrollgruppa. Dømet viser eit indirekte ønske om å ville lese og lytte til effektforsking som søker å kunne påvise klare kausale samanhengar.

Det er eit ønske om å distansere seg frå monokausal årsaksteori og det å tenke ut ifrå lineære årsaksmodellar (Kristoffersen, 2011 s. 62 og 65). Målet er å utvikle sirkulære modellar som skildrar samanhengar og ikkje kausalitetar: «I stedet for å tenke ut fra lineære årsaksmodeller er det nærliggende å tenke ut fra sirkulære modeller, der samspillet mellom ulike faktorer blir avgjørende for hvilke symptomer og plager en person utvikler» (ibid. s. 65). Ved å snakke om korrelasjonar og samanhengar skal det vere mogleg å utvikle ein meir sirkulær modell. Det er forskarar som arbeider med kreft som det er referert til for å legitimere ein slik modell. «De

fleste forskere er enige om at det også her [årsak til kreft] er tale om et komplisert samspill mellom faktorer, både i mennesket og i omgivelsene» (ibid. s. 65). Denne ideen om kompleksitet og samspel mellom det psyko-somatiske mennesket og miljøet, er sagt å skulle løse opp den kartesiske dualiteten og få sjukepleiaren til å oppfatte mennesket som ein samla heilskap. Eg oppfattar at sitatet forsøker å samle forskning og den tradisjonelle tenkinga om å møte mennesket som ein samla heilskap. Konsekvensen synest å vere at om forskning ikkje søker kausalitet, men berre samanhengar, kan slik forskning vere med på å erkjenne ein samla heilskap. Det vil bety at empirisk forskning som søker samanhengar, og som trekker inn flest mogleg faktorar i vurderinga, vil bli oppfatta som forklaringar på at røyndomen er kompleks, og at menneska er ein psyko-somatisk heilskap som er påverka av miljøet. Ei slik tenking vil kunne ende med å redusere høve for eit alternativ tankemønster i sjukepleieprofesjonen ved å forsøke å kople forskning til ideen om den samla heilskapen.

### **Orden i røyndomen: Balanse mellom spenningar og normalitet**

Eit anna trekk ved røyndomssynet i tekstane for sjukepleiarutdanninga er ideen om harmoni eller balanse mellom motsetningar. Ideen er allereie i gresk tenking oppfatta som grunnlaget for god helse. Legekunsten sin far, Hippokrates, oppfattar ubalanse i mennesket som årsaka til sjukdom. Omgrepet har vore ein del av sjukepleiarutdanninga sidan starten (Nortvedt og Grimen, 2004 s.21). Omgrepa harmoni og balanse er i bruk saman med omgrepet sjel. Under overskrifta «Sjelelige funksjoner» er det referert til Verdas Helseorganisasjon: «WHO har definert sjelelig helse som «evnen til å leve harmonisk sammen med andre og til å forlike motstridende tendenser i eget sinn på en balansert, veloverveid og sosialt akseptabel måte» (Kristoffersen, 2011a s. 44). Det er sjela til mennesket som skal søke harmoni i form av indre balanse mellom motstridane tendensar. Harmoni er ikkje uttrykt som det å fjerne all motsetning, men å kunne balansere mellom ulike spenningar. Det er ingen syntese som integrerer all motsetning i ein slags fullkommen harmonisk tilstand.

Det er mange døme på motstridane tendensar i mennesket som må handterast med balanse. Det er nemnt balanse mellom aktivitet og kvile, mellom fysisk rørsle og kjensle, responsar, intellektuell evner og sosial interaksjon, og det er snakk om balanse mellom det å vere aleine og det å vere sosial (Kristoffersen, 2011c s. 230). Det blir òg drøfta balansen mellom realitet og ideal som ei eksistensiell side ved det å vere menneske: «Price hevder at mennesket gjennom hele livet forsøker å oppnå balanse mellom de tre komponentene [kroppsideal, kropprealitet og kroppspresentasjon] som er vist i modellen» (Bjørk og Breievne, 2011 s. 377). Her er det balansen mellom realitet og ideal som vert presentert. Dette er sider ved det å

vere eit menneske som ikkje kan løysast, men som vi må lære å balansere mellom for å få eit godt liv.

### **Ideen om det normale – ein gradert røyndom**

Empirisk forskning kan avdekke standardar for kva som vil vere normalt, som er knytt til mennesket sine behov. Ein pasient sin tilstand blir vurdert ut frå førekomst og diagnosen. Dette er spørsmål om kva som er innanfor og utanfor normalen for ulike fysiske og psykiske behov som er skildra i bind 2 av *Grunnleggende sykepleie*. Pasienten sin tilstand vert identifisert og målt opp i mot ein normalitetsstandard. Det kan til dømes vere ein pasient som er utanfor søvnnormalen, og som dermed må støttast for å komme innanfor normalen att (Bastøe og Frantsen, 2011 s. 320-21). Normaltilstanden er ofte gradert. Ein måte å uttrykke dette på er å lage taksonomi for ulike fenomen, tilstandar og evner. Døme på slike vurderingar er grad av aktivitet (Skaug, 2011a s. 270), grad av medvit (ibid. s. 274), kroppstemperatur (Almås og Berntzen, 2011 s. 144) og grad av fedme (Aagaard og Bjerkreim, 2011 s. 196). Dette er døme på fysiologiske graderingar som seier kva som er det mest normale.

Det er både likskapstrekk og skilnader mellom ideen om normalitet og balanse. Begge omgrepa står i utgangspunktet i motsetning til ideen om det optimale eller perfekte. Normalitet er relatert til forskning på fysiologiske behov og pasienten sin livskvalitet. Balanse er relatert til ein sjukepleietradisjon som mellom anna legg vekt på ideen om sjel. Medan normalitetsideen fører til tiltak og løysingar for sjukepleieutøvinga, vil ideen om balanse uttrykke ein realitetsorientering og søke ro mellom indre spenningar i mennesket. I mange samanhengar har litteraturen eit svar på kva som er normalt. Det vil seie at sjukepleiaren veit kva som er målestokken for arbeidet. Ei optimal resultatstyrt pleie handlar mellom anna om å tilfredstille normalitetskriteria som er presentert som ein dokumentert standard utvikla ved å tolke forskingsresultat.

### **Oppsummering røyndomssyn**

Med bakgrunn i avsnitta om formål og røyndomssyn har eg teikna eit bilete av to ulike idealtypiske mønster i sjukepleiarutdanninga. Spenningar i formål og grunnleggande omgrep er uttrykt i litteraturen, medan røyndomssyn er eit indirekte mønster med utgangspunkt i desse spenningane omkring formålet med utdanninga. Eit fellestrekk ved begge retningane er å oppfatte mennesket som eit grunnleggande utgangspunktet for det som er.

Eit formål om resultatstyrt sjukepleieutøving søker ei optimal pleie mellom bruken av tid og forbetring av pasienten sin helsetilstand. Arbeidet med å lindre og forbetre pasienten sin

tilstand handlar om å forstå og forklare den komplekse heilskapen av eit psyko-somatiske miljøpåverka mennesket. Ein del av arbeidet er å finne standardar og taksonomi som uttrykker det som er normalt for dette menneskesynet. Trua på vitskapen verkar inn på oppfatninga av utvikling, og gjev ei meir optimistisk og einsretta oppfatning av samfunnet og mennesket. Dette bygger bru mellom samfunnsforholda og individet som reduserer ein del av spenninga i røyndomen. Under dette ligger det ei teknologioptimisme som skal trygge arbeidet til sjukepleiaren. Ideen om tryggleik synest å ligge som normativ grunn både for menneskesynet og oppfatninga av sjukepleiepraksisen med interesse for vitskapleg kunnskap.

«Den resultatlause pleia» er ikkje så resultatlaus som termen skulle tyde på. Hensikta er først og fremst optimal omsorg og god pleie som eit mål i seg sjølv. Om dette skulle betre eller trygge pasienten sin helsetilstand er dette meir ein bonus enn ein klar intensjon. Omgrepet resultatlaus synest først og fremst å vere i bruk for å kritisere ei for stor vektlegging av resultat. Retninga er meir positiv til tradisjonell kunnskap og oppfatar at kjernen i sjukepleieverksemda er uforandra. Dette er omtala som ontologisk kunnskap om ulike fenomen. Ei vesentleg side ved det eksistensielle mennesket er tryggleik og liding. Slike grunnleggande behov i menneska er ikkje i utvikling, men del av mennesket som ein samla heilskap. Retninga søker mellom anna tilbake til antikken og oppfatar at termar kan ha endra seg, utan at sjølve fenomenet har endra innhald. Slike oppfatningar går saman med samfunnsskildringar som antydar ei negativ utvikling av samfunnet, fordi det har negative konsekvensar for individet sine vesentlege behov. Dette gjer at tryggleik synest å bli felles for begge tankemønster.

Enkelte skildringar av samfunnet synest å vere ei blanding av dei to mønstera. Skildringa av det fleirkulturell er eit slikt døme som både tenker at mennesket er påverka av miljøet som ein komplekse heilskapen og at denne utviklinga er oppfatta som negativ for individet og for eit homogent Noreg. Den fleirkulturelle samfunnsdiagnosen er dermed ei blanding av ideen om den komplekse heilskapen, og ideen om samfunnsutviklinga som negativ for mennesket. Det eksistensielle mennesket er skildra som eit individ som må leve i spenning og liding. Ideen legg vekt på at det er eit mål for mennesket å oppnå tryggleik, men at dette aldri kan nåast heilt. Heile mennesket er sett på som ein einskap og ikkje delt i komplekse delar som kan analyserast. Spenninga fører til at mennesket må søke ein balanse for å nærme seg den indre einskapen. Balanse og harmoni er uttrykk for ei indre ro som kan koplast til kjensla av tryggleik. Eit slikt alternativ perspektiv på sjukepleieutøvinga vil ha konsekvensar for

organiseringa og bruken av forskning i sjukepleiarutdanninga, noko eg vil komme inn på i undersøkinga av vitskapssynet. Tabell 3.1 viser ein idealtypisk oversikt over skilnadane.

<b>Resultatstyrt pleie</b>	<b>Resultatlaus pleie</b>
Tryggleik som normativ grunn	Tryggleik som normativ grunn
Forskingsbasert sjukepleie	Ontologisk kunnskap
Kunnskapsframsteg	Vektlegging av sjukepleietradisjonen
Heilskap som kompleks	Heilskap som einskap
Psyko-somatisk miljøpåverka menneske	Eksistensielt menneske
Normalitet og syntese som reduserer motsetningar	Balanse i spenninga mellom motsetningar
Positiv oppfatning av utvikling og endring	Mindre positiv oppfatning av utvikling og endring
Samlar samfunnsutviklinga og individet	Spenning mellom samfunnsutviklinga og individet
Tryggleik som normativt ønske	Tryggleik og splitting som normativt ønske

Tabell 3.1

### 3.3 Vitskapssyn

Avsnittet om vitskapssyn vil byrje med ein undersøking av vitskapsteoretiske perspektiv i sjukepleiarutdanninga. I den samanheng vil eg komme inn på skiljet mellom essensielle og kulturrelativiserte påstandar som kan sjåast i samanheng med korleis vitskapleg kunnskap blir erkjent. Dette skiljet kan vidare sjåast i samanheng med kva for vitskaplege spørsmål og metodar som er nemnt i litteraturen. Vidare vil eg komme inn på korleis vitskapleg arbeid vert legitimert og kva denne typen kunnskap kan ha å seie for praksis. Siste del av avsnittet vil undersøke kva for metodar bøkene bruker for å gjere innhaldet vitskapleg og kva for vitskapsretningar som synest å ha størst innverknad på sjukepleiarutdanninga.

#### **Vitskapleg erkjening: Evidensbasert forskingsarbeid eller essensialisme**

Vitskapsteori og spørsmålet om korleis vitskapleg kunnskap kan erkjennast er i liten grad teke opp direkte i tekstane. Vitskapleg kunnskap er i all hovudsak oppfatta som empiriske erkjeningar som kan kartlegge og forklare praksis. Presentasjonen av teoretiske perspektiv i sjukepleia, i form av grand-teoriar, synest å ha eit anna vitskapsfundamentet enn empirisk forskning. Slike abstrakte teoriar synest å krevje eit alternativ vitskapssyn som kan samsvare med det todelte mønsteret eg har teikna omkring formål og røyndomssyn. Ein slik skilnad mellom empirisk og teoretisk erkjening kjem ikkje fram i drøftinga av vitskapssyn. Vitskapleg verksemd er oppfatta som empirisk forskning og er omtala som eit synonym til forskingsbasert kunnskap. «I de siste årene har sykepleierforskningen nærmet seg den kliniske medisinske forskningen. Blant annet er intervensjonsstudier og randomiserte, kliniske forsøk blitt mer vanlig også innenfor sykepleiefaget. Evidensbasert sykepleie er en ny og voksende trend» (Kristoffersen, 2011c s. 212). Ei slik evidensbasert *trend* reduserer høvet for spørsmål som søker essensiell, etisk eller eksistensiell kunnskap. Alternativet som fanst til denne trenden var utviklinga av sjukepleieteori, men: «Etter tusenårsskiftet har oppmerksomheten omkring sykepleieteorier, både i sykepleierutdanningen og praksis, blitt nedtonet, og trolig avsluttet. Diskusjonene som tidligere ble ført både for og imot ulike teorier, er ikke lenger så opphetet» (ibid. s. 211). Sitatet fortel om ei tid då vitskaplege motsetningar innanfor utdanninga var sterkare og det var ein vitskapleg retning som undersøkte spørsmål som tok opp perspektiv på utøvinga som kan oppfattast som orienteringskunnskap.

Arbeidsboka *Jobb kunnskapsbasert!* representerer den nye trenden om evidensbasert sjukepleie og kunnskapsbasert praksis, der forskning er oppfatta som ei verksemd for kunnskapsutvikling for praksis (Nortvedt et al., 2012 s. 17). Den nye evidensbaserte trenden



søker teorier som er erkjent ved hjelp av forskning og som er nyttig for praksis. Nye teoriar skal vere meir direkte handlingsorienterte, og rett mot avgrensa empiriske fenomen og kva som verkar inn på [påvirker] slike fenomen (Kristoffersen, 2011c s. 211). Termen kunnskapsbasert praksis er sagt å vere ei direkte omsetting frå den engelske termen *evidence-based best practice*. Omsettinga sidestiller kunnskap med evidensbasert forskingskunnskap. Omgrepet forskingsbasert er forklart på ein liknande måte: «I dag er betegnelsen teoretisk sykepleiekunnskap i stor grad forbundet med forskingsbasert kunnskap og utgjør grunnlaget for kunnskapsbasert praksis» (Kristoffersen, 2011c s. 211). Dette betyr at evidensbasert forskning i stor grad er oppfatta som den einaste vegen for å gje sjukepleiaren ny teoretisk kunnskap. Omgrepa «nyttig» eller «brukbare» er forklart som ei konkret hjelp til praksis. I motsetning oppfattar grand-teori nytte som meining og retningsgjevande for pleia, og å kunne utvikle haldningar og verdiar i yrket.

Enkelte posisjonar som søker teoretiske erkjenningar tek avstand frå den evidensbaserte kunnskapsoppfatninga, då ho blir oppfatta som snever. Ein kritisk merknad til vår tru på mennesket som skapar og ekspert, tolkar eg som ein kritikk av evidensrørsla si tru på at mennesket har evne til å skape kunnskap som kan trygge og forbetre praksis: «Det moderne mennesket har erstattet Gud med ekspertene, og omtaler seg selv som skaper» (Thorsen, 2011 s. 124). Påstanden er overdriven, men viser eit medvit om utviklinga mot ei forskingsbasert utdanning og ein forskingsbasert praksis. Sitatet er retta mot utviklinga av forskinga og vitskapen som reduserer den audmjuke haldninga til røyndomen sin mystikk. Det er trua på, og bruken av den moderne vitskapen som gjer at moderne menneske oppfattar seg sjølv som skaparar og ekspertar.

### **Essensialisme eller situert kunnskap**

Skiljet mellom oppfatninga av forskingsbasert kunnskap og utviklinga av abstrakte sjukepleieteoriar viser seg i motsetninga mellom essensiell og situert kunnskap. Situert kunnskap heng saman med arbeidet med å påvise kunnskap ved hjelp av empirisk forskning som tek omsyn til kulturelle faktorar og endringar i tid og situasjon. Essensiell kunnskap er knytt til abstrakte teoriar og forsøket på å uttrykke noko generelt eller allment. «Det vil vere sider ved situasjonen som er *generelle* og *allmenne*, og andre sider ved den samme situasjonen som er *spesifikke* og *unike*» (Kristoffersen og Nortvedt, 2011 s. 88). Påstanden viser trua på at noko kunnskap er foranderleg, medan anna kunnskap er uforanderleg.

Essensielle påstandar forsøker å uttrykke noko generelt og uforanderleg ved sjukepleieutøvinga. Det er søken etter det naturlege eller vesentlege ved situasjonen. Eit døme handlar om å reflektere omkring essensen av det å vere menneske. «Fortsatt fins det *ingen sikker vitenskapelig kunnskap* om hva det essensielle med mennesket er» (Kristoffersen og Nortvedt, 2011 s. 94). Sitatet uttrykker indirekte eit spørsmål om å søke mennesket sin essens. I samanheng med røyndomssyn har eg vist at det mellom anna er oppfatta at det å vere god er erkjent som ein slik essens i menneske. Andre døme på essensielle påstandar handlar om å erkjenne mennesket sin natur: «Det ligger i menneskets natur å søke etter mening, [...]» (Kristoffersen, 2011c s. 219). Påstanden er knytt til grand-teori og har sitt utspring i filosofisk teori om å kjenne seg sjølv og å vere eit godt menneske. Filosofisk vert det nemnt at menneske har eit behov for autonomi og talar om fridom til å handle ansvarleg (Kristoffersen og Nortvedt, 2011 s. 95). Her er det underforstått at dette er mennesket sin natur eller noko vesentleg og essensielt med det å vere eit menneske. I tillegg til slike filosofiske påstandar om menneska, er det ein del essensielle påstandar som omhandlar den moralske veremåten til sjukepleiaren. I byrjinga av eit avsnitt vert det påstått, at sjukepleiaren skal vere varsam og ikkje skråsikker i forståinga av andre menneske (ibid. s. 106). Det er her snakk om ei livshaldning som vert sett på som betre enn ei anna: «Visse karakteregenskaper er helt grunnleggende for å kunne etablere gode mellommenneskelige og terapeutiske relasjonar til pasienter» (ibid. s. 108). Det grunnleggande er dei essensielle karaktereigenskapane i sjukepleia. Å vere empatisk er ein fellesnemnar for desse karaktereigenskapane.

Essensielle påstandar om mennesket som fenomen inneheld heuristiske grunngevingar for sjukepleieverksemda. Mange essensielle erkjenningar er uttrykk for sunn fornuft eller levd klokskap. Det er mange døme på utsegner som seier noko allment basert på sunn fornuft. «Omsorg for mennesker er ikke verdinøytralt» (Kristoffersen, 2011b s. 190), «Menneskets behov kan tilfredsstilles, men begjæret bare øker når det aktiveres» (Kristoffersen, 2011c s. 242), «Vi har et ordtak som sier at «øynene er sjelens speil»» (Solvoll, 2011 s. 22), «Det er bedre å lære den sultne å fiske, enn å føre han med all verdens fisk» (Kristoffersen, 2011g s. 351), «Å ta regelmessige pauser i omsorgen er ikke egoisme» (Kristoffersen, 2011e s. 170), «Barn er avhengig av å bli forstått. De er avhengige av oppmersomhet, avhengige av at noen ser dem. Det er også de voksne» (Thorsen, 2011 s. 111), «Seksualitet angår alle mennesker i alle aldrer og livssituasjoner» (Gamnes, 2011 s. 71), «Søvn er avgjørende for menneskets helse, velvære og rehabilitering etter sykdom» (Bastøe og Frantsen, 2011 s. 303) «Det er ikke alltid slik at resultatet blir godt selv om hensikten er god» (Kristoffersen og Nortvedt, 2011

s.115), og «En sykepleier som ikke våger å kjenne på sin egen og andres sårbarhet, kan arbeide med syke mennesker i mange år uten å bli noe klokere» (Thorsen, 2011 s. 110). Andre råd handlar om å få sjukepleiarane til å halde på gleda med arbeidet (Kristoffersen, 2011e s. 185). Døma viser at det er anerkjent at klokskap eller sunn fornuft gjev kunnskap. Påstandane uttrykker generell eller universell kunnskap.

Samstundes som slike essensielle utsegn er generelle, er vitskapleg kunnskap kritisert for å skulle kvalitetssikre pleia: «Trygghet er viktig i menneskers liv. Like lite som livet kan kvalitetssikres, kan tryggheten det» (Thorsen, 2011 s.107). Dette er ein essensiell påstand om mennesket og behovet for tryggleik. Påstanden står i samanheng med ein kritisk merknad til ideen om kvalitetssikring av pleia. Målet med påstanden er å kople kvalitetssikring til det at noko er sikkert, medan tryggleik er «fortrolighet med verden» som ein «kroppslig trygghet» (ibid. s. 108). Denne forma for tryggleik oppstår ikkje ved å kvalitetssikre mennesket sin tryggleik, men er ei gradvis erfaring og erkjenning om at det alltid vil ligge ei uro i god pleie. Den ontologiske erkjenninga om verda og mennesket blir ein heuristisk grunn for sjukepleieverksemda.

Motsetninga til denne essensielle kunnskapen er situert kunnskap som er oppfatta som foranderleg og kulturelt avhengig kunnskap. Enkelte sitat presenterer kunnskapen som situasjonsbestemte og individuell:

Vi kan si at vi ser verden gjennom våre personlige «briller». Dahl (2001) kaller disse brillene et «kulturfilter» [...]. De utgjør også et høyst personlig filter, ettersom vår personlighet og våre evner, utdanning, kunnskaper og erfaringer påvirker hvordan vi oppfatter det som blir kommunisert [...]. (Hanssen, 2011 s. 145)

Denne oppfatninga av vår tolkingsevne antydgar at det er den kulturelle påverknaden som styrer vår tolking og som vil gjere erkjenninga individuell. I eit tilfelle er røyndomssynet vurdert som heilt individuelt. «Det innebærer at selv om to sykepleiere betrakter én og samme pasient fra et sykepleieperspektiv, kan de godt ende med helt ulike oppfatninger av hva som er realiteten» (Dahl og Skaug, 2011 s. 29). Slike idear om ein meir individuell erkjenning, synest å passe med auka bruke av empirisk forskning som tek omsyn til miljøforklaringar og sosiologiske kategoriar. Dette omsynet fører til eit kulturelt atterhald. Ved å ta omsyn til miljøet saman med det psyko-sosiale mennesket, vil resultatata av forskning måtte ta atterhald for at kunnskapen kan endre seg med tid og stad. I samanheng med puberteten blir det konkludert med at det ikkje er alt menneska kan vete om dette fenomenet i dag. «Sannsynligvis skjer det en rekke andre forandringer i kroppen som vi har begrenset kunnskap om i dag (Lundberg 2002)» (Gamnes, 2011 s. 77). Eit slikt atterhald går i retning av

å oppfatte kunnskap som situert, og kan ende med ei kulturell relativisering av generelle påstandar. Dette atterhaldet synest òg å gjelde forskning som er oppfatta som evidensbasert eller bevisbar.

Motsetninga mellom essensiell og situert kunnskap kan koplast til vitskapssynet og metoden for vitskapleg erkjenning. Medan essensiell kunnskap er basert på teoretiske erkjenningar er situert kunnskap grunna ut ifrå empiriske erkjenningar.

### **Spørsmål og metodar: Ei hierarkisk oppdeling av spørsmål og metode**

Vitskaplege spørsmål og vitskapleg metode er i stor grad kopla til evidensbasert forskning. Evidensbasert forskning eller forskingsbasert praksis har ein klar formeining om kva for spørsmål som kan stillast og kva for metode som skal brukast for å gje svar på spørsmåla. Før eg viser desse spørsmål og svar vil eg undersøke korleis vitskapen kan utvikle grand-teori. Sjølv om slik teoribygging er oppfatta som eit avslutta kapittel for sjukepleieforskning, er desse teoriane framleis tilstade som ein del av sjukepleiarutdanninga. Kari Martinsen er presentert som eit vitskapleg førebilete for grand-teori og har skapt ein tradisjon etter seg. Hennar arbeid endar ikkje med å kulturell relativisere forskingsverksemda, men å utvide evidensomgrepet til å gjelde grand-teori og essensiell teoridanning: «I denne tradisjonen [etter Kari Martinsen] er evidens nær forbundet med verdier som kjærlighet og barmhjertighet og har å gjere med det som er sant, godt, skjønt og evig, og fenomenar som glede, håp, sårbarhet, lidelse og sorg» (Kristoffersen, 2011c s. 248). Ei slik forskning er medviten om sitt eige verdigrunnlag og oppfattar desse verdiane som essensen av sjukepleiepraksisen. Ei slik teoriutvikling søker orienteringskunnskap og vil krevje ei anna form for forskning enn det som er presentert som evidensbasert forskning.

Det blir påstått at utviklinga av abstrakte teoriar er basert på kvalitativ forskning. «Den mest konkrete teorien er basert på naturvitenskapleg metoder, mens den mest abstrakte er basert på kvalitative metoder (hermeneutikk og fenomenologi), for eksempel narrativer» (Kristoffersen, 2011b s. 171). Hermeneutikk og fenomenologi er her presentert som kvalitative metodar som utvikler forteljingar. Sitatet forklarar ikkje desse metodane nærmare. Hermeneutikk og fenomenologi er seinare skildra som empiriske vitskapsretningar (Kristoffersen, 2011c s. 210-211). Fenomenologi er presentert som ein vitskapsmetodisk posisjon som ser kroppen både som eit fysisk og eit psykologisk fenomen (Bjørk og Breievne, 2011 s. 375). Arbeidet med å innføre kunnskapsbasert praksis synest ikkje å oppfatte hermeneutikk som ein vitskapleg aktivitet, medan fenomenologi er presentert som ei kvalitativ empirisk forskning (Nortvedt et

al., 2012 s. 73). Målet for fenomenologien er, i følge denne oppfatninga, å forstå opplevinga til pasienten ved hjelp av empiriske data. Dette er den kvalitative metoden som er plassert nedst i kunnskapspyramiden. Slike forteljingar synest ikkje å ende som grand-teori. Utviklinga av narrativer er òg relatert til den erfarande kliniske sjukepleiaren. «Den erfarne sykepleierens praksisbeskrivelser kalles sykepleierfortellinger, «narrativer» eller mønstereksempler» (Kristoffersen, 2011b s. 197). Sjukepleiaren skal utvikle og tydeleggjere døme som kan vere førebilete for praksis (Kristoffersen, 2011c s. 247). Forteljingar skal gje forståing for dei meiningssøkande og emosjonelle sidene ved det å vere sjukepleiar (Kristoffersen, Breievne og Nortvedt, 2011 s. 277 ). Forteljingar skildrar situasjonar ved hjelp av kjensler, kroppslege reaksjonar, tankar og lærdom (Kristoffersen, 2011b s. 196). Sitata viser at sjukepleiarutdanninga er opptatt av opplevingar, emosjonar, meining og sjølvvinnings. Det kan synast som om empiriske forteljingar kan gje denne kunnskapen både ved hjelp av forskning og av den erfarande sjukepleiaren.

Refleksjon er ikkje presentert som ein vitenskapleg metode for å utvikle sjukepleieteori. Definisjonen av refleksjon som ein metode for å erkjenne orienteringskunnskap er knytt til Donald Schön og hans utgreiing om den reflekterande praktikaren. «Kritisk refleksjon kan forstås som det vi gjør for å bli oss bevisst de verdier, teorier og erfaringsbaserte begrunnelser som ligger til grunn for våre handlinger (Schön 2000)» (Kristoffersen, 2011b s. 193). Ein slik kritisk refleksjon er ikkje oppfatta som ein vitenskapleg metode, men er kopla til den kliniske utøvinga for å gjere sjukepleiaren medviten om handlingsgrunnane i form av verdier, teoriar og erfaringar. Læreverket er klar på at eit slikt verdigrunnlag er fundamentet for handlingar (Kristoffersen, 2011d s. 305). Det kan synast som om dette ikkje lenger er eit arbeid for vitenskapen, men at klinikaren kan nytte grand-teoriar som allereie eksisterer for å forstå sitt eige grunnlag for handling.

Vitenskaplege spørsmål og metodar i sjukepleiarutdanninga er kopla til evidensbasert forskning. Arbeidsboka *Jobb kunnskapsbasert!* tek mål av seg å gje sjukepleiarane ei oversikt over all forskning som gjev evidensbasert kunnskap i sjukepleieprofesjonen. Det synest teke for gitt at forskning er ei empirisk verksemd som skal skildre og forklare handling. Spørsmål og metodar blir rangert i samsvar med kunnskapspyramiden. I *Jobb kunnskapsbasert!* er det laga eit skjema som presenterer ulike spørsmål, kva kunnskaps som blir søkt og kva for metode som er føretrekt. Dette standardiserte skjemaet er omtala som ein gullstandard (Nortvedt et al., 2012 s. 70). Skjemaet samsvarar med tabell (3.2) og er presentert i *Jobb kunnskapsbasert!*

(Nortvedt et al., 2012 s. 53). Rangeringa går frå toppen mot botnen som den beste typen forskning.

Kjernespmål	Kunnskap	Foretrukket studiedesign
Hvordan oppleves det? Hvorfor virker det?	Opplevelse - erfaring	Kvalitative metoder
Hvor mange har et helseproblem?	Prevalens -forekomst	Tverrsnittstudie
Hvorfor får noen dette problemet, mens andre holder seg friske?	Årsak - etiologi	Kohortstudie Kasus-kontrollstudie
Hvordan kan vi avgjøre om noen har dette problemet?	Diagnostikk	Tverrsnittstudie (med en gullstandard)
Hvordan går det med den som har problemet?	Prognose - sykdomsforløp	Kohortstudie
Hva kan vi gjøre for å forebygge eller behandle problemet?	Effekt av tiltak	Randomisert kontrollert studie

17  
Jamtvedt et al. 2003

Tabell 3.2

Kvalitative studiar er sett på som den lågaste forma for vitskapleg verksemd (Nortvedt et al., 2012 s. 71 og s. 95). Metoden kan skildre korleis pasienten opplever situasjonar og kva som opplevast som verknadsfullt i praksis. For å famne om alle typar forskning er kvalitativ forskning presentert som ein del av evidensrørsla. «Forskningsbasert kunnskap omfatter mye mer enn det som kan bevises, og forskningsbasert kunnskap kan genereres gjennom ulike metodiske tilnærmingar og perspektiver, både med kvalitative og kvantitative metoder» (Nortvedt et al., 2012 s. 17). Målet med denne påstanden er å ta med kvalitativ datainnsamlingsmetode som forskning, sjølv om denne typen forskning ikkje gjev bevisbar kunnskap. Dermed er det samstundes underforstått at kvantitativ forskning kan komme med bevis.

Tverrsnittstudiar er i utgangspunktet statistiske kvantitative studiar. Det vert skilt mellom tverrsnittstudiar som nyttar gullstandard og ikkje. Ein gullstandard er ein etablert standardskala som er utvikla som samanlikningsgrunnlag for nye data frå ny forskning. Dette kan vere avvik frå normalverdiar eller anbefalte standardar, gjerne utført med bruk av måleinstrument, prosedyrar og testar. Kasus-kontrollstudiar går tilbake i tid. Her studerer

<sup>4</sup> Tabellen er henta frå Nortvedt sin eigen PPT som igjen har henta tabellen frå Jamtvedt et al. 2003. [http://www.ahus.no/omoss/avdelinger/helsefremmende-arbeid/konferanser/Documents/Erfaringskonferanse%202013/2\\_Monica%20Wammen%20Nortvedt\\_Hvorfor%20er%20kunnskapsbaser%20praksis%20viktig.ppt](http://www.ahus.no/omoss/avdelinger/helsefremmende-arbeid/konferanser/Documents/Erfaringskonferanse%202013/2_Monica%20Wammen%20Nortvedt_Hvorfor%20er%20kunnskapsbaser%20praksis%20viktig.ppt)

forskarane ei gruppe menneske som har same sjukdom og liknande historie. Dette er gjort ved å sjå tilbake i tid og samanlikne med ei kontrollgruppe som ikkje er sjuk, men som er ein tilsvarande del av befolkninga. Målet er å identifisere årsaker til ulike sjukdomar og helsetilstandar. Resultata vert tala om som relativ sjansen for risiko eller den vitskaplege termen odds risiko. Kohortstudiar er òg forskning over lang tid. Idealet er å følgje ei gruppe menneske som ikkje er sjuke, og studere kvifor nokon får dårlegare helse medan andre ikkje får det: «Forskerne kan for eksempel følge et årskull førsteklasinger i Bergen og måle deres daglig inntak av brus. Denne kohorten av barn følges i 20 år, og man ser hvor mange som utvikler diabetes» (Nortvedt et al., 2012 s. 132). Denne typen forskning må ha eit blikk eller ein hypotese basert på kva som er forventa å finne av årsak-verknad forhold.

Utarbeidinga av gullstandardar er viktig for sjukepleieforskinga. Den beste metoden for dette arbeidet synest å vere RCT-studiar. RCT står for randomisert kontrollert forsøk og kan på norsk kallast for eksperimentstudiar. Metoden er utarbeida av naturvitskapen, og er særskild i bruk innafor medisinsk forskning. Metoden er først og fremst nytta for å studere effekten av tiltak som behandling, førebygging og rehabilitering. Målet synest å vere å utvikle standardar for behandling av pasientar. Metoden går ut på å utføre ulik behandling og tiltak på to like grupper. Den eine gruppa får den ønskelege behandlinga, medan den andre gruppa er ei kontrollgruppe som ikkje får den ønskelege behandlinga. Dermed kan forskarane teste årsakssamanhengar ved hjelp av to ulike grupper. Målet er å forklare effektforskjellar og føreskrive førebygging og behandling av tiltak. På denne måten utviklar RCT-forsking ulike normalstandardarar for vidare klinisk arbeid. Dette er kalla gullstandard. Det er verdt å merke seg at denne typen testing ikkje trenger å ha som mål å identifisere fysiologiske forklaringar. Spørsmåla er kopla til om behandlinga verkar eller ikkje. Eit døme som er nemnt er forskning som forsøker å finne ut om kiropraktorbehandling har effekt på barn med kolikk. Utan at nokon visste det, fekk ei gruppe kiropraktorbehandling, medan den andre gruppa (kontrollgruppa) ikkje fekk denne forma for behandling. Desse barna vart tekne hand om av ei barnepleierske. Spørsmålet var om foreldra opplevde at behandlinga verka. Det var ikkje eit naturvitskapleg spørsmål som skulle forklare kiropraktorbehandlinga, men foreldra si oppleving av behandlinga eller ikkje. Forskinga viste at opplevinga av framgang var tilnærma like stor om barnet var behandla av ein kiropraktor eller var med ei barnepleierske. Grunnlaget for konklusjonen var brukaropplevinga som dermed antyda at det ikkje hadde noko for seg å gå til kiropraktor med barnet. RCT-studiar er i denne samanhengen ein metode for spørsmål som er knytt til pasienten (eller dei pårørande) sin livskvalitet. På denne måten er

metoden eit uttrykk for samfunnsvitskapleg forskning som søker effekten av ulike tiltak i sjukepleia.

RCT-studier er plassert som den beste forma for forskning i tabell 3.3, men er ikkje toppen av kunnskapspyramiden. Såkalla metasyntese og metaanalyse er to metodar som er plassert over RCT-forskning. Metaanalyse er omtala som ein metode for evidensforskning (Kristoffersen, 2011c s. 275). Metaanalyse og metasyntese samanliknar ulike enkeltstudiar som omhandlar liknande fenomen eller tema. Målet for metaanalysen er å vurdere styrken av det som forskning samla veit om effekten av eit tiltak, medan metasyntese har som mål å identifisere likskap og ulikskap mellom ulike kvalitative enkeltstudiar (Bjoro og Kirkevold, 2011 s. 364). Metasyntese er gjennomgang og vurdering av kvalitativ forskning på eit tema. Metaanalyse er retta mot kvantitativ forskning og bruker statistiske målingar av ulike forskarar sitt datainnsamlingsgrunnlag og lagar egne målingar ved å tolke datagrunnlaget til andre forskarar. På denne måten kan forskinga komme fram til større målingar om den samla forskinga på eit område. Det kan synast som om tanken er at dess fleire data å måle eller vurdere ut frå, dess meir vil resultatata av metaanalysen vere generelle bevis. Denne typen forskning er ikkje nemnt i tabell 3.3. Årsaka synest å vere at metaforskning ikkje har egne spørsmål.

Heilt på toppen av kunnskapspyramiden er avgjerslesystemet som eg har presentert som eit ideelt formål for sjukepleiarutdanninga. Dette teknologisk system som registrerer, vurderer og formidlar forskingsresultat til sjukepleiarutøvaren. Det som skil metodane er storleiken på utvalet, tidsperioden for innsamling av data og høvet for å samanlikne og måle data. Først og fremst oppfattar eg at det er spørsmålet som styrer rangeringa. Eit svar på spørsmål som søker å forklare effekt er omtala som meir konkret og meir bevist, enn spørsmål som har som mål å skildre fenomen og opplevingar. Det handlar i realiteten ikkje om det vitskaplege arbeidet, men om kor nyttig forskinga er for praksis.

#### **Å vere kritisk er å vere kritisk til val og gjennomføring av vitskapleg metode**

Presentasjonen av evidensbasert forskning inneheld ikkje spørsmål som har til hensikt å vere kritisk. I *Grunnleggende sykepleie* er kritisk teori nemnt som ein del av den vitskaplege tradisjonen som ligg til grunn for sjukepleiarutdanninga (Kristoffersen, 2011b s. 175). Det er ikkje mykje som vert skrive om kva kritisk teori er. Dømet på kritisk teori er aksjonsforskning, der målet er ei frigjering i praksis ved å påpeike sider med praksisen som kan verte betre (Kristoffersen, 2011b s. 175). Ved å relatere den kritiske metoden til praksis blir den kritiske



dimensjonen redusert til å omhandle vurdering av praksis. Det kjem ikkje fram kva i praksis som skal vurderast for at resultatet av kritikken er ei frigjering i praksis. Om den evidensbaserte rørsla avgjer kva for spørsmål som er av interesse for utøvaren, vil ikkje konsekvensen av kritiske vurderingar av praksis, vere frigjering. Aksjonsforskning vil dermed kunne ende med forskarar som skal forbetre og optimalisere resultatata av sjukepleieverksemda. Kari Martinsen er ikkje nemnt i tilknytning til denne metoden, sjølv om hennar arbeid i andre samanhengar er oppfatta som kritisk (Kristoffersen, 2011c s. 249).

Vektlegginga av forskingsbasert praksis har konsekvensar for kva det vil seie å vere kritisk. I *Jobb kunnskapsbasert!* er det å vere kritisk sidestilt med det å vurdere framgangsmåtar. Gjennomgangen av fire ulike forskingsartiklar er gjort for å lære studenten eller sjukepleiaren å vurdere forskingsartiklar. For å hjelpe til med dette arbeidet er det utarbeida sjekklister. Her finn vi det kritiske spørsmålet: «Kan vi stole på resultatene?» (Nortvedt et al., 2012 s. 90, 107, 124 og 148). For å svare på spørsmålet blir det vurdert kor systematisk forskinga er hevda å vere gjennomført. Det er sjukepleiaren som skal lære å kritisk vurdere innsamlinga av data, så lenge det perfekte avgjerslesystemet ikkje er ferdig utvikla. Generelle tips presiserer at kritisk vurdering av forskning vil seie å vurdere reliabilitet og å fortolke tabellar og resultat, ikkje å utføre statistiske testar (Nortvedt et al., 2012 s. 192). Enkelte forskingsmetodar vert sett på som for vanskelege for sjukepleiaren å vurdere kritisk. Årsaka er at desse designa vert oppfatta som for kompliserte, og krev auka metodekompetanse for å kunne bli vurdert kritisk (ibid. s. 130). Denne oppfatninga av kritisk tenking viser indirekte at det er den vitskaplege metoden som er avgjerande for resultatet av forskinga.

I de aller fleste tilfeller forkastes majoriteten av forskningsstudiene av metodiske grunner. Ikke-randomiserte studier og kvalitative studier regnes innenfor denne tradisjonen [evidensbasert forskning] som studier med svakere evidens og en ser ofte systematisk bort fra dem uten at kvaliteten på studiene er vurdert. (Bjæro og Kirkevold, 2011 s. 365)

Dette er ein litt kritisk kommentar til ei utvikling som seier at det er val av metode og den systematiske dokumentasjonen av det metodiske arbeidet som avgjer om forskinga får posisjon i profesjonen. Bakgrunnen for ei slik vurdering er gullstandarden for kva for metode som gjev best evidens. Ein indirekte konsekvens er at forskarar helst vil stille spørsmål som gjer at ein kan nytte ein metode som fører ein høgt opp på taksonomien for evidensbasert forskning. Det vil òg føre til at spørsmål som ikkje kan utforskast ved hjelp av forskingsmetodane ikkje vil bli prioritert i eit slikt tankemønster. Dømet viser eit medvit om at denne utviklinga av metodiske verdisettinga av forskning kan ha negative følgjer, men er samstundes med på å stadfeste at ei slik tenking er dominerande.

## **Legitimering av vitenskapleg arbeid: Systematisk, original og dokumentert verksemd**

Legitimeringa av vitenskapleg arbeid er kopla til kva som er oppfatta som det som gjer forskning til forskning. Kunnskap som utformar retningslinjer for praksis er sagt å forskingsbasert. «Kunnskapsbaserte retningslinjer er basert på vitenskapelig dokumentasjon som er systematisk samlet inn og vurdert kritisk. Før anbefalingene utformes for praksis, blir dette kunnskapsgrunnlaget helhetlig vurdert i forhold til en konkret situasjon/praksis» (Nortvedt et al., 2012 s. 154). Det som gjer at denne kunnskapen er forskingsbasert er at den er systematisk innsamla, datainnsamlinga er systematisk heilskapande vurdert og dokumentert i form av retningslinjer. På liknande vis er det påstått: «Forskingsbasert kunnskap er det samme som *vitenskapelig kunnskap*. Dette er kunnskap som er systematisk utviklet ved bruk av ulike vitenskaplige tilnærmingar (forskning), og som av natur er generell og løstrevet fra konkrete situasjonar og personar» (Kristoffersen, 2011b s. 166). Bruken av omgrepet natur i denne samanhengen viser sjukepleiarutdanninga sin bruk av essensielle påstandar. Ein slik essensiell påstand antyd at empirisk forskning ikkje er legitimert eller grunna på empirisk forskning, men ut frå ein essensiell ide om det vesentlege ved forskning. I ein anna samanheng er forskning presentert som ei kreativ, systematisk verksemd som oppnår kunnskap: «Forskning er kreativ virksomhet som utføres systematisk for å oppnå økt kunnskap» (7)» (Nortvedt et al., 2012 s. 17). Ideen om kreativitet kjem her inn som eit nytt krav som er kopla til originalitet og trua på vitenskapen som skapande verksemd med evne til å auke kunnskapstilfanget for praksis. Felles for definisjonane er ideen om at det er ei systematisk verksemd.

Forskning er framstilt som ein systematisk aktivitet, og som dokumenterer denne systematiske framgangsmåten. «Forskjellene på problemløsning i vanlig fagsammenheng og i forskning ligger særlig i krav til systematikk og krav til å synleggjøre (dokumentere) hvordan en har gått fram for å finne svar på sine spørsmål, og hva som kan ha påvirket denne prosessen» (Dahl og Skaug, 2011 s. 18). Det er systematikk og dokumentasjon om kva som kan ha hatt påverknad på forskingsverksemda, som skil forskning frå anna fagarbeid. Dokumentasjon av verksemda er viktig for at forskingskunnskapen skal verte oppfatta som evidensbasert. Dess meir systematisk ein studie er presentert, dess betre synest han å vere. «Fremdeles publiseres det mest tradisjonelle, narrative oversikter, der forfatterne ikke gjør rede for hvordan de har søkt, kvalitetsvurdert og analysert studiet» (Nortvedt et al., 2012 s. 49). Forteljande oversikter vert sett på som dårlegare. I dette sitatet er grunnen for dette at metoden ikkje er gjort greie for.

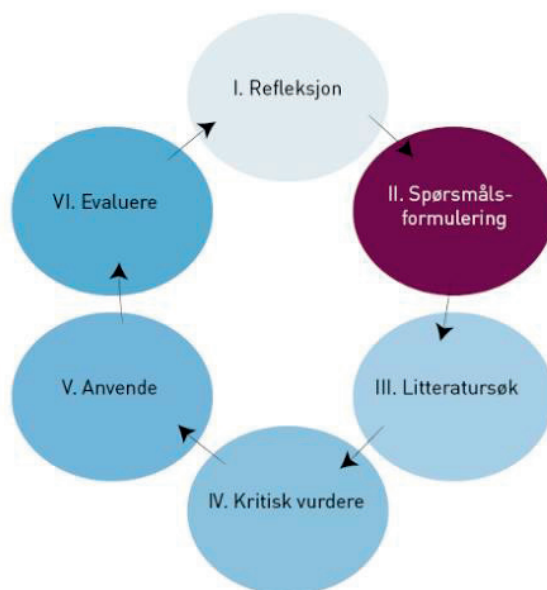
Forskningsmetoden spelar ei viktig rolle for å vurdere resultatene av forskinga, der det er viktig å dokumenterer at og korleis datainnsamlinga er systematisk gjennomført.

Det å vere systematisk er eit ideal som samsvarar med rangeringa av forskingsmetodar. Det øvste nivået i kunnskapspyramiden er omtala som eit system. Ordet system samsvarar med det å vere systematisk. Det er teknologien si evne til å systematisere all vitenskapleg informasjon om god sjukepleieutøving som skal skape det perfekte avgjerslestøttesystemet. På liknande vis er metastudier omtala som systematiske oversikter, der kravet til forskaren er å ha ein tydeleg og systematisk metode for innsamling av anna forskingslitteratur (Nortvedt et al., 2012 s. 49). Desse systematiske verksemdene er førebilete for god forskning. I sum, det som kjenneteiknar vitenskapleg kunnskap er at forskinga skal vere gjennomført på ein systematisk måte, at den er høgt oppe i kunnskapspyramiden, at resultatet er dokumentert, at det er gjort greie for framgangsmåten og at resultatet inneheld noko som er originalt. Det er desse verdiane som er med på å legitimere forskning som den verksemda som skal gje sjukepleiaren kunnskap i praksis.

### **Overføring av vitenskapleg kunnskap til praksis: Forskningsbasert praksis**

Eit avgjerande punkt for forskning er at den skal vere nyttig for praksis (Nortvedt et al., 2012 s. 17). Kunnskapspyramiden er mellom anna utforma som eit plastkort som den utøvande sjukepleiaren kan ha med seg i lomma medan han arbeidar. Målet om å innføre forskningsbasert praksis er i ein del samanhengar presentert som eit krav. Den evidensbaserte rørsle har som mål å overtyde sjukepleiaren om at dette er den rette vegen å gå for å utvikle sjukepleieutøvinga. Utropsteiknet etter tittelen «Jobb kunnskapsbasert!» viser påstanden som eit imperativ. I læreverket blir det stilt eit refleksjonsspørsmål der sjukepleiaren skal vurdere eigen evne til å gå fram for å tileigne seg den forskningsbaserte sjukepleiekunnskapen (Kristoffersen, 2011b s. 167). Det vert oppmoda om at sjukepleiaren stiller seg 18 ulike spørsmål i kvardagen for å evaluere om pleia er kunnskapsbasert (Nortvedt et al., 2012 s. 181-182). Dette er mellom anna det å oppmode kollegaer til å søke forskingsartiklar. Det siste spørsmålet er om sjukepleiaren har evaluert si eiga evne til å arbeide kunnskapsbasert. Slike spørsmål og imperativ viser eit krav om å styrke sjukepleiaren si tru på den evidensbaserte rørsle. Under ein sjukepleiekonferanse med temaet: «Sykepleieforskning i tiden – betydning for fremtidens helsetjeneste», blei arbeidet med å gjer sjukepleieutøvinga om til ein kunnskapsbasert praksis omtala som ein misjon (Hole, Brenna, Graverholt, Ciliska og Nortvedt, 2015). Det er særskilt oppmodinga om å spørje andre om dei har jobba kunnskapsbasert, som vil ha ein slik misjonerande effekt.

Arbeidsboka vektlegg det systematiske arbeidet med å innhente forskingskunnskap. Aktiviteten for å arbeide kunnskapsbasert er presentert som ein problemløysingsmodell. Dette er eit trinnvis møte med pasienten, frå å stille spørsmål om pasienten sin tilstand, via innsamling av forskingslitteratur, vurdering og gjennomføring av tiltak, før ein til slutt går over til å evaluere dokumenterte tiltak. Alle desse funksjonane skal vere systematisk gjennomført på ein mest mogleg optimal måte. Her vist i figur 3.1 som er grunnlaget for den tematiske oppbygginga av arbeidsboka.



Figur 3.1

Denne problemløysingsmodellen legg vekt på å innhente forskning for å ta kunnskapsbaserte avgjersler overfor pasienten (Nortvedt et al., 2012). I enkelte delar av *Grunnleggende sykepleie* er det ei tilsvarende interesse for å gjere sjukepleieutøvinga meir forskingsbasert (døme: Dahl og Skaug, 2011; Bjøro og Kirkevold, 2011; Skaug, 2011b). Den tilgjengelege kunnskapen skal først og fremst søkast via nettbaser. Dette er ein omfattande prosess. Først må sjukepleiarane vite kva dei lurar på og kva søkeord som må bli brukt for å undersøke. Det neste steget er å vite kor på nettet dei skal leite. Når forskingsartiklane er funne, må dei kunne forstå innhaldet, vurdere innhaldet og vurdere om denne kunnskapen passar på pasienten sin tilstand. Vidare må sjukepleiaren klare å anvende denne teorien i praksis, før tiltaka kan evaluerast og det blir vurdert nye tiltak (Nortvedt et al., 2012). Forsking skal først og fremst nyttast for å planlegge, førebygge og utføre tiltak overfor pasientane. Denne svært

tidkrevjande prosessen er nok noko av årsaka til formålet om å innføre ein teknologisk avgjerslesystem som kan gjere denne jobben for sjukepleiaren.

Indirekte kan det synest som om forskinga sin systematiske verksemd er eit førebilete for praksis. For klinikaren oppfattar eg systematikk som evna til å følge problemløysingsmodellen. «Gjennom en systematisk tilnærming til pasientens situasjon benytter sykepleieren sine fagkunnskaper og sin innsikt til å finne fram til pasientens behov for sykepleie, og til hvordan behovene best skal møtes» (Kristoffersen, 2011c s. 222) Dømet seier at merksemda overfor pasienten skal utførast på ein systematisk måte. Det er ikkje snakk om å forske, men å utføre eit dagleg møte med ein pasient på ein systematisk måte. Ein problemløysingsmodell har til hensikt å gjere det lettare for sjukepleiaren å arbeide systematisk. «I det øyeblikket en knytter problemløsning til en bestemt faglig virksomhet, stilles det større krav til systematikk enn det som var tilfelle i historien fra dagliglivet i forrige avsnitt, og dessuten innsnevres rammen for *hva* problemstillingen skal rette seg mot» (Dahl og Skaug, 2011 s. 17). Den daglegdagse historia, som det her er snakk om, handlar om ei mor som vil finne ut kvifor sonen på åtte år ikkje vil gå på skulen. Det blir påstått at mora ikkje vil vere like systematisk i sitt forsøk på å finne svar på dette problemet, som ein forskar eller ein profesjonell sjukepleiar vil vere i sitt problemløysingsarbeid. Det blir ikkje sagt kva for krav til systematikk som skil dagleglivet, sjukepleieutøvinga og forskning, men systematikk er kopla til det å *innsnevre* problemstillinga, arbeide trinnvis med undersøkinga og kunne dokumentere svar på problemstillinga.

Arbeidet med å bli meir systematisk heng saman med det å synleggjere kunnskap i form av dokumentasjon (Dahl og Skaug, 2011 s. 18). Det blir mellom anna presentert ein refleksjonsmodell som viser samanhengen mellom refleksjon, eigemedvit og verbalisert kunnskap. Modellen kan koplast til eit krav om at sjukepleiepraksisen skal vere basert på den best tilgjengelege kunnskapen (ibid. s. 173). Tilgjengeleg kunnskap eller synleggjort kunnskap er dokumentert eller verbalisert kunnskap som dermed er gjort medviten. «[...] i begrepet profesjonell ligger en garanti om at handlinger utført i praksis ikke er tilfeldige eller et resultat av ubevisst tradisjon eller vane, men er bevisst valgte. Den profesjonelle kan, i motsetning til en assistent, begrunne sine handlinger» (Kristoffersen, 2011d s. 305). Her vert kunnskap presentert som ein positiv artikulasjon, medan umedvitne vanar og tradisjonar er skildra som noko negativt. Ei slik distansering frå tradisjon og vanar ser eg i samanheng med ideen om den forskingsbaserte praksisen. Den kunnskapsbaserte praktikaren som profesjonell, systematisk reflekterande, kognitiv, medviten og med evne til å forstå seg sjølv vil vere med

på å redusere sjukepleieprofesjonen si interesse for fortida sin kunnskap. Kravet om at kunnskap er tilgjengeleg og synleggjort fører til ei forskyving i retninga av vitskapleg kunnskap framfor erfaringskunnskap.

Ein kunnskapsbasert praksis og det å arbeide systematisk er kopla til det som er kalla for ei kvalitetssikring av praksis. Kvalitetssikringa er vist ved å referere til systematisk implementering av kunnskapsbasert praksis ved ein sengepost ved eit norsk sjukehus. Det som gjer arbeidet systematisk, er at det følgjer ein stegvis prosess, som er kalla for ein handlingsplan (Nortvedt et al., 2012 s. 171-172; Bjørø og Kirkevold, 2011). Dette har samanheng med trua på at forskning skal vere bra for praksis. Det er hevda at *kvalitetsmålingar* i sjukepleia viser at det eksisterer uheldig variasjonar i sjukepleiepraksisen, og at det er avstand mellom det sjukepleiaren gjer og det dei burde gjere (Nortvedt et al., 2012 s. 23). Ved å innføre handlingsplanar som skal følgjast systematisk, vil sjukepleiaren gjere det som burde bli gjort og dermed fjerne *uheldig variasjon*. Standardisering av praksis som fjernar variasjon er å kvalitetssikre pleia. Kvaliteten skal kunne målast for å iverksette tiltak for å redusere variasjon. «Hensikten [med en evaluerings- og kvalitetsforbedringsmetode] er å måle kvalitet i praksis på en systematisk måte og eventuelt iverksette tiltak for å forbedre den» (Nortvedt et al., s. 178). Dette vil krevje konkrete eksplisitte kriterium som det er mogleg å måle systematisk. Sentrale styresmakter fastsett desse kriteria gjennom eigne skjema for sjølvevaluering (ibid. s. 179). Det er snakk om eit skjema som eg oppfattar som eit avhakingsskjema for utført arbeid. På denne måten endar kravet om systematikk og kvalitetssikring, med eit skjema for dokumentasjon av utført arbeid.

Innføringa av ein kunnskapsbasert praksis i form av handlingsplanar og systematisk dokumentasjon er grunna i ein normativ ide om likskap i utføringa av pleia som skal kunne kvalitetsmål原因. Arbeidet er mellom anna å utvikle eit målstyringsverktøy som tek føre seg det å planlegge, utføre, kontrollere og korrigere (Bjørø og Kirkevold, 2011). I denne samanhengen er kvalitet skildra som konkret, systematisk og med dokumentert effekt (ibid. s. 378). Dokumentasjonen skal verte elektronisk og gå frå å vere fritekst til standardisering ved hjelp av sjekklister (Dahl og Skaug, 2011 s. 50). Døme på kvalitetssikringstiltak er å utarbeide skriftlege prosedyrar og kliniske retningslinjer (Bjørø og Kirkevold, 2011 s. 380). På denne måten er det hevda at sjukepleieutøvinga blir kvalitetssikra og pleia blir meir lik.

Kvalitetssikring i form av skjema har som mål å skape lik pleie uavhengig av sjukepleiaren. Dette blir oppfatta som det å formalisere kunnskap. Kvalitetshandboka for sjukepleieutøvinga

innhald formaliserte standardar for gjennomføring av pleia: «Ernæringsbehandling er for viktig til at det overlates til tilfeldigheter og den enkelte sykepleier. Derfor bør alle pasienter som er i ernæringsmessig fare ha en individuell ernæringsplan» (Aagaard og Bjerkreim, 2011 s. 189). For å unngå tilfeldig og personavhengig sjukepleie blir det foreslått ein individuell ernæringsplan, basert på eit kostintervju med pasienten. Sjukepleiaren skal støtte seg på dette intervjuet. Kostintervjuet skal redusere høvet for menneskeleg svikt og vil føre til at sjukepleiaren sitt arbeid er dokumentert. Ernæring er i utgangspunktet eit fysiologisk behov som kan forklarast ved hjelp av naturvitskap, noko som kanskje talar for bruken av slike avhakings skjema. For sjukepleiaren sitt forsøk på å hjelpe eller støtte pasienten med ernæring er dette eit relasjonelt spørsmål, og dermed eit spørsmål som må knytast opp mot pasienten sine emosjonar. Kapitlet kjem inn på denne sida av arbeidet, men for å kvalitetssikre i form av ei likare behandling er det kostintervjuskjemaet som er nøkkelen.

Ideen om kvalitetssikring er oppfatta som eit uttrykk for ein marknadsorientert teori som blir kritisert. «En rekke ord og uttrykk som *servicegaranti*, *bruker*, *kvalitetssikring* og *effektiv produksjon* har glidd inn i språket, særlig hos ledere i helsesektoren, men også hos vanlige helsepersonell» (Kristoffersen og Nortvedt, 2011 s. 121). Denne kritikken synest ikkje å ha innverknad på bruken av omgrepet kvalitet i samanheng med innføringa av kunnskapsbasert praksis. Snarare tvert om, sidan ideen om kvalitetssikring er i bruk i bøkene. Omgrepet har tilknytting til systematisk forskning for praksis, formalisering av praksis og det å unngå menneskeleg svikt. Systematikk, formalisering, avgrensa problemstilling, dokumentasjon, kvalitetssikring og bruk av skjema er alle delar av eit mønster som har eit normativt krav om likskap som grunnlag for handtering av pasientane.

### **Forskningsbaserte retningslinjer og formaliserte standardar**

Omgrepet retningslinje er skildra ved hjelp av mange ulike omgrep i litteraturen. Ei retningslinje kan vere ein prosedyre, ei anbefaling, eit verktøy, eit instrument, eit avhakings skjema, ei sjekklister, ein handlingsplan, ein tiltaksplan eller eit råd sjukepleiarane får i sitt arbeid med pasienten. «Retningslinjer er «systematisk utviklede råd og konklusjonar for å hjelpe helsepersonell og pasient til å velge hensiktsmessig behandling for en definert klinisk problemstilling» (10)» (Nortvedt et al., 2012 s. 47 og s. 154). Retningslinjer kan seiast å vere kvalitetskrav som sjukepleieprofesjonen er samd om. Kvalitetskrava viser seg i utviklinga av standardar for klinisk arbeid. Her er det gullstandarden kjem inn som grunngeving for dette arbeidet. Ideen om gullstandard er knytt opp til ideen om formaliserte standardar for praksis. Det synest å vere eit mål at kvar einaste arbeidsoppgåve, eller arbeidsfunksjon, skal

optimaliserast ved hjelp av systematiske retningslinjer som skal systematisere arbeidet og formalisere innhaldet for kvalitetssikring.

Det blir skilt mellom retningslinjer som er kunnskapsbaserte og dei som ikkje er det:

For at en retningslinje skal regnes som kunnskapsbasert, må den være basert på omfattende søk og vurderinger av forskningslitteraturen (helst systematiske oversikter, dersom det fins), og anbefalingene skal understøttes og graderes basert på eksisterende forskning (5). (Nortvedt et al., 2012 s. 47)

Sitatet skil mellom tradisjonelle retningslinjer som er basert på erfaringar frå praksis og kunnskapsbaserte retningslinjer som er basert på forskingsresultat. Sjukepleiaren vil erfare at det er mange retningslinjer som ikkje er utarbeida etter kunnskapsbaserte prinsipp (ibid. s. 49). Dette er kalla for erfaringsbaserte rutinar som må enten bli stadfesta gjennom systematisk arbeid, eller avskaffast. Eit anna dilemma er at retningslinjene kan ha eit etterslep med tanke på ny forskning. Ny forskning kan ha komme med ny kunnskap, og burde dermed endre forskingsbaserte retningslinjer som allereie er innførte. Dette dilemmaet kan løysast ved å stadig søke forskning og dermed innføre dei siste retningslinjene. Dette fører til at sjukepleia alltid må vere oppdatert på forskarfronten.

Arbeidet med å utvikle forskingsbaserte retningslinjer søker helst konklusjonar frå metastudier eller RCT-studier for å utvikle retningslinjer som kan brukast i praksis. Ønsket om at forskning skal ha nytte for praksis, er noko av grunnen til at det blir oppmoda om å utføre meir av denne typen forskning innanfor sjukepleieprofesjonen. Det er ikkje referert til mange slike studiar i lærebøkene. Eit døme på ei metastudie er forskning som har undersøkt samanhengen mellom livsstil og pedagogisk verksemd (Kristoffersen, 2011f s. 233). Eit anna døme har som intensjon å påvise at klientsentrerte samtaler (MI) gjev betre resultat enn generell rådgjeving: «En omfattende metaanalyse (studie fra hele verden) viser at klientsentrert motivational interviewing (MI) viser seg å gi bedre resultater i 80 % av studiene enn generell rådgivning gitt til pasienter i kommunehelsetjenesten (Rubak mfl. 2005)» (Kristoffersen, 2011g s. 367-68). RCT er i denne samanhengen i bruk for å påvise effekten av relasjonar mellom menneske. Det er pasientane sine opplevingar som blir målt, medan sjukepleiaren blir ein uavhengig variabel for effekten som blir vurdert av pasientane.

Eit anna døme som presiserer forskingsmetoden har som mål å dokumentere effekt.

En ny systematisk litteraturgjennomgang (Woods mfl. 2009) og en ny rapport fra en randomisert studie (Gudex mfl. 2009) dokumenterer at selv om det har vist seg vanskelig å dokumentere effekten [...] er det en klar tendens i forskningslitteraturen til at minneaktiviteter kan påvirke både pasienter, pårørende og pleiere positivt [...]. (Bjæro og Kirkevold, 2011 s. 376)



Her er det presisert at forskinga er gjort som litteraturgjennomgang og RCT. Det som er trekt fram som problem for å avdekke effekten er metodiske utfordringar. Å måle effekt er her kalla å dokumentere. Andre stader er det påstått at det finst systematiske studiar som viser eller evaluerer effekt:

Det fins systematiske oversikter om effekt for implementering av kunnskapsbasert praksis, for eksempel ferdigheter i litteratursøk og kritisk vurdering, og det fins oversikter som evaluerer effekten av tiltak som skal endre spesifikk adferd, for eksempel håndvask eller rådgivning (Nortvedt et al., 2012 s. 168).

Det vert sagt at effekten av desse tiltaka berre gjev små til moderat endring i praksis. Sitatet viser at ein kunnskapsbasert praksis framhevar ein type forskning som kan påvise effekt for å kunne utvikle retningslinjer for utøvinga av sjukepleia. Det blir gjort forsøk på å standardisere både tekniske og relasjonelle områder av sjukepleiepraksisen. Mange av retningslinjene handlar om å utvikle tekniske rutinar for å meistre eit avgrensa område. Bind 2 av *Grunnleggende sykepleie* er satt av til ulike grunnleggande behov og retningslinjer for å ivareta pasienten. Døma er mange og handlar stor sett om fysiske gjeremål. Det er prosedyrar for å måle blodtrykk (Johansen, 2011 s. 109), prosedyrar for innsetting av kateter (Gjerland, 2011 s. 238-245) og prosedyrar for hjelp med personleg hygiene (Skaug, 2011 s. 352-353). Denne forma for retningslinjer er knytt til meistringskunnskap. Dette er avgrensa oppgåver som ein sjukepleiar må kunne beherske for å utøve yrket. I innhaldsoversikta i bind 2 av læreverket er det vist til atten ulike rettleiande prosedyrar (Kristoffersen et al., 2011 s. 10 Bind 2).

Etiske vurderingar av åtferd er presentert som systematisk refleksjon som kan koplast til etiske retningslinjer. «I dag forstås etikk vanligvis som en systematisk refleksjon over moralsk atferd, [...]» (Kristoffersen og Nortvedt, 2011 s. 88). Det kjem ikkje fram kva som blir meint med å utføre refleksjonen systematisk. Ved å snakke om refleksjonen som systematisk blir etikk kopla til systematisk verksemd og det å følgje ein trinnvis prosess. Det neste avsnittet handlar om yrkesetiske retningslinjer. Dette er normative standardar som det er semje om i profesjonen. Det blir presisert at det er viktig at sjukepleiaren er medviten og har tenkt gjennom dei etiske retningslinjene. Her er det kontakt mellom systematikk, medvit og retningslinjer.

Likande relasjonelle retningslinjer er retta mot kjenslene hos pasienten. Det er mellom anna snakk om å innføre ulike instrument for å identifisere uro hos pasienten eller pasienten si kjensle av å vere usikker. Slike instrument kan vere å bruke spørjeskjema som retningslinje for arbeidet:

Basert på teorien om usikkerhet ved sykdom har Mishel utviklet et instrument for å undersøke opplevelsen av usikkerhet knyttet til sykdom, behandling og sykehusinnleggelse (MUIS) hos pasienter. Instrumentet er utviklet over tid, og er basert på omfattende forskning og teoretisk arbeid. Instrumentet er oversatt til flere språk, deriblant svensk og norsk [...], og er benyttet i flere hundre helserelaterte studier verden over (Anema mfl. 2009, Wolfe-Christensen mfl. 2008, McNulty, Livneh og Wilson 2004). (Kristoffersen, 2011c s. 269)

Sitatet handlar om eit spørjeskjema. Omgrepet instrument er i bruk fordi det har ein positiv klang i sjukepleiarutdanninga. Det vert påpeika at dette spørjeskjemaet er sjølvadministrerande, noko som betyr at pasienten kan hake av sjølve, om opplevinga er der eller ikkje. Det kjem òg fram i dette sitatet at det er positivt at det er nytta lang tid på å utvikle det, at bak arbeidet er det omfattande forskning og teoretisk arbeid, at det er omsett til fleire språk og dermed internasjonalt og i bruk i ny forskning. Ein slik type argumentasjon om internasjonalisering og forskning passar godt inn i arbeidet med å utvikle forskningsbaserte retningslinjer som kan formalisere praksis.

Det finst retningslinjer for korleis følgje retningslinjer. Sosial- og helsedirektoratet har utarbeida ein slik standard i 2002: «Retningslinjer for retningslinjer. Prosess og metode for utvikling og implementering av faglige retningslinjer» (Nortvedt et al., 2012 s. 159). Referansen er nytta som grunnlag for korleis praktikaren skal utvikle best moglege rutinar for arbeidet sitt. Det er ikkje sagt korleis desse retningslinjene er utvikla. Det finst òg sjekklister for å vurdere innføring av nye metodar i praksis. Dømet som er presentert er kalla Mini-HTA. Dette er ei sjekkliste med spørsmål om effekt, sikkerheit, kostnader og organisatoriske konsekvensar for innføring av nye prosedyrar (Nortvedt et al., 2012 s. 136). Dette viser samanhengen mellom forskningsbasering og vurdering og effektivisering av handling ved bruk av skjema med rubrikkar som kan hakast av. Slike skjema er òg utvikla for å vurdere forskning. «Det fins mange publiserte sjekklister eller verktøy som kan brukes i denne prosessen [å vurdere artikler], men som tidligere nevnt er det viktig å benytte sjekklister som er tilpasset primærstudienes design» (Nortvedt et al., 2012 s. 137). Slike skjema er ikkje basert på forskning, men er utvikla for å bestemme kva for forskning praktikaren skal følgje, der kvar enkelt vitenskapleg metode har eiga sjekkliste.

Kravet om å formalisere praksis kjem både frå sjukepleiarane sitt eige forbund og den evidensbaserte rørsla: «NSF fagpolitiske arbeid retter seg mot en profesjonsutvikling som fornyer, synliggjør og formaliserer sykepleierens kunnskap og kompetanse» (Nortvedt et al., 2012 s. 5) Sitatet er henta frå forordet til *Jobb kunnskapsbasert!* og er skriven av forbundsleiaren for NSF. Det er sagt at retningslinjer vil redusere variasjon i sjukepleieutøvinga: «For helsevesenet må det være et mål å redusere disse variasjonene i

praksis. En måte å gjøre det på er å «utvikle gode rutiner for å fastlegge hva som er riktig behandling og sørge for at denne behandlingsformen benyttes» (ibid. s. 154). Her vert retningslinjene presenterte som rutinar. Rutinane skal vere basert på den riktige konklusjonen om kva som gjev rett pleie. Grunnen for å innføre retningslinjer er det normative kravet om likskap og trygg eller kontrollert pasienthandtering. Årsaka til variasjon i praksis er erfaringskunnskap og menneskelege faktorar. Ved å redusere høvet for erfaringskunnskap og menneskelege faktorar vil det bli mindre variasjon i utøvinga. Det som burde bli gjort er å følge anbefalte retningslinjer (ibid. s. 23). Det må bli etablert ein standard for korleis sjukepleiarane bør handle, og då som ei kvalitetssikring mot menneskelege feil. Dette kan bli sett i samanheng med formålet om å utvikle eit teknologisk system som tek avgjerslene i staden for mennesket og ideen om kvalitetssikring.

Ein kritisk merknad til denne bruken av retningslinjer seier: «Dersom det å motta pasienter, gi hjelp og utføre prosedyrer bare blir rutiner for sykepleieren, er det grunn til å rope varsko» (Kristoffersen og Nortvedt, 2011 s. 97). Sitatet hevdar at problemet oppstår når prosedyrane blir til rutinar. Det er vanskelege å seie kva som i førstninga skil prosedyre frå rutine. Ideen om kunnskapsbasering er med på å gje prosedyrar eit positivt omdøme, medan rutinar blir oppfatta som negative.

I eit forsøk på å distansere ein kunnskapsbasert praksis frå eit omdøme som instrumentell, blir den kunnskapsbaserte praksisen omtala som eit alternativ til ein autoritetsstyrt praksis:

Å syntetisere forskningen, erfaring og brukervedvirkning i den gitte situasjonen (konteksten) krever anvendelseskompetanse. Man må kunne sette modellen for kunnskapsbasert praksis sammen. Dynamikken i konseptet er at det kreves skjønnsom bruk av de ulike kunnskapskildene. Derfor gir heller ikke kunnskapsbasert praksis noen «kokebokoppskrift». Kunnskapsbasert praksis blir mer og mer sett på som et alternativ til autoritetsstyrt praksis, fordi disse metodene kan støtte fagutøvere og brukere i å ta velinformerte valg. Kunnskapsbasert praksis gir sykepleiere redskaper til å utvikle praksis gjennom en systematisk og reflektert bruk av ulike kunnskapskilder. (Nortvedt et al., 2012 s. 21)

Sitatet uttrykker eit skilje mellom autoritetsstyrt og kunnskapsstyrt praksis. Ved å vise til forskingskunnskap kan praktikaren verte meir autonom og sikker i si utøving av yrket og ikkje måtte stole på autoritetar i møte med pasienten. Sjukepleiaren vil i større grad kunne referere til forskning som dokumentasjon for utføringa og ikkje berre stole på legen. Dynamikken med «skjønnsom bruk av de ulike kunnskapskildene» må betyr at det er praktikaren som må velje litteratursøk og tolke ulike forskingsbaserte kjelder. Sjukepleiarskjønnet må vurdere og velje ut kva for forskning som skal brukast i praksis. Forskingskunnskap eller informasjon skal vere den styrande faktoren for

sjukepleieavgjerslene. Samstundes er det mykje som tyder på at den praktiske konsekvensen av denne ideen er at det endar som standardiserte tiltak og bruk av avhakingsskjema, og med eit håp om eit perfekt teknologisk system som skal kunne gjere eit slikt arbeidet i standen for sjukepleiaren. Arbeidsboka *Jobb kunnskapsbasert!* liknar på mange vis ei kokebok med oppskrifter, retningslinjer, sjekklister, forslag til bruk av instrument og gode råd for å bli ein kunnskapsbasert praktiskar.

### **Bøkene sine metodar: Vitskaplege og klassiske referansar**

Det er særskilt to metodar som er i bruk for å vise at lærebøkene er vitskaplege. For det første er tekstane fagfellevurdert og for det andre er det bruk av referansar. Fagfellevurdering er allereie omtala som eit viktig kriterium for å tolke innhaldet i tekstane, og då som eit uttrykk for felles semje innanfor sjukepleiarutdanninga. Fagfellevurdering er viktig for å gjere innhaldet i ei bok vitskapleg.

Sjukepleiarutdanninga presenterer fagfellevurdering som eit viktig kriterium for forskning og formidling av vitskaplege resultat. Det er ein fare for at fagfellevurdering kan ende opp som referansefellesskap. Forfattarane av boka *Jobb kunnskapsbasert!* oppfattar eg, som eit fellesskap med mål om å stadfeste rørsle. Om forfattarane inngår i eit referansefellesskap, er dette fellesskapet av internasjonal karakter. Mi forståing av eit todelt tankemønster vil kunne bety at sjukepleieprofesjonen er splitta og at ulike kulturar representerer eigne fellesskap som arbeider for sine standpunkt. Læreverket synest å vere eit forsøk på å samle motsetningane, ved å innehalde begge tankemønster.

Referansar er mellom anna i bruk når påstandane er erkjent ved hjelp av forskning og statistiske undersøkingar. Eit døme viser at forskning stadfestar det som allereie er kjent: «Forskning bekrefter at fysisk aktivitet virker positivt på en rekke forhold som har med helse å gjøre» (Skaug, 2011a s. 271). Fenomen som helse, kosthold, livsstil, og ikkje-fysiologiske behov som lykke, anerkjenning, tryggleik og einsemd er mellom anna presentert ved hjelp av statistisk forskning. Ei hensikt med statistikk er å gje eit realistisk eller normalt bilete av røyndomen (Døme: Smebye og Helgesen, 2011 s. 52-56; Kristoffersen, 2011 s. 185). Dette samsvarar med synet på røyndomen som normal, og viser at statistikk og tverrsnittstudie er førebilete for å uttrykke det normale røyndomsbiletet. Normalitetsperspektivet er på denne måten uttrykk for ein standard som er utvikla ved hjelp av statistikk.

Ein del viktige eller essensielle påstandar står utan referanse. Tidlegare har eg presentert påstanden om at grand-teori synest å vere eit avslutta perspektiv i sjukepleieforskninga. Sjølve

påstanden står utan referanse, noko som tyder på at det ikkje er gjort forskning på denne erfaringa. Eit liknande døme er påstanden at visse karaktereigenskapar er heilt grunnleggande for å kunne etablere gode mellommenneskelege og terapeutiske relasjonar til pasienten (Kristoffersen og Nortvedt, 2011 s.108). Der det er nytta referanse, er det vist til filosofi eller andre klassiske kjelder som uttrykker teorien. Eit døme er samanhengen mellom fysisk aktivitet og psykisk helse, som har fleire ulike referansar. Ved eit høve er det nytta eit sitat frå Søren Kierkegaard for å vise at denne tanken om samheng mellom fysisk aktivitet og eit godt sinn er kjent frå før av (Skaug, 2011a s. 272). Det vert òg referert til Aktivitetshåndboken 2010 og professor emeritus Peter F. Hjort sine meiningar (ibid. s. 272). Den første er helsedirektoratet sin rapport frå 2009, medan den andre referansen baserer seg på eit menneske sine meiningar. I enkelte samanhengar har essensielle påstandar referanse når det er forskarar som skal ha avdekka denne kunnskapen. Ein påstand med forskingsreferanse, er at det vil vere ei belastning for foreldre å stå ansvarleg for medisinske avgjersler omkring egne barn. Påstanden tolkar eg som eit uttrykk for sunn fornuft, men her er det referert til Førde og Vandvik 2004 (Kristoffersen og Nortvedt, 2011 s. 109), som har forska på nettopp dette spørsmålet.

Litteraturen nyttar referansar som ikkje kan oppfattast som evidensbasert forskning. Ein del av desse referansane tolkar eg som kjelde til kunnskap. Enkelte teoriar er presentert for teorien si eiga skyld, med mål om å utvide perspektivet til lesaren (Kristoffersen, 2011c s. 210-211). Det blir presisert at målet er å skildre ulike teoriar og verdistandpunkt utan å skulle vurdere teoriane opp mot kvarande. Det er lesaren si oppgåve å ta stilling til innhaldet. Teoriar og sitat kan vere frå byrjinga av sjukepleiarutdanninga og enkelte er omtala som klassiske, som tek opp tema som «utbrenthet» (Kristoffersen, 2011e s. 182) og «bedsidemanners» (ibid. s. 185). Liknande måte å kaste namn og tankar ut på er til dømes: «Filosofen Peter Kemp (2003) sier...» (Thorsen, 2011 s. 128), «Filosofen Martin Heidegger (1962) skriver...» (ibid. s. 129) og «Filosof og sykepleier Ingunn Elstad (1993) streifer innom...» (ibid. s. 109) og «Litteraturen på området anbefaler...» (Kristoffersen, 2011g s. 374). Denne måten å referere på kan fort bli eit mylder av namn og teoriar, slik eg gjer her. Samstundes er det med på å gjere lesaren nysgjerrig og søkande til fordjuping av tankane. Denne måten å referere på er å vise til kjelder der håpet er at lesaren skal bli nysgjerrig og ville lese meir.

Ulike referansar er presentert som kjelder sjukepleiaren skal kunne søke opp for å få meir kunnskap om eit fagområde. Døma på å anbefale vidare lesing er mange, og gjeld mellom anna fysiologiske tilstandar (Skaug og Berntzen, 2011 s. 73 og s. 75; Johansen, 2011 s. 102

og s. 131). Eit døme er: «(Mer om kroppens selvhelbredende krefter kan du lese i boka *Sykepleie – tradisjon og forandring. En humanøkologisk tilnærming* (Karoliussen 2002))» (Skaug, 2011b s. 334). Læreverket tek berre føre seg det mest grunnleggande omkring ulike tema. Studentane er oppmoda til å søke meir kunnskap om ulike emne: «Det er skrevet gode bøker om kommunikasjon og aktiv lytting (se for eksempel Eide og Eide 2007)» (Solvoll, 2011 s. 31).

**Før å summere opp:** Det er eit mål for bøkene å vere forskingsbaserte, men det synest å vere litt tilfeldig kva for påstandar som er dokumentert ved hjelp av forskning og kva som ikkje er det. I arbeidsboka *Jobb Kunnskapsbaset!* er det i bruk ein del referansar for å støtte eigen trend, utan at dette kan oppfattast som forskning. I læreverket er det gjort plass til referansar som presenterer det som er tenkt tidlegare. Dette gjeld klassiske referansar, referering til kva sjukepleiarar har tenkt og anbefaling av vidare lesing. Slike referansar oppfattar eg som kjelder til kunnskap og ikkje berre eit uttrykk for tidlegare oppfatningar. Bruken av forskning som referansegrunnlag er viktig, men det er få referansar til metastudier og RCT-studier. Lesing av forskning og bruken av klassiske referansar skal motivere sjukepleiaren til kunnskapsinnsamling. På denne måten er bøkene delt mellom arbeidet med å forskingsbasere innhaldet og samstundes uttrykke den kjelde til klokskap og kunnskap som kan erkjennast uavhengig av evidensbasert forskning.

### **Vitskapleg hegemoni: Natur- og Samfunnsvitskapleg forskning som dominerande for vitskapssynet**

Det vitskaplege førebilete i sjukepleia er ikkje presentert ved hjelp av forskarnamn, men som evidensbaserte metodar for forskning. Det er søkemotorar, systematisk metastudier og statistiske korrelasjonar som er oppfatta som den beste forma for forskning og eit førebilete for vidare forskning. Til dømes er 4 forskingsartiklar framstilt som tilfeldig valde, der målet er å vurdere kor sikker kunnskap desse artiklane gjev. I tillegg er enkelte internetbaserte oppslagsverk presentert som ideal for å forbetre sjukepleieutøvinga (Nortvedt et al., 2012 s. 46). Eit teknologisk system som er trekt fram er søkarmotoren McMaster PLUS. Denne søkarmotoren gjer at klinikaren kan søke innanfor kjeldene som finst omkring ei problemstilling. Søkarmotoren rangerer treff etter kor på kunnskapspyramiden forskinga hevdar å vere.

Det er presisert at utdanninga av sjukepleiaren står i skjæringspunktet mellom naturvitskapen, humanistiske fag og samfunnsvitskapen (Kristoffersen, 2011b s. 175). Naturvitskapen er nytta

først og fremst for å erkjenne fysiologiske sider ved mennesket og for å utvikle det som er omtala som konkrete teoriar. Naturvitskapen er òg førebilete for vitskaplege metodar som kan måle effekt. Dette gjeld særskilt RCT studiar og metaanalysar. Medan samfunns- og naturvitskapen har fått merkelappen vitskap, snakkar bøkene om humanistiske fag og ikkje humanvitskap. Interesse for sosiologiske kategoriar og miljøpåverknad fører til ei auka interesse for samfunnsvitskap. Samfunnsvitskapen er omtala som åtferdsfag (ibid. s. 174). Samfunnsvitskapen synest å ha overført naturvitskaplege metodar som ideal for den vitskaplege verksemda. Det psyko-somatiske miljøpåverka mennesket er ei samling av naturvitskaplege og samfunnsvitskaplege perspektiv på menneske. Vektlegginga av dette heilskapande menneskesynet opnar for ulike typar empirisk analyse av grunnpilarar i det vitskaplege arbeidet.

Humanistiske perspektiv er innretta mot utøvinga av pleie og omsorg. Slik forskning eller teoriutvikling er knytt til enkeltpersonar som Katie Eriksson, Joyce Travelbee og Kari Martinsen. Slik teoriar er kopla til teoretikaren. Utviklinga av teoriane er basert på eit levd liv som sjukepleiar og som menneske med helse og evne til innsikt, og er nær knytt til filosofi og historie som vitskapsfelt. Grand-teori tek i liten grad opp kulturelle eller sosiologiske kategoriar. Spørsmåla som er nemnt er retta mot det eksistensielle mennesket og sjukepleiaren som utøvar av eit historisk yrke. Grand-teori er som tidlegare nemnt oppfatta som mindre nyttig enn forskning som er meir konkret og som opererer på eit lågare abstraksjonsnivå (Kristoffersen, 2011c s. 266). Sjølv om grand-teori er presentert som eit førebilete for sjukepleia, er det ikkje eit vitskapleg førebilete. I skildringane av denne typen teori er det ikkje vektlagt kva for vitskapleg metode som har vore i bruk. Med ei auka interesse for vitskapleg kunnskap, kan det synast som om humanvitskap og kunnskap som er basert på ei teoretisk erkjenning, får ein redusert plass i sjukepleiarutdanninga og utøvinga av yrket. Samstundes inneheld desse teoriane kritiske merknader til naturvitskaplege og samfunnsvitskaplege syn på mennesket og røyndomen som ikkje gjer det mogleg å samle desse to tankemønster. Den evidensbaserte rørsle avgrensar kunnskapsutviklinga innan sjukepleieprofesjonen og gjer det vanskeleg å formidle og å grunnkje konkrete kriterium for andre vitskaplege metodar som kan utvide kunnskapstilfanget. Ved å fjerne humanvitskap som vitskap vil spenninga i utdanninga kunne bli redusert. Det er verdt å merke seg at alternativet til evidensforskning er oppfatta som erfaringskunnskap og ikkje humanistisk forskning (Bjoro og Kirkevold, 2011 s. 365-68).

## **Oppsummering vitenskapssyn**

Spenninga mellom ein kunnskapsbasert praksis og ei «resultatlaus pleie» viser seg i vitenskapssynet og metoden for å hente inn kunnskap. Den resultatlause pleia er kopla til humanvitskapen. Mindre interesse for grand-teori og humanvitskap som skilt frå natur og samfunnsvitskapen viser ei redusert interesse for resultatlaus sjukepleie. Spørsmål som søker essenskunnskap og det naturlege er ikkje lenger del av forskingsverksemd, i følge den kunnskapsbaserte rørsla. Empirisk forskning som legg vekt på kulturelle kategoriar er med på å gjere kunnskapen situasjonsavhengig. Den ein-sidede trua på empirisk forskning relativiserer kunnskapen i tid og kultur, samstundes som det er tru på at evidensforskning kan bevise generelle utsegn. I motsetning søker den resultatlause pleia etter ontologisk eller eksistensiell kunnskap som er allmenn og essensiell i situasjonane.

Eit anna trekk ved den kunnskapsbaserte rørsla er å legitimere forskning som ei systematisk verksemd, kor kravet til utgreiing av arbeidsmåten vert viktig for resultatet. Dette står i samanheng med kunnskapspyramiden og ønsket om å bruke forskingsmetodar som er høgt oppe i pyramiden. Dette fører til ei vektlegging av spørsmål om effekt og forskning som kan bli brukt i praksis. Det blir ikkje uttrykt kva for krav som kan stillast til resultat innanfor hermeneutisk forskning. Til dømes er idear om kritisk tenking og logisk resonnering ikkje nemnt som kriterier for vitenskapleg verksemd. Refleksjon er ikkje nemt som ein vitenskapleg metode. Ein slik metode vil ikkje passe inn i evidensrørsla sin kunnskapspyramide og ideen om empirisk datainnsamling.

Spenninga i sjukepleiarutdanninga fører til at viktige omgrep blir forklart og brukt ulikt. Dette gjeld mellom anna skiljet mellom retningslinjer og rutinar. Retningslinjer er, i følge den kunnskapsbaserte rørsla, skildra som formaliserte standardar som skal støtte utøveren basert på forskingskunnskap. Dette igjen fører til ei spenning mellom rutinar og retningslinjer. Den resultatlause pleia legg vekt på gode rutinar som utviklast i praksis, medan den kunnskapsbaserte praksisen har som mål å redusere tradisjonelle rutinar og vanar og å innføre nye forskingsbaserte retningslinjer for praksis. Omgrep som kunnskapsbaserte retningslinjer, formalisering av praksis, kvalitetssikring og skriftleg dokumentering av arbeidet er alle del av det same mønsteret. Konsekvensen av kvalitetssikring for å unngå feil er at sjukepleiaren skal utføre arbeidet etter retningslinjer som i liten grad opnar for større endringar av praksis. I grunnen for dette er eit ønske om å redusere menneskelege feil og skape meir likskap i resultatet av pleia. I motsetning vil den enkelte sjukepleiar kunne forbetre praksis basert på egne erfaringar og refleksjonar over grand-teoriar. Ei slik pleie skjer mellom menneske og



det er sjukepleiaren sin indre tryggleik som gjev god pleie. Ei resultatlaus pleie vil heller forsøke å utføre god og trygg pleie enn å frykte for å gjere resultatfeil. Tabell 3.4 viser skilnaden på dei to retningane.

<b>Resultatstyrt sjukepleie</b>	<b>Resultatlaus pleie</b>
Evidensbasert forskning	Grand-teori, essenskunnskap
Natur og samfunnsvitskap	Humanvitskap (humanistiske fag)
Empirisk forskning, systematisk datainnsamling, dokumentasjon, originalitet	Refleksjon som metode, narrativer, hermeneutikk (kritisk teori)
Verdigrunnlaget er å vere nyttig ved å gjere praksis likare og tryggare	Verdigrunnlaget er omsorg, empati og kjærleik
Kulturell relativisering	Det allmenne og eksistensielle i ein situasjon
Standard og retningslinjer basert på forskning	Rutinar i praksis
Formalisert pleie for å kvalitetssikre og unngå menneskelege feil	God pleie er utført mellom menneska, indre tryggleik i handling

Tabell 3.3

### 3.4 Kunnskapssyn

Spenninga mellom to ulike tankemønster viser seg òg i kunnskapssyn. Utviklinga av kunnskapsbasert praksis og ei resultatstyrt pleie har mål om at empirisk forskning skal kunne vere direkte til nytte for sjukepleieutøvinga. Dette fører til utviklinga av teori for praksis som uttrykker ein form for meistringskunnskap. Framsnakkinga av forskingskunnskap har i enkelte høver innverknad på korleis erfaringskunnskap blir framstilt. Dette har samanheng med den kunnskapsbaserte standardiseringa som er ein del av vitskapssynet. I motsetning er det ein del sitat og bruk av erfaringskunnskap som er retta mot resultatlaus pleie og som er positiv til denne typen kunnskap. Det vil bli lagt vekt på å vise bruken av erfaringskunnskap som orienteringskunnskap, og erfaringskunnskap som avgjerande for det å ta gode avgjersler. Skilnaden mellom meistringskunnskap og orienteringskunnskap er tidlegare vist i skiljet mellom empirisk forskning og grand-teori, og i ulike formål, røyndoms- og menneskesyn.

#### **Erfaringskunnskap og vitskapleg kunnskap: To diametralt motsette tankemønster?**

I arbeidsboka for ein kunnskapsbasert praksis er skiljet mellom forskingskunnskap og erfaringsbasert kunnskap eit grunnlag for innhaldet. I læreverket er der ein tabell som presenterer ulike former for kunnskap (Kristoffersen, 2011b s. 163-164). Tabellen inneheld alt frå påstandskunnskap og episteme til sanseleg forståing, intuisjon og taus kunnskap. Tabellen står i eit kapittel som byrjar med eit historisk sveip omkring opplæring av nye sjukepleiarar. Denne historiske skildringa tek føre seg ulike læringsprinsipp for utdanninga. Det blir fortalt at i byrjinga var opplæringa basert på meister-svein-prinsippet, og overføring av kunnskap frå sjukepleieeksperten til novisen gjennom handling og samtale. Etter kvart vart utdanninga formalisert og det oppstår eit sterkare krav om å verbalisere og skriftleggjere kunnskapen. Dette fører til den sjukepleiarutdanning som vi har i dag, som vektlegg prosedyrar og medisinsk-tekniske evner. Det er snakk om ein overgang frå meisterlæretradisjon til institusjonell opplæring av studentar for sjukepleie (ibid. s. 164). Det er i dette landskapet lærebøken i sjukepleiarutdanninga opererer med skiljet mellom forskingskunnskap og erfaringsbasert kunnskap. Nokon stader er det uttrykt eit stadig aukande krav til at praksis skal vere forskingsbasert, medan andre stadar er vektlegginga av erfaringskunnskap forsvara.

Kravet om å vitskapleggjere kunnskap for å profesjonalisere og statusheve yrket kan skape ei forskyving til fordel for forskingsbasert kunnskap framfor erfaringskunnskap. Ideen om vekselverknad mellom desse to hovudtypane av kunnskap endar i ein bruk der forskingsbasert

kunnskap er rangert over erfaringskunnskap: «Innledningsvis er det helt nødvendig å understreke vekselvirkningen mellom tilfanget av teoretisk kunnskap og praktisk erfaringer når det gjelder utviklingen av den enkelte sykepleiers praktiske kunnskap og kliniske kompetanse» (Kristoffersen, 2011b s. 176), og «Når vi i dette læreverket benytter begrepet *kunnskapsbasert praksis*, innebærer det at praksisutøvelsen også må baseres på andre kunnskapsformer enn den typen kunnskap vi her betegner som evidensbasert» (ibid. s. 170). Målet er å skape ein syntese i sjukepleieutøvinga mellom kunnskapsbasert praksis, erfaringsbasert kunnskap og pasientmedverknad. Ønsket om å innføre kunnskapsbasert praksis tek på denne måten høgde for at det finst ulike kunnskapsformer, men seier ikkje at det er spenning mellom desse typene kunnskap.

### **Meistringskunnskap – ei forteljing om ein kunnskapsbasert praksis**

Vitskapsynet for den kunnskapsbaserte rørsle er i stor grad opptatt av meistringskunnskap. Det er ei forteljing i læreverket som prøver å forsvare at forskning og meistringskunnskap har ein positiv verdi for praksis, men uten at forteljinga er grunna i forskning. Målet mitt i dette avsnittet er å vise at det blir forsøkt å skape ei positiv forteljing om ein kunnskapsbasert praksis som i grunnen er eit verdival. Forteljinga kunne ha vore eit forsvar for ei resultatlaus sjukepleie som legg vekt på erfaringskunnskap.

Forteljinga tek utgangspunkt i ei reell hending som skjedde på ein sjukeheim der ein bebruar døydde som følge av trykksår (Bjoro og Kirkevold, 2011 s. 370-380). Årsaka er forklart som menneskeleg svikt i oppfølginga av pasienten og kan dermed koplust til ideen om kvalitetssikring. Fleire tiltak blei sette i verk for å rette opp i svikten. Ved hjelp av å lese forskingslitteratur utvikla institusjonen prosedyrar for å unngå trykksår og skjema for å registrere alle trykksår. I ettertid oppstod det nedgang i talet på trykksår ved institusjonen. Utarbeidinga av skriftlege prosedyrar, kliniske retningslinjer, auka målstyring, og opplæring i forskingslitteratur er i læreverket oppfatta som årsaka til nedgangen. Lesaren er gjort merksam på at denne slutninga ikkje er basert på forskning. Likevel er det valt å halde på denne forklaringa og den er presentert slik for å innføre kunnskapsbasert praksis i sjukepleia.

Eg vil hevde at nedgangen kan bli forklart ut frå meir bruk av sanseleg merksemd i arbeidet. Årsaka til dødsfallet kan forklarast ut frå manglande rutinar, omsorg og merksemd overfor pasienten og ikkje som generell menneskeleg svikt. Det å ta tak i eit tema som trykksår vil føre til merksemd omkring dette, og denne merksemda kan i seg sjølv vere årsaka til nedgangen, uavhengig av skriftlege prosedyrar eller lesing av forskingslitteratur. Forklaring

kan til og med ligge utanfor sjukepleiaren sin praksis. Det kan vere bebuargruppa og pårørande som er årsaka til negangseffekten. Eit slikt dødsfall vil føre til mediemerksemd, noko som vil ha konsekvensar lang utover sjukepleiaren sitt arbeid med pasientane. Alle som på ein eller anna måte er involverte i institusjonen vil bry seg i større grad om det som skjer der og rette merksemda mot trykksår spesielt. Ei slik forklaring vil vektlegge faktorar som sjukepleiaren og sjukepleieprofesjonen i liten grad kan styre eller ha innverknad på.

Intensjon om å standardisere pleia for å redusere høve for menneskeleg svikt, er grunna i ein normativ ide om likare og tryggare pleie. Dette forklarar formålet om å innføre eit perfekt teknologisk avgjerslesystem. Verdiar som ligg i grunnen er eit ønske om at forskingskunnskap har direkte innverknad på ei sjukepleiepraksis som dermed kan grunnast ut frå meistringskunnskap og ikkje erfaringar og omsorg for ei resultatlaus pleie. Ei arbeidsform som reduserer høvet for menneskeleg svikt, vil òg redusere høve for gode handlingar som viser bruk av erfaringskunnskap i praksis. Forteljinga om trykksår er eit døme på korleis denne tenkinga framsnakkar forskingskunnskap framfor erfaringskunnskap. Nedgangen i trykksår vil kunne forklarast ut frå begge retningane innanfor sjukepleieprofesjonen, men berre den eine forklaringa er i bruk i læreverket.

Erfaringskunnskap, som ikkje alltid kan uttrykkast verbalt, er forsøkt skildra ved hjelp av ulike omgrep. Mest nytta er taus kunnskap, skjønn, sensitivitet og intuisjon. Det blir gjort forsøk på å formidle denne forma for kunnskap som viser seg gjennom hand og kropp (Kristoffersen et al., 2011a s. 26). Seinare er det eit eige avsnitt om ikkje-verbal kommunikasjon som legg vekt på kroppsspråk (Hanssen, 2011 s. 146-147). Erfaringskunnskapen er omtala som den viktigaste kunnskapen til sjukepleiaren: «I det moderne helsevesenet har vi en rekke teknologiske hjelpemidler som er viktige og nødvendige når vi skal observere pasientens helsetilstand. Det viktigste instrumentet er likevel sykepleierens hender samt syns- og hørselsansen, som tidligere nevnt» (Kristoffersen et al., 2011a s. 27). Dette står i kontrast til kravet om ein kunnskapsbasert praksis basert på forskingskunnskap. Andre stader er det snakk om å vere var eller sensitiv for å oppnå ei meir sann forståing av pasienten (Solvoll, 2011 s. 28). Her er teksten inne på sensitivitet som ein metode for å erkjenne pasienten sin situasjon. Sensitivitet er omtala som avgjerande for moralsk kompetanse og moralske handlingar (Kristoffersen, 2011b s. 191). Mangel på sensitivitet og merksemd i møte med pasienten kan bli oppfatta som ei krenking for pasienten (Kristoffersen, Breievne og Nortvedt, 2011 s. 256). Ein slik vesentleg kunnskap i møtet med pasienten er ein slik type erfaringskunnskap som òg kan knytast til orienteringskunnskap.

Sjukepleieforteljingar kan fungere som førebilete for å uttrykke slike innsikter (Kristoffersen og Nortvedt, 2011, s. 123). Eit døme er ei forteljing som forsøker å uttrykke den tause kunnskapen ved å skilje mellom veremåte og gjeremåte. Forteljinga byrjar læreverket og viser at dette er eit viktig tema for sjukepleiarutdanninga.

Pasienten uttrykker betydningen av måten sykepleien utføres på, ved å vise til sykepleier Siv: «Jeg kan fornemme at hun [sykepleieren] vet hvordan jeg har det.» Med dette rettes oppmerksomheten ikke bare mot *hva* sykepleieren gjør under gjennomføringen av behandlende oppgaver, men også mot *måten* sykepleien utøves på. (Kristoffersen et al., 2011a s. 25)

Forteljinga tek pasientperspektivet og lagar eit skilje mellom det sjukepleiaren gjer og måten det vert gjort på. Pasienten opplever at veremåten er avgjerande for pleia. Erkjenninga er omtala som ei kjensle (fornemming) av at sjukepleiaren *veit* korleis pasienten har det. Å vite er her ikkje å stille ei diagnose eller søke forskningslitteratur om pasienten sin situasjon, men ei kjensle pasienten har av at sjukepleiaren veit korleis pasienten har det ut frå *måten* pleia utøves på. Det er ikkje berre det sjukepleiaren gjer som gjer at pasienten kjenner seg forstått, men òg sjukepleiaren sin veremåte. Sjukepleiaren må òg tolke pasienten ut frå pasienten sin veremåte, ikkje berre høyre etter kva pasienten seier: «Kroppen og kroppsholdninger kan fortelle mye om en person. Forskjellige ansiktsuttrykk kan si noe om personen er sky, blyg, engstlig, redd eller skeptisk. Spesielt kan øynene og blikket «tale». [...] Smertefulle tilstander kan vise seg i fordreide og fortvilte ansiktsuttrykk» (Dahl og Skaug, 2011 s. 22). Ved å vektlegge taus erfaringskunnskap vil interessa for kroppsspråk og veremåte vere viktig for pleia.

Utviklinga av narrative er kopla til forskingsarbeid og trua på at det er mogleg å forstå sin eigen tause kunnskap og veremåte. Ein anna stad er det presentert ein personlegdomstest som skal *avdekke* sjukepleiaren sin meistringstillit (Kristoffersen, 2011f s. 217). Utviklinga av ein slik test viser ei tru på evna til å skulle forstå den grunnkjensla som viser seg i tryggleiken i handlinga. Den klokskapen som ligg i skiljet mellom gjeremåte og veremåte er òg erkjent gjennom empirisk forskning. «Funn viser at det pasientene betegner som en god relasjon og følelsesmessig støtte, har med sykepleierens *handlingar*, det vil si både *gjøremåte* og *væremåte*, å gjøre» (Kristoffersen og Nortvedt, 2011 s. 111). Slike funn eller avdekkingar er kopla til fenomenologien og narrativ forskning. I avsnittet om vitskapssyn er det vist at denne typen forskning er rangert som den lågaste forma for evidensbasert forskning.

Det synest å vere oppfatta at den tause kunnskapen som viser seg i praksis er av ein allmenn karakter. Det faglege skjønnet har ein allmenn karakter som gjer at sjukepleiaren blir i stand

til å ta avgjersler på bakgrunn av «*helhetlige mønstre* som kan overføres frå én situasjon til en annen» (Kristoffersen, 2011b, s. 189). Det faglege skjønnnet er tidlegare i læreverket plassert saman med omgrepet episteme og er omtala som ««det som *ikke* kan være annerledes»» (ibid. s. 163), og er *svært vesentleg* for den praktiske utøvinga (ibid. s. 189). Dette antyder ei tru på at det faglege skjønnnet kan halde på overblikket og kunne overføre kunnskap frå ein situasjon til ein annan, og viser seg mellom anna i veremåten og det som blir erkjent gjennom kjenslene og kroppen. Veremåten har ein allmenn og generell karakter som kan sjåast att i haldninga og verdiane til mennesket i ulike situasjonar. ««Våre holdninger er nedfelt i det ordløse,» sier [Kari] Martinsen (1996), «de rekker inn i normene. I holdningen er vi til stede enten vi vil eller ikke, som personer, i våre reaksjoner»» (Kristoffersen og Nortvedt, 2011 s. 107). Viktige haldningar for sjukepleiepraksisen er omsorg og tryggleik: «Omsorgen og tryggheten kan også ligge i gjerningene, i tonefallet, i faktene og ikke minst i stillheten – det usagte» (Thorsen, 2011 s. 106). På liknande vis er sympati presentert som noko som viser seg i veremåten: «I de fleste situasjoner er det nettopp gjennom holdning og væremåte sykepleieren formidler sin sympati eller mangel på sympati ovenfor pasienten» (Kristoffersen, 2011c s. 221). Det viktige synest å vere å understreke at ei avgjerande sider ved pasientpleie er av ei slik allmenn og taus kunnskapsform. Ei slik teoretisk orientering om at denne kunnskapen finst inngår i biletet av det å vere sjukepleiar.

Eg har tidlegare vist at vitenskapssynet skil mellom forskingsbaserte retningslinjer og retningslinjer som ikkje er utarbeida på det som er omtala som ein riktig systematisk måte. I samanheng med vektlegginga av erfaringskunnskap er rutinar skildra som positive. Ein referanse til filosof og sjukepleiar Ingunn Elstad uttrykker kroppslege rutinar som viktig for god pleie.

«Ei rytme er jo ikkje rettlinja, den er syklisk og går attende i seg sjølv, tak for tak med vaskekluten, steg for steg og skei for skei. Forandring er berre synleg gjennom oppatt-taking; det sykliske er sjølv grunnlaget for erfaring, og går gjennom alt liv og all natur, sjølv om vi gjerne talar om tida som ei rett line» (s. 81). (Thorsen, 2011 s. 109)

Eg oppfattar sitatet som eit forsvar for rytmar og rutinar. Sitatet forsøker å uttrykke det sykliske i røyndomen som kan erkjennast i det praktiske arbeidet og som eg tidlegare har omtala i avsnittet om røyndomssyn. Rutinearbeidet som er skildra er tydeleg systematisk, utan at dette omgrepet er i bruk om denne typen kunnskap. Skal sjukepleiaren kunne utføre arbeid med kroppen og samstundes snakke med pasienten må kroppsarbeidet ha blitt inkorporert som ein rutine i kroppen. Å duge i sitt rutinearbeid, skaper ein tryggleik for sjukepleiaren og pasienten. Den rutinen det her er snakk om, er ikkje evna til å følgje fastlagte prosedyrar

basert på kognitive refleksjonar og forskning, men den rutinen som er utvikla i kroppen gjennom langvarig erfaring. Når den tekniske meistringskunnskapen sit i kroppen kan sjukepleiaren samstundes halde ein samtale med pasienten. Sitatet viser at omgrepet rutine er oppfatta positivt i samanheng med trua på erfaringskunnskap som systematisk arbeid. Dette står i motsetning til ideen om systematikk og formulert standardisering som er med på å legitimere ideen om ein kunnskapsbasert praksis.

Dette viser ei positiv oppfatning av erfaringskunnskap. Enkelte merknader stadfestar at denne typen kunnskap framleis er viktig for sjukepleieutøvinga, men at den er under press. Det er påpeika at det er viktig å skilje taus kunnskap frå fordommar og uhaldbare rutinar, og at fagleg skjønn ikkje handlar om å utføre rutinar, men å ta avgjersler basert på fagleg dømmekraft (Kristoffersen, 2011b s. 189).

### **Taus kunnskap eller refleksjon**

Motsetninga mellom refleksjon og spontanitet er eit tema i læreverket. Gode sjukepleiarar må inneha begge evnene (Kristoffersen, 2011c s. 257). Kari Martinsen vektlegg den spontane og suverene livsytringa i sjukepleieverksemda (ibid. s. 249). Den ureflekterte kroppslege kunnskapen er i denne samanhengen oppfatta som positiv. «Kroppslege kunnskaper er evnen til å oppfatte meninger i en situasjon på en ureflektert måte, og til å handle hensiktsmessig i kjente situasjoner uten bevisst gjennomtenkning» (ibid. s. 260). Kroppen erkjenner kunnskap, utviklar (lærer) kunnskap og hugsar denne kunnskapen. Kroppen hugsar, både kva som har skjedd og korleis noko skal gjerast (Bjørk og Breievne, 2011 s. 391). Den avgjerande erkjenninga av eit anna menneske sin indre verd skjer gjennom kjenslene: «Følelser gir erkjennelse, de åpner for virkeligheten og gir oss adgang til et annet menneskes indre verden» (Kristoffersen, 2011b s. 191). Dette er sider av erkjenninga som ikkje kan verbaliserast eller øvast opp ved hjelp av refleksjon. Ein slik kunnskap blir utvikla ved å rette den utøvande merksemda mot denne typen erfaringar: «Uansett hvilken praktisk ferdighet en utøver, må en trene på den for å utvikle flyt og nøyaktighet i handlingene, og slik er det også med kroppsstellet» (Bjørk og Breievne, 2011 s. 390). Flyten og det å vere nøyaktig har nærleik til kroppsrutinar, slik sitatet om sykliske rytmar skildrar. Ved å utvikle tekniske kroppsrutinar kan sjukepleiaren utføre stell, samstundes som han eller ho kan snakke og lyttar til pasienten: «[...] med erfaring kan sykepleiere både handle, lytte og snakke samtidig» (ibid. s. 390). Desse skildringane av erfaringskunnskap presiserer kor viktig det er med rutinar som sit i kroppen. Det er praksisen som viser flyt og rutinar som skal til for å utføre god pleie.

Ved enkelte høve kan det synast som om erfaringskunnskap er oppfatta som negative vanar og tradisjonar. I skildringa av den profesjonelle utøvaren er vanar og tradisjonelle fordommar oppfatta som tilfeldige og ikkje grunngeevne (Kristoffersen, 2011d s. 305). Vitskapleggjeringa av praksis og krav om dokumentert kunnskap verkar til å ha endra haldninga til taus kunnskap. Refleksjon og kognitiv medvit står som ei motsetning til den tause kunnskapen, kjensler, fornemning og veremåte, men er samstundes forklart som ein metode for å utvikle desse kunnskapstypene.

Det er mange ulike navn på denne typen kunnskap [erfaringskunnskap], for eksempel *skjønn, taus kunnskap, implisitt kunnskap, personlig kunnskap, praksiskunnskap, klinisk blikk, intuisjon* og *klinisk kompetanse*. Denne kunnskapen blir utviklet gjennom systematisk og kritisk refleksjon over ens egen erfaringer som sykepleier. (Kristoffersen, 2011b s. 167)

Målet synest å vere å verbalisere erfaringskunnskap ved hjelp av det som er omtala som systematisk kritisk refleksjon. «[...] erfaringer blir bevisstgjort og gjennomgår en prosess med analyse og bearbeiding» (ibid. s. 167). Refleksjon er presentert som avgjerande for om sjukepleiaren skal kunne lære av erfaringar. Arbeidsboka *Jobb kunnskapsbasert!* opererer med ein liknande definisjon: «Det [erfaringsbasert kunnskap] er kunnskap som «utvikles gjennom refleksive prosesser der praktikeren lærer fra erfaring»» (Nortvedt et al., 2012 s. 18). Erfaring i seg sjølv er ikkje læring, men det går ann å lære *frå* erfaring ved hjelp av refleksjonar. Dette samsvarer med eit refleksjonsomgrep som seier at sjukepleiaren må gjere erfaringa medviten. «Refleksjon betraktes som en nøkkel i erfaringslæring fordi den bidrar til å omskape erfaringer til personlig mening og kunnskap» (ibid. s. 194). Sitatet kallar slik kunnskap for personleg, fordi han er basert på eigne erfaringar. Ein konsekvens av denne oppfatninga er at erfaringskunnskap må vere verbalisert og kognitiv erkjent (Kristoffersen, 2011b s. 167). Bakgrunnen for denne endringa i oppfatning av erfaringskunnskap er kravet om å gjere praksis kunnskapsbasert og å kunne grunnge, dokumentere og kvalitetssikre praksis. Erfaringskunnskap blir på denne måten til verbale påstandar som er *basert* på erfaringar. Det er gjerne tale om erfaringsbasert kunnskap og ikkje erfaringskunnskap.

Denne paradoksale oppfatninga av erfaringskunnskap viser seg indirekte i skildringa av praktiske aktivitetar. Eit døme er arbeidet med hygiene, som blir presentert både som ein kroppsleg og ein vitskapleg aktivitet. Eit praktisk kapittel i bind 2 av *Grunnleggende sykepleie* handlar om personleg hygiene (Skaug, 2011b). Kapitlet byrjar med å påpeike eit krav om å vitskapleg kunnskap. «Å hjelpe andre med å ivareta sin personlege hygiene krever kunnskaper om den som skal hjelpes, og i sykepleievitenskaplige, natur- og samfunnsvitenskaplige temaer» (ibid. s. 332). I bind 1 nyttar dei stell og hjelp med personleg



hygiene som døme på taus kunnskap og fagleg skjønn (Kristoffersen, 2011b s. 189-90). Her er det faglege skjønnet skildra som ein kunnskap som kan overførast frå situasjon til situasjon. Dømet prøver å uttrykke ein kroppsleg sensitivitet, ved å legge vekt på avgjersler som er basert på fagleg skjønn, moralsk teft og praktisk klokskap. Det er snakk om å gje pasienten kjensla av å vere velstelt. Trua på vitenskapleg kunnskap som viktig for utføring av kroppsstell, er forklart ut frå kravet om profesjonalisering (Bjørk og Breievne, 2011 s. 372). Mangel på vitenskapleg kunnskap om kroppsleg stell er sagt å vere ei årsak til at slike oppgåver er delegert til grupper lågare i helsehierarkiet. Dette samsvarar med definisjonen av profesjonalitet som det å kunne *grunnge* sine val for å bli oppfatta som betre enn ein assistent (Kristoffersen, 2011d s. 305).

Det er kritiske merknader til ei einsretta vurdering av kunnskap som tenking og refleksjon: «Andre former for kunnskaper enn de som er utviklet gjennom tenkning og refleksjon, slik som kunnskapene til en dyktig håndverker, anses ikke som virkelige kunnskaper. I beste fall anses de som mindre verdifulle kunnskaper» (Kristoffersen, 2011c s. 260). Påstanden er positiv til handverkaren, og er indirekte eit forsvar for eit kunnskapssynet som legg vekt på erfaringskunnskap. I dette ligg det eit indirekte ønske om å sjå bort frå kunnskapspyramiden, som ikkje ser på erfaring som ein erkjenningsmetode som gjev sikker kunnskap. Andre stadar er det presisert at handverkaren sine evner er basert på kunnskap: «De kunnskapene som håndverkere utvikler etter mange år i et fag, er i stor grad av ferdighetsbasert karakter» (Kristoffersen, 2011b s. 162). Behovet for å forsvare denne typen kunnskap er med på å stadfeste eit todelt tankemønster.

### **Frå novise til ekspert**

Teorien om kunnskapsutvikling frå novise til ekspert er kjent i sjukepleiarutdanninga sidan Patricia Benner introduserte teorien med bakgrunn i Dreyfus og Dreyfus sin modell (Kristoffersen, 2011c s. 258). I tilknytning til denne modellen er det skilt mellom handlingar som er basert på analyse, og handlingar som nyttar umiddelbar intuisjon (Dahl og Skaug, 2011). Den urøynde sjukepleiaren vil nytte analyse, og nærmar seg ein situasjon trinnvis, medan intuisjonen høyrer til den erfarne sjukepleiaren (ibid. s. 16). Basert på ei slik oppfatning er retningslinjer og prosedyrar relatert til novisen som treng slike trinnvise modellar. Det er direkte uttrykt at den nyutdanna sjukepleiaren treng ein meir instrumentell tilnærming til utøvinga enn ein erfaren sjukepleiar (Kristoffersen, 2011c s. 259). Å meiste alle typar kunnskap er for vanskeleg for nybyrjarane i yrket (Kristoffersen, 2011b s. 180), og: «Hos den uerfarne er det stor fare for at beslutninger basert på intuisjon vil være av dårlig

kvalitet, mens ekspertens intuitive beslutninger sjelden er feilaktige» (Kristoffersen, 2011b s. 187).

Arbeidet med å innføre ein kunnskapsbasert praksis snur opp ned på kunnskapsformene i forhold til teorien om kunnskapsutvikling frå novise til ekspert. Ein kunnskapsbasert praksis vektlegg formaliserte retningslinjer og evna til å innhente ekstern forskingskunnskap. Dette vil kunne føre til at den nyutdanna sjukepleiaren er oppfatta som like kompetent, eller meir kompetent, enn den erfarande. Den kunnskapsbaserte rørsla plasserer den individuelle, erfaringsbaserte og udokumenterte kunnskapen som uvitskapleg, og dermed som ein kunnskap med mindre verdi enn effektstudia, som er oppfatta å gje utøvaren meistringskunnskap. Sjølv om den evidensbaserte rørsla hevdar at erfaringskunnskap er viktig for praksis, presenterer *Jobb kunnskapsbasert!* ein forskingsstudie som viser at lang erfaring ikkje gjev betre kunnskap. Det blir referert til evidensforskning som viser at år med erfaring som fysioterapeut ikkje har innverknad på pasientutfallet i behandlinga av ryggplager (Nortvedt et al., 2012 s. 18). Erfaringsbasert kunnskap er her nedprioritert i motsetning til forskingskunnskap. Det er forskning som påviser at erfaring ikkje har effekt på handteringa av pasienten. I omgrepet kunnskapsbasert praksis er kunnskap brukt synonymt med evidensbasert forskning og draumen om det teknologiske avgjerslesystemet viser at denne retninga ikkje går i hopes med vektlegging av erfaringskunnskap som vesentleg for å ta gode avgjersler i praksis.

Litteraturen har ei motsetningsfull oppfatning av kva erfaringskunnskap er. Dette viser seg mellom anna i forståing av kva kunnskap er, vektlegging av refleksjon for å uttrykke og grunne erfaringar og ei redusert interesse i den kunnskapen den erfarande ekspert utviklar i praksis. Skilnadane har samanheng med det todelte formålet om ei resultatstyrt eller ei resultatlaus pleie. Den resultatstyrte pleia søker meistringskunnskap som er basert på forskning. Denne retninga har ein tendens til å nedprioritere eller nedsnakke erfaringsbasert kunnskap. I motsetning er det tydeleg at ei resultatlaus sjukepleie oppfattar taus erfaringsbasert kunnskap som avgjerande for god pleie.

### **Mestrings- og orienteringskunnskap: Praktisk nytte som kriterium for kunnskap?**

Orienteringskunnskap er nært knytt til røyndomssyn og påstandar som drøftar essens eller eksistens. Dette gjeld mellom anna eksistensielle spørsmål om mennesket, om verdiar og formål og kunnskapssyn for utøvinga av yrket. Skiljet mellom meistring og

orienteringskunnskap er synleg i skiljet mellom empirisk forskning og grand-teori. Teoriar som er basert på grand-teori er omtala som meir abstrakt og mindre nyttig enn teoriar basert på empirisk forskning (Kristoffersen, 2011c s. 266). Slike teoriar handlar om verdiar og haldningar og presenterer mennesket som eit ontologisk fenomen. Slike teoriar er oppfatta som lite nyttige for praksis, og er presentert som eit avslutta kapittel i sjukepleiarutdanninga. Teoriane er framleis i bruk, men det er forskning som skal utvikle ny kunnskap i form av teoriar som er sett på som nyttige for praksis.

Den abstrakte orienteringskunnskapen er likevel nyttig for praksis. Kliniske handlingar er oppfatta som styrt av orienteringskunnskap som formar haldningar og verdisyn. Det å lære å forstå si eiga tolking og orientering, synest å vere ei viktig side av refleksjon for eigeninnsikt. Dette gjeld både i arbeidet med å utvikle gjeremåtar og veremåtar i praksis. For å utvikle denne verksemda, må sjukepleiaren kjenne til ulike menneskesyn, kunnskapssyn og verdiorientering som handlingane kan uttrykke. Eg har tidlegare vist at kritisk refleksjon er ein metode som rettar tanken mot slike orienteringsspørsmål (sjå avsnittet om spørsmål og metode). Læreverket presenterer refleksjonsoppgåver til sjukepleiestudenten. Dette er ei liste med spørsmål som det skal reflekterast over etter ein praksissituasjon (Kristoffersen, 2011b s. 196). Det vert ikkje spurt eksplisitt om kva for haldningar og verdisyn, røyndomssyn, menneskesyn eller teoretisk grunngeving som viste seg i handlinga. Spørsmåla er i stor grad retta mot det å forstå seg sjølv, men det er ikkje tydeleg kva for retning og teoretisk blikk refleksjonen bør ha for å søke orienteringskunnskap.

Eg oppfattar at det er ei spenning i litteraturen som for tida går til fordel for trua på ein kunnskapsbasert praksis. Til dømes er Kari Martinsen sin teori om resultatlaus pleie akseptert som ein abstrakt teori som det blir orientert om. Den er ikkje presentert som ein vitenskapleg metode og berre indirekte er den presentert som viktig for praksis. Ein forskingsbasering av praksis forsøker å tone ned verdiorienteringa. Den indirekte verdiorientering om å innføre kunnskapsbasert praksis er forsøkt påvist ved å fortelje om korleis forskning skal ha hatt effekt på praksis. På liknande vis er det å arbeide forskingsbasert uttrykt som eit imperativ med krav om systematisk å stille seg spørsmålet om ein arbeider forskingsbasert. Den kunnskapsbaserte praksisen blir presentert som lovbestemt formål, og som ein handlingsregel som ikkje har idealiserte grunnar utover eit ønske om å hjelpe sjukepleiarutøvaren i praksis. Verdien om å vektlegge meistringskunnskap blir rasjonalisert ved hjelp av forskning, men er like fullt eit uttrykk for ein type orienteringskunnskap som er teken for gitt.

### **Oppsummering kunnskapssyn**

Hovudskiljet mellom dei to tankemønster er kriteria for kunnskap. Dei som vil ha kunnskapsbaserte praksis legg vekt på kor sikker kunnskapen kan vere dokumentert ved hjelp av empirisk forskning. Den resultatlause sjukepleia legg vekt på kva for kunnskap som er avgjerande og vesentleg for utøving av god pleie. Den resultatlause retninga søker ei aktiv orientering for å formidle grand-teori i form av eksistensiell erkjenning og forteljingar som uttrykker denne forma for kunnskap. Kunnskapsbasert praksis er kopla til kunnskapspyramiden og evidensbasert forskning som uttrykker eit taksonomi av kunnskap. Innføringa av denne typen praksis er ikkje basert på forskning, men på ei verdiorientering. Dette er ein type orienteringskunnskap som i seg sjølv ikkje er oppfatta som kunnskap.

Resultatlaus pleie vektlegg erfaringsbasert kunnskap. Erfaringsbasert kunnskap er heuristisk legitimert ut frå den praktiske konsekvensen som god pleie har for pasienten. Den resultatlause sjukepleia sit krav om optimal omsorg krev ein type kunnskap som er nær kopla til orienteringskunnskap. Dette er mellom anna uttrykt som sanseleg forståing eller merksemd, fagleg skjønn, klokskap og kroppsleg kunnskap. Veremåte, intuisjon, spontanitet og rutinar blir vektlagt som positive sider av utøvinga for å få til ei god pleie. I motsetning fører den kunnskapsbaserte praksisen si interesser for vitskap til ei vektlegging av verbalisert kunnskap og trua på at eit reflekterande medvit er det som skal til for god utøving. Desse to oppfatningane av kva for kunnskap som er viktig for praksis er diametralt motsette når det gjeld verdsettinga av ulike typar kunnskap.

Skilnaden på meistringskunnskap og orienteringskunnskap er nært knytt til skiljet mellom evidensbasert empirisk forskning og forskning som er retta mot grand-teori. Grand-teori si nytte er å gje meining og orientering til sjukepleiaren omkring grunnleggande perspektiv for yrket, samstundes som den avgjerande kunnskapen ligg i erfaringa, i eksperten si evne til å handle godt i praksis. I motsetning vil sjukepleiaren, som følgjer den best tilgjengelege kunnskapen, kunne oppnå det optimale resultatet for pasienten som evidensforskinga har tilråda. Dette er ein type vitskapleg meistringskunnskap som kartlegg og forklarar for praksis. Skilnadane i kunnskapssynet er vist i tabell 3.4.

<b>Resultatstyrt sjukepleie</b>	<b>Resultatlaus sjukepleie</b>
Kunnskapsbasert praksis	Grand-teori
Verbalisert kunnskap som kvalitetssikring av praksis	Erfaringskunnskap som vesentleg for praksis
Vitskapleg legitimering av kunnskap	Heuristisk legitimering av kunnskap
Vitskapleg meistringskunnskap	Vitskapleg orienteringskunnskap og kritisk refleksjon
Praksisretta nytteforståing	Vid oppfatning av nytte
Forskning gjer sjukepleiaren til ekspert	Erfaring gjer sjukepleiaren til ekspert
Positiv til retningslinjer og standardar	Positiv til vanar og rutinar
Medvit og verbalisert kunnskap for å grunnje praksis	Erfaring og orientering som del av praksis

Tabell 3.4

### **3.5 Oppsummering - tankemønster i grunnleggande litteratur for sjukepleiarutdanninga**

Litteratur for sjukepleiarutdanninga gjer ikkje lesaren direkte merksemd på alle motsetningar i tekstane. Det vert nemnt at det er forskjellige paradigme, og orienteringa om formål og grunnleggande omgrep viser fleire ulike tolkingar. Denne spenninga i formål er ikkje presentert som ei konflikt eller ei spenning som ikkje går opp. Det er heller ikkje gjort greie for paradoksale oppfatningar av viktige omgrep som erfaringskunnskap, refleksjon eller omgrepet kunnskap generelt. Min presentasjon av dei to retningane er likevel basert på den spenninga som viser seg i bruken av ulike formål, vitenskapssyn, røyndomssyn og kunnskapssyn som står mot kvarandre i bøkene. Enkelte sider av spenninga er taus og det er mi tolking som uttrykker meiningsmotsetningane. Litteraturen synest å forsøke å gje ei sakleg skildring av motsetningane, snarare enn å ta side. Med bakgrunn i tekstane vel eg å kalle retningane resultatstyrt og resultatlaus pleie. Den resultatstyrte pleia er retta mot bruken av vitenskapleg kunnskap i praksis, medan den resultatlause pleia er retta mot det grunnleggande formålet med sjukepleieverksemda.

#### **Formål**

Det er i presentasjonen av formål at skilnaden for tenkinga er klarast uttrykt. Retningane opererer med ulike formål, ulik interesse og handtering av spørsmålet om kva som er formåla. Den resultatlause pleia har som mål å utføre nettopp resultatlaus pleie, som ei form for vilkårslaus omsorg overfor kvar pasient. Formålet er basert på erkjenninga av det eksistensielle menneske, og det historiske, tradisjonelle grunnlaget til sjukepleiarutdanninga som fortel kva som er mest vesentleg med pleia. Retninga opnar for at sjukepleiaren sjølv må tolke vedtekter og sjølv stille seg spørsmål om kva som er formålet med yrket. Det er snakk om å orientere seg og gje mening til yrket som samsvarar med verdigrunnlaget, menneskesynet og den historiske tradisjonen som utdanninga og profesjonen har utvikla seg frå.

Den kunnskapsbaserte praksisen søker vitenskapleg kunnskap som vil vere styrande i arbeidet med å forbetre pasienten sin tilstand. Målet er å bruke forskning som kan uttrykke meistringskunnskap slik at sjukepleiaren kan følgje standardar for å oppnå resultat i pleia av pasienten. Effektstudiar vil vere avgjerande for å utvikle ei resultatstyrt sjukepleie. Retninga støttar seg på vedtekter om å gjere sjukepleiarutdanninga og sjukepleieutøvinga forskingsbasert. Forsking skal ikkje ta opp essensielle spørsmål som søker mening om

fundamentet og formålet med sjukepleia, og forskingsmetodane opnar heller ikkje for spørsmål som undersøker og tolkar formålet med profesjonen. Draumen er å utvikle eit perfekt teknologisk system som kan komme med konkrete anbefalingar for sjukepleiaravgjersler overfor pasienten.

Felles for begge retningane er ideen om det optimale. Ei optimal pleie som tek utgangspunkt i resultatlaus pleie søker optimal omsorg og lindring i møte mellom sjukepleiar og pasient. Det er i stor grad eit spørsmål om aksept, meir enn å tenke meistring eller løysing av pasienten sin situasjon. Ein kunnskapsbasert praksis søker ei optimalisering av ulike funksjonar sjukepleiaren skal utføre i praksis. Forsking kan dele opp og analysere alle funksjonane for å komme fram til den mest effektfulle handteringa, noko som vil vere det optimale resultatet for kvar pasient i den noverande situasjonen.

### **Røyndomssyn**

Retningane sprikar i synet på røyndomen. Optimaliseringsideen er knytt til ideen om heilskap, noko som begge retningane søker. Ein kunnskapsbasert praksis søker ein heilskap som er oppfatta som samansett eller kompleks. Samansetningar skal kunne delast opp og analyserast ved hjelp av forskning som dermed kan erkjenne heilskapen. Ei resultatlaus pleie synest å forsøke å oppfatte heilskap som einskap. Eit heilt menneske kan erkjennast ved å søke det vesentlege eller eksistensielle. Ved hjelp av pleie, refleksjon, fenomenologi og sjukepleieforteljingar kan mennesket sin essens bli erkjent. I motsetning oppfattar ein kunnskapsbasert praksis mennesket som eit psyko-somatisk miljøpåverka fenomen. Dette kan knytast til evidensbasert forskning og analyse av heile mennesket for å forstå og påvise ulike forklaringskategoriar.

Empirisk forskning synest å søke ein syntese mellom motsetningar for å redusere eller i beste fall fjerne dei, medan humanistisk grand-teori vil halde på motsetningane og søke balanse mellom uløselege spenningar i røyndomen. Normalitetsomgrepet er i bruk saman med empirisk forskning og statistikk. Ei resultatlaus sjukepleie er opptatt av fortida og det opphavlege i tradisjonen. Empirisk forskning er kritisk til tradisjonar og søker sanningar som kan forklare effektforhold for å utvikle ei resultatstyrt optimal pleie. Ingen av retningane er vidare oppteken av samfunnsforholda. Ein kunnskapsbasert praksis synest å ha tru på at vitskapen kan samle individet og samfunnet sine interesser. Det er antyda at vitskapen har som oppgåve å avdekke eller påvise kompleksiteten i samfunnet, noko som kan vere med på å samle menneskesyn og samfunnsdiagnosar. I motsetning søker ei resultatlaus sjukepleie

spenningar mellom individet og samfunnet. Dette kan vere noko av grunnen til at samfunnsforholda er skildra som utfordrande for menneska, med ei oppmoding om at individet bør gjere opprør mot samfunnsinteressa. Dette antydar trua på mennesket som meiningssøkande og frigjerande.

### **Vitskapssyn**

Vitskapssynet er til ei viss grad bestemmande for kunnskapssynet og utviklinga av teori. Den empiriske forskinga uttrykker kunnskap i form av verbale utsegn og teoriar. Dei beste teoriene skal vere direkte nyttige for praksis, dette gjennom å vise kva sjukepleiaren skal gjere for å oppnå best mogleg effekt omkring pleia. Forskinga er legitimert som ei systematisk verksemd som har gjort greie for korleis forskinga er gjennomført, som er originalt, avgrensa og som kan dokumentere innhaldet. Dialog eller fagfellevurdering er viktig for begge retningane. Utviklinga av humanistiske fag er ikkje oppfatta som ein forskingsaktivitet. Denne tradisjonen vektlegg erfaringsbasert kunnskap. Dette er vesentleg kunnskap som er avgjerande for sjukepleieutøvinga. Denne kunnskapen legitimerast gjennom god praksis. Ei slik heuristisk legitimering av kunnskap står i kontrast til den kunnskapsbasert retninga og kunnskapspyramiden som krev dokumentasjon over praksis, og utvikling av forskingskunnskap som skal ta avgjerslene for sjukepleiaren.

Eit trekk ved empirisk forskning er eit kulturelt atterhald omkring resultata. Dette går saman med ønsket om å uttrykke generell kunnskap gjennom evidensbasert forskning. I motsetning til eit slikt empirisk arbeid står resultatlaus sjukepleie og interessa for kunnskap i praksis. Det kan synast som om ein slik tradisjon forsøker å erkjenne mennesket og pleia uavhengig av kulturell tilknytning.

Ein kunnskapsbasert praksis har som mål å verbalisere korleis utøveren skal utføre arbeidet for å handle best. Retninga har utarbeidd sjekklister for å avgjere om sjukepleiaren følgjer ein kunnskapsbasert praksis. I grunnen ligg eit syn på mennesket som produserande og resultatstyrt. Refleksjon er oppfatta som eit verktøy for å vurdere arbeidet for å forbetre resultata av pleia. Målet som ein profesjonell utøvar har er å vere medviten om seg sjølv og sine handlingar. I grunnen for den resultatlause omsorga er erfaringskunnskap som gjer mennesket fritt til å måtte ta eigne avgjersler. Avgjerslene blir ikkje tekne ut ifrå verbalisert kunnskap, men ut frå eit allment fagleg skjønn og sanseleg merksemd i situasjonen. Refleksjon blir ein metode som rettar blikket mot orienteringsspørsmål om kva for verdiar, haldningar, formål, røyndomssyn og kunnskapssyn som ligge til grunne for handlinga. Ein



slik refleksjon vil krevje eit teorigrunnlag som gjer det mogleg å kunne erkjenne denne typen orienteringskunnskap. Kvaliteten i pleia viser seg i handlinga og kjensla pasienten har av pleia. Denne typen kunnskap blir forsøkt verbalisert ved hjelp av sjukepleieforteljingar og fenomenologiske studiar som er plassert lågast i den kunnskapsbaserte rangeringa.

### **Kunnskapssyn**

Dualiteten i tankemønster i sjukepleiarutdanninga har lenge vore ein del av profesjonen. Det er mogleg å kople den resultatlause tradisjonen tilbake til ide om sjukepleie som eit kall og som eit praktisk yrke for omsorg og pleie. Retninga vektlegg humanvitskap, og orienteringskunnskap i form av ontologi og etisk teori er ein del av vitskapsarbeidet. Retninga opererer med eit utvida kunnskapssyn som vektlegg erfaringskunnskap og taus kunnskap som avgjerande for god pleie. Det meiningsrasjonelle, det etisk rasjonelle og ideen om den resultatlause omsorga er grunnleggande kunnskap og formål.

Den resultatstyrte sjukepleia er negativ til tradisjonelle vanar og rutinar som ikkje er basert på forskning, medan den resultatlause omsorga ser på rutinar og vanar som viktig for å utøve god pleie. Rutinane skal sitte i kroppen og er ein type erfaringsbasert meistringkunnskap som gjev rom for å bruke fleire typar kunnskap samstundes. Dette er oppfatta som viktig for at faglege skjønnnet skal fungere i praksis og kunne ta gode avgjersler. I motsetning vil utviklinga av formaliserte standardar i form av retningslinjer og avhakingsskjema vere ei form for kognitivisering av kroppslege rutinar. Dette snur opp-ned på kunnskapssynet. Den viktigaste kunnskapen til sjukepleiaren blir å mestre retningslinjene. Dette er ei formalisering av retningslinjer for å unngå menneskeleg svikt, og er skildra som ei kvalitetssikring for likare praksis.

Medan den resultatlause omsorga vektlegg erfaringskunnskap som avgjerande for god pleie, oppfattar den resultatstyrte sjukepleia at forskingskunnskap er avgjerande for at sjukepleiehandlingar skal kunne forbetre pleia. Den resultatlause pleia vektlegg indre tryggleiken og evna til å handle godt. Retninga fryktar ikkje for menneskeleg svikt, men har ei tru på mennesket si evne til å støtte og vise omsorg for andre. Trua på erfaringskunnskap er indirekte ei tru på at mennesket kan uttrykke det gode i praksis. Eksperten er ein sjukepleiar som har utvikla eit fagleg skjønn som viser seg i pleia. Endring av praksis skjer ved at sjukepleiaren endrar seg som person. I ein kunnskapsbasert praksis skjer endringar ved at forskning oppnår ny og forbetra verbalisert kunnskap. Sjukepleiaren si endringsvilje blir eit spørsmål om å bruke denne nye kunnskapen i praksis. Konsekvensen kan bli at

standardiseringa av praksisen redusere den menneskeleg faktoren og endringsviljen i utøvinga, ved å følgje den informasjonen som forskinga tilrår.

Retningane synest å leve kvar for seg. Trua på at det er mogleg å bygge bru mellom dei to retningane er i seg sjølv eit uttrykk for ideen om ein kunnskapsbasert praksis. Dette er mellom anna basert på ei tru på at forskning kan fjerne spenninga i sjukepleieutøvinga og komme med løysingar ved hjelp av empirisk forskning. Ideen om ein kunnskapsbasert praksis er ei direkte omskriving av forskingsbasert praksis som igjen er ei omskriving av evidensbasert praksis. Tillit til vitskapen reduserer tilliten til den profesjonelle sjukepleiaren. Det kan synast som om kunnskap som er basert på forskning, har ein høgare verdi enn sjukepleiaren sin erfaringskunnskap og faglege skjønn. Så lenge det er menneske involvert i sjukepleia både som pleiar og pasient vil ikkje denne retninga klare å innfri sine forventningar om optimalisering og perfeksjon. Tankemønsteret som eg har kopla til ei resultatlaus sjukepleie vil ha ein plass i sjukepleieprofesjonen som eit kritisk alternativ til den dominerande tenkinga.



## **Kapittel 4: Samanlikning av tankemønster for sjukepleiar- og grunnskulelærerutdanninga**

Litteraturutvalet representerer profesjonsutdanningane og uttrykker tankar og oppfatningar som er gjeldande innanfor dei respektive utdanningane. Samanlikninga er basert på idealtypiske mønster. Frå litteraturen for sjukepleiarutdanninga har eg teikna to tankemønster, medan eg berre ser eit gjennomgåande tankemønster i litteraturen for grunnskulelærerutdanninga. Her er det enkelte delar av tenkinga som inneheld motsetningar, men eg finn ikkje klare mønster som eg kan oppfatte som eit alternativ til den dominerande tenkinga. Det eine tankemønsteret i tekstane for sjukepleiarutdanninga vil eg kalle for «resultatstyrt sjukepleie», medan det andre tankemønsteret vil eg kalle for «resultatlaus sjukepleie». Tankemønsteret i tekstane for grunnskulelærerutdanninga vil eg tilsvarande kalle for «forbetring av elevane si læring». Kapitlet er organisert etter formål, røyndomssyn, vitskapssyn og kunnskapssyn. Eg vil avslutte kapitlet med nokre generelle merknader til samanlikninga, kor eg forsøker å sette tenkinga inn i ein større samanheng.

### **4.1 Samanlikning av formål**

Mi tolking av den grunnleggande litteraturen finn mykje overlappende tankar omkring formålet med utdanninga og profesjonen. Profesjonaliseringa, forskingsbaseringa og arbeidet med å innfri vedtekter har trekk som er like mellom tankemønsterane, men det er ulik oppfatning av kva desse formåla betyr. Den største skilnaden er korleis desse vert framstilt og drøfta i tekstane, og at den overordna hensikta for profesjonen er ulik. Formålet om ei resultatstyrt sjukepleie synest å stå nærare formålet om å forbetre elevane si læring, enn formålet om «resultatlaus sjukepleie».

#### **Å innfri eller drøfte vedtekter**

Formåla for grunnskulelærerutdanninga er i stor grad forklart og uttrykt ved å referere til vedtekter og tilråingar. Hensiktene med skulen og lærarprofesjonen er presentert med referanse til lover og politiske meldingar. Sjukepleiarutdanninga har ein del liknande referansar både til nasjonale og internasjonale vedtekter, men opnar for å drøfte og tolke ulike formål og grunnomgrep i profesjonsutøvinga. Bøkene for grunnskulelærerutdanninga opnar i mindre grad for slike drøftingar. Dette viser seg mellom anna i måten dei ulike bøkene byrjar på. Læreverket for sjukepleiarutdanninga byrjar med å drøfte formålet med sjukepleia, medan læreverka for grunnskulelærerutdanninga byrjar med å slå fast at læraren er den viktigaste faktoren for elevane si læring. Tankemønsteret «resultatstyrt sjukepleie», bruker politiske

tilråingar for å innføre forskingsbasert sjukepleiarutdanning. Dette samsvarar med det tankemønsteret eg finn i grunnskulelærerutdanninga. Dette tolkar eg som eit uttrykk for ei semje mellom forskning og politiske tilråingar som handlar om å ønske meir kontroll over praksis og eit ønske om å gjere praksis likare. Tankemønsteret «resultatlaus sjukepleie» uttrykker ikkje som formål å innfri vedtekter eller tilråingar, men brukar ulike nasjonale og internasjonale retningslinjer for å drøfte og orientere om formål og grunnomgrep i profesjonsutdanninga.

### **Forskingsbasert profesjonsutøving**

Litteraturutvalet for begge utdanningane forsøker å vere forskingsbasert og skal gjere utdanninga og profesjonen meir forskingsbasert. Dette lovpålagte formålet er ikkje drøfta eller kritisert. Oppfatninga av kva det vil seie å vere forskingsbasert er ulikt mellom alle tre tankemønstera. Tankemønster for grunnskulelærerutdanninga har som mål å gjere læraren til forskar. Det er i lita grad interesse for at læraren skal innhente forskning sjølv, men det er eit generelt ønske om at utøvinga skal bli meir forskingsbasert og at læraren held seg meir systematisk til forskingskunnskap. Tankemønsteret «resultatstyrt sjukepleie» oppfattar at utøveren må lære seg å lese forskning og å vere oppdatert på forskarfronten. Sjukepleiaren blir lært opp i retningslinjer for å stille spørsmål, søke, vurdere og å bruke forskingsbasert kunnskap. Målet er å optimalisere resultatet av pleia i praksis, noko som er kalla for ein kunnskapsbasert praksis. Det er ikkje sikkert at sjukepleiaren treng å gjere dette arbeidet i framtida. Det endeleg målet å å utvikle eit teknologisk system som leitar opp forskning og kjem med anbefalte tiltak som sjukepleiaren kan gjennomføre i praksis. Tankemønsteret «resultatlaus sjukepleie» har ingen klar strategi for å gjere sjukepleiarutdanninga forskingsbasert. Det kan synast som om forskingskunnskap er sett på som ein kunnskapskomponent som kan hjelpe sjukepleiaren i praksis, men at denne typen kunnskap er underlagt erfaringskunnskap og orienteringskunnskap i arbeidet med å ta gode avgjersler i praksis.

### **Praksissjokket**

Formålet om å redusere praksissjokket er henta frå bøkene for grunnskulelærerutdanninga. Hensikta er å gjere innhaldet i utdanninga meir relevant for praksis. Ein del av dette arbeidet er gjort ved å funksjonsinndelege lærargjeringa. Grunnskulelærarane sine funksjonar blir plassert i tema som er retta mot klasseromsundervisninga. På liknande vis er sjukepleiaren sine funksjonar retta mot det kliniske arbeidet, som viser seg i auka spesialisering og analytisk oppdeling av verksemda i detaljar. Ideen om praksissjokk er ikkje nemnt i sjukepleia, men

innføring av ein kunnskapsbasert praksis er eit indirekte uttrykk for eit ønske om å lage teoriar som skal vere direkte nyttig for praksis. Det er ein samanheng tekstane for begge utdanningane mellom forskingsbaseringa og vektlegging av teori for praksis. Mykje tyder på at denne samanhengen er basert på ein ide om at auka empirisk forskning vil redusere praksissjokket ved å uttrykke teoriar for praksis og dermed vere eit konstruktivt bidrag til ein tryggare og meir normativ lik praksis.

Ein annan grunn til at tekstane for sjukepleiarutdanninga i liten grad snakkar om eit praksissjokk kan vere at begge tankemønster oppfattar at den nyutdanna sjukepleiaren ikkje er ferdig utlært når yrkesutøvinga byrjar. For «resultatstyrt sjukepleie» må sjukepleiaren lære å innhente og bruke forskning for å utvikle seg i praksis, medan «resultatlaus sjukepleie» er først og fremst kopla til erfaringskunnskap, der sjukepleiaren utviklar seg gjennom praktisk erfaring. Liknande teoriar om utvikling gjennom erfaring finn eg ikkje uttrykt i tekstane for grunnskulelærerutdanninga. Erfaringskunnskap har ein svak posisjon i denne litteraturen. Det kan synast som om det eksisterer ei tru på at utdanninga er ei ferdigstilling av det å vere grunnskulelærer. Ei løysing synest å vere å gjere læraren til forskar i eiga verksemd, for å kartlegge og måle effekten av læring hos sine elevar. Dette skal hjelpe læraren til å kjenne kontroll over utøvinga.

Ideen om praksissjokket synest å føre til ei auka interesse for forskning og praksisretta teori, noko som kan gå ut over interessa for orienteringskunnskap. Forsking på grand-teori er sagt å vere eit avslutta kapittel for sjukepleieprofesjonen. Både tankemønsteret for grunnskulelærerutdanninga og «resultatstyrt sjukepleie» talar for forskning i form av empirisk praksisretta forskning som skal kunne overførast til praksis. Tankemønsteret «resultatlaus sjukepleie» representerer eit alternativ til empirisk forskning og praksisretta teori. Dette blir mellom anna gjort ved å drøfte eksistensielle spørsmål, vesentlege omgrep og ontologiske føresetnader for praksis. Det er enkelte unntak i tekstane for grunnskulelærerutdanninga som forsøker å uttrykke aksept for det at utøvaren må å stå i dilemma og spenningar. Dette oppfattar eg som randmerknader i forhold til den dominerande tenkinga som vektlegg forskingsspørsmål som handlar om forbetring av læring for elevane.

### **Å vere der for elev og pasient**

Dei ulike tankemønster synest å oppfatte utøvaren som eit middel for pasient eller elev. Tankemønsteret for grunnskulelærerutdanninga presenterer læraren som ein faktor med størst effekt for elevane si læring. Målet er å forbetre eleven si evne til å lære. Læringsmåla er satt

på førehand og arbeidet handlar om å auke læringstrykket. Elevane skal lære informasjon, tekniske evner, sosial kunnskap og danning i form av demokratisk ansvar. Det vil seie at lærargjeringa er i stor grad resultatstyrt, noko som samsvarar med det «resultatstyrte» tankemønsteret i sjukepleia. Sjukepleiaren er ikkje presentert som ein effektfaktor for pasienten si helse. Likevel er det er krav i sjukepleielitteraturen om at sjukepleia skal vere optimal. Optimaliseringa synest å vere sterkast uttrykt i samanheng med kravet om å kvalitetssikre og gjere utdanninga forskingsbasert, men òg oppfatninga om «resultatlaus sjukepleie» synest å innehalde ein ide om optimalisering av pleie. Utøvinga som grunnskulelærer er i enda større grad enn i sjukepleiarutøvinga styrt av forbetningsresultat, som er einsretta mot ideen om læring.

Det kan synast som om det er eit skilje mellom tankemønster i sjukepleiarutdanninga som oppfattar eit høve for ei optimal utøving av pleie, og grunnskulelærerutdanninga som presenterer ei positiv utvikling om forbetring. Ideen om optimalisering inneheld ein tanke om at i ein kvar pleiesituasjon finst det ein optimal måte å skulle utøve praksis som sjukepleiaren må søke. Det vil seie at det finst ein best måte å utøve pleie på og sjukepleiaren må søke mot noko optimalt. Dette kan ha samanheng med at sjukepleiarutdanningslitteraturen presenterer ideen om det essensielle og at det finst noko generelt og allment (fagleg skjønn) i kvar situasjon. Tekstane for grunnskulelærerutdanninga legg i mindre grad vekt på ein slik tanke om det å optimalisere lærargjeringa, men søker endring og forbetring. Ideen om forbetring er ein uavslutta prosess som er knytt til situasjonen. Vektlegginga av situert kunnskap og eit konstruktivistisk syn på kunnskapsutvikling er med på å stadfeste ein slik tanke om uavbroten forbetring. Både ideen om forbetring og optimalisering heng saman med ideen om endringsvilje. Forbetring av læring og optimalisering av resultat er begge kopla til forskning som eit grunnlag for utvikling. Det er informasjon basert på forskning som skal gje grunnlaget for endring og utvikling i motsetning til tradisjonelle vanar og rutinar som er oppfatta som negativ for god praksis. Ei slik tenking er kopla til resultatstyrt tenking i begge profesjonsutdanningane. Tankemønsteret «resultatlause sjukepleie», synest ikkje å ha den same interessa for endringsvilje og utvikling. Likevel vil endring skje gjennom «resultatlaus sjukepleie» ved hjelp av orienteringskunnskap, erfaringar og refleksjon over verdiar og haldningar som skaper ein auka tryggleik og sanseleg merksemd i møte med pasienten.

På mange måtar samsvarer det overordna formålet for grunnskulelærerutdanninga med den resultatstyrte sjukepleia som hevdar at sjukepleiarpraksisen vil oppnå optimal pleie ved å følgje ein kunnskapsbasert praksis. Begge desse tankemønster er opptatt av å utvikle

kunnskap som kan gjere at utøveren meistrar klasserommet og at utøvinga blir likare. Tekstane for grunnskulelærerutdanninga handlar om at skulen skal bli meir rettvis, medan «resultatstyrt sjukepleie» er opptatt av å trygge og kvalitetssikre utøvinga. I berre tankemønstera er der ei uro for menneskelege feil. I tekstane for begge utdanningane er det uttrykt stor tillit til vitenskap som skal gje kunnskap for meistring. I tekstane for sjukepleiarutdanninga er det i tillegg tillit til teknologi, samstundes som der er eit alternativ tankemønster som uttrykker tillit til utøveren ved å framsnakke erfaringskunnskap.

### **Profesjonalisering**

Tankemønsteret for grunnskulelærerutdanninga og «resultatstyrt sjukepleie» er opptatt av at den profesjonelle utøveren er ein medviten utøvar. I tekstane for grunnskulelærerutdanninga er dette uttrykt ved å presentere læraren som kognitiv tenkande, og med evne til å redusere sine emosjonell og private oppfatningar i møte med elevane. Grunnskulelæraren skal vere i stand til å grunngje sine handlingar i form av ord, og ei kvar handling skal vere ei reflektert og vurdert handling. Eg har tidlegare kalla denne presentasjonen av den profesjonelle læraren for eit medvitsregime. I bøkene for sjukepleiarutdanninga er den profesjonelle sjukepleiaren skildra med forskingskunnskap som gjer han medviten, men òg med rutinar, spontanitet, kroppsmærkesemd og emosjonelle reaksjonar i møte med pasienten. Dei to tankemønsterane er splitta mellom spontanitet som er kopla til erfaringskunnskap og medvitethet som er kopla til forskning. Pasientpleie som tek utgangspunkt i erfaringskunnskapen vektlegg sjukepleiaren si sjølvinnsikt og gode rutinar i praksis. Trua på forskning rasjonaliserer utøvinga og fører til ein kritikk av vanar og emosjonar som ikkje er gjort medviten. Ideen om grunngjeving og tilgjengeleg kunnskap er nær knytt til oppfatninga av verbalisert kunnskap og trua på ein kunnskapsbase. Utsegna «erfaringsbasert kunnskap» kan òg knytast til tankemønsteret «resultatstyrt sjukepleie». Årsaka er at kunnskapen er *basert på* erfaringar som blir forskar på, i motsetning til «resultatlaus sjukepleie» der erfaringskunnskap er kunnskap i handling. Dei to tankemønsterane for sjukepleiarutdanninga viser at trua på den profesjonelle utøveren som medvitethet og rasjonell, er mindre eintydig i sjukepleielitteraturen som i litteraturen for grunnskulelærerutdanninga.

**For å summere opp:** Den profesjonelle sjukepleiaren som søker «resultatlaus sjukepleie» må vere god, medan den profesjonelle utøveren som søker resultat må ha ei *dyktig utføring* for å oppnå resultat. Dette har noko å seie for blikket inn i yrket, og viser seg i kva for spørsmål utdanningane rettar blikket mot. «Resultatlaus sjukepleie» vil spørje korleis pasienten har det, medan ein resultatstyrt sjukepleie vil undersøke om pleia gjev resultat. Begge tankemønsterane i



sjukepleiarutdanninga rettar blikket mot pasienten si oppleving av livskvalitet. Skilnaden ligg i måten denne opplevinga kan uttrykkast og legitimerast. Det resultatstyrte tankemønsteret for grunnskulelærerutdanninga gjer at læraren vil spørje kva eleven har lært. Alle spørsmål er innretta mot dette formålet. Kartlegging av elevane sine opplevingar er i grunnen eit middel for å forbetre læringa. Intensjonsmåla må vere målbare for læraren som kan måle dette ved hjelp av ulike metodar for å samle inn data og refleksjon for å utvikle og auke læringa for framtida.

## **4.2 Samanlikning av røyndomssyn**

Syna på røyndomen er kanskje den største skilnaden mellom tankemønster for dei to profesjonsutdanningane. Tekstane for grunnskulelærerutdanninga presenterer samfunnsdiagnosar for å grunngje innhald og formål med profesjonen. Det er forventat at elevar og lærarar skal lære og produsere kunnskap for kunnskapssamfunnet eller det komplekse samfunnet. I tekstane for sjukepleiarutdanninga er mennesket i sentrum for innhaldet. Menneskesynet og mennesket sine behov er skildra som ontologisk grunn for sjukepleieverksemda.

### **Menneskesyn eller samfunnsdiagnose**

Tekstane for sjukepleiarutdanninga søker erkjenning om det vesentlege, essensielle eller naturlege i mennesket. «Resultatlaus sjukepleie» legg vekt på det ontologiske ved mennesket, det vil seie det som er meir eller mindre uforanderleg. «Resultatstyrt sjukepleie» er meir opptatt av å forske på kva som er den normale tilstanden ved mennesket som kan fungere som grunnlag for det kliniske arbeidet. Tekstane for grunnskulelærerutdanninga tenker at mennesket er underlagt samfunnet. Ei slik ovanfrå ned tenking er kopla til sosialkonstruktivisme og trua på at mennesket er intersubjektivt. Dette fører til at spørsmål om mennesket sin essens eller natur ikkje er av interesse. Innhaldet i skulen, arbeidet til læraren som forskar og læringsmåla til elevane er grunna ut frå samfunnsdiagnosar. Samfunnsdiagnosane er òg med på å grunne korleis utdanninga skal bli vitskapleg forankra. Eit komplekst, pluralistisk og dynamisk kunnskapssamfunn er forsøkt forklart ved hjelp av empiriske døme og normativ idear om toleranse og integrering. Læraren er òg kritisert om han ikkje klarar å innfri desse krava til samfunnet og verdien om toleranse. Det indirekte menneskesynet i tekstane for grunnskulelærerutdanninga vektlegg det å ta ansvar. Ansvaret er presentert som ei plikt eller eit krav som skal bli teke og ikkje ein ontologisk dimensjon i mennesket. Satt på spissen er det å ta ansvar eit krav om å verte ein god og danna borgar som

klarar å innfri kunnskapssamfunnet og som følgjer etiske retningslinjer om toleranse eller andre verdiar som til ei kvar tid er styrande. Læraren vil stå til rekneskap for elevane si resultatoppnåing etter avslutta skulegang. På denne måten står ansvaret fram som eit produksjonstrykk som læraren må forbetre, kor læraren er den faktoren med størst innverknad på elevane si læring.

Samfunnsskildringar frå begge tankemønster i sjukepleiarutdanninga er kritiske til samfunnsutviklinga. Fleire samfunnsdiagnosar antydar ei negativ utvikling samfunnet som skaper uttryggleik for mennesket. Det er særskilt «resultatlaus sjukepleie», som legg vekt på fortida og oppfattar at samfunnet kan ha negativ innverknad på individet. Tankemønsteret «resultatstyrt sjukepleie» som vektlegg kunnskapsbasert praksis, er meir positiv til samfunnsutviklinga og ser ikkje forholdet mellom samfunnet og individet som ei motsetning. Eit fellestrekk ved tekstane for begge profesjonsutdanningane er å skildre samfunnsutviklinga frå eit monokulturelt til eit fleirkulturelt samfunn, der samfunnet før var meir stabilt enn dagens mobile og/eller pluralistiske samfunn. Det tyder på at begge utdanningane har teke i bruk liknande sosiologiske kategoriar for å uttrykke denne forteljinga. Ideen om det fleirkulturelle samfunnet er i sjukepleielitteraturen oppfatta som ei utfordring som er med på å skape utryggleik i samfunnet. Underforstått er eit homogent opphavleg samfunn betre ved å forme like verdiar. Dette står i motsetning til grunnskulelærarutdanninga som bruker forteljinga om det fleirkulturelle samfunnet som eit etisk krav til læraren om å tolerere alle. Dette er eit normativ ønske som kan koplast til ideen om at informasjon og forståing av andre skal føre til betre haldningar. Felles for begge forteljingane er ein ide om at det er kulturen vi har vokse opp i som formar våre verdiar og haldningar. Dette har samanheng med at tankemønsteret i grunnskulelærarutdanninga legg vekt på sosiologiske kategoriar, noko som synest å komme meir inn i tankemønsteret «resultatstyrt sjukepleie» ved å snakke om kulturelle atterhald til empirisk forskning. Utviklinga tyder på at det er ein nær samanheng mellom ideen om kompleksitet og bruken av empirisk vitskap. Det tyder på at empiriske forskingskonklusjonar ofte endar med å påpeike kompleksitetar, og at denne ideen om kompleksitet er i bruk som ein ontologisk påstand om samfunnet for å kunne kartlegge og forklare enda meir omkring ulike fenomen ved hjelp av forskning.

### **Heilskap: Ein, kompleks eller syntese?**

Ideen om heilskap er tilstade i alle tankemønster. I tekstane for sjukepleiarutdanninga er det vektlagt å sjå pasienten og sjukepleiaren som heile menneske. «Resultatlaus sjukepleie» vektlegg heile mennesket som udeleleg og som det mennesket som sjukepleiaren møter i

praksis. Den «resultatstyrte sjukepleia» oppfatar at det er mogleg å forske på mennesket og dele det opp i ulike delar for å få kunnskap om pasienten. Delane som er mest framstående er det psyko-somatiske miljøpåverka mennesket. Tekstane for grunnskulelærerutdanninga oppfatar heilskap i samanheng med kunnskapssamfunnet. Dette har samanheng med idear som system, pluralisme og kompleksitet. Heilskap er oppfatta som ein kompleksitet det er mogleg å dele opp, analysere og til sist presentere ein syntese om. Det finst påstandar om å sjå heile eleven i grunnskulelærarlitteraturen, men heilskap er først og fremst uttrykt som heile forklaringa eller heile systemet som mennesket inngår i. Det er antyda at forskinga skal klare å avdekke ein kompleks heilskap, samstundes som forskingsinformasjon er brukt for å forklare at samfunnet er blitt meir komplekst. Heilskap oppstår mellom anna i utviklinga av teori, som er presentert som ein syntese, som famnar om alle tidlegare teoriar. Både i sjukepleie- og grunnskulelærarlitteraturen er det antyda at andre teoriar er reduksjonistiske, medan eigen teori opnar for ei heilskapande erkjenning ved å famne om alt.

Ideen om ein kompleks heilskap synest å vere eit resultat av trua på empirisk forskning generelt. I sjukepleielitteraturen står teorien om å sjå på heilskapen som einskap under press frå ideen om å forskingsbasere utdanninga. Ideen om heilskap som einskap er først og fremst eit ideal, som er under press i arbeidet med å gjere profesjonsutdanningane vitenskaplege. Funksjonsinndelinga av utdanningsfelt og interessa for forskning fører til bruk av omgrep som oppdeling, analyse, påvise, kartlegge og effekt. Om omgrepet heilskap er i bruk, vil denne typen forskingsarbeid oppfatte omgrepet som ein kompleksitet. Ontologiske skildringar av fenomen har ein liten plass innafor forskingsidealet.

### **Orden i røyndomen: Balanse, dilemma og det normale**

Det er enkelte skildringar av balanse, harmoni og sjel i læreverket for sjukepleiarutdanninga. Denne tenkinga er kopla til «resultatlaus sjukepleie» som vektlegg den eksistensielle dimensjonen retta mot fenomen som tryggleik, liding, empati, mennesket og balanse. Det kan synast som om slike teoriar er på veg ut, med eit auka kravet om å forskingsbasere utdanninga. Ideen om ein kunnskapsbasert praksis gjev ikkje plass til abstrakte teoriar om sjel og balanse. I staden for søker ein idear om normalitet og standardar for god pleie. Ved å drive empirisk forskning er det oppfatta at profesjonen kjem fram til ein standard for kva som er normaltilstanden for ulike behov. Ein slik middelveg kan oppfattast som ein forskingsbasert utgåve av balanseomgrepet. Ulikskapen i røyndomserkjenninga kan oppfattast i samanheng med skiljet mellom meistrings- og orienteringskunnskap.

I tankemønsteret for grunnskulelærerutdanninga er tankane om dilemma, spenning og paradoks uttrykt. Enkelte dilemmaet kan oppfatast å ha ein eksistensiell karakter. Slike idear om dilemma og spenningar syner ein nærleik mellom eit alternativ tenking i grunnskulelærerutdanninga og tankemønsteret «resultatlaus sjukepleie». I andre samanhengar er spenningar eller dilemma noko som kan bli meistra. Dette er antyda ved å presentere slike dilemma saman med ideen om anvendeleg forskning og formålet om å forbetre læringa til elevane. Ideen om forbetring står i motsetning til ideen om balanse eller spenning. Ei resultatstyrt profesjonsutøving vil ha blikket retta mot arbeid som kan gje resultat og utvikling. Dette har samanheng med skiljet mellom aksept og forbetring. Det er «resultatlaus sjukepleie» som legg vekt på akseptmål meir enn å meistre.

### **Oppfatning av utvikling: Positiv eller tradisjonell**

Tankemønsteret i lærarutdanninga har klare likskap med «resultatstyrt sjukepleie», når det gjeld trua på forbetring og utvikling. Begge tankemønster oppfattar forskning og utviklinga av verbalisert kunnskap som ei drivkraft i forbetring av profesjonane. Nyare forskning står fram som betre enn eldre forskning. Det er først og fremst vitskapen og forskinga som kan komme med informasjon for å forbetre praksis, men òg refleksjon er presentert som ein metode for dette arbeidet. Den profesjonelle læraren vil alltid kunne bli betre.

I tekstane for grunnskulelærerutdanninga synest det ikkje som om den profesjonelle utøveren kan lære noko av eldre teoriar eller vitskap. Kunnskap har datostempel, tradisjonen er tung og det er viktig med dynamikk, utvikling og endringsvillige elevar og lærarar. På denne måten blir utviklinga både positiv og einsretta. Tekstane for sjukepleiarutdanninga er i utgangspunktet meir open for eldre teoriar. Det er snakk om at noko kunnskap i ein situasjon er av ein allmenn karakter og synest ikkje å gå ut på dato. Det er framleis kjernar i utøvinga som samsvarar med dei første sjukepleiegjerningane og som er positiv til sjukepleiarverksemdas tradisjonar og historie. Det er i samanheng med rørsle for ein kunnskapsbasert praksis at tradisjon blir presentert som noko negativt og knytt til erfaringskunnskap som vanar og rutinar.

### **Kausalitet: Resultatstyring krev kausale forklaringar**

Oppfatninga av kausalitet har fleire like trekk. Tankemønster for begge profesjonsutdanningane kjem med kritiske merknader til at forskning kan avdekke kausale forhold og vil heller snakke om korrelasjonar eller samanhengar. Det er empirisk forskning som skal påvise slike korrelasjonar, og det blir ikkje opna for at det kan finnast andre metodar

for å erkjenne kausalitet. Sjølv om det blir uttrykt kritiske merknader til empirisk forskning og bruken av enkle kausale forklaringar, endar tekstane med å presentere ulike kategoriar som årsak og verknad. Formål som søker resultat vil opne for spørsmål som må svarast på ved hjelp av årsak og verknad. Det betyr at tankemønsteret i grunnskulelærerutdanninga som er svært resultatstyrt vil arbeide for å svare på slike spørsmål. Forsking som skal utvikle teori for praksis må formidle tiltak som har påvist slike kausale forklaringar. «Resultatlaus sjukepleie» har ikkje det same eintydige kravet om effekt av pleia. Det å søke ei sannseleg forståing av pasienten og ideen om omsorg fører til spørsmål som ikkje direkte omhandlar effekt.

Eit «resultatstyrt» formål vil krevje at det blir utvikla kunnskap om kva som er årsak eller effekten til ulike mål. Tankemønsteret «resultatstyrt sjukepleie» synest å ha komme lenger i arbeidet med å utvikle forskingsmetodar for påvise årsak-verknadsforhold, enn tankemønsteret i grunnskulelærerutdanninga. RCT-metoden er henta frå medisin, og er oppfatta som ein av dei beste metodane for ein kunnskapsbasert sjukepleiepraksis. RCT-studier er ikkje nemnt i tekstane for grunnskulelærerutdanninga. I forskningssamanheng er metastudier den metoden som er oppfatta som best for å påvise effekt for læring. For lærarforskaren kan det synast som om det er spørjeskjema som skal forklare kva som kan vere årsaka til læring i klasseromssituasjonen.

### **Kategoriar: Sosiologiske og biologiske**

Mennesket synest å vere oppfatta med fleire dimensjonar i tankemønster for sjukepleiarutdanninga enn i grunnskulelærerutdanninga. Det er særskilt dei biologisk og eksistensielle sidene av mennesket som er skilnaden. Tekstane for grunnskulelærerutdanninga drøftar ikkje om helse, mat, søvn, trening eller andre fysiologiske behov spelar inn på mennesket si evne til å lære, og synest i stor grad å vektlegge samfunnsvitskapen som grunnlaget for ein utdanningsvitskap eller læringsvitskap. Interesse for samfunnsvitskapen ser ut til å vektlegge sosiologiske eller kulturelle forklaringsvariablar for å kartlegge og forklare læring. Det er mykje snakk om kjønn, etnisitet (kultur) og sosial klasse. Det dominerande tankemønsteret vektlegg ytre faktorar som har sitt grunnlag i systemet og kulturen. Tankemønsteret som vektlegg ein kunnskapsbasert praksis i sjukepleiarutdanninga tek omsyn til at det psyko-somatiske mennesket er påverka av miljøet.

**For å summere opp:** Det er fleire skilnaden på røyndomssynet mellom utdanningane. Tekstane for sjukepleiarutdanninga tek føre seg mennesket som grunnlag for innhaldet i utdanninga, medan tekstane for grunnskulelærerutdanninga tek utgangspunkt i

samfunnsdiagnosar og trua på at mennesket er forma av samfunnet. Denne tenkinga legg liten vekt på menneskesyn. Heilskap er tilstade i alle tankemønster, men med ulikt innhald. Presentasjonen av spenningar og dilemma er tilstade i begge tekstutvala og synest å vere ei alternativ tenking til tankemønster som legg vekt på resultat og trua på meistring. Den resultatstyrte tenkinga fører til trua på forbetring og forskning som viktig for utviklinga. I motsetning er «resultatlaus sjukepleie» meir positiv til fortida og med enkelte negative merknader til samfunnsutviklinga.

Alle tankemønster opererer med ein del normative grunnoppfatningar som synest styrande for røyndomssynet. I tekstane for grunnskulelærerutdanninga gjeld det særskilt ideen om toleranse og integrering som synest å vere årsaka til at samfunnsdiagnosane er dei som er presentert. Verdiane i begge tankemønster for sjukepleiarutdanninga er knytt til formålet med det å vere ein god sjukepleiar. Den resultatstyrte tenkinga legg vekt på verdien om tryggleik i form av kontroll og meistring, medan «resultatlaus sjukepleie» legg vekt på balanse og å akseptere. For sjukepleiaren er det eit normative målet å vise empati og aksept for pasienten som menneske. Innføringa av ein kunnskapsbasert praksis kan ha konsekvensar for endring av røyndomssynet i sjukepleiarutdanninga. Konsekvensen kan vere at røyndomssynet vil likne meir på det grunnskulelærelitteraturen gjer greie for. Interesse for å gjere utdanninga forskingsbasert kan koplast til trua på at samfunnsdiagnosar og individet sine behov kan samsvare betre og at utviklinga kan bli meir eintydig positiv. For å få til dette blir det viktigare å påvise kausale samanhengar, noko som igjen kan koplast til ei vektlegging av kulturelle kategoriar for å forklare slike samanhengar. Dette kan koplast til eit resultatstyrt formål om at elevane skal oppnå læringsmål og at pasienten skal oppnå optimale resultat av pleia.

### **4.3 Samanlikning av vitskapssyn**

I tekstane for begge profesjonsutdanningane er erkjenninga av kunnskap kopla til vitskapen. Denne koplinga er i stor grad eintydig i tankemønsteret for grunnskulelærerutdanninga. Erkjenninga er skildra som ein prosess som går føre seg i individet eller mellom individ. Erfaringar må bli underlagt forskingsmetodar for at antakingar skal bli kunnskap. Det er systematisk bruk av enkelte sansar som skal erkjenne røyndomen. I tekstane for sjukepleiarutdanninga er det oppfatningar som vektlegg å erkjenne vesentleg kunnskap både i form av og ved hjelp av erfaringar i praksis. Erkjenninga er skildra både som ein mental og ein kroppsleg prosess. Det mentale aspektet er opptatt av å *basere* kunnskap på erfaringar og å gjere denne typen erfaringar forskingsbasert, medan vektlegginga av det kroppslege gjer

erfaringskunnskap til kunnskap som viser seg i praksis. Denne typen erkjenning tek utgangspunkt i heile mennesket og legg vekt på å bruke heile sanseregisteret for å erkjenne.

### **Vitskapleg erkjenning: Grunnlag og vitskapsteori**

Vitskapssynet er i tekstane for begge utdanningane først og fremst presentert som ulike metodar for innsamling av data. Tankemønsteret «resultatstyrt sjukepleie» relaterer vitskapssynet til bruk av ulike metodar og ikkje til eit spørsmål om vitskapleg erkjenning. Metodane er forklart hierarkisk etter kor sikker sann resultatet av forskinga er oppfatta. I tekstane for grunnskulelærerutdanninga er det ein del skildringar som går i retning av ein vitskapsteoretisk posisjon som er kalla for sosialkonstruktivisme eller pragmatisme. Oppfatninga av denne retninga legg vekt på at kunnskap er konstruert av den enkelte eller i fellesskap. Det som skil pragmatisme frå sosialkonstruktivisme er at spørjeundersøking som kvantitativ metode, blir ein del av datainnsamlingsarbeidet til læraren som forskar innanfor pragmatisme. Begge vitskapsposisjonane synest å ha til hensikt å forfekte normative standpunkt om å akseptere mangfald og skape toleranse ulike tankar. Det er sagt at kvart enkelt menneske har sin røyndomsoppfatning. Posisjonen legg vekt på situert kunnskap. Oppfatning av situert kunnskap vektlegg at all kunnskap er i endring og at mennesket kan produsere kunnskap og gjere den materiell ved å skrive den ned. Posisjonen legg altså vekt på verbalisert kunnskap og oppfattar ord som ein vesentleg del av mennesket sin røyndom. Trua på at det kan finnast sikker kunnskap, synest å vere større i tekstane for sjukepleiarutdanninga enn i grunnskulelærerutdanninga. I sjukepleielitteraturen er det presisert at noko i ein situasjon alltid er spesielt og unikt, men samstundes er det noko generelt eller allment. Det allmenne er mellom anna kopla til det faglege skjønn og essensielle eller eksistensiell erkjenningar. Denne forståinga av skjønn og erkjenning set eg i samanheng med tankemønsteret «resultatlaus sjukepleie». «Resultatstyrt sjukepleie» koplar det allmenne til evidensbasert forskning. Gode vitskaplege metodar som er høgt oppe i kunnskapspyramiden skal kunne påvise generelle trekk og dermed komme med allmenne påstandar.

Tankemønsteret «resultatlaus sjukepleie» søker essensiell kunnskap forstått som det vesentlege med mennesket og sjukepleieprofesjonen. Slike spørsmål er ikkje å finne i arbeidet med å gjere profesjonsforskinga evidensbasert. Ideen om essensspørsmål står som ei motsetning til tankemønsteret i grunnskulelærerutdanninga med framheving av sosialkonstruktivisme og situert kunnskap. Vektlegginga av empirisk forskning som skal gje kunnskap inn i det komplekse samfunnet står som motsetning til ideen om ontologiske grunnsanningar. Slik empirisk forskning er i bruk for å grunnkje at røyndomen er kompleks,

samstundes som det er den komplekse røyndomen som gjer at vi må drive meir empirisk forskning. Bruken av empirisk forskning og kulturelle forklaringsvariablar synest å føre til at vitskapen konkluderer med at all kunnskap er situert eller kulturell. Tankemønsteret «resultatstyrt sjukepleie» synest å vektlegge miljøet som ein faktor som må bli teken omsyn til når det gjeld resultatet av forskning. Dette heng saman med ideen om at det psyko-sosiale mennesket er miljøpåverka. Likevel er empirisk forskning i sjukepleiarutdanninga framstilt som evidensbasert kunnskap, medan empirisk forskning i grunnskulelærarutdanninga må ta utgangspunkt i det situasjonen. Dette skiljet er noko av grunnen til at læraren må bli forskar i eiga verksemd, medan sjukepleiaren skal lære å innhente vitskapleg kunnskap i praksis.

Ingen av utdanningane legg vekt på kritisk teori som vitskap. Vitskap er oppfatta som ei oppbyggeleg og god verksemd som skal utvikle teoriar som er til konkret støtte for praksis. Forsking skal i all hovudsak vere anvendelig, og konstruktivt kartlegge og presentere løysingar og forbetringar av praksis. I sjukepleiarutdanninga er kritisk teori nemnt som ein vitskapleg retning som er kopla til aksjonsforskning. Aksjonsforskninga har, på liknande måte som lærarforskaren, eit mål om å forbetre praksis. Det kritiske perspektivet handlar om å påvise at den tradisjonelle praksisen er problematisk og at vanar og rutinar som er utvikla av erfaringar må radikalt endrast. Tankemønsteret i grunnskulelærarutdanninga passar i denne samanhengen inn med «resultatstyrt sjukepleie» og ideen om at handlingar må undersøkast ved hjelp av forskning for at vi skal ha kunnskap og ikkje berre antakingar. I tekstane for grunnskulelærarutdanninga er det vitskaplege forteljingar som er kritiske til læraren. Målet med denne kritikken synest ikkje å vere å bidra til læraren eller elevane si frigjering, men å auke og forbetre læringstrykket i klasserommet. Dette passar inn med kunnskapssynet og ideen om medvit som viktig for gode handlingar. I sjukepleielitteraturen er kritikkomgrepet i bruk som ein del av forskingsverksemda for å vurdere den vitskaplege metoden. Ein del av arbeidet med å utøve ei god systematisk verksemd, er å dokumentere korleis det vitskaplege arbeidet er utført, slik at dette kan bli vurdert kritisk av lesaren.

### **Spørsmål og metodar**

I tekstane for begge utdanningane er empirisk datainnsamling oppfatta som grunnlaget for vitskapleg verksemd. Tankemønsteret i grunnskulelærarutdanninga legg vekt på observasjon, intervju og spørjeundersøkingar. Dette utgjer det eg kallar for mix-metoden, som bygger på ei blanding av kvalitativ og kvantitativ innsamling av data. Ideen om lærarforskaren gjer at grunnskulelærarutdanninga presenterer forskingsmetodar som det er oppfatta at læraren skal kunne gjennomføre i klasserommet. I tillegg er såkalla metastudier presentert som betre enn



anna forskning. Dette finne eg att i tankemønsteret «resultatstyrt sjukepleie». I sjukepleielitteraturen er fleire ulike vitenskaplege retningar nemnt, men det er framleis snakk om kvalitativ og kvantitativ datainnsamling. Sjukepleielitteraturen presenterer det som er oppfatta som alle metodane som forskarar kan bruke, og som sjukepleiarutøvaren må lære seg å lese, vurdere og bruke forskingskunnskapen i praksis. Forskingsmetodane er mellom anna bruken av eksperiment, langtidsstudiar og større statistiske målingar. Det er særskilt RCT-forskning som er framheva som viktig for å påvise effekt, og denne metoden er ikkje presentert i tekstane for grunnskulelærerutdanninga.

Tankemønster «resultatlaus sjukepleie» søker omsorg, noko som fører til at forskingsspørsmål må undersøke emosjonelle sider ved mennesket, og bringe fram gode veremåtar og verdjar i sjukepleiaren. Dette er ein type kunnskap som krev ein form for vitenskap som ikkje har plass i kunnskapspyramiden til «resultatstyrt sjukepleie». Grunnskulelærerutdanninga har elevane si læring som formål. Dette fører til at forskingsspørsmåla har som hovudretning å skulle hjelpe elevane til å oppnå læringsmåla. Likskapen mellom tankemønster i grunnskulelærerutdanninga og «resultatstyrt sjukepleie» er stor når det kjem til vitenskaplege spørsmål. Målet for vitenskaplege spørsmål er å kartlegge og påvise effekt som kan brukast i praksis. Ulike spørsmål er kopla til ulike vitenskaplege metodar. Metodane set grenser for kva for spørsmål som forskning innanfor profesjonen kan stille. Tekstane for sjukepleiarutdanninga skil mellom skildrande og forklarande forskning. Den skildrande forskinga skal forstå mennesket sine handlingar, og samsvarar med grunnskulelærerutdanninga sin bruk av kvalitativ metode for å kartlegge klasserommet. Målet for ei slik kvalitativ forskning synest å vere å gjere klasserommet eller pleiesituasjonen meir gjennomsiktig. Den andre sida av forskinga har som mål å skildre det som er nyttig eller verkar i praksis. Dette er effektforskning som skal presentere handlingsreglar. Slik forskning vil vere avgjerande for å påvise informasjon for ein grunnskulelærer som skal auke læringstrykket i klasserommet. I grunnskulelærerutdanninga er ikkje spørsmåla like tydeleg avgrensa til ein særskild metode. Det kan synast som om spørsmål som skal kartlegge elevane sine opplevingar er retta mot kvalitativ forskning, medan spørsmål som forklarar er retta mot kvantitativ forskning. Emosjonelle spørsmål er mellom anna meir vektlagt i sjukepleiar- enn i grunnskulelærerutdanninga. Tekstane for grunnskulelærerutdanninga distanserer seg frå slike spørsmål ved å skildre læring som ein kognitiv aktivitet og ønske om å gjere den profesjonelle læraren medviten.

### **Legitimering av vitenskapleg arbeid: Systematikk**

Ein fellesnemnar for den vitenskapleg aktiviteten er at den er utført systematisk. Omgrepet systematisk er i begge litteraturutvala i bruk for å skilje vitenskapleg kunnskap frå erfaringskunnskap. Tekstane for sjukepleiarutdanninga omtalar forskning som den mest systematiske aktiviteten. I tekstane for grunnskulelærerutdanninga er forskning oppfatta som den systematiske aktiviteten i motsetning til erfaringar som er omtala som tilfeldige og personleg. Ideen om systematikk fører til at forskinga vert eit spørsmål om arbeidet har vore systematisk nok. Å legitimere forskinga ved å hevde at verksemda er utført systematisk er å vektlegge det metodiske i aktiviteten. Dette kan føre til at forskingsverksamde blir ein meistringsaktivitet for å produsere og konstruere verbalisert kunnskap, som kartlegg og forklarar menneskelege handlingar for å effektivisere, produsere og kontrollere profesjonsutøvinga. Denne typen legitimering er med på å skape ei negativ oppfatning av erfaringskunnskap.

### **Overføring av vitenskapleg kunnskap til praksis: Problemløysing eller forskning**

Ideen om at vitenskapleg kunnskap må bli overført til praksis er knytt til «resultatstyrt sjukepleie» og særskild ideen om kunnskapsbasert praksis. Tankemønsteret i lærarutdanninga har dette som eit ønske, men er samstundes usikker på kor mykje generell kunnskap som kan overførast til praktiske situasjonar. Tekstane for sjukepleiarutdanninga oppfattar sjukepleiepraksisen som systematisk i motsetning til tekstane for grunnskulelærerutdanninga som vil gjere læraren til forskar for at samtalar og observasjonar skal vere utført systematisk. På mange vis samsvarar lærarforskaren sine metodar med det systematiske arbeidet som sjukepleiaren skal gjere i praksis utan å vere skildra som forskar. Praksis er i begge utdanningane omtala som det å følgje ein problemløysingsmodell som har forskingsarbeid som eit førebilete for ein systematisk praksis. I grunnskulelærerutdanninga er den trinnvise modellen for lærargjeringa omtala som ein læringssirkel. Modellen handlar i stor grad om å planlegge, gjennomføre og vurdere undervisningsmetodar for læring. I sjukepleiarlitteraturen er problemløysingsmodellen knytt til kunnskapsbasert praksis og tankemønsteret «resultatstyrt sjukepleie». Målet med problemløysingsmodellen er å få sjukepleiaren til å utøve sitt arbeid meir systematisk og ta i bruk forskingskunnskap i praksis ved å søke denne typen litteratur.

Eg har laga ein tabell (4.1) som forsøker å vise likskap og skilnader mellom sjukepleiaren sin forskingsbaserte problemløysingsmodell og lærarforskaren. Skiljet handlar om at sjukepleiaren skal innhente forskning, medan læraren skal forske sjølv. Felles er at utøveren

skal undersøke problem som kan løysast og dermed meistrast i praksis, ved å vere systematisk medviten og evaluerande for stadig å forbetre praksis.

<b>Sjukepleiaren sin problemløysingsmodell</b>	<b>Lærarforskaren</b>
Problem hos pasienten	Problemstilling for å forbetre læring
Hente inn systematisk forskning på temaet	Systematisk datainnsamling
Kritisk vurdering av forskning	Analyse og vurdering av data
Gjennomføring av sjukepleia	Refleksjon og tiltak
Evaluering av pasienten sin tilstand	Evaluering av tiltak

Tabell 4.1

Sjukepleiaren skal nytte denne modellen på kvar enkelt pasient sine utfordringar i kvardagen. Læraren vil forske over eit tema over ein lengre periode, og må vere retta mot heile klassen som læraren har ansvar for og ikkje berre enkelte elevar. Grunnskulelæraren som forskar og sjukepleiaren som problemløysar skal nytte den same sirkulære arbeidsmetoden. Problem, hypotese, planlegging, vurdering, gjennomføring, dokumentering, evaluering og ny problemformulering er alle omgrep som går att i den sirkulære problemløysingsmodellen. I tekstane for sjukepleiarutdanninga er dokumentasjonen retta mot utøvaren som må vise at han eller ho følgjer den kunnskapsbaserte praksisen. I ytste konsekvens kan utøvinga bli meir oppteken av å vise at retningslinjene er følgt, enn å utøve gode handlingar for pasienten. I tekstane for grunnskulelærarutdanninga vil lærarforskaren dokumentere elevane si læring ved hjelp av eiga forskning og refleksjon om undervisningsmetodane, samstundes er målet at det han gjer skal vere *likt* samanlikna med andre klasserom og nasjonale standardar. Dette viser at skilnaden mellom gjennomføringa og fortolkinga av den forskingsbaserte profesjonsutøvinga ikkje er så stor.

### **Standardisering**

Det er ein klar samanheng mellom vitenskapssynet og standardisering. Det er formålet om å gjere utdanningane forskingsbaserte, og det å utvikle praksisretta teoriar som først og fremst er presentert som grunnlaget for å utvikle formaliserte standardar. I tankemønsteret i grunnskulelærarutdanninga er det å gjere læraren til forskar og det å arbeide etter problemløysingsmodellen som er den tydelegaste standarden. Det er få innførte standardar og retningslinjer som tek føre seg teknisk utføring av avgrensa meistringsoppgåver i klasserommet. Litteraturen er inne på anbefalingar som er retta mot relasjonelle tilhøve og gjennomføringa av målstyrt undervisning. Ethiske retningslinjer for læraren skal vere eit

utgangspunkt for ein kollegialdialog, og er ikkje oppfatta som direkte handlingsretteleiar. Trua på vitenskap og praksisretta forskning synest å føre til eit ønske i grunnskulelærerutdanninga om å utvikle fleire standardar. Samstundes er litteraturen klar over at dette kan føre til ei instrumentalisering av utøvinga. Eit sosialkonstruktivistisk vitenskapssyn, ideen om at all kunnskap er situert og læraren som forskar kan tale imot innføringa av ulike nasjonale standardar. Slike tankar vil krevje at læraren utviklar sine egne retningslinjer ved hjelp av systematisk forskning. Samstundes er der ein normativ ide om at likare gjennomføring av lærarutøvinga vil gje ein meir rettvis skule. I tekstane for sjukepleiarutdanninga er det mindre kritiske merknader til slike retningslinjer. Mange tekniske retningslinjer i sjukepleiarutdanninga er direkte handlingsretteleiar, men òg relasjonelle retningslinjer er presentert som styrande for handling. Standardiserte skjema er omtala som eit instrument for god praksis. Det blir nemnt at den kunnskapsbaserte praksisen ikkje må ende som ei kokebok. Teoriar i sjukepleiarutdanninga som legg vekt på erfaringskunnskap oppfattar retningslinjer som viktig for god praksis. Dette er uttrykt som vanar og rutinar og er ein type meistringskunnskap som er viktig i god praksis for «resultatlaus sjukepleie». I motsetning er «resultatstyrt sjukepleie» opptatt av å basere retningslinjer og standardar på vitenskapleg kunnskap. Den forskingsbaserte rørsla antydgar eit skilje mellom forskingsbaserte retningslinjer og tradisjonelle vanar.

Det dominerande tankemønsteret i grunnskulelærerutdanninga rettar merksemda mot handlingsmåten snarare enn veremåten til elevar og lærar. Dette kan vere noko av årsaka til manglande interesse for rutinar og vanar som viktig for god utøving. Tankemønsteret «resultatlaus sjukepleie» er opptatt av veremåten til sjukepleiaren og det er i veremåten at rutinar, vanar og eit allment fagleg skjønn viser seg og er utvikla i erfaring. I motsetning oppfattar «resultatstyrt sjukepleie» og tankemønsteret i grunnskulelærerutdanninga at standardar skal vere basert på verbalisert kunnskap. Dette kopljar standardar til ideen om tilgjengeleg kunnskap og trua på systematikk som ein dokumenterande, trinnvis aktivitet som skapar ein kunnskapsbase. Ein kunnskapsbasert praksis vektlegg bruken av standardiserte tiltak som vegen å gå for å oppnå kvalitetssikker pleie. Menneskelege handlingar er oppfatta som usikre og feilbarelege, og utviklinga av standardar skal vere med på å redusere høvet for feilgrep. Tekstane for grunnskulelærerutdanninga søker likskap i utføringa, medan sjukepleiarutdanningslitteraturen snakkar om kvalitet og kvalitetssikring for å skape tryggleik. Begge utdanningane oppfattar at bruken av forskning skal auke autoriteten til profesjonen og forbetre utøvinga.

### **Bøkene sine metodar: Referansar, historiske skildringar og praksisforteljingar**

Bøkene i begge utdanningane grunnar innhaldet på referansar. Bøkene for grunnskulelærerutdanninga refererer til vedtekter og forskning, og er opptekne av at referansane er så nye som mogleg. Det blir teke avstand frå eldre teoriar, og det blir oppfatta at teoriar har datostempel, noko som gjer at den nyaste teorien er sett på som den beste kunnskapen som finst for utdanninga. Historisk kunnskap er lite prioritert i grunnskulelærarlitteraturen. Historiske skildringar er i bruk for å legitimere LK06, den forskingsbaserte grunnskulelærerutdanninga og læraren sin profesjonalitet. Målet med slike historiske skildringane, synest å vere å presentere ei utvikling og ei forbetring. Generelt er referansane nytta for å stadfeste idear og påstandar. Bruken av forskingsreferansar oppfattar eg som eit forsøk på å objektivere påstandar. Referansar er sjeldan tolka eller presentert som kritiske posisjonar som skal endre teoriar eller oppfatningar som er oppfatta som dominerande. Kritiske merknader synest først og fremst å vere presentert for å vise eit tankemønster som er klar over desse innvendingane. Eit anna trekk ved bøkene for grunnskulelærerutdanninga er at dei teoretiske posisjonar er forenkla og i enkelte høve plassert som enkle dikotomiar i motstning til ein heilskapande syntese. Forfattarane i litteraturen refererer til seg sjølv og kollegaer dei er samde med. Denne typen sjølvreferansar og referansefellesskap synest meir dominerande i grunnskulelærerutdanninga enn i bøkene for sjukepleiarutdanninga.

I sjukepleiarutdanninga bruker litteraturen i stor grad referanseteknikkar som liknar på grunnskulelærerutdanninga. Nokre skilnader er det. Enkelte referansar oppmodar lesaren til å lese meir for å få ei betre og djupare forståing av temaet. I samanhengen med presentasjonen av grand-teori er det presisert at det er lesaren si oppgåve å tolke og vurdere innhaldet. I motsetning til grunnskulelærerutdanninga er dei ikkje like negativ til fortida sine teoriar. I sjukepleielitteraturen er historisk kunnskap mellom anna i bruk for å vise korleis kunnskap ikkje har endra seg, og at vi har noko å lære av fortida. Presentasjonen av historisk kunnskap har til ei viss grad som mål å skape engasjement for profesjonen og utvikle ein sjukepleiaridentitet. Dette er mellom anna orientert om sjukepleiehistoria for å forstå meininga og hensiktene med profesjonen, og som utgangspunkt for å tolke formåla og retninga for profesjonsutøvinga.

Sjukepleielitteraturen refererer til kva sjukepleiarar og pasientar har sagt og tenkt. Tekstane for grunnskulelærerutdanninga viser lita interesse for slike perspektiv. Slike referansar synest å vere retta mot orienteringskunnskap og står som ei motvekt mot ideen om kunnskapsbasert

praksis. Pasientforteljingar uttrykker at emosjonelle relasjonar er avgjerande for god pleie. Sjukepleieforteljingar frå praksis er kalla for vitskaplege narrativer. Forteljingar er sett på som ein del av den kvalitative forskinga som er rangert lågast i kunnskapspyramiden. Målet med forteljingane er å fungere som positive førebilete for nye sjukepleiarar og gje eit realistisk bilete av profesjonen. Slike forteljingar forsøker ved hjelp av konkrete opplevingar, å skildre emosjonar, veremåte, kjensler, kroppslege reaksjonar, tankar og lærdom. Interesse for sjukepleiaren, for essensen og orienteringskunnskap står i kontrast til forskingsforteljingane for grunnskulelærerutdanninga som har liten plass til emosjonar og skildringar av taus kunnskap. Sjukepleieforteljingar er eit døme på det å kombinere vitskap og den eigenarte kunnskapen som den profesjonelle utøveren treng i praksis. Litteraturen for grunnskulelærerutdanninga presenterer forteljingar først og fremst for å redusere avstanden mellom teori og praksis. Enkelte av forteljingane er basert på kvalitativ forskning. Då er det forskaren som får skildre klasserommet og ikkje den profesjonelle utøveren eller eleven. Det kan synast som om dess meir forskingsbasert forteljinga er, dess meir kritisk blir læraren presentert i forteljinga, noko som gjer at dei står som normative ideal for god lærarverksemd. Eg oppfattar at bruken av praksisnære forteljingar endar meir opp som handlingsretteleiar enn som orienterande i grunnskulelærerutdanninga.

### **Vitskapleg hegemoni**

Det overordna vitskapssynet i grunnskulelærerutdanninga er basert på samfunnsvitskapen. Tekstane for sjukepleiarutdanninga er i større grad basert på både naturvitskap og samfunnsvitskap, i tillegg til medisin. I tillegg er det grand-teoriar som kan koplast til humanvitskapen, men dette er sagt å vere eit avslutta perspektiv. «Resultatstyrt sjukepleie» og ideen om kunnskapsbasert praksis rettar forskingsarbeidet meir i retning av samfunnsvitskapen. Dette tankemønsteret brukar naturvitskaplege metodar på menneskelege og samfunnsmessige spørsmål, og tek omsyn til kulturelle eller sosiologiske forhold i drøftinga av forskingsresultata. Det kan synast som om den evidensbaserte sjukepleieforskinga ikkje har som oppgåve å direkte undersøke det fysiologiske mennesket, men at forskning i sjukepleiarutdanninga skal ta føre seg empiriske spørsmål som gjev svar på kva for menneskelege handlingar som vil ha effekt i praksis.

Ein del av bakgrunnen for skiljet er sjukepleiarutdanninga si naturvitskaplege arv, medan tekstane for grunnskulelærerutdanninga i liten grad har vist interesse for naturvitskapleg forskning. I begge utdanningane blir det referert til filosofi. Det kan synast som om tekstane i sjukepleiarutdanninga bruker eksistensiell filosofi. Det eksistensielle mennesket står nærare

naturvitskap og filosofi enn samfunnsvitskaplege kategoriar. Basert på desse vitskapsretningane kan det synast som om sjukepleiarutdanninga opererer med fleire forklaringskategoriar på menneskelege handlingar enn grunnskulelærerutdanningslitteraturen. Her er filosofi for det meste retta mot danning og etikk og læringsmålet om å gjere elvane til ansvarlege demokratiske borgarar. For grunnskulelærerutdanninga passar denne typen filosofi inn med samfunnsfaglege kategoriar som vektlegg den kulturelle sida av danning og demokrati og eit menneskesyn som legg vekt på det å ta ansvar.

**For å summere opp:** Den største skilnaden i vitskapssyn mellom utdanningane, er forståinga av kor allmenn vitskapleg kunnskap er, og kva for metodar som kan gje vitskapleg kunnskap. Tekstane for grunnskulelærerutdanninga oppfattar all kunnskap i endring, og går inn for ein type sosialkonstruktivism eller pragmatisme som skal utvikle kunnskap som er nyttig for praksis, men som samstundes er oppfatta som menneskelege konstruksjonar som har vanskeleg for å komme med konkrete og presise forskingsresultat. Sjukepleiarutdanninga synest i større grad å tru at forskning kan gje svar og generelle sanninga. Dette blir mellom anna uttrykt ved å kalle forskning for evidensforskning og skildringar av essensiell kunnskap. Litteratur for sjukepleiarutdanninga presenterer fleire metodar, enn det litteratur for grunnskulelærerutdanninga oppfattar som vitskaplege metodar. Sjukepleiarutdanninga har fleire metodar frå naturvitskapen, medan grunnskulelærerutdanninga i stor grad held seg til samfunnsvitskapen sine metodar. Sjukepleieforskning presenterer fleire spørsmål, meir standardisering i praksis og sikrare vitskaplege metodar for å påvise verbalisert kunnskap for praksis. Med bakgrunn i ein generell aukande vitskapleggjering av profesjonsutdanningane, er det grunn til å tru at vitskapssynet for begge profesjonsutdanningane blir likare. Eintydig oppfatning av forskning som empirisk og lita interesse for humanvitskap synest å auke det samfunnsvitskaplege hegemoniet og ideen om at vitskapleg kunnskap skal kunne overførast til praksis. Bruken av omgrep som systematisk, dokumentert, tilgjengeleg, kunnskapsbase, kvalitetssikre, trygge og rettvise er med på å styrke dette dominerande tankemønsteret.

#### **4.4 Samanlikning av kunnskapssyn**

Tekstane for begge profesjonsutdanningane lagar ei motsetning mellom vitskapleg kunnskap og erfaringskunnskap. Samstundes er det interessa for og oppfatninga av erfaringskunnskap som mest skil tankemønster mellom utdanningane. Den dominerande tenkinga i litteraturen for grunnskulelærerutdanninga synest meir eintydig negativ til erfaringskunnskap enn det som kjem til uttrykk i sjukepleiarutdanninga. Vektlegginga av empirisk forskning synest i begge utdanningane å sette orienteringskunnskap under press. Tankemønsteret «resultatlaus

sjukepleie» forsvarar erfaringskunnskapen som avgjerande for god pleie. I grunnskulelærarutdanninga er det presentert orienteringskunnskap som mest tydeleg står i motsetning til det dominerande tankemønsteret. Dette vil eg komme tilbake til i avslutninga av dette avsnittet.

### **Erfaringskunnskap og vitskapleg kunnskap**

Tankemønsteret «resultatstyrt sjukepleie» samsvarar med det dominerande tankemønsteret i grunnskulelærarutdanninga når det gjeld ei underliggende oppfatning av at kunnskap først er kunnskap når den er verbalisert i form av forskning. Det blir snakka om å ha ein kunnskapsbase, forstått som erfarings*basert* kunnskap eller tilgjengeleg kunnskap som er verbalt uttrykt. På denne måten går tankemønsteret frå å snakke om erfaringskunnskap til å snakke om erfarings*basert* kunnskap.

Vitskapleg metode som skal skildre erfaringar er, i tekstane for sjukepleiarutdanninga, omtala som narrativer. Denne metoden er lågast på kunnskapspyramiden som grunnar tankemønsteret om ein kunnskapsbasert praksis. Toppen av kunnskapspyramiden er eit system som vil ta avgjerslene vekk frå sjukepleiaren. Dette vil redusere behovet for dømmekraft og eit allment fagleg skjønn. Det teknologiske idealet uttrykker ei tru på at forskning kan uttrykke kunnskap som fører til at utøvinga blir optimal. Dette idealet blir forsøkt legitimert ved hjelp av ei forteljing. Forteljinga om trykksår er eit godt døme på korleis ikkje-vitskaplege forteljingar er i bruk for å legitimere bruken av forskning i praksis. Denne typen legitimering er ein indirekte grunngeving for ei utvikling som går i retning av ei stadig auka forskingsbasert profesjonsutdanning og vektlegging av meistringkunnskap. På likande vis brukar tekstane for grunnskulelærarutdanninga ei forteljing for å påvise at erfaring gjev antakingar, medan forskning gjev kunnskap. Det kan synast som om ønskje om å gjere utdanningane forskingsbasert fører til at begge utdanningane brukar forteljingar for å grunnje at vitskapleg kunnskap er betre enn erfaringskunnskap.

Eit fellestrekk er eit ønske om at den profesjonelle utøvaren skal kunne grunnje sine handlingar. Erfaringskunnskap skal vere uttrykt og gjort medviten ved hjelp av refleksjon. I grunnskulelærarutdanningslitteraturen synest medvit og refleksjon å stå i samanheng med ideen om sosialkonstruktivisme, det å materialisere kunnskap og det komplekse fleirkulturelle kunnskapssamfunnet. Når røyndomen er kompleks, og ingen sanningar er bestemte, men skal konstruerast av kvar enkelt, må kvar enkelt reflektere for å danne si personlege, rasjonelle vurdering av situasjonen. I tillegg vektlegg den sosialkonstruktivistiske retninga verbalspråket



som viktig for mennesket. Dette tyder på eit mønster frå den normative ideen om toleranse og det å vere open, som går via det fleirkulturelle, komplekse og kunnskapsproduserande samfunnet, og fram til læringssirkelen, refleksjon over praksis og medvitsregimet. Medvitsregimet er kjenneteikna både av kravet om refleksjon for formålsrasjonell praksis, og for forskingskunnskap som skal kartlegge, kontrollere og forbetre læringa i klasserommet. Tankemønsteret «resultatstyrt sjukepleie» antydar eit slikt medvitsregime. Det er særskilt det perfekte avgjerslesystemet, problemløysingsmodellen, bruken av refleksjon over handling og ideen om at den profesjonelle sjukepleiaren, som legg vekt på medvitne og gjennomtenkte val for pleia. Ei slik oppfatning av refleksjon kan koplast til vitskapssynet og ideen om forskingsbasert praksis som gjev utøvaren ein kunnskapsbase.

På den andre sida talar sjukepleielitteraturen om kroppen som hugsar, om spontanitet, allment skjønn, kroppsleg merksemd og dei emosjonelle sidene ved avgjerslene. Det er snakk om verdiar og grunnhaldningar som er styrande for all god praksisutøving. Erfaringskunnskapen er oppfatta som systematisk kunnskap som sit i kroppen. Denne spenninga er ikkje synleg i tankemønster i grunnskulelærerutdanninga. Det er forskning og refleksjon som skal forbetre lærargjeringa, medan erfaringskunnskap for det meste er oppfatta som negativ for utøvinga. Tankemønsteret «resultatlaus sjukepleie» oppfattar erfaringskunnskap som taus i forståinga av å vere ikkje-verbal, men synleg og kommuniserbar i handling. Det er denne kunnskapen som er tilgjengeleg i røynda. Det synest å vere eit problem for oppfatninga av erfaringskunnskap at den ikkje kan dokumenterast skriftleg, og at den ikkje kan uttrykkast i generelle utsegn som skal kunne føre til større likskap i praksis. Dette har innverknad på kva det vil seie å vere nyttig, som å gje målbare dokumenterte resultat. I sjukepleia fører det til ei større interesse for resultatstyrt pleie, kor sjukepleiaren må kunne dokumentere at pasienten har fått det optimalt for å kjenne seg nyttig i sin praksis. Dette kan føre til at det vesentlege med læringa og pasientpleia kan forsvinn til fordel for det som det er mogleg å måle ved hjelp av forskning og skjema.

Litteraturen for grunnskulelærerutdanninga nemner det faglege skjønnet som viktig for praksis. Likevel er denne typen kunnskap skildra som svak, privat og tilfeldig. Det er uttrykt eit ønske om å gjere skjønnet til eit kognitivt medvit for å forbetre handlingsrommet. Dette kan mellom anna sjåast i samanheng med etiske retningslinjer og normative ideal om toleranse og ansvar. Målet er at læraren ikkje skal basere sin moral på private oppfatningar, men på interaksjon, eit reflekterande medvit og retningslinjer som er utarbeida sentralt. Konsekvensen synest å vere at det å vere moralsk er å vurdere retningslinjer, meir enn å skulle

utvikle ein moralsk teft i praksis. Tankemønsteret «resultatlaus sjukepleie» presenterer det faglege skjønnnet som ei *allmenn* dømmekraft. Eit slikt fagleg skjønn opnar opp for at sjukepleiaren i større grad kan ta eigne moralske avgjersler som har ein *allmenn* karakter. I motsetning er læraren sine moralske oppfatningar skildra som *private* og *personlege* og dermed eit dårleg utgangspunkt for å skape likskap i utøvinga av læraryrket.

Tekstane for grunnskulelærarutdanninga arbeidar for å utvikle elevane sin verbaliserte kunnskap. Ei auka interesse for elevane sine evner og det som er kalla for grunnleggande ferdigheiter, kan føre til ei større interesse for ikkje-verbalisert kunnskap. Denne typen evner er gjerne omtala som kompetansar og ikkje kunnskap og er retta mot elevane sine evner til å forbetre innlæringa av kunnskap som kan uttrykkast ved hjelp av ord eller tall. Dette samsvarar med oppfatninga av at det å erkjenne er ein kognitiv prosess og presentasjonen av kunnskapssamfunnet. Det er få eller ingen klare forsvar for erfaringsbasert kunnskap som ein viktig kunnskap for læraren. I spørsmål om kva for kunnskap læraren treng, blir gjerne erfaring skildra som noko negativt som bør få ein redusert posisjon i utdanninga.

I sjukepleiarutdanninga er det ein lang tradisjon som forsvarar den erfaringsbaserte kunnskapen. Denne typen erfaringskunnskap er retta mot sjukepleiaren sin veremåte og er oppfatta som allmenne trekk meir enn private oppfatningar. Veremåten er ikkje avgrensa til særskilde oppgåver, men handlar om korleis utøveren *er* i praksis. Det er snakk om å utvikle orienteringskunnskap i praksis. Tanken er at desse evnene er avgjerande for å ta avgjersler i praksis. Ved å vektlegge denne typen orienterande erfaringskunnskap og tillit til utøveren vil god pleie bli oppfatta som styrt av menneske.

### **Mestrings- og orienteringskunnskap**

Trua på vitenskapen som ei hjelp for praksis er felles for begge utdanningane. Dette fører til ei interesse for praksisretta forskning, som skal utvikle eller konstruere konkrete teoriar for praksis. Vitenskapssynet og trua på forskning er med på å rette blikket mot ei oppdeling av utøvarverksemda i form av ulike avgrensa funksjonsoppgåver som forskning kan problematisere og undersøke. Denne typen forskingskunnskap vil i stor grad vere retta mot kartlegging, kontroll og produksjon av slike avgrensa oppgåver. Utviklinga kan føre til ei einspora interesse for meistringskunnskap framfor orienteringskunnskap. Dette har mellom anna samanheng med ei redusert interesse for ontologisk teori i begge utdanningane og arbeidet med å rette profesjonsverksemda mot konkrete formål. Vektlegginga av vitenskapleg meistringskunnskap fører til at refleksjonsomgrepet blir retta mot det å forbetre og løyse

praktiske utfordringar eller problem. Det å reflektere blir å vurdere og evaluere arbeidsoppgåver i forhold til målsettingar. Læringssirkelen eller problemløysingsmodellen er med på å gjer at refleksjonsomgrepet blir knytt til den formålsretta, funksjonsinndelte utøvinga. Modellane handlar om å vurdere praksis for å stadig kunne forbetre verksemda. Ein slik bruk av refleksjon blir eit verktøy for å utvikle meistringskunnskap. Dette er mest eintydig i tankemønsteret for grunnskulelærerutdanninga.

Tankemønsteret «resultatlaus sjukepleie» rettar refleksjon mot det å få sjølvvinnst i verdiar og grunnhaldningar som styrer blikket og handlingsmønster i praksis. Dette synest å vere eit forsvar for orienteringskunnskap. Denne typen refleksjon krev teoretisk kunnskap i form av orienteringskunnskap om kva for verdiar og retningar som kan vere styrande for mennesket sine handlingar. Slik kunnskap er viktig for at profesjonsutøveren skal kunne bruke refleksjon som ein erkjenningmetode og ikkje som eit produksjonsmiddel for å vurdere og forbetre avgrensa meistringsoppgåver. «Resultatlaus sjukepleie» opnar for å drøfte overordna spørsmål om formål, menneske og kunnskap, og presenterer ulike abstrakte ontologiske teoriar som lesaren vert oppmoda til å tolke. Mennesket er skildra som eit eksistensielt vesen med ontologiske behov. Det er mellom anna snakk om at sjukepleiaren kan kjenne seg meir fri ved å fri seg frå ulike samfunnsforventingar. I samanheng med presentasjonen av paradigme, er det vist nærleik mellom kunnskap og verdisyn. I samanheng med grand-teori er utdanningslitteraturen inne på verdiar som ligg til grunn for ulike måtar å tenke på, men det er ikkje drøfta kva for verdiar som ligg til grunn for ein kunnskapsbasert praksis. Spørsmålet om kva mennesket er, eller kva som er det mest essensielle i mennesket, er ikkje uttrykt i grunnskulelærerutdanninga. I grunnskulelærarlitteraturen er det presentert tankar om at ikkje alt kan meistrast. Skildringar av dilemma tyder på ei interesse for teoretisk orienteringskunnskap. Det blir mellom anna uttrykt eit ønske om å sjå på etiske og eksistensielle spørsmål, men det vert i liten grad gjennomført.

Eit avgjerande orienteringsspørsmål er synet på kunnskap. I grunnskulelærerutdanninga er det gjort forsøk på vide definisjonar av kunnskap, men bruken av kunnskapsomgrepet uttrykker kunnskap som verbale påstandar og informasjon. Sjukepleiarutdanninga løftar fram kunnskap som eit orienteringsspørsmål og presenterer ein tabell for ulike typar kunnskap. Likevel er det ein del bruk av kunnskapsomgrepet som tolkar kunnskap som verbalisert kunnskap. Dette gjeld særskilt i samanheng med vitenskap og ideen om den forskingsbaserte praksisen.

Eit trekk ved orienteringskunnskapen er det å ha eit kritisk perspektiv. Det er ingen radikal kritikk i litteraturen som rører ved sjølve vitenskapleggjinga av profesjonsutdanningane. I tekstane for sjukepleiarutdanninga inneheld «resultatlaus sjukepleie» ein indirekte kritikk av vitenskapen og einsretta tru på meistringskunnskap. Tradisjonen etter Martinsen uttrykker ein radikal kritikk som fører til ei todeling av tankemønsteret i sjukepleiarutdanninga. Medan denne tradisjonen oppfattar spenninga som ei uløseleg motsetning, synest det som om «resultatstyrt sjukepleie» forsøker å løyse konflikten og skape einskap mellom motsetningane. Det kan synast som om kunnskapssynet som vektlegg meistringskunnskap reduserer ideen om vitenskapen som kritisk aktivitet.

Tankemønster i grunnskulelærarlitteraturen har ein del kritiske merknader til enkelte sider av tenkinga. Nokre av merknadene inneheld ein type radikal kritikk som burde føre til eit forsøk på å uttrykke eit alternativ, men dette er ikkje gjort. Dette gjeld mellom anna kritiske merknader til at alt skal kunne meistrast og arbeidet med å gjere lærarverksemda formålsretta. Det synest ikkje som om det, i litteraturutvalet, vert teke omsyn til det som kan oppfattast som ein radikal kritikk. Spenninga i grunnskulelærarutdanninga er retta mot ulike læringsmål og dei elevutfordringane som er i klasserommet. Det er i mindre grad snakk om spenningar i den teoretiske overbygninga, i formålet, samfunnsoppfatninga eller vitenskapssynet. Det blir antyda ei usemje i røyndomsoppfatninga som ikkje synest å få konsekvensar for det dominerande tankemønsteret. Ønsket om å gjere profesjonen forskingsbasert synest å vere eit dominerande syn for tenkinga. Dette heng saman med kunnskapssynet om å utvikle verbalisert meistringskunnskap for å forbetre elevane si læring. Denne typen forskning opnar for kritiske merknader, når det gjeld å sjå og løyse problem. Andre formål og kunnskapsperspektiv vert framstilt som negative og noko som høyrer fortida til.

#### **4.5 Avsluttande kommentarar – vitenskapleg forankring av høgare utdanning**

Begge profesjonsutdanningane sitt innhald høyrer heime i ein større debatt om utviklinga av høgare utdanning. Likskapen mellom tekstane for begge profesjonsutdanningane kan tyde på at det er ei tidsånd som råder for heile den akademiske verksemda. Det er særskilt trua på vitenskapen og ideen om ein kunnskapsbasert praksis, som representerer ei positiv tru på verbalisert meistringskunnskap som eintydig positivt for praksis. Mi tolking av tankemønster i grunnleggande litteratur tyder på at utdanninga arbeider meir med å bli forankra vitenskapleg, enn å reflektere over og orientere om profesjonskunnskapen sin eigenart. Vitenskapssynet og oppfatninga av vitenskapleg metode bidreg sannsynlegvis til at profesjonsutdanningane sine tankemønster vil stå enda nærare kvarandre i framtida. Ein konsekvens av denne

vitskapleggjeringa er at profesjonane ikkje lenger kan oppfattast som sjølvstendige yrkesutdanningar, men er del av ei vitskapleg rørsle som famnar på tvers av profesjonsutdanningane. I termen «kunnskapsbasert» er kunnskap ei direkte omsetting av omgrepet forskning. I tankemønster som støttar seg på eit slikt kunnskapssyn er der ein tydeleg positiv tru på vitskapen sin evne til å utvikle påstandar som er betre for profesjonen, enn det erfaringar kan gje. Dess mindre erfaringskunnskap er verdsatt som viktig for praksis, dess mindre synest det som om den menneskelege faktor vil ha noko å seie for god utøving av profesjonen.

Framleis er det ein del skilnader mellom tankemønster, men ideen om at forskingskunnskap er mogleg og ønskeleg for utøvinga av yrka har konsekvensar både for røyndomssynet, menneskesynet og til dels vitskapssynet og kunnskapssynet. Ulik tilknytting til medisin, naturvitskap, samfunnsvitskap og humanvitskap kan forklare noko av skilnaden mellom røyndomssyna for profesjonsutdanningane. Interessa for naturvitskap og humanvitskap synest å uttrykke ei anna røyndomsoppfatning enn samfunnsvitskapleg forskning gjev.

Skilnader på det overordna formål med utdanningsfeltet har sitt grunnlag i den respektive profesjonspraksisen sin eigenarta kunnskap. Det er syna på profesjonspraksisen som har bestemt kva som er den overordna hensikta med utdanninga. Det todelte formålet i sjukepleiarutdanningslitteraturen formar to tankemønster, medan den einsretta resultatstyrte grunnskulelærarutdanninga synest å ha eit dominerande tankemønster. Kunnskapssynet har skilnader som kan forklarast med utgangspunkt i den praktiske utøvinga. Til dømes kan sjukepleiaren si omsorg for pasienten sin kropp forklare litteraturen si oppfatning og bruk av erfaringskunnskap, medan ei lang vektlegging av eleven si verbale kunnskapsutvikling gjer at grunnskulelærarutdanninga oppfattar verbalisert kunnskap som synonymt med kunnskap.

Skilnaden mellom tankemønster vil ha innverknad på kommunikasjonen mellom representantar for utdanningane. Ulike røyndomssyn og bruken av slike ontologiske skildringar kan ha innverknad på ein tverrprofesjonell kommunikasjon. Til dømes kan ulik vektlegging og forståing av mennesket og samfunnet føre til usemje om kva som er mest viktig for å svare på viktige spørsmål. Grunnskulelærarutdanninga bruker samfunnsskildringar for å grunne ulike påstandar, medan sjukepleiarutdanninga bruker mennesket sin ontologi som grunnlag for å utøve god pleie. Skilnad i tankemønster føre til at det blir uttrykt ulike spørsmål og oppfatningar av kva som det er vesentleg å finne svar på. Oppfatninga av læring som kjem til uttrykk i grunnskulelærarlitteraturen tyder på at omsorg

og læring har skilt lag. Læringa er nært kopla til resultat og utvikling, medan omsorga framleis har ein «resultatlaus» eigenverdi. Dette er meir enn berre omgrepsforskjellar. Det viser at profesjonsutdanningane har ulike verdiar og ulike perspektiv på erkjenning og interesse i og for mennesket.

Ein anna grunnleggande skilnad i tankemønsteret er kva for type grunnargument som er i bruk i litteraturen. Grunnskulelærerutdanninga nyttar mellom anna indirekte ontologiske og normative argument for å organisere og peike ut retninga for profesjonen. Røyndomssynet er grunnlaget for lærarutøvinga og eit argument for kvifor og kva elevane skal lære. Tekstane for sjukepleiarutdanninga bruker i større grad heuristiske grunnar for å peike ut retninga for verksemda. Spørsmålet er kva som er nyttig for mennesket med grunnleggande behov. Nytte handlar ikkje berre om resultat, men òg kjensla av omsorg i form av resultatlaus pleie. I begge utdanningane er desse grunnane basert på verdisyn. I tankemønsteret for grunnskulelærerutdanninga er verdiar toleranse, integrering, det å vere open og rettvis som likskap. Tankemønsteret «resultatstyrt sjukepleie» legg vekt på tryggleik i form av kontroll og meistring, medan «resultatlaus sjukepleie» legg vekt på omsorg som ei form for kjærleik til mennesket og tryggleik forstått som ein indre erfaringskunnskap som sjukepleiaren utviklar over lang tid i yrket.

Skilnaden i verdisyn viser seg tydeleg i at liknande samfunnsdiagnosar fører til ulike konklusjonar. I grunnskulelærerutdanninga fører kravet om toleranse og det å vere open til ei positiv oppfatning av det som er kalla for den fleirkulturelle samfunnet, medan sjukepleiarutdanninga konkluderer med utfordringar for pleia, utryggleik og mangel på kontroll. Den positive skildringa av samfunnsutviklinga og trua på at samfunnet kan endre individet fører til ei ovanfrå-og-ned-tenking, der mennesket er forklart ut frå systemet. Dette fører til ei interesse for systemendring i grunnskulelærerutdanninga. Sjukepleiarutdanninga skildrar tilsvarande samfunnsutvikling negativt, og vektlegg individet framfor samfunnet og miljøfaktorane. Det blir antyda at individet har fridom til å overskride samfunnsstrukturen. Døma viser korleis legitimeringa av kunnskap er med på å skape ulike retningar for dei to profesjonsutdanningane.

I andre samanhengar kan det synast som om skilandane mest handlar om forskjellig språkbruk. Når sjukepleiarutdanninga talar om kvalitetssikring, talar grunnskulelærerutdanninga om eit normativt ideal om likskap. Begge ideane skaper ei interesse for standardisering og formalisering av utøvinga for å hindre menneskeleg svikt og

lokale forskjellar. Oppfatninga er med på å snevre inn utøveren sitt handlingsrom og ein manglande tillit til utøveren. Eit anna døme er utviklinga av problemløysingsmetoden til sjukepleiarane, som er kalla for ei forskarverksemd i grunnskulelærerutdanninga. Begge modellane er eit uttrykke for ein formålsretta og avgrensande måte å tenke på. Ein anna likskap viser seg i konsekvensen av trua på verbalisert kunnskap og ideen om ein kunnskapsbase og tilgjengeleg kunnskap.

I andre samanhengar kan det som er direkte uttalt i den eine profesjonsutdanninga, vere ein indirekte konsekvens av tenkinga i den andre profesjonsutdanninga. For å vise eit døme: Det forskingsbaserte idealet er tydeleg på kravet om dokumentasjon omkring utføringa. I litteraturen for grunnskulelærerutdanninga blir det sagt at erfaringskunnskap må bli dokumentert for å vere kunnskap. Det er ikkje like tydeleg at presentasjonen av lærarforskaren fører til at læraren endar som ein dokumentasjonsarbeidar. Heller ikkje ideen om det å ha ein kunnskapsbase er uttrykt som eit dokumentasjonsarbeid. Likevel vil presentasjonen av lærarforskaren og ideen om ein kunnskapsbase måtte ende som eit dokumentasjonsarbeid. Dømet viser at det ligger under eit krav om synleggjering av kunnskap, som i mange samanhengar ikkje er uttrykt eksplisitt. Dømet viser ein likskap mellom profesjonsutdanningane som er eit uttrykk for at innhaldet i begge profesjonsutdanningane høyrer heime i ein større debatt om vitenskapleggjeringa av profesjonsutdanningane.

## Kjelder

- AAGAARD, H. & BJERKREIM, T. 2011 "Kapittel 13: Væske og ernæring" i KRISTOFFERSEN, N. J., NORTVEDT, F. & SKAUG, E.-A. (red.) (2.utg.). *Grunnleggende sykepleie*, Oslo, Gyldendal akademisk.
- ALMÅS, H. & BERNTZEN, H. 2011 "Kapittel 12: Kroppstemperatur" i KRISTOFFERSEN, N. J., NORTVEDT, F. & SKAUG, E.-A. (red.) (2.utg.). *Grunnleggende sykepleie*, Oslo, Gyldendal akademisk.
- ALVSVÅG, H. 1997 *Sykepleie - mellom vitenskap og pasient*, Bergen, Fagbokforl.
- ALVSVÅG, H. 2013 "Innsiktsbasert profesjonell praksis bør erstatte kunnskapsbasert praksis" (s.185-199) i *Nødvendige omveier : en vitenskapelig antologi til Kari Martinsens 70-årsdag*, Oslo, Cappelen Damm akademisk.
- ALVSVÅG, H., BERGLAND, Å., FØRLAND, O. & MARTINSEN, K. 2013 *Nødvendige omveier : en vitenskapelig antologi til Kari Martinsens 70-årsdag*, Oslo, Cappelen Damm akademisk.
- ARISTOTELES 1986 *Aristotle's politics*, Grinnell, Peripatetic Press.
- BALTZERSEN, R. K. 2009 "Den digitale lærergjeringen" i SVANBERG, R. & WILLE, H. P. (red.) *La stå! : læring - på veien mot den profesjonelle lærer*, Oslo, Gyldendal akademisk.
- BASTØE, L. -K. & FRANTSEN, A.- M. 2011 "Kapittel 16: Søvn og hvile" i KRISTOFFERSEN, N. J., NORTVEDT, F. & SKAUG, E.-A. (red.) (2.utg.). *Grunnleggende sykepleie*, Oslo, Gyldendal akademisk.
- BENNER, P. 1984 *From novice to expert : excellence and power in clinical nursing practice*, Menlo Park, Calif, Addison-Wesley.
- BJØRK, I. T. & BREIEVNE, G. 2011 "Kapittel 18: Kropp og velvære" i KRISTOFFERSEN, N. J., NORTVEDT, F. & SKAUG, E.-A. (red.) (2.utg.). *Grunnleggende sykepleie*, Oslo, Gyldendal akademisk.
- BJØRO, K & KIRKEVOLD, M. 2011 "Kapittel 8: Kvalitet og kvalitetsutvikling i sykepleie" i KRISTOFFERSEN, N. J., NORTVEDT, F. & SKAUG, E.-A. (red.) (2.utg.). *Grunnleggende sykepleie*, Oslo, Gyldendal akademisk.
- BREKKE, M. R. & TILLER, T. R. 2013 *Læreren som forsker: innføring i forskningsarbeid i skolen*, Oslo, Universitetsforl.



- BRÅTEN, I 2011b "Elevens læring" i POSTHOLM, M. B., MUNTHE, E. HAUG, P. & KRUMSVIK, R. (red.) *Lærerarbeid for elevenes læring 5-10*, Kristiansand, Høyskoleforl.
- CARR, W. & KEMMIS, S. 1986 *Becoming critical*, London, Falmer Press.
- COLLIN-HANSEN, R. 2011a "Barns rettigheter 11-16 år" i POSTHOLM, M. B., KRUMSVIK, R. J., MUNTHE, E. & HAUG, P. (red.) *Elevmangfold i skolen 5-10*, Kristiansand, Høyskoleforl.
- DAHL, K & SKAUG, E.-A. 2011 "Kapittel 9: Kliniske vurderingsprosesser og dokumentasjon i sykepleie" i KRISTOFFERSEN, N. J., NORTVEDT, F. & SKAUG, E.-A. (red.) (2.utg.). *Grunnleggende sykepleie*, Oslo, Gyldendal akademisk.
- DALE, E. L. 2005 *Kunnskapsregimer i pedagogikk og utdanningsvitenskap*, Oslo, Abstrakt forl.
- DERRIDA, J. 2006 *Dekonstruksjon : klassiske tekster i utvalg*, Oslo, Spartacus.
- DREYFUS, H. L. & DREYFUS, S. E. 1988 *Mind over machine: the power of human intuition and expertise in the era of the computer*, New York, Free Press.
- DRUGLI, M.B. & NORDAHL, T. 2011 "Kapittel 5: Læreren og eleven" i LILLEJORD, S., MANGER, T., NORDAHL, T. & DRUGLI, M. B. *Livet i skolen 2 grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap, Lærerprofesjonalitet*, Bergen, Fagbokforl.
- DWORKIN, R. 1997 (2.utg.) *Taking Rights Seriously*, Delhi, Universal Law Publ.
- FLECK, L. 1979 [1935] *Genesis and development of a scientific fact*, Chicago, University of Chicago Press.
- FOUCAULT, M. 1970 *The order of things: an archaeology of the human sciences*, New York, Pantheon Books.
- FOUCAULT, M. 2006 *Tingenes orden: en arkeologisk undersøkelse av vitenskapene om mennesket*, Oslo, Spartacus.
- FOUCAULT, M. 2005 *Vidensarkæologien*, Århus, Philosophia.
- GADAMER, H-G. 2003 *Forståelsens filosofi*, Oslo, Cappelen Akademisk Forlag.
- GAMNES, S. 2011 "Kapittel 21: Nærhet og seksualitet" i KRISTOFFERSEN, N. J., NORTVEDT, F. & SKAUG, E.-A. (red.) (2.utg.). *Grunnleggende sykepleie*, Oslo, Gyldendal akademisk.
- GJERLAND, A. 2011 "Kapittel 14: Eliminering" i KRISTOFFERSEN, N. J., NORTVEDT, F. & SKAUG, E.-A. (red.) (2.utg.). *Grunnleggende sykepleie*, Oslo, Gyldendal akademisk.

- GRIMEN, H. 2008 "Profesjon og kunnskap" (s.71-86) i *Profesjonsstudier: en introduksjon*. Oslo, Universitetsforl.
- HABERMAS, J. 1972 *Knowledge and human interests*, London, Heinemann.
- HABERMAS, J. 2002 *Borgerlig offentlighet: dens fremvekst og forfall : henimot en teori om det borgerlige samfunn*, [Oslo], Gyldendal.
- HANSSEN, I 2011 "Kapittel 4: Interkulturell sykepleie" i KRISTOFFERSEN, N. J., NORTVEDT, F. & SKAUG, E.-A. (red.) (2.utg.). *Grunnleggende sykepleie*, Oslo, Gyldendal akademisk.
- HATTIE, J. 2009 *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, London, Routledge.
- HAUG, P. 2012a "Innledning" i POSTHOLM, M. B., MUNTHE, E. HAUG, P. & KRUMSVIK, R. (red.) *Lærere i skolen som organisasjon*, Kristiansand, Cappelen Damm høyskoleforl.
- HAUG, P. 2012b "Elementer frå skolens historie" i POSTHOLM, M. B., MUNTHE, E. HAUG, P. & KRUMSVIK, R. (red.) *Lærere i skolen som organisasjon*, Kristiansand, Cappelen Damm høyskoleforl.
- HAUG, P. 2011b1 "Å være lærer" i POSTHOLM, M. B., MUNTHE, E. HAUG, P. & KRUMSVIK, R. (red.) *Lærerarbeid for elevenes læring 5-10*, Kristiansand, Høyskoleforl.
- HAUG, P. 2011a1 "Å være elev" i POSTHOLM, M. B., KRUMSVIK, R. J., MUNTHE, E. & HAUG, P. (red.) *Elevmangfold i skolen 5-10*, Kristiansand, Høyskoleforl.
- HAUG, P. 2011a2 "Elever med særskilte behov" i POSTHOLM, M. B., KRUMSVIK, R. J., MUNTHE, E. & HAUG, P. (red.) *Elevmangfold i skolen 5-10*, Kristiansand, Høyskoleforl.
- HAUG, P. 2011b2 "Rammer for lærerarbeidet" i POSTHOLM, M. B., MUNTHE, E. HAUG, P. & KRUMSVIK, R. (red.) *Lærerarbeid for elevenes læring 5-10*, Kristiansand, Høyskoleforl.
- HEGGEN, Kåre & DAMSGAARD, H. L. 2010 *Kvalifisering for profesjonsutøving: sjukepleiar - lærar - sosialarbeidar*, Oslo, Abstrakt forl.
- HEGGEN, Kristin & ENGBRETSSEN, E. 2009 "En dekonstruktiv nærlesning av arbeidsbok for sykepleiere" i *Sykepleien Forskning* 4(1) s. 28-33
- HELLAND, T. 2010a "Kapittel 5: Vi lærer hele tiden" i MANGER, T., LILLEJORD, S., HELLAND, T. & NORDAHL, T. *Livet i skolen 1: grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap*, Bergen, Fagbokforl.

- HELLAND, T. 2010b "Kapittel 7: Vi lærer på ulike måter" i MANGER, T., LILLEJORD, S.,  
HELLAND, T. & NORDAHL, T. *Livet i skolen 1: grunnbok i pedagogikk og  
elevkunnskap*, Bergen, Fagbokforl.
- HIPPOCRATES 2000 *Om legekunsten*, Oslo, De norske bokklubbene.
- HOLE, G.O., BRENNAN, S.J., GRAVERHOLT, B., CILISKA, D. & NORTVEDT, M. W.,  
2015, juni *Å utdanne endringsagenter; ein kvalitativ deskriptiv studie av tidlige  
studenter i "Master i kunnskapsbasert praksis" sin kompetans*. Paper på  
sjukepleiekonferansen: «Sykepleieforskning i tiden - betydning for fremtidens  
helsetjeneste», Oslo.
- HUME, D. 2003 *A Treatise of Human Nature*. Mineola, Dover publications Inc.
- HYLAND, K. 2000 *Disciplinary discourses: social interactions in academic writing*, Harlow,  
Longman.
- JENSSEN E.S. & ROALD K. 2012 "Skolen som organisasjon og arbeidsfellesskap" i  
POSTHOLM, M. B., MUNTHE, E. HAUG, P. & KRUMSVIK, R. (red.) *Lærere i  
skolen som organisasjon*, Kristiansand, Cappelen Damm høyskoleforl.
- JOHANNESSEN, K. S. 2001 *Tradisjoner og skoler i moderne vitenskapsfilosofi*, Bergen,  
Fagbokforl
- JOHANSEN, E. 2011 "Kapittel 11: Sirkulasjon" i KRISTOFFERSEN, N. J., NORTVEDT, F.  
& SKAUG, E.-A. (red.) (2.utg.). *Grunnleggende sykepleie*, Oslo, Gyldendal  
akademisk.
- KARLSEN, T.J. 2009 "Nyutdannet lærer - mange muligheter" i SVANBERG, R. & WILLE,  
H. P. (red.) *La stå! : læring - på veien mot den profesjonelle lærer*, Oslo, Gyldendal  
akademisk.
- KARLSON, B. 2013 "Erfaring, kunnskapsmakt og disiplinering i psykisk helse-feltet" (s.167-  
184) i *Nødvendige omveier : en vitenskapelig antologi til Kari Martinsens 70-årsdag*,  
Oslo, Cappelen Damm akademisk.
- KRISTOFFERSEN, N. J., NORTVEDT, F. & SKAUG, E.-A. (red.) 2011 (2.utg.).  
*Grunnleggende sykepleie*, Oslo, Gyldendal akademisk.
- KRISTOFFERSEN, N. J., NORTVEDT, F. & SKAUG, E.-A. 2011a "Kapittel 1: Om  
sykepleie" i KRISTOFFERSEN, N. J., NORTVEDT, F. & SKAUG, E.-A. (red.)  
(2.utg.). *Grunnleggende sykepleie*, Oslo, Gyldendal akademisk.
- KRISTOFFERSEN, N. J., 2011a "Kapittel 2: Helse og sykdom" i KRISTOFFERSEN, N. J.,  
NORTVEDT, F. & SKAUG, E.-A. (red.) (2.utg.). *Grunnleggende sykepleie*, Oslo,  
Gyldendal akademisk.

- KRISTOFFERSEN, N. J. & NORTVEDT, P 2011 "Kapittel 3: Relasjonen mellom sykepleier og pasient" i KRISTOFFERSEN, N. J., NORTVEDT, F. & SKAUG, E.-A. (red.) (2.utg.). *Grunnleggende sykepleie*, Oslo, Gyldendal akademisk.
- KRISTOFFERSEN, N. J. 2011b "Kapittel 5: Sykepleie - kunnskap og kompetanse" i KRISTOFFERSEN, N. J., NORTVEDT, F. & SKAUG, E.-A. (red.) (2.utg.). *Grunnleggende sykepleie*, Oslo, Gyldendal akademisk.
- KRISTOFFERSEN, N. J. 2011c "Kapittel 6: Teoretiske perspektiver på sykepleie" i KRISTOFFERSEN, N. J., NORTVEDT, F. & SKAUG, E.-A. (red.) (2.utg.). *Grunnleggende sykepleie*, Oslo, Gyldendal akademisk.
- KRISTOFFERSEN, N. J. 2011d "Kapittel 7: Sykepleie i organisasjon og samfunn" i KRISTOFFERSEN, N. J., NORTVEDT, F. & SKAUG, E.-A. (red.) (2.utg.). *Grunnleggende sykepleie*, Oslo, Gyldendal akademisk.
- KRISTOFFERSEN, N. J. 2011e "Kapittel 23: Stress og Mestring" i KRISTOFFERSEN, N. J., NORTVEDT, F. & SKAUG, E.-A. (red.) (2.utg.). *Grunnleggende sykepleie*, Oslo, Gyldendal akademisk.
- KRISTOFFERSEN, N. J. 2011f "Kapittel 24: Livsstil og endring av livsstil" i KRISTOFFERSEN, N. J., NORTVEDT, F. & SKAUG, E.-A. (red.) (2.utg.). *Grunnleggende sykepleie*, Oslo, Gyldendal akademisk.
- KRISTOFFERSEN, N. J. 2011g "Kapittel 27: Den myndige pasienten" i KRISTOFFERSEN, N. J., NORTVEDT, F. & SKAUG, E.-A. (red.) (2.utg.). *Grunnleggende sykepleie*, Oslo, Gyldendal akademisk.
- KRISTOFFERSEN, N. J., BREIEVNE, G. & NORTVEDT, F. 2011 "Kapittel 25: Lidelse, mening og håp" i KRISTOFFERSEN, N. J., NORTVEDT, F. & SKAUG, E.-A. (red.) (2.utg.). *Grunnleggende sykepleie*, Oslo, Gyldendal akademisk.
- KRUMSVIK, R.J. 2012 "Nettverkssamfunnet og skolen" i POSTHOLM, M. B., MUNTHE, E. HAUG, P. & KRUMSVIK, R. (red.) *Lærere i skolen som organisasjon*, Kristiansand, Cappelen Damm høyskoleforl.
- KRUMSVIK, R.J. & LUDVIGSEN, K. 2011b "Digital kompetanse i lærerutdanning og skole" i POSTHOLM, M. B., MUNTHE, E. HAUG, P. & KRUMSVIK, R. (red.) *Lærerearbeid for elevenes læring 5-10*, Kristiansand, Høyskoleforl.
- KVELLO, Ø. 2011a "Å utvikle sin identitet og å finne en plass i det sosiale fellesskapet" i POSTHOLM, M. B., KRUMSVIK, R. J., MUNTHE, E. & HAUG, P. (red.) *Elevmangfold i skolen 5-10*, Kristiansand, Høyskoleforl.

- KUHN, T.S. 1979 "Forword" i FLECK, L. *Genesis and development of a scientific fact*, Chicago, University of Chicago Press.
- KUHN, T. S. 2012 [1962] *The structure of scientific revolutions*, Chicago, University of Chicago Press.
- LILLEJORD, S., MANGER, T., NORDAHL, T. & DRUGLI, M. B. 2011 *Livet i skolen 2 grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap, Lærerprofesjonalitet*, Bergen, Fagbokforl.
- LILLEJORD, S. 2010a "Kapittel 2: Å vokse inn i samfunnet" i MANGER, T., LILLEJORD, S., HELLAND, T. & NORDAHL, T. *Livet i skolen 1: grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap*, Bergen, Fagbokforl.
- LILLEJORD, S. 2010b "Kapittel 4: En skole for alle" i MANGER, T., LILLEJORD, S., HELLAND, T. & NORDAHL, T. *Livet i skolen 1: grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap*, Bergen, Fagbokforl.
- LILLEJORD, S. 2010c "Kapittel 8: Læring som en praksis vi deltar i" i MANGER, T., LILLEJORD, S., HELLAND, T. & NORDAHL, T. *Livet i skolen 1: grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap*, Bergen, Fagbokforl.
- LILLEJORD, S. & MANGER, T. 2011a "Kapittel 1: Å bli lærer" i LILLEJORD, S., MANGER, T., NORDAHL, T. & DRUGLI, M. B. *Livet i skolen 2 grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap, Lærerprofesjonalitet*, Bergen, Fagbokforl.
- LILLEJORD, S. 2011b "Kapittel 6: Ledelse og læring i skolen" i LILLEJORD, S., MANGER, T., NORDAHL, T. & DRUGLI, M. B. *Livet i skolen 2 grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap, Lærerprofesjonalitet*, Bergen, Fagbokforl.
- LILLEJORD, S. & MANGER, T. 2011c "Kapittel 9: Å utvikle seg som lærer" i LILLEJORD, S., MANGER, T., NORDAHL, T. & DRUGLI, M. B. *Livet i skolen 2 grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap, Lærerprofesjonalitet*, Bergen, Fagbokforl.
- LUND, Ø. 2012 "Læreren og andre samarbeidsetater" i POSTHOLM, M. B., MUNTHE, E. HAUG, P. & KRUMSVIK, R. (red.) *Lærere i skolen som organisasjon*, Kristiansand, Cappelen Damm høyskoleforl.
- MANGER, T., LILLEJORD, S., HELLAND, T. & NORDAHL, T. 2010 *Livet i skolen 1: grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap*, Bergen, Fagbokforl.
- MANGER, T. & LILLEJORD, S. 2010a "Kapittel 1: Livet i skolen" i MANGER, T., LILLEJORD, S., HELLAND, T. & NORDAHL, T. *Livet i skolen 1: grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap*, Bergen, Fagbokforl.

- MANGER, T. 2010b "Kapittel 6: Læring som påvirkning gjennom samhandling" i  
MANGER, T., LILLEJORD, S., HELLAND, T. & NORDAHL, T. *Livet i skolen 1: grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap*, Bergen, Fagbokforl.
- MANGER, T. 2010c "Kapittel 9: Læring og forventninger om mestring" i MANGER, T.,  
LILLEJORD, S., HELLAND, T. & NORDAHL, T. *Livet i skolen 1: grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap*, Bergen, Fagbokforl.
- MANGER, T. 2010d "Kapittel 10: Motivasjon og læring" i MANGER, T., LILLEJORD, S.,  
HELLAND, T. & NORDAHL, T. *Livet i skolen 1: grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap*, Bergen, Fagbokforl.
- MANGER, T., NORDAHL, T. & LILLEJORD, S. 2011a "Kapittel 2: Retten til læring i et  
felleskap" i LILLEJORD, S., MANGER, T., NORDAHL, T. & DRUGLI, M. B. *Livet i skolen 2 grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap, Lærerprofesjonalitet*, Bergen, Fagbokforl.
- MANGER, T. 2011b "Kapittel 4: Jevnaldrendes betydning" i LILLEJORD, S., MANGER, T.,  
NORDAHL, T. & DRUGLI, M. B. *Livet i skolen 2 grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap, Lærerprofesjonalitet*, Bergen, Fagbokforl.
- MAAGERØ, E. KRUMSVIK, R.J. TORVANGER, D. & FRAFJORD HOEM, T. 2011b  
"Grunnleggende ferdigheter" i POSTHOLM, M. B., MUNTHE, E. HAUG, P. &  
KRUMSVIK, R. (red.) *Lærerarbeid for elevenes læring 5-10*, Kristiansand, Høyskoleforl.
- MATHISEN, J. 2011 "Kapittel 26: Sykepleie ved livets avslutning" i KRISTOFFERSEN, N.  
J., NORTVEDT, F. & SKAUG, E.-A. (red.) (2.utg.). *Grunnleggende sykepleie*, Oslo, Gyldendal akademisk.
- MITTELSTRASS, J. 2006 "Education between ethical universality and cultural particularity"  
(s.245-256) i *Globalization and Education, Extra Series 7*, Vatican City, Pontifical Academy of Social Sciences
- MOLANDER, A. & TERUM, L. I. 2008 (red.) *Profesjonsstudier: en introduksjon*. Oslo, Universitetsforl.
- MOLANDER, B. 1996 *Kunnskap i handling*, Göteborg, Daidalos.
- MUNTHE, E. & POSTHOLM M.B. 2012 "Læreres profesjonelle læring i skolen" i  
POSTHOLM, M. B., MUNTHE, E. HAUG, P. & KRUMSVIK, R. (red.) *Lærere i skolen som organisasjon*, Kristiansand, Cappelen Damm høyskoleforl.

- MUNTHE, E. 2011b1 "Undervisningsplanlegging - vitenskap og fortellerkunst" i  
 POSTHOLM, M. B., MUNTHE, E. HAUG, P. & KRUMSVIK, R. (red.) *Lærerarbeid  
 for elevenes læring 5-10*, Kristiansand, Høyskoleforl.
- MUNTHE, E. 2011b2 "Betydningen av emosjonelt klima for læringsmiljø" i POSTHOLM,  
 M. B., MUNTHE, E. HAUG, P. & KRUMSVIK, R. (red.) *Lærerarbeid for elevenes  
 læring 5-10*, Kristiansand, Høyskoleforl.
- MUNTHE, E. 2011a "Mangfold i skolen" i POSTHOLM, M. B., KRUMSVIK, R. J.,  
 MUNTHE, E. & HAUG, P. (red.) *Elevmangfold i skolen 5-10*, Kristiansand,  
 Høyskoleforl.
- NIELSEN, H:B: 2011a "Kjønn og ungdomsskolen" i POSTHOLM, M. B., KRUMSVIK, R.  
 J., MUNTHE, E. & HAUG, P. (red.) *Elevmangfold i skolen 5-10*, Kristiansand,  
 Høyskoleforl.
- NORDAHL, T. 2010a "Kapittel 3: Eleven som aktør" i MANGER, T., LILLEJORD, S.,  
 HELLAND, T. & NORDAHL, T. *Livet i skolen 1: grunnbok i pedagogikk og  
 elevkunnskap*, Bergen, Fagbokforl.
- NORDAHL, T. 2010b "Kapittel 11: Undervisning og læring i sosiale systemer" i MANGER,  
 T., LILLEJORD, S., HELLAND, T. & NORDAHL, T. *Livet i skolen 1: grunnbok i  
 pedagogikk og elevkunnskap*, Bergen, Fagbokforl.
- NORDAHL, T. & MANGER, T. 2011a "Kapittel 3: Samhandling, kommunikasjon og  
 engasjement" i LILLEJORD, S., MANGER, T., NORDAHL, T. & DRUGLI, M. B.  
*Livet i skolen 2 grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap, Lærerprofesjonalitet*,  
 Bergen, Fagbokforl.
- NORDAHL, T. 2011b "Kapittel 7: Lærerens ledelse" i LILLEJORD, S., MANGER, T.,  
 NORDAHL, T. & DRUGLI, M. B. *Livet i skolen 2 grunnbok i pedagogikk og  
 elevkunnskap, Lærerprofesjonalitet*, Bergen, Fagbokforl.
- NORDAHL, T., LILLEJORD, S. & MANGER, T. 2011c "Kapittel 8: Den profesjonelle  
 læreren i møte med andre" i LILLEJORD, S., MANGER, T., NORDAHL, T. &  
 DRUGLI, M. B. *Livet i skolen 2 grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap*,  
*Lærerprofesjonalitet*, Bergen, Fagbokforl.
- NORTVEDT, M. W., JAMTVEDT, G., GRAVERHOLT, B., NORDHEIM, L. V. &  
 REINAR, L. M. 2012 *Jobb kunnskapsbasert!: en arbeidsbok*, Oslo, Akribe.
- NORTVEDT, P. & GRIMEN, H. 2004 *Sensibilitet og refleksjon: filosofi og vitenskapsteori  
 for helsefag*, Oslo, Gyldendal akademisk.

- OHNSTAD, F. O. 2012 "Lærerprofesjonen og profesjonsetikk" i POSTHOLM, M. B., MUNTHE, E. HAUG, P. & KRUMSVIK, R. (red.) *Lærere i skolen som organisasjon*, Kristiansand, Cappelen Damm høyskoleforl.
- PETTERSEN, R.C. 2009 "Læringens hvordan - strategier, motivasjon og tilnærminger til læring" i SVANBERG, R. & WILLE, H. P. (red.) *La stå! : læring - på veien mot den profesjonelle lærer*, Oslo, Gyldendal akademisk.
- PLATON 1989 *Gorgias*, Oslo, Samlaget.
- POLANYI, M. 2000 *Den tause dimensjonen: en innføring i taus kunnskap*, Oslo, Spartacus.
- POSTHOLM, M. B., MUNTHE, E. HAUG, P. & KRUMSVIK, R. (red.) 2011b *Lærerarbeid for elevenes læring 5-10*, Kristiansand, Høyskoleforl.
- POSTHOLM, M. B., MUNTHE, E. HAUG, P. & KRUMSVIK, R. (red.) 2012 *Lærere i skolen som organisasjon*, Kristiansand, Cappelen Damm høyskoleforl.
- POSTHOLM, M. B. & JACOBSEN, D. I. 2011 *Læreren med forskerblikk: innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*, Kristiansand, Høyskoleforl.
- POSTHOLM, M. B., KRUMSVIK, R. J., MUNTHE, E. & HAUG, P. (red.) 2011a *Elevmangfold i skolen 5-10*, Kristiansand, Høyskoleforl.
- POSTHOLM, M. B. & MOEN, T. 2009 *Forsknings- og utviklingsarbeid i skolen: metodebok for lærere, studenter og forskere*, Oslo, Universitetsforl.
- POSTHOLM, M.B. 2011b1 "Innledning" i POSTHOLM, M. B., MUNTHE, E. HAUG, P. & KRUMSVIK, R. (red.) *Lærerarbeid for elevenes læring 5-10*, Kristiansand, Høyskoleforl.
- POSTHOLM, M.B. 2011b2 "Organisering og ledelse av læringsaktivitet" i POSTHOLM, M. B., MUNTHE, E. HAUG, P. & KRUMSVIK, R. (red.) *Lærerarbeid for elevenes læring 5-10*, Kristiansand, Høyskoleforl.
- POSTHOLM, M.B. 2011b3 "Selvregulerte elever: læringsstrategier og metakognisjon" i POSTHOLM, M. B., MUNTHE, E. HAUG, P. & KRUMSVIK, R. (red.) *Lærerarbeid for elevenes læring 5-10*, Kristiansand, Høyskoleforl.
- RAUNDALEN, M. & SCHULTZ, J-H. 2011a "Krisepedagogikk i ungdomsskolen" i POSTHOLM, M. B., KRUMSVIK, R. J., MUNTHE, E. & HAUG, P. (red.) *Elevmangfold i skolen 5-10*, Kristiansand, Høyskoleforl.
- RUDENG, E. (red.) 1999 *Kunnskapsregimer: debatten om De nasjonale strateger*, Oslo, Pax.
- RYLE, G. 2009 *The concept of mind*. London, Routledge.



- RØTHING, Å. 2011a "Kjønn, seksualitet og kompleksitet" i POSTHOLM, M. B., KRUMSVIK, R. J., MUNTHE, E. & HAUG, P. (red.) *Elevmangfold i skolen 5-10*, Kristiansand, Høyskoleforl.
- SCHÖN, D. A. 2001 *Den reflekterende praktiker: hvordan professionelle tenker, når de arbejder*, Århus, Klim.
- SKARPNES, O. 2012 "Skolen, reformene og kulturens paradokser" i POSTHOLM, M. B., MUNTHE, E. HAUG, P. & KRUMSVIK, R. (red.) *Lærere i skolen som organisasjon*, Kristiansand, Cappelen Damm høyskoleforl.
- SKAUG, E-A. & BERNTZEN, H. 2011 "Kapittel 10: Respirasjon" i KRISTOFFERSEN, N. J., NORTVEDT, F. & SKAUG, E.-A. (red.) (2.utg.). *Grunnleggende sykepleie*, Oslo, Gyldendal akademisk.
- SKAUG, E-A. 2011a "Kapittel 15: Aktivitet" i KRISTOFFERSEN, N. J., NORTVEDT, F. & SKAUG, E.-A. (red.) (2.utg.). *Grunnleggende sykepleie*, Oslo, Gyldendal akademisk.
- SKAUG, E-A. 2011a "Kapittel 17: Personlig hygiene" i KRISTOFFERSEN, N. J., NORTVEDT, F. & SKAUG, E.-A. (red.) (2.utg.). *Grunnleggende sykepleie*, Oslo, Gyldendal akademisk.
- SKIRBEKK, G. 1999 "Omgrepet "Kunnskapsregime" som grep om [ei tolking av] norsk modernisering" (s.224-240) i *Kunnskapsregimer - debatten om de nasjonale strateger*. Oslo: Pax
- SLAGSTAD, R. 2000 *Kunnskapens hus: fra Hansteen til Hanseid*. Oslo: Pax.
- SLAGSTAD, R. 2001 *De nasjonale strateger*, Oslo, Pax.
- SLAGSTAD, R. 2008 "Profesjoner og kunnskapsregimer" (s.54-68) i *Profesjonsstudier: en introduksjon*. Oslo: Universitetsforl.
- SLEMMEN, T. 2009 "Vurdering for læring" i SVANBERG, R. & WILLE, H. P. (red.) *La stå! : læring - på veien mot den profesjonelle lærer*, Oslo, Gyldendal akademisk.
- SMEBY, J-C. 2008 "Profesjon og utdanning" (s.87-102) i *Profesjonsstudier: en introduksjon*. Oslo: Universitetsforl.
- SMEBYE, K. L. & HELGESEN, A. K. 2011 "Kapittel 20: Kontakt med andre" i KRISTOFFERSEN, N. J., NORTVEDT, F. & SKAUG, E.-A. (red.) (2.utg.). *Grunnleggende sykepleie*, Oslo, Gyldendal akademisk.
- SMITH, K. 2011b "Vurdere vurdering - for å fremme læring" i POSTHOLM, M. B., MUNTHE, E. HAUG, P. & KRUMSVIK, R. (red.) *Lærerarbeid for elevenes læring 5-10*, Kristiansand, Høyskoleforl.

- SOLERØD, E. 2009 "Læringstradisjoner" i SVANBERG, R. & WILLE, H. P. (red.) *La stå! : læring - på veien mot den profesjonelle lærer*, Oslo, Gyldendal akademisk.
- SOLLI, K-A. 2009 "Elever som strever med skolearbeidet" i SVANBERG, R. & WILLE, H. P. (red.) *La stå! : læring - på veien mot den profesjonelle lærer*, Oslo, Gyldendal akademisk.
- SOLVOLL, B.- A. 2011 "Kapittel 19: Identitet og egenverd" i KRISTOFFERSEN, N. J., NORTVEDT, F. & SKAUG, E.-A. (red.) (2.utg.). *Grunnleggende sykepleie*, Oslo, Gyldendal akademisk.
- SPERNES, K. 2009 "Læring i en skole preget av mangfold" i SVANBERG, R. & WILLE, H. P. (red.) *La stå! : læring - på veien mot den profesjonelle lærer*, Oslo, Gyldendal akademisk.
- SVANBERG, R. & WILLE, H. P. (red.) 2009 *La stå! : læring - på veien mot den profesjonelle lærer*, Oslo, Gyldendal akademisk.
- SÆVEROT, H. 2012 "Danning og demokrati - læreres og skolelederens oppgaver" i POSTHOLM, M. B., MUNTHE, E. HAUG, P. & KRUMSVIK, R. (red.) *Lærere i skolen som organisasjon*, Kristiansand, Cappelen Damm høyskoleforl.
- THORSEN, R. 2011 "Kapittel 22: Trygghet" i KRISTOFFERSEN, N. J., NORTVEDT, F. & SKAUG, E.-A. (red.) (2.utg.). *Grunnleggende sykepleie*, Oslo, Gyldendal akademisk.
- WESTERGÅRD, E. 2012 "Læreren i hjem-skole-samarbeid" i POSTHOLM, M. B., MUNTHE, E. HAUG, P. & KRUMSVIK, R. (red.) *Lærere i skolen som organisasjon*, Kristiansand, Cappelen Damm høyskoleforl.
- WESTRHEIM, K.T. 2011a "Mangfold og demokrati i den flerkulturelle skolen" i POSTHOLM, M. B., KRUMSVIK, R. J., MUNTHE, E. & HAUG, P. (red.) *Elevmangfold i skolen 5-10*, Kristiansand, Høyskoleforl.
- WRIGHT, G. H.von 1991 *Vitenskapen og fornuften: forsøk på en orientering*, Oslo, Cappelen.
- WILLE, H.P. 2009a "Læreryrket - en viktig og krevende profesjon" i SVANBERG, R. & WILLE, H. P. (red.) *La stå! : læring - på veien mot den profesjonelle lærer*, Oslo, Gyldendal akademisk.
- WILLE, H.P. 2009b "Læring" i SVANBERG, R. & WILLE, H. P. (red.) *La stå! : læring - på veien mot den profesjonelle lærer*, Oslo, Gyldendal akademisk.
- WILLE, H.P. 2009c "Sosialisering" i SVANBERG, R. & WILLE, H. P. (red.) *La stå! : læring - på veien mot den profesjonelle lærer*, Oslo, Gyldendal akademisk.

WINJE, G. 2011a "Religions- og Livssynsmangfold" i POSTHOLM, M. B., KRUMSVIK, R. J., MUNTHE, E. & HAUG, P. (red.) *Elevmangfold i skolen 5-10*, Kristiansand, Høyskoleforl.

**Nettsider:**

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/forskrift-om-rammeplan-for-grunnskolelar/id594357/> Nedlastingsdato: 15.02.2016

[https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/rundskriv/2010/retningslinjer\\_grunnskolelærerutdanningen\\_1\\_7\\_trinn.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/rundskriv/2010/retningslinjer_grunnskolelærerutdanningen_1_7_trinn.pdf) Nedlastingsdato: 15.02.2016

[https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/rundskriv/2010/retningslinjer\\_grunnskolelærerutdanningen\\_5\\_10\\_trinn.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/rundskriv/2010/retningslinjer_grunnskolelærerutdanningen_5_10_trinn.pdf) Nedlastingsdato: 15.02.2016

[https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/uh/rammeplaner/helse/rammeplan\\_sykepleierutdanning\\_08.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/uh/rammeplaner/helse/rammeplan_sykepleierutdanning_08.pdf) Nedlastingsdato: 15.02.2016