

Lærer- og sjukepleieprofesjonen – på veg mot ein forskingsbasert praksis

Knut Ove Æsøy

Samandrag

Lærer- og sjukepleieutdanninga skal vere forskningsbaserte profesjonsutdanningar. I denne artikkelen gjer eg ei samanlikning av litteratur i pedagogikk- og sjukepleieutdanninga. Dette er ei filosofisk orientert drøfting av det vitenskaplege tankemønsteret som ligg under krava om ei forskingsbasert profesjonsutdanning. Å gjere ei utdanning forskingsbasert handlar om å vitenskapleggjere profesjonen. Mitt arbeid er å avdekke det tankemønsteret som ligg bak denne vitenskapleggjeringa, slik det vert presentert i anbefalt litteratur i begge profesjonane.

Nøkkelord: Forskningsbasert lærarutdanning, tankemønster, ontologi, kunnskapssyn, formålsrasjonell tenking

Innleiing

For å avdekke kva eit vitenskapleg tankemønster er, har eg studert ulike teoretiske retningar som nyttar andre termar som paradigme, diskurs, språkspel og kunnskap-i-handling. Basert på desse ulike teoretiske retningane har eg utvikla eit analyseverktøy som eg strukturerer drøftinga etter. Ein profesjon sitt vitenskaplege tankemønster handlar om kva for spørsmål profesjonen er opptatt av, kva som vert presentert som formålet med profesjonen, kva røyndomsoppfatninga er, kunnskapssyn, forståing av kva kunnskap er, og kva for metode som gjev kunnskap.

Vektlegginga av spørsmål, metode og røyndomsoppfatning er viktig i min analyse av tankemønster. Kva spørsmål profesjonen er opptatt av, har samanheng med formålet med profesjonen. Eg byrjar min analyse

med formålet, før eg viser spørsmål og problem som vert vektlagt. Desse problema har igjen ein tydeleg samanheng med dei konkrete metodane som bøkene forfektar som vitskaplege. Det handlar òg om den metoden bøkene sjølve nyttar for grunngjevinga av eigne påstandar. Avsnittet om ontologi og samfunnsdiagnose handlar om røyndomsskildringar og samfunnsoppfatningar som er presentert i bøkene. Avsnittet om epistemologi drøftar bøkene si oppfatning av korleis kunnskap kan erkjennast, og det siste avsnittet om kunnskapssyn handlar om kva for type kunnskap som vert forfekta.

Eg nyttar ein hermeneutisk metode for å tolke bøkene. Målet er at innhaldet gjev meining og at bøkene vert sett i samanheng. Det er ei evigvarande utfordring å tolke delar og heilskap. Heile forståinga av boka er berre eit ideal som stadig vil endrast. Delane vil alltid måtte verte forstått ut i frå den forståinga eg til ei kvar tid har av boka, og denne forståinga vil samstundes endre mi overordna forståing. Denne evigvarande utviklinga i forholdet mellom del og overordning vert kalla den hermeneutiske sirkelen. Lesaren av denne artikkelen vil berre sjå enkelte delar som lausrivne sitat. Når eg plasserer sitata lausrivne frå heilskapen, er det alltid ein fare for at dei kan verte oppfatta som misvisande. Det er viktig å vere medviten om at bøker lever sitt eige liv. Kva forfattaren har hatt som intensjon, kan ikkje vere avgjerande for korleis eg som lesar tolkar boka. Ved å samanlikne dei to profesjonsbøkene kan eg oppdage skilnader og likskapar. Dette gjer det lettare å sjå variasjonar i tankemønster.

Eg kan ikkje trekke sikre slutningar basert på mitt empiriske materiale. Målet er å indikere ei utvikling mot forskingsbasert profesjonsutdanning. Det vil òg verte presentert ei kritisk forståing av denne utviklinga som syner seg i desse bøkene. Bøkene er ikkje samstemte, men med klare overlappende meiningar. Det er særskilt to bøker som er viktige. Grunnen er at desse bøkene har uttrykt mål om å gjere utdanningane forskingsbaserte, og dei grunngjev korleis lærarar og sjukepleiarar skal utøve og utvikle profesjonen som ein forskingsbasert praksis. Boka frå lærarutdanninga er *Læreren med forskerblick – Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Boka frå sjukepleia er *Jobb kunnskapsbasert! – en arbeidsbok*. Begge bøkene er på pensum ved fleire universitet og høgskular i Noreg¹.

Bøkene er skrivne etter den siste reforma innanfor begge profesjonane og har som konkret mål å tilfredsstillе kravet om den forskingsbaserte profesjonsutdanninga. Eg forstår bøkene som eit uttrykk for den tenkinga som er rådande i utdanningane. Det betyr ikkje at desse bøkene er representa-

¹ Nettsøk, 30.04.14

tive i ei formell forståing av ordet, men at dei er døme på ei idealtypisk linje². Bøkene er skrivne av forfattarar som er del av det respektive profesjonsmiljøet i Noreg. *Jobb kunnskapsbasert!* er eit uttrykk for den evidensbaserte kunnskapstenkinga i helseutdanninga. I sjukepleia er det motstand mot den evidensbaserte rørsla. Trebindsverket *Grunnleggende sykepleie* er kritisk til utviklinga, men innser følgjande:

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, Nortvedt, & Skaug, 2011, bind 1, s. 212)

Formål og spørsmål

Læreren med forskerblick – innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter er ei metodebok som skal lære lærarane å forske. Boka byrjar med å grunne intensjonane ved å referere til politiske vedtekter.

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 & Jacobsen, 2011, s. 14)

Øg i sjukepleia er forskinga presentert ut frå politiske styringsdokument. Når boka *Jobb Kunnskapsbasert!* skal drøfte hensikta med kunnskapsbasert praksis, er det stortingsmelding 13 det vert referert til. «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, Jamtvedt, Graverholt, Nordheim, & Reinart, 2012, s. 22). Å ta i bruk kunnskap frå kjelder på ein systematisk måte, er målet for den

² Min erfaring frå forskarskulen NAFOL og som rettleiar for bacheloroppgåva for lærarstudantar ved HiØ samsvarar med det biletet eg teiknar av lærarutdanninga.

kliniske sjukepleia. «Formålet med forskerbasert praksis er å etterspørre, finne og bruke eksisterende forskning i fagutøvelsen», og vidare «Målet er først og fremst at leseren [kliniker, rådgiver, underviser eller student] aktivt bruker forskning som allerede eksisterer, ikke at hun eller han gjør forskning selv» (ibid., s. 7 og s. 21).

Dette er eit skilje frå lærarutdanninga. I sjukepleia er formålet at sjukepleiarane skal utvikle evne til å spørje etter, finne og bruke forskning, medan læraren skal lære seg å forske i eigen praksis gjennom utdanninga. I *Læreren med forskerblick* vert det nemnt at læraren kan innhente sekundærdata i staden for primærdata. Det vert presisert at dette passar best for studentar snarare enn lærarar. (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 45). Boka er kritisk til informasjon henta frå nettet og ser det som viktig å kvalitetssikre og avgrense det studentane finn av informasjon. Kriteria for akseptabel informasjon er empirisk forskning og at informasjonen er underlagd forskingsmessige krav til systematikk (ibid., s. 46). Det er inga konkret opplæring i korleis spørje, finne og bruke eksisterande forskning i lærarutdanninga.

Jobb Kunnskapsbasert! syner å ha den kliniske sjukepleia med seg i si tenking. Forordet i boka er skriva av leiaren for NSF. Ho skriv om fagforeininga sitt arbeid: «NSF fagpolitiske arbeid retter seg mot en profesjonsutvikling som fornyer, synleggjør og formaliserer sykepleierens kunnskap og kompetanse» (Nortvedt et al., 2012, s. 5). Fornyng, synleggjering og formalisering samsvarar med kunnskapsbasert praksis. Fornyng handlar om å vere oppdatert på forskingsfronten. Synleggjering handlar om at kunnskapen skal vere konkret og tilgjengeleg. Formalisering er å følgje best tilgjengeleg kunnskap.

Sjukepleia ser den forskingsbaserte praksisen opp imot formalisering av praksis. Kravet om formalisering går att fleire gongar i *Jobb Kunnskapsbasert!*. Det vert referert til kvalitetsmålingar som syner at det eksisterer uheldige variasjonar i sjukepleiarpraksis, og at det er avstand mellom det sjukepleiarane burde gjere og det dei faktisk gjer. Svaret dei kjem med, er at sjukepleiarane burde følgje anbefalte nasjonale retningslinjer (ibid., s. 23). Her er det tydeleg at det er ein standard for korleis sjukepleiarane bør handle, og at variasjon vert sett på som uheldig og kvalitativt nedvurdert. Målet synes å vere å fjerne avstanden mellom det sjukepleiarane burde gjere og det dei gjer: «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).

Kvalitet i sjukepleia vert sidestilt med formalisert praksis eller lik pleie uavhengig av sjukepleiaren. Det vert referert til ei kvalitetshandbok som

innhald standardiserte prosedyrar for gjennomføring av pleie. Den overordna prosedyren handlar om stegvis gjennomføring av pleie. Målet er å utvikle eit målstyringsverktøy som tek for seg fasane planlegge, utføre, kontrollere og korrigere (Kristoffersen et al., 2011, kap. 8). Dette verktøyet representerer eit tankemønster om at ei kvar handling alltid kan verte gjort enda litt betre. Den mest ekstreme formaliseringa av sjukepleiarprofesjonen viser seg i draumen om det perfekte kliniske systemet. Dette systemet er òg det øvste nivået for evidensbasert kunnskap, som eg kjem tilbake til under.

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 best tilgjengelige, forskningsbaserte kunnskap. Slike systemer eksisterer ikke fullt ut i dag, men vil muligens være tilgjengelige i framtiden. (Nortvedt et al., 2012, s. 45)

Eit slikt system handlar både om formelle retningslinjer og om utviklinga av tekniske hjelpemiddel. Systemet ville føre til at sjukepleiaren ikkje treng å ta avgjersler basert på eigne vurderingar, men kan støtte seg på eit system som vil kunne informere om kva som vil vere til det beste for pasienten. Sjukepleiaren sitt arbeid vil verte å journalføre alle data om sin pasient og sette avgjerslene ut i røynda. Det er ikkje spor etter kritisk vurdering av denne ideen. I staden vert det omtala som perfekt. Det er òg verdt å merke seg at systemet er tenkt som reelt mogleg i framtida.

Arbeidet med fornying og synleggjering samsvarar med læraren sitt arbeid, medan ideen om formalisering ikkje er like uttalt i lærarpensumet. Når det er læraren sjølv som skal forske og dermed drive utviklingsarbeid, er det vanskeleg å sjå at dei vil oppnå ei felles forståing av kva den riktige undervisninga er. Likevel opnar *Læreren med forskerblick* for at det er mogleg å komme fram til den riktige kunnskapen ved hjelp av systematisk empirisk forskning. Dei er forsiktige og skriv: «[...] at det neppe er mulig å få noen total og sann oversikt over hele virkeligheten» (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 37). Likevel er dette eit mål som forskararbeidet skal streve etter. Gjennom forskning kan sanningar om røyndomen verte avdekka og nytta i

eit kvart klasserom. Ei stadig forbetring av forskarkunnskapen vil på dette viset kunne formalisere utøvinga av læraryrket. Dette tankemønsteret har stor tru på forskning som konkret rettleiing for praksis og ei stadig tru på forbetring. Som det seinare vert skrive: «Ingenting er så godt at det ikke kan forbedres» (ibid., s. 141).

Lærargjeringa fokuserer i det store og heile på læring, medan sjukepleia vektlegg meir pasienten si oppleving. Eit avgjerande formål med sjukepleia er pleie av pasientar. «En god sjukepleier 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). Dette ønsket om ei optimal pleie viser seg i ønsket om eit kontinuerleg forbetringsarbeid (ibid., s. 168). Endringsfokus handlar om optimalisering.

Lærarutdanninga viser ikkje at dei har lærarane med seg i si tenking. I staden er det bøkene som skal hjelpe læraren. «Den overordna hensikten med denne praksisnære boka er, for læraren, å gjere dei grepa som skal til for at elevane oppnår læringsmåla» (Bergkastet et al., 2009, s. 11). Denne boka presenterer eit innhald som, vert det påstått, formidlar dei rette grepa for læraren sitt arbeid for å auke læringseffekten hjå elevane. Bøkene synes å vere todelte i denne tenkinga. På den eine sida ønskjer dei å gjere læraren til forskar, medan dei på den andre sida presenterer lærebøkene som forskingsbaserte kunnskapskjelder, noko lærarane treng for å gjere ein god jobb.

Det at sjukepleia let leiaren for NSF skriva forordet, medan lærarutdanningsboka i større grad refererer til politiske rammeplanar, samsvarar med dei funna Kåre Heggen har gjort når han skil mellom ei politisk generert lærarutdanning og ei meir profesjonsgenerert sjukepleiarutdanning (Heggen & Damsgaard, 2010, s. 39). Likevel er ikkje mi lesing av pensum like tydeleg i skiljet Heggen presenterer. Sjukepleia sitt krav om forskingsbasert praksis er politisk initiert i boka *Jobb Kunnskapsbasert!*

Å stille spørsmål

Spørsmål i lærarutdanninga handlar i stor grad om opplæring av elevar. Det vil seie at det er spørsmål som omhandlar undervisningssituasjonen. Spørsmåla er ofte presentert saman med kravet om at læraren skal reflektere.

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 & Jacobsen, 2011, s. 47)

Spørsmåla er kva situasjonen er, korleis ulike undervisningsmetodar og andre tiltak overfor elevane vil verke, og kva som bør gjerast vidare. Den systematiske refleksjonen over verksemda er å innhente informasjon om situasjonen, vurdere tiltak og få dei omsett til konkret handling. Det er til sist den systematiske refleksjonen som startar læringa i eiga verksemd. Dette samsvarar i stor grad med målstyringsverktøyet som sjukepleiarutdanninga nyttar for å kvalitetssikre pleia.

Fleire av bøkene frå lærarutdanninga kjem med konkrete døme på problemstillingar for lærarar sitt forskararbeid. *Livet i Skolen 2* vektlegg motivasjon, åtferdsending og læring (Lillejord, Manger, Nordahl, & Drugli, 2010, s. 279). Alle tre tema er retta mot eleven og klasserommet. *Læreren med forskerblick* har følgjande problemstilling som døme på forskingsprosjekt: «Hvordan kan ulike arbeidsmetoder med fokus på læringsstrategier bidra til hver enkelt elevs faglige og sosiale utvikling?» (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 144). *Lærerarbeid for elevenes læring* har, som tittelen tilseier, blikket festa mot elevane si læring. Eit viktig spørsmål er: «Hvilke arbeidsmåter vil fremme læring (av akkurat dette temaet) for (akkurat disse) elevene?» (Postholm, 2011, s. 121).

Læring og kunnskap vert skildra som elevane si evne til å oppnå læringsmåla. I boka *Ungdomstrinns læreren* vert det laga eit skilje mellom opplevingane elevane har hatt, og den læringa dei sit att med (Helle, 2004, s. 102). Å spørje om fagarbeidet var kjekt er, ifølgje boka, feil, medan å spørje kva dei lærte av det, er rett. Å la elevane skildre sine opplevingar omkring eit fagarbeid kan dermed verte oppfatta som skilt frå kva dei har lært av fagarbeidet. Det er her viktig å presisere at elevane òg skal utvikle sosial kompetanse, men då som middel for å lære meir (Aldenmyr, Paulin, & Grønlien Zetterqvist, 2009, s. 10).

I sjukepleia vert det presentert nokre kjernes spørsmål. I boka *Jobb Kunnskapsbasert!* er det laga ein tabell som viser spørsmål og kva svara gjev kunnskap om i praksis. Dette er tabell 2.2. i boka (ibid., s. 35).

Tabell 1. Spørsmål og kva svara gjev kunnskap om i praksis.

Kjernes spørsmål	Kunnskap om
Hvordan oppleves det ...?	Erfaringer og holdninger
Hvor mange ...?	Forekomst (prevalens)
Hvordan kan vi avgjøre om ...?	Diagnose
Hvordan går det ...?	Prognose
Hvorfor får noen ...?	Årsak (etiologi)
Hva kan vi gjøre?	Effekt av tiltak (behandling, forebygging, rehabilitering)

Det første spørsmålet skil seg frå lærarpensumet. Vektlegginga av å erfare pasienten si oppleving er meir vesentleg i sjukepleia enn i lærarprofesjonen. Dei andre spørsmåla liknar mykje på den klasseromsnære spørsmålsstillinga om elevane si læring. Sjukepleia spør òg korleis sjukepleiaren sjølv har det. Til dømes handlar refleksjon om å kjenne etter i kroppen korleis konkrete situasjonar innverkar på sjukepleiaren sjølv (Kristoffersen et al., 2011, bind 1, s. 196). Bakgrunnen for denne tenkinga er ideen om at sjølvinnviert er viktig i møtet med pasienten, og at kjenslene er ein del av kunnskapen. «Følelser gir erkjennelse, de åpner for virkeligheten og gir oss adgang til et annet menneskes indre verden» (ibid., s. 191).

Eit anna tema som kjem opp i sjukepleiarutdanninga, er ontologiske spørsmål. Ontologiske drøftingar vert tatt opp i teoretiske forskingsarbeid som vert kalla «grand teori». Her drøftar ein vesentlege spørsmål om kva helse, sjukdom, lidning og tryggleik er. I boka *Jobb Kunnskapsbasert!* er ikkje grand teori nemnt. Som vi ser av spørsmåla i modellen over, er dei overordna spørsmåla som er knytte til grand teori, ikkje lenger ein del av forskingsarbeidet. I trebindsverket *Grunnleggende sykepleie* vert det konkludert at slike grand teoriar er nedtona og truleg eit avslutta kapittel i sjukepleia, etter tusenårsskiftet (Kristoffersen et al., 2011, bind 1, s. 211).

I lærarpensumet vert formålet med profesjonen lite drøfta. Dette synes å vere tatt for gitt og bestemt av lover og vedtekter. På denne måten framstår det ikkje som tema for studentane eller utøvarane av yrket. Det er heller ikkje mykje systemkritikk eller anna kritisk problemdrøfting omkring profesjonane. I læraryrket er det nemnt at det er ein kritikk av den formålsrasjonelle tenkinga (Helle, 2004, s. 214), og at det er ei uløyeleg binding mellom skulepolitikken og økonomiske vekst (Lillejord et al., 2010, s. 262). Problemet er at desse kritikkane er nemnt, utan at det får større

plass i pensum. I *Jobb Kunnskapsbasert!* og *Læreren med forskerblick* er det ingen store kritiske merknader til sjølve forskingsverksemda som bøkene forfektar.

Mangel på overordna kritiske problemstillingar kjem tydeleg fram ved å sjå på dei spørsmåla som eg presenterte over. Grunnen er at alle spørsmål må kunne erkjennast empirisk gjennom forskning. Difor presenterer *Jobb kunnskapsbasert!* forskingsmetodar til kvart spørsmål (Nortvedt et al., 2012, s. 70). Det er viktig for metodebøkene å presisere at det er val av problemstilling som skal avgjere kva for metode som skal nyttast, og ikkje omvendt. Det er ingen spørsmål som utfordrar metoden. Som forskar vil det òg vere enkelte metodar ein kan betre enn andre. Det kan fort verte at metoden avgjer korleis problemstillinga vert formulert.

Metode

Boka *Læreren med forskerblick – innføring i vitenskapelig metode for lærerstudententer* antyder ein vitskapsteori, men vektlegg å presentere ein vitskapleg metode. Metoden er, ifølgje boka, empirisk observasjon, intervju og spørjeundersøking. Den same ideen om vitskapleggjering av bacheloroppgåva finn eg att i *Livet i Skolen 2*. I boka sitt avsluttande kapittel vert vitskapleggjeringa av læraren gjort til eit spørsmål om å skrive bacheloroppgåva. Målet er å kunne ta i bruk og kjenne dei mest sentrale forskingsmetodane, det vil seie spørjeskjema, observasjon og intervju (Lillejord et al., 2010, s. 276).

Det direkte formålet er å fundere meining og handling i informasjon basert på desse tre metodane. Til saman utgjer desse tre aktivitetane det Gert Biesta (Biesta & Burbules, 2003) og andre omtalar som mixmetoden. Det vanlege skiljet mellom kvalitative og kvantitative studiar er forsøkt fjerna (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 30). Den same aksepten av begge datainnsamlingsaktivitetane finn eg i *Jobb Kunnskapsbasert!*. Her er det opning for å bruke både kvalitative og kvantitative data for å oppnå kunnskap (Nortvedt et al., 2012, s. 17). Mixmetoden framstår som ein tredje veg eller ein syntese mellom to metodar som lenge har vorte oppfatta som motstandarar. I sjukepleia er det forskaren som skal nytte denne empiriske metoden.

Sjukepleiarutdanninga skil mellom forskaren sin metode og sjukepleiaren sin metode. Når sjukepleiaren skal lære å lese forskingslitteratur, handlar det om å søke fram relevant litteratur og kunne vurdere den. Dei generelle tipsa sist i *Jobb Kunnskapsbasert!* presiserer at kritisk vurdering av fors-

king vil seie å vurdere pålitelegheit og fortolke tabellar og resultat (ibid., s. 192).

Store delar av *Jobb kunnskapsbasert!* er gjennomgang av fire artiklar. Dette er døme på korleis sjukepleiaren skal vurdere forskning. Kvar artikkel har ulikt forskingsdesign. Alle er empiriske studiar basert på observasjon, intervju og spørjeskjema. Det som skil seg klarast frå lærarutdanninga, er eksperimentstudiar, kalla RCT (randomisert kontrollert forsøk). Metoden er spesielt nytta for å studere effekten av tiltak som behandling, førebygging og rehabilitering. Det handlar om å utføre eit eksperiment på ei gruppe og ha ei kontrollgruppe å samanlikne effekten med. Målet er å oppdage effektforskjellar mellom dei to gruppene. Å skulle bruke slike forsøk i lærarutdanninga kunne til dømes vere å undervise to ulike grupper på ulikt vis og sjå effekten av dei ulike læringsmetodane. Ei slik utvikling vil kunne komme, når David H. Hargreaves anbefalar lærarutdanninga å sjå mot legeprofesjonen i ein OECD/CERI-rapport frå 2000.

There will also be a need to foster, within a more focused educational research, experiments of various kinds, and especially randomized controlled trials, which have become the gold standard in medicine (Maynard and Chalmers, 1997). (Hargreaves, 2000, s. 229)

Jobb Kunnskapsbasert! presenterer ei rangering av forskarverksemda. Lågaste trinnet i pyramiden er forskning som prøver å avdekke forståing. Dette er ofte kvalitativ forskning utan generaliseringsgrunnlag, som difor er oppfatta som forskning med liten evidens. RCT-studiar er ikkje heilt på toppen av pyramiden. Såkalla metasyntese og metaanalyse er to metodar som sjukepleia plasserer i toppen av pyramiden. Begge metodane handlar om å samanlikne ulike enkeltstudiar som omhandlar likande fenomen. Det vil seie å forske på andre si forskning. Målet for metaanalysen er å vurdere styrken av den samla kunnskapen om tema som det finst ulik kvantitativ forskning på, medan metasyntesen har som mål å identifisere likskap og ulikskap mellom ulike kvalitative enkeltstudiar (Kristoffersen et al., 2011, bind 1, s. 364). Sjukepleia er medviten om at denne rangeringa av forskning kan gje uheldige resultat. Eit av problema er at forskning vert vurdert ut i frå metode og ikkje ut frå innhald og resultat.

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. (Kristoffersen et al., 2011, bind 1, s. 365)

Liknande tankemønster finn eg i lærarutdanninga. Døme dei ofte kjem tilbake til, som framstår som eit førebilete for forskarverksemda, er John Hattie. Dømet er henta frå *Livet i Skolen 1*:

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, Lillejord, Helland, & Nordahl, 2009)

Her er det tydeleg korleis pensumboka vektlegg metoden Hattie nyttar for å komme fram til sine resultat. Medan metoden til Hattie er eit forsøk på å fjerne individuelle faktorar, kan resultatet av Hattie si forskning tolkast som eit forsvar for den individuelle faktoren. Resultatet seier at læraren gjev størst effekt på elevane si læring.

Sjølv om Hattie si forskning vert presentert som eit førebilete, finn eg ikkje rangering av forskning i lærarutdanninga. Lærarutdanninga er i det heile samfunnsvitskapleg med stor vekt på empirisk forskning. Utviklinga av sjukepleia er like empirisk, med metodar som er meir eksperimentelle enn i lærarutdanninga.

Referanse – bøkene sin metode

Pensumbøkene baserer sin kunnskap på å referere til andre tekstar. Referansane er i stor grad nytta for å støtte eiga mening. I enkelte tilfelle grensar dette mot ei sementering av eigen dogmatikk. I *Læreren med forskerblick* vert det påstått: «Det er mange teoretikere som peker på at læreren skal være forskende i en undervisningspraksis» (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 21). Kven desse teoretikarane er, kjem aldri fram. Det er mykje som tyder på at desse forfattarane, og ein del av deira meningsfeller innanfor det pedagogiske miljøet i Noreg, har eit reelt ønske om at læraren skal verte forskar på eigen undervisningspraksis. Problemet er å nytte utsegna «mange teoretikarar» som grunngeving for påstanden. Det viser ei tru på at teoretikarar skal kunne vite kva som vil vere det beste for praktikaren.

Sjukepleia støttar sitt innhald ved å vise kor mange som har fagfelleverdert innhaldet og kven som har bidratt til innhaldet. Dei er òg opptatt av å

viser praktiske døme og fortellingar som støttar meiningsinnhaldet. Sjukepleia er meir hermeneutisk når trebindsverket *Grunnleggende sykepleie* tolkar enkeltforfattarar sitt teoretiske innhald. Dette gjeld særskilt kapittel 6, som tek føre seg ulike grand teoriar og deira ontologiske forståing av sjukepleia. Men dette er igjen meir eit avvik frå det generelle biletet. Felles for begge profesjonane er forståinga av referanse som noko som skal nyttast for eiga framstilling, snarare enn teoriar som skal tolkast og vurderast som kjelde til eigen kunnskap.

Ontologi – samfunnsdiagnose

Trebindsverket *Grunnleggende sykepleie* prøver å skildre eit ontologisk grunnlag for sjukepleia. Det er først og fremst snakk om å forstå mennesket som ontologisk vesen. Det vert her tala om mennesket sin natur (Kristoffersen et al., 2011, bind 1, s. 241) og oppfattar liding og tryggleik som ontologiske storleikar.

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 et al., 2011, bind 3, s. 246)

Jobb kunnskapsbasert!, som er ei metodebok for sjukepleiarane, har ikkje eit slikt ontologisk innhald. Derimot prøver boka å grunne sine påstandar ut frå sjukepleiearbeidet som dei deler opp i sekvensar. Opplæringa i å innhente, bruke og evaluere kunnskap vert grunna i pasienten sine behov, som kan sidestillast med menneske sin natur.

Metodeboka frå lærarutdanninga, *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 & Jacobsen, 2011, s. 22)

Fleire av bøkene frå lærarprofesjonen grunnar viktige påstandar ved å referere til ei verd, ein røyndom eller ein samfunnsdiagnose. I innleiinga over er det tydeleg at det er *verda* sitt krav om å vere kunnskapsbasert som gjer at læraren skal verte forskar og innhente informasjon via metodane intervju, observasjon og spørjeundersøking. Den neste setninga i avsnittet seier: «Det er i denne virkeligheten at det vi kaller metode, blir stadig viktigere» (ibid., s. 22).

Ved sida av den kunnskapsbaserte verda blir røyndomen omtala som kompleks og pluralistisk. «Etter hvert som samfunnet utenfor skolen blir mer pluralistisk og komplekst, bli[r] den oppgaven [å prioritere fagleg innhald i skulekvardagen] stadig mer krevende» (Postholm, Haug, & Jenssen, 2012, s. 33). Det er tydeleg i dette sitatet at samfunnet går mot å verte meir og meir kompleks og pluralistisk. Eg finn ikkje historisk belegg for desse tankane. I *Læreren med forskerblick* vert kompleks definert som det å ha fleire arbeidsoppgåver samstundes. Igjen er det denne komplekse røyndomen som grunnar arbeidsoppgåvene.

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 & Jacobsen, 2011, s. 17)

Det er her snakk om fleire komplekse røyndomar. Kompleksitetsomgrepet er her ikkje plassert på samfunnsnivå, men er omtala som kvar enkelt lærargjerning. Kva som er historisk nytt med desse arbeidsoppgåvene, er ikkje nemnt. Det vesentlege med sitatet er påstanden om at den komplekse røyndomsoppfatninga er årsaka til at innhenting, bearbeiding og bruk av informasjon vert stadig viktigare for at læraren sjølv skal lære.

Eg finn ideen om kompleksitet òg i sjukepleiepensumet, men det er ikkje like framtrudande.

I mange helsefag er det naturleg å ha interesse for spørsmålet knyttet til subjektivitet og helhetlig forståelse av mennesker og deres opplevingar. Dette reflekteres i hverdagen din som helsepersonell eller student, der du omgås brukere av helsetjenestene, pårørende og kollegaer i en kompleks mellommenneskelig samhandling. (Nortvedt et al., 2012, s. 72)

Omgrepet kompleks er her ei skildring av den mellommenneskelege samhandlinga. Det er ikkje røyndomen i seg sjølv eller utviklinga av samfunnet som vert meir kompleks. Kompleksitet er heller ikkje nytta som grunn for påstanden, men som ein del av den mellommenneskelege samhandlinga. Ideen om å avdekke heilskapen går saman med ideen om kompleksitet. Begge er ontologiske termar som avdekker alt. Målet er å gjere alle samanhengar i røyndomen transparent, ved å forske fram alle korrelasjonar, effektar og prosessforståingar som eksisterer eller kan eksistere.

Det er mykje som kunne vore sagt om røyndomen og samfunnsoppfatninga. Det viktige her er at lærarutdanninga vektlegg og nyttar påstandar om røyndomen meir enn sjukepleia. Sjukepleia grunnar sine påstandar ut i frå menneske sine naturlege behov og utfordringar, medan lærarutdanninga grunnar sine påstandar basert på samfunns- og røyndomsoppfatningar.

Episteme

Det er vanskeleg for ei bok frå ei profesjonsutdanning å gje ei tilstrekkeleg drøfting av det epistemiske grunnlaget for profesjonen. Mi lesing av pensum tydar på at det epistemiske grunnlaget ikkje vert vektlagt av profesjonane. Under vil eg syne at det å verte lært opp i riktig forskingsmetode framstår som viktigare enn å forstå kva kunnskap i seg sjølv er. Metodeboka i lærarutdanninga uttrykker tydeleg at det er ei metodebok og ikkje ei vitenskapsteoretisk bok (Postholm & Jacobsen, 2011). I arbeidsboka for sjukepleia er ikkje temaet om vitenskapsteoretiske posisjonar oppe til tema. Når sjukepleia skal lærast opp til kritisk tenking, handlar dette om å vurdere metoden som har framskaffa forskingsresultata basert på validitet og reliabilitet (Nortvedt et al., 2012, s. 90, 107, 124 og 148). Arbeidsboka har tydeleg tru på at moderne vitenskap kan avdekke sanningar som vil forbetre den kliniske behandlinga.

I lærarpensumet finn eg tre ulike vitenskapsteoretiske tradisjonar presentert. Dette gjeld først og fremst eit skilje mellom positivisme og sosialkonstruktivism. Pragmatisme vert skildra som ein tredje veg mellom dei to ytterpunkta. Positivismen vert presentert som ei vitenskapfilosofisk retning der sanninga ligg skjult i røyndomen, og ved hjelp av moderne vitenskapleg metode er det mogleg å avdekke denne sanninga (Postholm & Moen, 2009). Sosialkonstruktivismen vert presentert som om kvart enkelt menneske har si heilt personlege erkjenning av røyndomen (Arnesen, 2004, s. 46). Dette går i retning av det som kan kallast ein personleg epistemologi, og kan sjåast som eit forsvar for at kvar enkelt lærar må verte forskar. Det er til

ein viss grad mogleg å avdekke sanningar ved hjelp av moderne vitenskaplege metodar, men dette bør utførast av kvar enkelt praktikar.

Grunngjevinga for den pragmatiske metoden, er at i den komplekse og dynamiske røyndommen må ein nytte ulike innfallsvinklar for å samle informasjon og danne kunnskap (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 29). Ved å nytte denne ontologiske grunninga klarer boka å tilpasse erkjenningssteorien til metoden. Eg vil seie at vitenskapleggjeringa ikkje lenger er eit epistemisk spørsmål, men eit spørsmål om bruk av riktig metode. Dette samsvarer med George Henrik von Wright sine tankar om moderne vitenskap, når han seier at det har vorte eit spørsmål om produksjon av kunnskap (Wright, 2009).

Kunnskapssyn – forskning og erfaring

I *Læreren med forskerblick* framstår forskning, intervju, spørjeskjema og observasjon som kvalitativt betre enn erfaring, samtale, spørsmålsstilling og evna til å sjå. Grunngjevinga 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 & Jacobsen, 2011, s. 43). Her oppfattar eg daglegdags registrering som synonymt med erfaring. Vidare skriv dei at slike erfaringar ikkje skapar kunnskap, men aning. «Ole [læraren] hadde en anelse om at Thomas [eleven] ville forstyrre de andre på gruppa [PBL arbeid], [...]» (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 58). I det fiktive dømet vert eleven, Thomas, framstilt som det typiske uromomentet i ein klasse. Likevel omtalar dei at læraren, Ole, basert på sine erfaringar som lærer for klassen berre hadde ei aning om forstyrring. Den same framstillinga av levd erfaring som antakingar kjem att seinare. «I starten kunne det for eksempel være slik at Ole bare hadde noen vage antakelser om prosjektarbeid og gruppearbeid» (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 59). Med erfaringar oppnår ein antakingar, medan systemtisk observasjon, intervju og spørjeskjema gjev kunnskap forstått som informasjon. Dette er ei nedvurdering av den erfaringsbaserte kunnskapen som lærararbeidet gjev, og ei oppvurdering av bruken av intervju, observasjon og spørjeskjema som noko som høyrer forskaren til.

Sjukepleia lagar i utgangspunktet ikkje den same dikotomien. I den kunnskapsbaserte modellen synest den erfaringsbaserte kunnskapen å vere likestilt forskingskunnskap. Medan *Læreren med forskerblick* ikkje talar om erfaringsbasert kunnskap, er *Jobb Kunnskapsbasert!* opptatt av at den erfaringsbaserte kunnskapen er viktig for praksis: «En god sjukepleier 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). Erfaringsbasert kunnskap er definert som kunnskap som utviklar seg gjennom refleksive prosessar der praktikaren lærer frå erfaring. Å nytte omgrepet refleksiv tyder på at det er ein medviten prosess. Det betyr at dei oppfattar den erfaringsbaserte kunnskapen som verbalisert og ikkje forstått som kunnskap som sit i kroppen. Boka problematiserer ideen om at dess meir erfaring praktikaren har, dess dyktigare vert utøveren. Forsking viser at talet på år som fysioterapeut ikkje påverkar pasientutfallet hos pasientar med ryggplager (ibid., s. 19). Den erfaringsbaserte kunnskapen kjem ikkje inn i kunnskapspyramiden til den evidens- eller kunnskapsbaserte forskinga.

Sjukepleia er medviten om at den erfaringsbaserte kunnskapen ikkje vert vektlagt i teoretisk litteratur (Kristoffersen et al., 2011, bind 2, s. 372). Trebindsverket *Grunnleggende sykepleie* framstår som paradoksalt samanlikna med arbeidsboka *Jobb Kunnskapsbasert!*. Her vert det påstått at den viktigaste kunnskapen sjukepleiaren har, sit i kroppen (Kristoffersen et al., 2011, bind 1, s. 27). Trebindsverket vektlegg den erfaringsbaserte kunnskapstradisjonen som skildrar utviklinga frå novise til ekspert. Der er det den intuitive kunnskapen som er avgjerande for eksperten sine handlingar, medan novisen treng instrumentelle prosedyrar for å utføre ein trygg jobb (Kristoffersen et al., 2011, bind 1, s. 187 og bind 2, s. 16).

Lærarutdanninga viser lite kunnskap om erfaringsbasert kunnskap. Eg tolkar sitatet under som eit forsøk på å uttrykke den erfaringsbaserte kunnskapen. Døme på fortelling er frå *Elevenes læringsmiljø – lærerens muligheter*. Fortellinga inneheld først ein situasjon der ein elev, Vegard, nektar å rydde søppel under sin pult. Sitatet handlar om korleis læraren meistrar denne situasjonen:

Læreren sier høyt i elevgruppa: «Her er det tydelig noe som er litt uklart. Vi må kanskje gå gjennom dette med rydding rundt pultene en gang til. Så bra at mange allerede har ryddet rundt sin pult!» Noen elever vil da si: «Det er ikke uklart, vi har blitt enige om at alle skal rydde under sin pult.» Læreren: «Så flott at dere gjør det. Da kommer vi kjapt hjem. Kanskje det har blitt litt uklart for noen – at ikke alle har fått med seg det som vi bestemte angående rydding. I dag plukker jeg opp søppel hos deg Vegard.» Læreren slipper å «tape» for Vegard, og Vegard slipper å vise seg mer negativ frem for elevgruppa. (Bergkastet, Dahl, & Hansen, 2009, s. 43)

Dømet framstår som ei enkel løysing på ein fiktiv konflikt. Situasjonen er gjenkjennbar. Boka skil ikkje mellom det å gjere noko og måten dette vert gjort på. Måten læraren (dvs. boka) løyser denne konflikten på, kan fort oppfattast arrogant eller sarkastisk. Det er blant anna heilt avgjerande kva for tone og kroppsspråk orda vert uttrykt med. Det er mange fleire faktorar enn verbalspråket som spelar inn på korleis ein situasjon vert oppfatta. Det å lage ei fiktiv fortelling – der elevane og lærarar skal komme med dei rette replikkane undervegs – kan vanskeleg la seg gjennomføre i røyndomen. Diverre nemner ikkje boka dette, men presenterer si løysing som den gjere-måten denne situasjonen skal løysast på. Dømet viser kor vanskeleg det er å formidle den erfaringsbaserte kunnskapen i ei lærebok. Forfattaren har sikkert stått i denne situasjonen og opplevd sine handlingar som gode og velfungerande.

Boka *Livet i skolen 2* prøver å definere erfaringsbasert kunnskap. Det vert laga ein dikotomi mellom erfaringsbasert kunnskap og vitskapleg kunnskap. «Den erfaringsbaserte kunnskapen er i hovudsak subjektiv ved at det er den enkelte lærers private erfaringer og oppfatningar som ligger til grunn. Det dreier seg i liten grad om kunnskap som er forskningsmessig evaluert eller forankret» (Lillejord et al., 2010, s. 91). Boka er òg inne på at erfaringsbasert kunnskap er taus eller uartikulert og presiserer at denne tause kunnskapen framleis vil vere subjektiv og basert på erfaringa til den enkelte. Dermed framstår den forskningsmessige kunnskapen som meir objektiv, forankra og evaluert. Vidare vert det skrive at erfaringsbasert kunnskap handlar om undervisningsmetodar. Årsaken til lite variasjon av undervisningsmetodar er, ifølgje boka, at lærarane tek utgangspunkt i erfaringsbasert kunnskap (ibid., s. 91). Dermed antyder dei at erfaringsbasert kunnskap er noko negativt for utviklinga av skulen. Læraforskaren har som mål å auke elevane sin kunnskap, forstått som noko anna enn erfaringsbasert kunnskap. Det betyr òg at ei viktig side med den forskarverksemda er å avsløre kva for undervisningsmetodar som gjev best læringseffekt, sjølv om dette i lengda vil kunne føre til svært liten variasjon i klasserommet.

Både *Jobb Kunnskapsbasert!* og *Læreren med forskerblick* trekker fram ein del metodiske utfordringar som forskaren og klinikaren må vere medviten om. I boka frå sjukepleia presiserer dei fleire gongar at signifikansnivået større eller mindre enn 0,05 ikkje betyr at noko er verifisert eller falsifisert (Nortvedt et al., 2012, døme s. 99). I boka frå lærarutdanninga talar dei om avvik i datainnsamlinga og bruken av ad hoc-hypotese (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 117). Begge bøkene synest å seie at det er viktig at profesjonsutøvarer er medviten om desse problema, men det synest ikkje å verke inn på vurderinga av forskingsresultata. I boka frå lærarutdanninga fram-

står det som viktig å reflektere over metoden som lærarforskaren har nytta, snarare enn å forkaste resultatata (Postholm & Jacobsen, 2011, sjå særskilt kap. 11). I sjukepleia vert resultatata i artiklane dei skriv om, nytta som grunnlag for handling, sjølv om dei er basert på svært usikre tal. Eit døme på dette er når boka presenterer ein artikkel som handlar om foreldre si uro for barn som har diabetes.

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 denne artikkelen vert det konkludert med at sjukepleiarane bør gjenkjenne ein mogleg samanheng mellom foreldra sin angst for hypoklykemi og svakare glykemisk kontroll hjå barna, sjølv om det samstundes vert sagt at dei ikkje har data som identifiserer årsak og effekt. Dermed framstår konklusjonen som uavhengig av forskinga. Svaret synest å vere bestemt på førehand. I dette tilfellet er det ikkje naudsynt med denne forskinga for å komme fram til forslaget. Boka kjem ikkje med nokon av desse innvendingane. I vurderinga av forskingsresultata refererer dei til tala og ikkje til kva for konklusjon dei gjer ut i frå tala. Når dei vidare skal tale om bruken av resultatata, drøftar dei kva for etnisk og sosioøkonomisk gruppe utvalet høyrer til. Dei konkluderer med at praktikaren lyt vere forsiktig med å generalisere resultatata til meir heterogent samansette delar av befolkninga (ibid., s. 112–113). Igjen gjer boka ei kritisk vurdering av forskaren si tilnærming til kunnskapen og ikkje til vurderinga av resultatata.

Så lenge metoden er bra og systematisk gjennomført, og forskaren viser evne til å vere kritisk til sin eigen framgangsmåte, er resultatata bra. Ideen om å vere forskingsbasert er bestemt på førehand.

Oppsummering

I sitt forsøk på å tilfredsstille kravet om å verte forskingsbasert går dei to profesjonane ulike vegar. Lærarutdanninga ønskjer at læraren skal verte forskar i eiga verksemd. Dette har samanheng med tanken om at eit kvart menneske erkjenner røyndomen unikt, samstundes som forskning vil kunne gje eit meir systematisk, evaluert og objektivt blick på denne erkjenninga.

Sjukepleia vil gjere profesjonen forskingsbasert ved å lære den praktiske sjukepleiaren å innhente evidensbasert kunnskap. Det er forskinga

som treng ei epistemisk grunnforståing. Sjukepleiaren treng berre lære kva for kunnskap som er den mest evidensbaserte og som dei difor bør nytte. Draumen er å utvikle eit perfekt system som meir eller mindre vil ta avgjerslene for sjukepleiaren.

Boka frå sjukepleia ønskjer ei optimal pasientbehandling, medan boka frå lærarutdanninga formidlar idealet at ingenting er så godt at det ikkje kan verte betre. Det er først og fremst forskning som kan hjelpe oss med å forbetre arbeidet. Sjukepleia vektlegg at sjukepleia skal forstå opplevinga til pasienten. Læraren skal først og fremst gie eleven auka læring. Boka frå lærarutdanninga er meir opptatt av røyndomsskilddingar og nyttar desse som grunngeving for påstandar. Sjukepleia vektlegg mennesket sin natur og behov og nyttar desse som grunngeving for sine påstandar.

Begge profesjonane har eit ekstra stort fokus på metoden. Lærarutdanninga rangerer forskning og forskingsmetodane som betre enn erfaring, medan sjukepleia i større og større grad oppfattar kunnskap og teori som synonymt med evidensbasert forskning. I tillegg rangerer dei kunnskapstilføringa ut i frå grad av høve for evidens. Nedvurdering av erfaringsbasert kunnskap er tydeleg i begge profesjonane sine metodebøker.

Referansar

- Aldenmyr, S. I., Paulin, A., & Grønlien Zetterqvist, K. (2009). *Profesjonsetikk for lærere*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Arnesen, A.-L. (2004). *Det pedagogiske nærvær*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Bergkastet, I., Dahl, L., & Hansen, K. A. (2009). *Elevenes læringsmiljø – lærerens muligheter: en praktisk håndbok i relasjonsorientert klasseledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Biesta, G. J. J., & Burbules, N. C. (2003). *Pragmatism and educational research*. Lanham, Md.: Rowman & Littlefield.
- Heggen, K., & Damsgaard, H. L. (2010). *Kvalifisering for profesjonsutøving: sjukepleiar – lærar – sosialarbeidar*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Helle, L. (2004). *Ungdomstrinnslereren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kristoffersen, N. J., Nortvedt, F., & Skaug, E.-A. (2011). *Grunnleggende sykepleie*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lillejord, S., Manger, T., Nordahl, T., & Drugli, M. B. (2010). *Livet i skolen: grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap, 2, Lærerprofesjonalitet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Manger, T., Lillejord, S., Helland, T., & Nordahl, T. (2009). *Livet i skolen: grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap, 1*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Nortvedt, M. W., Jamtvedt, G., Graverholt, B., Nordheim, L. V., & Reinart, L. M. (2012). *Jobb kunnskapsbasert!: en arbeidsbok*. [Oslo]: Akribes.
- Postholm, M. B. (2011). *Lærerearbeid for elevenes læring 5-10*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Postholm, M. B., Haug, P., & Jenssen, E. S. (2012). *Lærere i skolen som organisasjon*. Kristiansand: Cappelen Damm Høyskoleforlaget.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblikk: innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Postholm, M. B., & Moen, T. (2009). *Forsknings- og utviklingsarbeid i skolen: metodebok for lærere, studenter og forskere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Wright, G. H. v. (2009). *Vitenskapen og fornuften: forsøk på en orientering*. [Oslo]: Bokklubben.