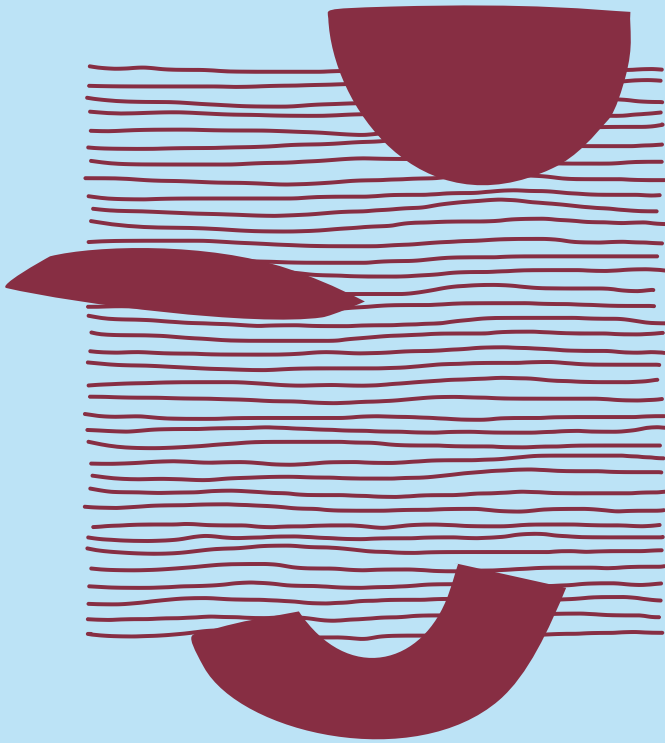


OLE JOHAN ANDERSEN    JILL BETH OTTERLEI (RED.)

# Kunnskaps- forvaltning

BIDRAG TIL STUDIER AV  
PROFESJONELL YRKESPRAKSIS



FAGBOKFORLAGET

# Kunnskapsforvaltning



Ole Johan Andersen og Jill Beth Otterlei (red.)

# Kunnskapsforvaltning

Bidrag til studier av profesjonell yrkespraksis

Boken ble første gang utgitt i 2023 på Vigmostad & Bjørke AS.

Redaksjonelt arbeid, utvalg og introduksjon © Ole Johan Andersen og Jill Beth Otterlei 2023. Hvert enkelt kapittel © den respektive forfatter 2023.

Dette verket, tilgjengelig fra <https://oa.fagbokforlaget.no>, omfattes av åndsverksloven og er lisensiert under følgende Creative Commons-lisens: Creative Commons Navngivelse 4.0 Internasjonal (CC BY 4.0).

Denne lisensen gir tillatelse til å kopiere, distribuere eller spre materialet i hvilket som helst medium eller format, og til å remikse, endre eller bygge videre på materialet til et hvilket som helst formål, inkludert kommersielle. Disse frihetene gis på følgende vilkår: Du må oppgi korrekt kreditering, oppgi en lenke til lisensen, og indikere om endringer er blitt gjort. Du kan gjøre dette på enhver rimelig måte, men uten at det kan forstås slik at lisensgiver bifaller deg eller din bruk av materialet. Du kan ikke gjøre bruk av juridiske betingelser eller teknologiske tiltak som lovmessig hindrer andre i å gjøre noe som lisensen tillater.

For å se en kopi av denne lisensen, besøk <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.no>

Lisensen gir deg ikke nødvendigvis alle de tillatelse som er nødvendig for din tiltenkte bruk. For eksempel kan andre rettigheter, som reklame-, personvern-, eller ideelle rettigheter, sette begrensninger på hvordan du kan bruke materialet.

Boken er fagfellevurdert i henhold til Universitets- og høgskolerådets retningslinjer for vitenskapelig publisering.

ISBN trykt utgave: 978-82-450-4709-7

ISBN elektronisk utgave: 978-82-450-4409-6

DOI: <https://doi.org/10.55669/oa2808>

Spørsmål om denne utgivelsen kan rettes til:  
e-post: [fagbokforlaget@fagbokforlaget.no](mailto:fagbokforlaget@fagbokforlaget.no)  
[www.fagbokforlaget.no](http://www.fagbokforlaget.no)

Omslagsdesign ved forlaget  
Sats: ved forlaget

# Forord

Boka tar sikte på å utvide vår forståelse av *kunnskap for praksis*, det vil si hvordan ulike typer av innsikter anvendes for å mestre problemer og utfordringer som yrkesutøvere står overfor i hverdagen. Arbeidet med bokprosjektet har foregått i et nært samarbeid med medforfatterne. Med utgangspunkt i et prosjektnotat i regi av en av redaktørene, Andersen, ble det foretatt enkelte sonderinger i februar 2021 blant mulige bidragsytere. Et utvalg interesserte ble invitert til å sende inn abstrakter. I desember samme år ble førsteutkast til kapitler diskutert på et bokseminar i Bodø; et tiltak som ble fulgt opp i slutten av mai 2022 i Bodø. I mellomtiden ble kontakt med Fagbokforlaget etablert, og etter hvert kom alle formaliteter og finansiering på plass.

Bokseminarene har vært et viktig bidrag i kvalitetssikringa av prosjektet og ellers gitt medforfatterne innsikt i de ulike delkapitlene. Også medforfattere som ikke har hatt anledning til å delta på disse seminarne, har vært involvert i arbeidet med å kommentere og evaluere utkast. Vi endte opp med 11 bidrag, der to er basert på et medforfatterskap. Sju av kapitlene er skrevet av ansatte ved Nord Universitet, Bodø-miljøet. De øvrige fire er forfattet av eksterne fagfolk.

Redaktørene vil takke medforfatterne for deres innsats: Ikke bare for sine respektive bidrag, men for å ha bidratt i den interne kvalitetssikringa, og ellers overholdt avtalte frister med hensyn til levering av sine bidrag. I tillegg vil vi framheve Fakultet for samfunnsvitenskap, Nord Universitet, som sjenerøst har dekket reise og opphold for eksterne bidragsytere og driften av bokseminarene. Fagfellen skal ha takk for sin raske og grundige evaluering. Helt til slutt vil vi nevne Fagbokforlaget, og spesielt forlagsredaktør Balder Holm for sin smidige og vennlige respons på utfordringer som lett oppstår i gjennomføringa av et bokprosjekt.

Bodø, 8. mai 2023

*Ole Johan Andersen og Jill Beth Otterlei*

Redaktører



# Innhold

Kapittel 1	
Kunnskapsforvaltning?	9
<i>Ole Johan Andersen og Jill Beth Otterlei</i>	
Kapittel 2	
Lag på lag med delt erfaring	21
<i>Arne Blix</i>	
Kapittel 3	
Filosofisk blikk på teori-praksis problemet	45
<i>Atle Måseide</i>	
Kapittel 4	
Erfaring og refleksjon	59
<i>Terje Halvorsen</i>	
Kapittel 5	
Elitefotballtrenerens praktiske kunnskap	79
<i>Line Dverseth Danielsen</i>	
Kapittel 6	
Teknologi, profesjonalisering og vitenskapeliggjøring i trenerrollen	95
<i>Anne Tjønndal</i>	
Kapittel 7	
«Vi er profesjonelle, men ikke på samme måte som andre»	119
<i>Anne Kamilla Lund og Jill Beth Otterlei</i>	
Kapittel 8	
Når profesjonelle begår feil i sin yrkespraksis	141
<i>Ole Johan Andersen</i>	



Kapittel 9	
Kunnskapsgrunnlaget for yrkespraksis i demensomsorgen	157
<i>Trude Gjernes og Per Måseide</i>	
Kapittel 10	
Ledelse forstått, og utøvd, som en praksis	179
<i>Tom Karp</i>	
Kapittel 11	
Akademisk kunsthåndverk	195
<i>Gry Cathrin Brandser</i>	
Kapittel 12	
Akademisering av sosionomprofesjonen	211
<i>Bjarne Øvrelid</i>	
Kapittel 13	
Kunnskap for praksis: Et kontingent prosjekt	231
<i>Ole Johan Andersen og Jill Beth Otterlei</i>	
Forfatterpresentasjoner	243
Sammendrag	247

Andersen, O.J. & Otterlei, J.B. (2023).  
Kunnskapsforvaltning? Bidrag til studier av  
profesjonell yrkespraksis. I O.J. Andersen &  
J.B. Otterlei (Red.), *Kunnskapsforvaltning: Bidrag  
til studier av profesjonell yrkespraksis* (s. 8–19).  
Fagbokforlaget.  
DOI: <https://doi.org/10.55669/oa280801>

## Kapittel 1

# Kunnskapsforvaltning?

## *Bidrag til studier av profesjonell yrkespraksis*

Ole Johan Andersen og Jill Beth Otterlei

## Innledning

Boka er viet forvaltning av kunnskap i profesjonell yrkespraksis. Med forvaltning av kunnskap tenker vi her på hvordan kunnskap anvendes og utvikles i hverdagspraksiser som yrkesutøvere er involvert i. I tråd med filosofen Kjell S. Johannessens formulering er vi opptatt av tilegnelsen og forvaltningen av erfaringsbasert innsikt i «various sorts of work life situations» (2006, s. 234). Viktig i så måte er *handlingskompetanse og ferdigheter* som er knyttet til bestemte kontekster. Videre er de rettet mot å ta hånd om visse oppgaver og problemer og formidlet gjennom en infrastruktur av verktøy, terminologi, prosedyrer og teknologi, samt forankret i samhandlingssystem av aktører (Blackler, 1995,

s. 1038–1042). Siktemålet med bokprosjektet er nettopp å utdype hvordan kunnskap for praksis anvendes og utvikles i møte med ulike problemkontekster.

Noen forbehold er her på sin plass: Det er viktig å merke seg at vi legger til grunn et fleksibelt og dynamisk begrep om profesjon. Det betyr at begrepet ikke låses fast til yrkesgrupper som er autorisert til å ta hånd om bestemte oppgaver, og slik sett har oppnådd en eksklusiv rett til visse stillinger. Ei heller forutsettes det en langvarig akademisk utdanning. Følgelig svarer ikke vårt begrep om profesjon til hva sentrale profesjonssosiologiske bidrag legger i det (jf. Freidson, 1986; Abbott, 1988). I utformingen av boka har vi blant annet bestrebet oss på å vise hvordan fagliggjøring gjennom en vektlegging av kvalifikasjonskrav og formalisert opplæring også har vunnet innpass i aktiviteter som fortsatt har et – mer eller mindre- sterkt innslag av frivillig arbeid. To av kapitlene omhandler kunnskapsforvaltning i rollen som trenere for idrettsutøvere (se Dverseth Danielsen og Tjønndal); noe som representerer et nokså nytt praksisfelt for ekspertkunnskap. Ja, ett kapittel setter også søkelyset på hvordan frivillig beredskapsarbeid i regi av Røde Kors har blitt gjenstand for fagliggjøring (se Lund og Otterlei). Slik sett markerer bredden av praksisfelt i boka at hva som blir gjenstand for det som omtales som ekspertkunnskap, er i stadig endring, og følgelig også forholdet mellom yrkesutøvere i det som vi grovt sett betegner som den fagbaserte arbeidsdelingen (se Abbott, 1988).

Det er dessuten viktig å presisere at det er varierende i hvilken grad forfatterne har egne erfaringer fra praksisfeltet som de adresserer. Blix, Halvorsen og Karp har også denne typen erfaringsbakgrunn, mens Dverseth Danielsen og Tjønndal har erfaring som toppidrettsutøvere. Det er imidlertid kommentatorens ståsted som ligger til grunn. Det er rett og slett forskerens blikk og bestrebelsler på å analysere hvordan kunnskap forvaltes, som danner grunnlaget for bidragene, og i enkelte tilfeller supplert med egne erfaringer. Gjennom observasjoner i praksis må flere av medforfatterne kunne sies å ha kommet tett inn på de yrkesfeltene som omhandles. Og som det framheves i ett kapittel, representerer også det å drive forskning en type praksis som ideelt sett kombinerer sakkunnskap med håndverksmessige ferdigheter og et kreativt blikk (se Brandser).

Det må også presiseres at vi ikke har hatt ambisjoner om å legge et enhetlig faglig-teoretisk rammeverk til grunn for de enkelte kapitlene. Tatt i betraktning bidragsyternes ulike fagbakgrunn ville en slik ambisjon være nokså urealistisk. I diskusjoner med medforfatterne har vi oppmuntret bidragsyterne til å «fri-

gjøre» seg noe fra artikkelformatet som rår grunnen i tidsskrifter. Framfor å la bestemte fagdiskurser styre skriveprosessen har vi i tråd med bokas siktemål lagt vekt på en nedenfra-og-opp-tilnærming. Det er kunnskap *for* praksis som boka er viet, uten at vi dermed avskriver betydningen av kunnskap *om* praksis (se ellers kapitlet til A. Måseide). Her er det viktig å merke seg at vi som kommentatorer ikke trenger å identifisere oss med hvordan yrkesutøvere skjøtter sin rolle. I den utstrekning yrkesutøvere bedriver en praksis som er faglig uansvarlig, ja, kanskje moralsk sett både er tvilsom og forkastelig, så er det nettopp viktig å distansere seg fra hans eller hennes ståsted (se også Hellesnes, 1984)<sup>1</sup>. Erfaring er i seg sjøl ingen garanti for dyktighet i utføringen av en oppgave eller for at man ter seg på en måte som høver og sømmer seg.

Men hva vil vi med boka ut over det å utvide vår viten om hvordan yrkesutøvere gjør bruk av sitt repertoar av kunnskap i sin praktiske virksomhet? I dette innledende kapitlet tar vi sikte på å utdype nærmere hvorfor den praksisbaserte tilnærmingen til kunnskapsforvaltning er viktig, og på hvilke måter vårt bidrag har sin berettigelse. Slik sett kan vi si at innledningen tar sikte på å ramme inn de enkelte kapitlene, og ambisjonen har vært å vende tilbake i avslutningskapitlet til spørsmål som innledningen reiser, og som medforfatterne følger opp i sine respektive kapitler. Det dreier seg følgelig om

- å argumenter for en praksisbasert innfallsvinkel til kunnskapsforvaltning
- å begrunne vårt bidrag til studiet av kunnskap for praksis

## Argumenter for en praksisbasert innfallsvinkel til kunnskapsforvaltning

### Den erfaringsbaserte kunnskapens betydning

For igjen å referere til filosofen Kjell S. Johannessen, så konstaterer han at den erfaringsbaserte kunnskapen tradisjonelt har vært stemoderlig behandlet. Og da ikke bare i utbredte måter å omtale kunnskap på i det offentlige rommet,

---

1 Hellesnes' artikkel problematiserer filosofen Meløs' praxiologi, der aktørens ståsted og kompetanse gis en privilegert status. Hellesnes viser hvilket uføre man ender opp i når dette ståstedet absolutteres og man insisterer på at kun den som har erfart og utøvd noe, er i stand til å gi kyndige kommentarer til det som er erfart og utøvd.

men også i akademiske epistemologiske studier. Ifølge Johannessen rådde en epistemologisk arroganse lenge grunnen gjennom å gjøre den kontekstløse påstandskunnskapen til mal for kunnskap overhodet (2009). Følgelig har man ikke tatt høyde for kunnskapens mangfoldige uttrykksformer. Et sentralt skille henspiller på kunnskap om at noe er tilfelle, eller på kunnskap som beskriver og forklarer et fenomen, til forskjell fra kunnskap som *oppøver oss til å handle med det for øye å mestre visse oppgaver*. En klassisk referanse her er filosofen Ryles' artikkel fra 1940-tallet (1945), der han nettopp argumenterer mot ideen om at *viten om hvordan handle* i beste fall skulle være avledet av viten om *hva som er tilfelle*. Det å kunne utføre bestemte oppgaver på en effektiv måte, gjenkjenne og bli fortrolig med hva ulike sanseinntrykk betyr, vite hva som høver og sømmer seg der og da osv., er imidlertid noe annet enn å besitte viten om hva en oppgave består i, hva sanseinntrykk henspiller på, hvilke regler som gjelder: Å være en kyndig leder, en dyktig sykepleier i demensomsorgen, en sosialarbeider på et NAV-kontor, en pilot som mestrer krevende situasjoner, er ikke det samme som å vite mye om ledelse, demens, sosiallovgivning og flyfart som fenomen. Ja, det å anvende metodiske regler i forskning på en kyndig måte er også en type erfaringsbasert kunnskap, som kun demonstreres gjennom måten de iverksettes på (se Ryle, 1945–46, s. 11).

Mye av denne kunnskapen er *taus*. Og da i den forstand at den er implisitt og underforstått, men også i kraft av at den ikke lar seg verbalisere på en fullgod måte. Johannessen gjør ellers et poeng av at Ryles distinksjon blir for enkel, og at den tause komponenten i profesjonell kunnskap har en videre betydning enn det å være i stand til å utføre visse oppgaver på en effektiv og dekkende måte (se 2006, s. 236 og 237). Det å kunne gjenkjenne mønstre og opparbeide en fortrolighet med hva slags fenomener man står overfor, bedømme hva etterlatte spor tyder på, hvilke underliggende sykdommer visse symptomer kan være et uttrykk for, henspiller også på en erfaringsbasert kunnskap, som det er problematisk å gi en fullgod språklig redegjørelse for.

Samtidig hefter det ikke noe mystisk ved den. Filosofen McGuirk (2021, s. 61–73) har et godt poeng når han med referanse til Polanyi insisterer på at taus kunnskap ikke er et alternativ til eksplisitt kunnskap, og slik sett stiller seg avvisende i tråd med den pragmatiske tradisjonen til å skulle konstruere uoverskridelige skiller mellom for eksempel kunnskapsfenomener som i praksis henger sammen. Gjennom gjentatt øving eller drilling på treningsfeltet og i flysimulatorer, i tilegnelsen av erfaringer som sykepleier i demensomsorgen,

som sosialarbeider i møte med klienter eller gjennom observasjoner i mikroskopet på laboratoriet forankres den tause kunnskapen kroppslig: Vi vet hvilke bevegelser som fordres for å mestre aktiviteter, vi gjenkjenner forskjeller mellom celler i laboratoriet, gjerne subtile sådanne i form av form og farge (Barley, 1996, s. 425), vi lærer hvilke grep som må utføres i flysimulatoren for å håndtere kritiske situasjoner, og vi driller inn visse bevegelsesmønstre sammen med medspillere på treningsfeltet. Den tause kunnskapen er synlig i måten handlinger utføres på (se McGuirk, 2021, s. 68), og dermed er den også korrigierbar.

Etter hvert har man utvilsomt, så vel i filosofiske epistemologiske studier som i samfunnsvitenskapelig empirisk forskning, viet større oppmerksomhet om kunnskap for praksis. Et viktig bakteppe for boka er tilgjengelige studier av kunnskapsforvaltning i praksis. Flere referanser fra ulike praksisfelt er verdt å nevne: For det første Schöns studie av hvordan fagligteoretiske innsikter, erfaringsbasert kunnskap, praktiske ferdigheter og blikk for situasjoner, samt ulike virkemidler i form av språkets mange uttrykk, tegninger og materielt utstyr, er nøstet sammen i bestrebelse på å mestre problemer i møte med oppdragsgivere, brukere eller klienter (1983). Derigjennom får Schön fram hvordan en variert miks av kunnskapselementer danner holdepunkter for mestring av problemer som man forventes å ta hånd om og løse i sin yrkespraksis (se også Blackler, 1995). For det andre Måseides analyse av medisinsk/klinisk problemmestring (2006), og spesielt hans påpeking av at hvor viktig biomedisinske fakta enn måtte være, så fordrer beslutninger om hva som skal gjøres, skjønsmessige avveininger. Ikke minst gjelder det situasjoner der kognitiv uvisshet rår i tolkningen av prøveresultat, og dermed om medisinske intervensjoner har påviselige effekter. For det tredje Smedslunds arbeider (se blant annet 2009), som vel går et skritt videre og framhever at eksperimentelt frambrakte innsikter er til liten hjelp for den psykologiske praktikerens. For skal eksperimenter frambringe resultatsikker kunnskap og kunne foreskrive hva som er egnede tiltak, så må man være i stand til å eliminere betydningen av «hidden unknown variables» (Smedslund, 2009, s. 790). Den psykologiske praktikerens er henvisning til å basere seg på og dra veksler på sin fortrolighet og erfaring med hva det vil si å være menneske og å inngå i et felles menings-system av språk og kultur. Det samme, og for det fjerde, gjelder Pfeffer og Suttons (2006) motforestillinger til hva såkalte harde fakta kan bidra med i utøvelse av ledelse. Man kommer vel så langt med sunn fornuft for å håndtere problemer ledere møter i sin hverdag. I alle fall må man ikke la seg forføre av

konsepter som har vind i seilene, og som viser seg å ikke være noe annet enn «half-truths» og sågar «nonsens».

## Det praktiske skjønnet

Sjøl om den praktiske kunnskapen ofte er forankret i vaner, stilltiende forforståelser eller i kroppsliggjorte ferdigheter, utelukkes ikke refleksjon omkring aktiviseringen. Også kunnskap for praksis kan involvere refleksive prosesser, i den forstand at kunnskapsforvalteren – når tvil oppstår, er henvist til ikke bare å spørre seg sjøl, men også til å begrunne overfor andre samhandlingsparter hva som gjør at han eller hun for eksempel gjenkjenner *noe* som *noe* (Schön, 1983, s. 50). Illustrerende her er det når Barley i sin observasjon av laboratorieteknikere avdekker hva han betegner som en semiotisk innsikt. Laboratorieteknikerne hadde utviklet et blikk for subtile forskjeller av celler basert på kriterier knyttet til farge, form etc. (1996, s. 425). I så måte kommer man ikke utenom å måtte utøve et praktisk skjønn. Det gjelder spesielt i situasjoner der kunnskapsforvalteren er henvist til å famle seg fram og prøve ut ulike forslag til løsning. Ja, kanskje møter han eller hun uforutsette problemer, overraskelser eller dilemmaer som fordrer refleksjon over tilvante og fortrolige måter å identifisere og løse problemer på (se blant annet Lindseth, 2021). Praktikerer blir med andre ord satt på prøve så vel kognitivt som normativt, og han eller hun kan da ikke lenger søke ly i det som er tilegnet av fakta, regler, prosedyrer og normative standarder, men må ta steget ut i «the swampy lowland where situations are confusing «messes» incapables of technical solution» (Schön, 1983, s. 42).

Heller ikke for klassiske profesjoner med en sterk faglig/vitenskapelig forankring og legitimering som juss og medisin er den fagbaserte kjernen i stand til å garantere en konsistent praksis, enten det nå gjelder prinsippet om likebehandling (jf. juss) eller standarder for reproduserbarhet hva diagnose og terapi angår (jf. medisin)<sup>2</sup>. Det lar seg rett og slett ikke gjøre å eliminere be-

---

2 Ifølge Abbott bidrar det akademiske sjiktet innenfor de klassiske profesjonene til å gi praktikerne anerkjennelse som profesjon, og i enkelte tilfeller jurisdiksjon over visse oppgaver, og da ved å markere at yrkesutøverne driver sin virksomhet i henhold til kunnskaper som pretenderer å være resultatsikre (1988, s. 55).

tydningen av skjønnsutøvelse i mestringen av hverdagens mangfoldige tilfeller (Grimen & Molander, 2008, s. 188–189; se også Freidson, 1986, s. 216, 217).

## Vårt bidrag til studiet av kunnskap for praksis

Sjøl om den bærende vinklingen på kunnskapsforvaltning i boka ikke pretenderer å bryte helt ny mark, og slik sett henter inspirasjon fra forskning som allerede er tilgjengelig, vil vi likevel insistere på at den har sin misjon i kraft av å utvikle nye greiner på en hovedstamme. Det er spesielt to forhold som vi har i tankene her. Først og fremst har vi lagt vekt på å inkludere ulike praksisfelt under en felles tematisk paraply. Derigjennom åpnes blikket for variasjoner i måten kunnskap aktiveres på i praktisk problemmestring, fra de utpregede profesjonaliserte til de mindre profesjonaliserte virksomhetsfeltene. I noen av de feltene som omhandles, er utøverne i stand til å dra veksler på en opparbeidet kjerne av fagspesifikke innsikter og systematiserte erfaringer (nedfelt i prosedyrer). På andre områder er bestrebelsene på å utvikle en spesifikk kunnskapsbase av nyere dato, og i noen tilfeller er rett og slett identiteten som kunnskapsforvalter uklar. Men felles for alle er likevel betydningen av å kunne utøve et klokt skjønn i håndteringen av hverdagspraksisens mangfoldige situasjoner.

Det andre forholdet er at vi også tar hensyn til den varierte institusjonelle og organisatoriske konteksten omkring de praksisfeltene som tematiseres. Det er for eksempel ikke sykepleie (jf. Gjernes og Måseide), sosialt arbeid (jf. Øvreid) eller trenervirksomhet (jf. Dverseth Danielsen) som sådan som diskuteres, men i relasjon til den konteksten som demensomsorg, NAV og fotball representerer som operative systemer. Konteksten for journalisters varierte virksomhet er ikke mindre til stede i kapitlet til Blix. Det ekstraordinære situasjonsforløpet og det tunnelsynet som slike omstendigheter lett avføder hos piloter, viser nettopp hvordan institusjonaliserte prosedyrer for best praksis kan utfordres (jf. Andersens bidrag). Dette er noen illustrasjoner på hvordan kunnskapsforvaltning er bakt inn i et operativt system eller kjeder av aktiviteter knyttet til organisasjoners kjernevirksomhet (se Selznick, 1992,



s. 234–236)<sup>3</sup>. Rett nok er det variasjoner bidragene imellom med hensyn til bredden i den kontekstuelle innrammingen: For eksempel setter Tjønndal og Karp søkelyset på henholdsvis trenere og ledere som sådan, samtidig som de tar høyde for hvor viktig det er å studere måten kunnskap forvaltes på i lys av praksisfelleskapets problemer og utfordringer.

## Kapittelinndeling

### Noen prinsipielle epistemologiske betraktninger

Ved siden av redaktørens innledningskapittel har vi for det første lagt inn en beretning av en yrkesutøver med lang erfaring fra ulike posisjoner innen sitt yrkesfelt. Det gjelder et bidrag av tidligere sjefsredaktør i Adresseavisen, Arne Blix. Kapitlet har i likhet med innlednings- og avslutningskapitlet ikke vært gjenstand for en fagfellebedømming. Vi har imidlertid i samråd med forlagsredaktør Balder Holm kommet fram til at et bidrag som primært drar veksler på selvopplevde erfaringer, har sin berettigelse i en antologi om kunnskap for praksis. Spesielt er det viktig å merke seg hans refleksjoner omkring læring i avisredaksjonen. For det andre inngår det i denne delen to grunnleggende fagteoretiske kapitler. Det gjelder Atle Måseides kapittel om problemer omkring forholdet mellom teori og praksis. Måseide argumenterer med eksempler fra pedagogisk veiledning for betydningen av saksrelevant innsikt og problematiserer hva pedagogisk teori kan bistå yrkesutøvere med i deres praktiske virksomhet i klasserommet. Terje Halvorsens kapittel har også en utpreget prinsipiell vinkling gjennom sitt søkelys på debatten omkring evidensbasering. Halvorsen argumenterer for at debatten etter hvert har blitt mer nyansert, og at den har bidratt til en oppmyking av det tradisjonelle og eksperimentelt baserte begrep om hva som gjelder som evident kunnskap.

---

3 Det er det operative systemet som ifølge Selznick er fokus for institusjonsbygging. Det er formelt regulert gjennom mål, regler som definerer hva kjernevirksomheten dreier seg om, hvordan den skal bedrives og hvem som har myndighet over hva og hvem. Men vel så viktig er det uformelle i form av praksiser, transaksjoner og samhandlingsrelasjoner som utvikler seg innenfor den formelle rammen, og gjør organisasjoner til levende organismer.

Videre har vi lagt vekt på å posisjonere de øvrige bidragene i forhold til ulike problemkontekster og hvordan ulike typer av kunnskap og ferdigheter anvendes og utvikles i praktisk problemløsning. Det må presiseres at bidragene er mer mangfoldige enn denne inndelingen antyder, og kan inkludere elementer som også er relevante for andre enn den tilordnete problemkonteksten.

## Når det uforutsigbare rår?

Vi starter med praksisfelt der kunnskapsforvalterne er henvist til å mestre situasjoner som har et uforutsigbart og ekstraordinært forløp. Det uforutsigbare kan være et permanent trekk eller kun midlertidig sette sitt preg på begivenhetenes gang. De tre første bidragene gjelder felt som ikke er profesjonalisert i tradisjonell forstand, men likevel gjenstand for fagliggjøring. Mens Line Dverseth Danielsen setter søkelyset på fotballtreneres coaching, går Tjønndal bredere til verks og med et søkelys på hvordan trenere tar i bruk nye teknologier i sine bestrebelser på å mestre uvisshet. Anne Kamilla Lund og Jill-Beth Otterlei belyser i sitt kapittel hvordan det uforutsigbare og ekstraordinære ved det å drive beredskapsarbeid i frivillig regi (jf. Røde Kors) representerer en kunnskapsmessig utfordring. Ole Johan Andersen avslutter denne bolken med å belyse hvordan og hvorfor sjøl profesjonelle og kyndige yrkesutøvere kan begå feil i håndteringen av ekstraordinære situasjoner.

## Når hverdagens problemer og dilemmaer må mestres?

Uvisshet og dilemmaer hefter også ved kunnskapsforvaltning i hverdagen og innenfor formaliserte og rutiniserte kontekster. Kapitlet til Trude Gjernes og Per Måseide er viet kunnskapsgrunnlaget for yrkespraksis i demensomsorgen og hvordan yrkesutøverne drar veksler på det når de skal bidra til å vedlikeholde restferdigheter hos demente, men også veilede de demente uten å rokke ved deres verdighet. Håndtering av kryssende hensyn er ikke minst viktig når man som Tom Karp avslutter denne bolken med å sette søkelyset på ledelse som en type praksis.

## Når faglig standardisering møter praksis?

I ei bok om kunnskapsforvaltning i praksis er det naturlig å vie oppmerksomhet til former for standardisering som preger flere felter av tjenesteyting i offentlig regi. Gry Brandser setter søkelyset på hvordan bestrebelser på å formalisere og standardisere doktorgradsløp utfordrer tradisjonelle verdier om forskning som en sjølstendig og kreativ virksomhet. Bjarne Øvrelid derimot vender blikket lenger ned i utdanningspyramiden og stiller spørsmålet om en akademisk standardisering av sosialarbeiderutdanningen er en farbar vei, og da med tanke på ikke bare å håndtere, men også reflektere over hverdagspraksisen som NAV-medarbeider.

## Sammenfatning

I denne delen tar redaktørene sikte på å trekke ut en analytisk merverdi av de enkelte bidragene om kunnskap for praksis.

## Referanser

- Abbott, A. (1988). *The System of Profession. An Essay on the Division of Expert Labor*. Chicago, London: The University of Chicago Press.
- Barley, S.R. (1996). Technicians in the Workplace: Ethnographic Evidence for Bringing Work into Organizational Studies. *Administrative Science Quarterly*, 41(3): 404–441.
- Blackler, F. (1995). Knowledge, Knowledge Work and Organizations: An Overview and Interpretation. *Organization Studies*, 16(6): 1021–1046.
- Freidson, E. (1986). *Professional Powers. A Study of the Institutionalization of Formal knowledge*. Chicago, London: The University of Chicago Press.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander & L.I. Terum (red.). *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grimen, H. & A. Molander (2008). Profesjon og skjønn. I A. Molander & L.I. Terum (red.). *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hellesnes, J. (1984). Vitskapsteori eller fiks idé? *Norsk filosofisk tidsskrift*, 19: 1–7.
- Johannessen, K.S. (2006). Knowledge and Reflective Practice. I B. Göransson, M. Hammarén & R. Ennals *Dialogue, Skill and Tacit Knowledge*. The Atrium, Southern Gate, Chichester, West Sussex PO19 8Sq, England: John Wiley & Sons, Ltd.
- Johannessen, K.S. (2009). Praktisk kunnskap og epistemologiens arroganse. I A. Måseide & G. Skirbekk (red.). *Filosofi i vår tid. Festskrift til Jon Hellesnes*. Oslo: Det norske samlaget.
- Lindseth, A. (2021). Diskrepanserfaring og svarevne. I K.S. Fuglseth & C. Torbjørnsen Halås (red.). *Innføring i praktisk kunnskap*, Oslo: Universitetsforlaget.
- McGuirk, J. (2021). Taus kunnskap. I K.S. Fuglseth & C. Torbjørnsen Halås (red.). *Innføring i praktisk kunnskap*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Måseide, P. (2006). The deep play of medicine: Discursive and collaborative processing of evidence in medical problem solving. *Communication & Medicine*, 3(1): 43–54.
- Pfeffer, J. & R.I. Sutton (2006). Management Half-Truths and Nonsense: How to practice evidence-based management. *California Management Review*, 18(3).
- Ryle, G. (1945–1946). Knowing How and Knowing That. *Proceeding of Aristotelian Society*, 46: 1–16.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals think in action*. New York: Basic Books, Inc.
- Selznick, P. (1992). *The Moral Commonwealth. Social Theory and the Promise of Community*. Berkeley, Los Angeles, Oxford: University of California Press.
- Smedslund, J. (2009). The Mismatch between Current Research Methods and the Nature of Psychological Phenomena. *Theory & Psychology*, 19(6): 778–794.



Blix, A. (2023). Lag på lag med delt erfaring.  
I O.J. Andersen & J.B. Otterlei (Red.),  
*Kunnskapsforvaltning: Bidrag til studier  
av profesjonell yrkespraksis* (s. 21–43).  
Fagbokforlaget.  
DOI: <https://doi.org/10.55669/oa280802>

## Kapittel 2

# Lag på lag med delt erfaring<sup>1</sup>

Arne Blix

## Innledning

For meg kjennetegnes journalistikk av fagets arbeidsmetoder: kildesøk, kildekritikk, analyse og faktakontroll, fortellerformene og de etiske vurderingene i alle ledd. Derfor er læring og fagutvikling så tett knyttet til journalistikk i praksis. Medieforskerne har vært mest opptatt av å studere de ferdige produktene og mediernes rolle i samfunnet. Det har gitt nyttige innspill, men i mindre grad berørt de viktige møtene mellom journalist, kilde og leser. Lenge var heller ikke journalistene opptatt av å dokumentere eget fag; det vi holdt på med, var nesten en hemmelighet. I dag læres journalistikk på skoler

---

1 Denne fagartikkelen er redaksjonelt vurdert, men er ikke fagfellevurdert i tråd med Universitets- og Høgskolerådets kriterier for poenggivende publisering.

og utvikles gjennom forskning, evaluering, dokumentasjon og deling i den enkelte redaksjon og i møter mellom redaksjonene, men også stadig mer åpent i forhold til leserne og samfunnet. Jeg har vært journalist, fagutvikler og redaktør i nesten 50 år. I denne artikkelen vil jeg vise hvordan journalisters erfaringer gjennom praksis og lag for lag bidrar til å utvikle journalistikk som fag.

## Fra engasjement til fag

Da jeg begynte som journalist tidlig på 1970-tallet, hadde jeg ingen utdanning i journalistikk. Det hadde heller ingen andre jeg kjente. De eldste hadde kanskje sett gjennom Carl Justs «brevkurs for vordende journalister». Vi yngre skaffet oss Torbjørn Wales *Innføring i journalistikk*, en lettlest bok som la vekt på det rent håndverksmessige. Lite annet var tilgjengelig eller spesielt nyttig. Men vi brant for oppgaven. Tenk at vi kunne fortelle om det vi så og opplevde, at mange leste det og hadde meninger om oppslagene i avisa? Vi kunne få ting til å skje!

For å lære hemmelighetene var det ett sted å gå, nemlig til redaktører og journalistkolleger. De ble våre læremestre fordi de hadde fartstid, hadde dekket de store hendelsene, hadde viktige kilder og kunne mye om lokalsamfunn og mennesker. Vi var lærlingene som tok til oss alt vi kunne. Men vi opplevde også at våre mestre kunne mangle språk til å formidle eget fag på en presis måte. Mange så heller ikke på journalistikk som et fag, det var mer som et håndverk og et yrke.

To opplevelser fra den første sommeren i en redaksjon i Tromsø ble viktig for meg. Den første skjedde på en kveldsvakt. En av redaktørene kom inn i redaksjonen fra et sent møte i bystyret der han var valgt inn. Etter å ha hengt fra seg frakken kom han bort til meg og delte saksdokumentene i tre bunker: viktige nyhetssaker, notiser og saker vi ikke behøvde omtale. Den andre var tilbakemeldingen til en av de andre sommervikarene, den unge gutten som hadde praksis fra journalistutdanningen i Oslo. Han hadde tydeligvis levert altfor sent og skrevet altfor langt om et lite trafikkuhell i byen. «Her i avisen skriver vi om trafikkulykker, vi analyserer dem ikke», fikk han høre fra en på forhånd skeptisk arbeidsleder.

Det var ikke bare jeg som hadde slike og lignende opplevelser. Vi var en ny generasjon i ganske tydelig opprør mot deler av det gamle. Særlig den intense og følelsesladde debatten om norsk EF-medlemskap i 1972 hadde betydning. Nesten alle aviser rådet ja, men folket svarte nei. Var journalistikken vår troverdig?

Førsteamanuensis ved Journalisthøgskolen i Oslo, Odd Raaum, kaller i «Pressen er løs» det som nå skjedde, for journalistenes frigjøringsprosess og «etiske rensning». Han mente partibindinger ble erstattet av et selvformulert «journalistikkens samfunnsoppdrag», at journalistene førte en fundamentalistisk kamp for ytringsfrihet, styrket sin autonomi ved å fjerne gamle favører, skapte tydelige grenser mot eierinnflytelse og sendte alle som var knyttet til informasjonsvirksomhet, ut av lauget. Sett innenfra opplevde jeg at alt dette handlet om å definere journalistikk som et selvstendig fag, frihet til å velge saker og vinkling, kunnskap til å håndtere kompleks informasjon og opptre etisk forsvarlig og med troverdighet.

## Nye idealer

Som ung journalist på 1980-tallet var hverdagen preget av store og små nyhetssaker i lokalsamfunnet. Samtidig utviklet vi et stadig sterkere ønske om å sette dagsorden, ikke bare referere andres. «Investigating journalism» kom fra USA og skoleeksemplet var Bod Woodward og Carl Bernsteins avsløring av Watergateskandalen. Noen så også til Gunter Wallraffs forkledde rapportering. Det de gjorde, kunne vise journalistikkens kraft, men var samtidig langt unna vår vanlige hverdag.

Hos oss husker jeg best journalisten og juristen Gerd Benneche som gikk dypt inn i behandlingen av samfunnets aller svakeste, blant annet gjennom Gro-saken. Hun stoppet ikke ved direktørkontoret, men angrep teppet av tushet som hadde preget helsesektoren, og viste alle hvorfor åpenhet er nødvendig om man vil gi de svakeste i samfunnet en stemme. Vi lærte at journalister med mot, kunnskap og utholdenhet kunne skape samfunnsendringer på områder der det var nødvendig.

Mot slutten av 1980-tallet og gjennom 1990-tallet økte antallet kontroversielle medieavsløringer sterkt, noe man blant annet kan lese i statistikken over injuriersaker. Fra omtrent ingen var det enkelte år flere enn 30, og avisene ble



ilagt erstatningskrav på over en million kroner. En dristigere og mer avslørende journalistikk var i tydelig utakt med vår strafferett.

I denne perioden tok jeg juridisk embetseksamen ved siden av journalistikken og arbeidet mye med å studere og systematisere mediedommene. De lærte meg at journalistikken måtte bli mer presis, og at det vi påsto, måtte kunne dokumenteres bedre. Men vi skjønnte også at vi måtte føre en kamp for at våre arbeidsmetoder måtte få et større rettsvern i samfunnet om vi gjennom våre medier skulle belyse sensitive og kontroversielle samfunnssaker.

Menneskerettsloven (EMK) ble inkorporert i norsk lovgivning i 1999. Samme år la Ytringsfrihetskommisjonen frem forslag til en omfattende modernisering av Grunnlovens § 100 om ytringsfrihet. Den nye bestemmelsen trådte i kraft i 2004. Gamle prinsipper ble speilvendt. Ytringsfriheten fikk forrang og kan bare begrenses når det er strengt nødvendig i et demokratisk samfunn, åpenhet og innsyn skal være hovedregel, taushet og hemmelighold unntakene. Dette skapte et helt nytt grunnlag for grundig dokumentasjon, særlig avgjørende i undersøkende journalistikk. Samtidig ble formidlingsfriheten større. Nyhetsjournalistikkens vesen ble akseptert, misvisende opplysninger kunne rettes opp, tilsvar fikk større vekt, og med nødvendige forbehold kunne man unngå domfellelse og erstatningsansvar når man reiste kritiske spørsmål eller brukte for sterke ord.

## Innsyn og systematikk

Tett knyttet til undersøkende journalistikk var kampen for å utvide retten til innsyn på alle samfunnsområder. Der vi så lenge hadde vært nødt til å basere oss på det kildene ville dele gjennom åpne eller fortrolige intervjuer og på referater fra åpne, men også strukturerte møter, søkte vi nå innsyn i de viktige og avslørende saksdokumentene i det offentlige. Kampen for åpne postlister var avgjørende både for med selvsyn å kunne velge hva vi ønsket kunnskap om, og for å kunne kreve de viktigste dokumentene utlevert. Den første offentlighetsloven kom etter mye motstand i 1971, men det tok lang tid før intensjonene i loven ble praktisk hverdag og ikke minst utnyttet systematisk av oss journalister. En offentlig utredning om informasjonsrettigheter i 1978 slo fast at det var et demokratisk mål at alle skulle ha samme rett til innflytelse, og at lik rett til innsyn var en forutsetning for det. Journalistikkens samfunnsoppdrag lå i forlengelsen av dette overordnede samfunnsmålet.

I 1986 skrev Nils E. Øy boken *Finn Fakta*, om kunsten å finne og retten til å vite. For meg ble den en vekker og en stor inspirasjon. Vi leste og fulgte hans grundige kurs om innsynsmulighetene. Loven ble utvidet i 2000, blant annet med lovpålegg for forvaltningen til å føre åpne postjournaler, informasjonsretten ble grunnlovsfestet i 2004, og en ny offentlighetslov kom i 2006. Etter 1990 kan vi registrere en betydelig økning i mediernes bruk av retten til innsyn, og en del av yrkespraksisen handler nå om å åpne dører på stadig nye områder. Selv om tipsene fra lesere fortsatt var viktig, startet arbeidsdagene i redaksjonen nå oftere med systematiske gjennomganger av dokumenter utformet og sendt mellom ulike offentlige organ og fra enkeltpersoner og organisasjoner.

Det dette i bunn og grunn handlet om, var mer uavhengig journalistikk, mer systematikk i arbeidsmetodene og helt nye muligheter til å dokumentere opplysningene som ble publisert. På et vis var dette en forlengelse av det Amandus Schibsted, grunnleggeren av det som i dag er Schibsted-konsernet, en gang sa: «Jeg innlater meg nødig på å referere annet enn hva jeg selv har sett ...»

## Overgripende etikk

En helt avgjørende del av fagutviklingen var det presseetiske arbeidet. Den første Vær Varsom-plakat ble vedtatt i 1936. Da eksisterte allerede Det Faglige Utvalg. Utvalgets mandat ble stadig utvidet – også til å behandle klager fra publikum fra 1930-tallet. Det yrkesetiske arbeidet og ordningene rundt det hadde to formål. Det ene var å finne frem til felles og omforente retningslinjer på noen viktige områder og som skulle gjelde for alle redaktørstyrte medier. Diskusjonene og uttalelsene knyttet til konkrete saker var opplysende og retningsgivende. I tillegg ønsket man å vise at en selvjustisordning med klageordning kunne være bedre enn lovgivning og rettsprosesser. Diskusjonene om etikk ble skjerpet, og ekstern kritikk ble håndtert mer systematisk. Utviklingen av arbeidsmetodene og formuleringen av det som var god presseskikk, bidro sterkt til å beskrive kjernen i journalistikkfaget.

Arbeidet med å formulere presseetikken omfattet også det journalistiske samfunnsoppdraget. Sett utenfra, fra samfunnets side, er beskrivelsen i Maktutredningen fra 1992 mest autoritativ: Mediernes oppgave handler om informasjon, kommentar, overvåking og gruppekommunikasjon. Jour-

nalistene og redaktørene har beskrevet oppdraget i Vær-Varsom-plakaten, redaktørplakaten og vedtekter knyttet til bransjens organisasjoner. I Vær Varsom-plakaten kom den første beskrivelsen av samfunnsoppdraget i 1975, da som retten til å informere, debattere og avdekke kritikkverdige forhold. Samfunnsoppdraget ble tydeligere og mer detaljert beskrevet i senere revisjoner. Det legges for eksempel vekt på ansvaret for at ulike syn kommer til uttrykk, plikten til å rette et kritisk søkelys på mediene selv og et ansvar for å beskytte enkeltmennesker. Til dette kommer redaktørinstituttet som blant annet garanterer et tydelig ansvar for alt som publiseres, og et ansvar for å sikre den redaksjonelle frihet og uavhengighet, et prinsipp som nå er lovbeskyttet. Slik jeg så det, var disse formuleringene det nærmeste man kom en overgripende teori eller oppgavebeskrivelse for vårt journalistiske hverdagsarbeid.

## Journalistikk som høgskolefag

Mange i vår generasjon gikk inn i journalistyrket uten journalistutdanning og med en grunntanke om at vi tilhørte et åpent yrke man kunne velge mange veier inn i. Det var ikke det at vi manglet utdanning. Mange var det som da het cand.mag., gjerne lærere eller med erfaring fra ulike yrker og fag. «Halvstuderte røvere» kalte vi oss selv.

I 1987 fikk jeg en ny, krevende og spennende oppgave. Landets tredje og den nordlige landsdelens første journalistutdanning skulle etableres. Jeg fikk prosjektoppgaven, antakelig fordi jeg både hadde praksis i faget og høyere utdanning. Vi støttet oss på hele fagmiljøet ved det som den gang het Høgskolesentret i Nordland og på journalsthøgskolene i Oslo og Volda. Journalistutdanningen i Oslo ble etablert som ettårig utdanning i 1965. Volda-utdanningen kom i 1971, samtidig som journalistutdanningen ble toårig og på høgskolenivå.

Men den minste og nyeste utdanningen hadde også en større frihet enn våre forgjengere og faddere. Den måtte utnyttas. For første gang ble journalistikk hovedfaget i utdanningen av journalister. I studieplanen skrev vi at «målet er å formidle, men det er midlene som utgjør fagets tyngdepunkt». Fagets metoder og teknikker var viktigst, det vil si idéutvikling, kildekunnskap, analyse og formidling. Tidligere rektor ved Journalsthøgskolen, Per Olav Reinton, formulerte dette som en formel: K x 3F, det vil si kunnskap knyttet til kilde, analyse og formidlingsferdighet.

Vi møtte straks utfordringer. Med journalistikk som hovedfag ble kravet også graderte karakterer. På rekordtid gikk journalistutdanningene og etterutdanningsinstitusjonen Institutt for journalistikk sammen om å lage de første beskrivelsene av journalistikk som høyskolefag og hvilke faglige kriterier vi la avgjørende vekt på når vi skulle bedømme konkrete, journalistiske arbeider. I vurderingen la vi også stor vekt på metoderapporten som skulle ligge ved. Samtidig etablerte vi en sensorordning. Dette var et viktig skritt i ytterligere å befeste journalistikk som fag. Kort tid etter dette tok de første journalistene hovedfag og senere doktorgrad.

## Læring i redaksjonen, Adressa-skolen

På 1990-tallet ble det viktigere å etablere systematiske læringsmiljøer i redaksjonene. Redaksjonene laget egne skoler. Jeg fikk ansvaret for å bygge opp og utvikle Adressa-skolen. Den har vært rammen om kompetanseutviklingen i *Adresseavisen* fra 1992 og frem til i dag. Vi hadde fått en introduksjon til teoriene om «lærende organisasjoner» gjennom Pressens Lederprogram. Peters Senges «Den femte disiplin» ble den store inspirasjonskilden for Adressa-skolen, en helhetlig tilnærming til læring og utvikling gjennom arbeid. Senge synliggjorde elementene i en lærende organisasjon og kalte dem systemtenkning, personlig mestring, mentale modeller, felles visjoner og gruppelæring. Han forklarte på en forståelig måte sammenhengen mellom dem og hvordan de kunne ha betydning for utvikling i den praktiske hverdag. Å utvikle en lærende organisasjon ble viktig fordi vi så hvordan Norge raskt utviklet seg mot et kunnskapssamfunn der vi skulle være en viktig bidragsyter. Vi så også en sterkt økende konkurranse og stadig større endringstakt, ikke minst fordi den digitale hverdag endret så mye og krevde så mye nytt av oss. Adressa-skolen skulle virke på fire områder: evaluering, skoling, rekruttering og utvikling. Selv om skolen hadde et eget budsjett og prosess-støtte, var det en grunntanke at den skulle drives av ledere og medarbeidere som del av det daglige arbeidet.

Utgangspunktet og det mest systematiske arbeidet handlet om løpende evaluering. Vi la til grunn at journalistikk var et fag der læring var avhengig av å systematisere erfaringer, gode og dårlige. Løpende evaluering var også en måte å arbeide med våre dilemmaer på og tilpasse journalistikken nye behov og forventninger.

I lange perioder samlet vi hele redaksjonen til felles start på dagen. Her ble ulike sider av vår journalistikk løftet frem til vurdering: Hadde vi valgt de riktige oppslagssakene, og kunne vi begrunne prioriteringene? Var våre vinklinger forståelige og interessante? Hvordan stod våre produkter i forhold til konkurrenter? Kommentarene kom fra teologen bakerst i rommet. Eller kanskje fra journaliststudenten i praksis. Fra politisk redaktør, eller fra desk-journalisten som denne dagen også hadde dagvakt. Det var i dette brede fellesskapet innspillene til konklusjoner kom.

Et tilbakevendende spørsmål var om vi gjorde ting riktig, og om vi gjorde de riktige tingene, enkel- og dobbelløkket læring. Det kunne for eksempel være nødvendig å spørre om vi klarte å følge saker selv om de utviklet seg sakte og over lang tid? Videre var vi opptatt av at store nyhetshendelser ikke måtte overskygge andre nyhetssaker som også var viktige. Likeså måtte vi stadig spørre om enkelte emner eller geografiske områder ble oversett.

I tillegg til slike overordnede diskusjoner gikk vi inn i detaljer: utforming av titler og inngresser, kildebruk, språk, etiske vurderinger eller bildebruk og design. Vi sendte ut på mail, innkalte til høringsmøter, justerte og konkluderte. Det endte med konklusjoner som i neste runde dannet grunnlaget for nye lærings- og evalueringsprosesser. I alle fall til vi ble utfordret på nytt. Var det vi hadde resonnert oss frem til, holdbart når en ny sak var så utfordrende for måten vi tidligere hadde tenkt på?

Vi la stor vekt på å lage skriftlige sammendrag av evalueringen. Tydelighet og åpenhet var viktig for å knytte erfaringene sammen til en strategi eller redaksjonell linje, redusere faren for feil og misforståelser. Så tok vi dem med oss når vi laget opplæringsplaner, utviklingsprosjekter og rekrutteringsplaner, ja, til og med kunnskapstester når vi skulle rekruttere nye medarbeidere eller ledere. Over tid kunne vi sette sammen de daglige oppsummeringene til redaksjonell policy og ikke minst peke på utvikling vi ville eller måtte gjennom. Ett av de viktigste temaene var omformingen av *Adresseavisen* fra å være en lokalavis for mange kommuner til å utvikle en overordnet regionavis som supplerte lokalaviser i sterk vekst. De viktige elementene og kravene i denne journalistikken la vi inn i begrepet «Adressa-reportasjen». Den stilte krav til nyhetsverdi, eksemplifisering gjennom reportasjer, oversikter, fakta og illustrasjoner med bilder og grafikk.

Denne systematiske evalueringsprosessen ledet oss enda et skritt videre. Vi laget en egen medielab der medarbeidere fra ulike avdelinger, ikke bare fra redaksjonen, i kortere eller lengre tid arbeidet sammen om nye digitale

løsninger, noen ganger i selvstyrende team. Vi så også at åpenhet og deling var nødvendig for at vi skulle nå nye mål. NextMedia var neste skritt, en selvstendig virksomhet med eksterne deltagere. Ett mål var å knytte mediene til forskning og andre bransjer med noen av de samme utfordringene som vi hadde. Lignende tanker lå til grunn for Media City i Bergen fra 2017 og kanskje også Pressens Hus i Oslo i 2021.

Til slutt også dette: Våre mediebedrifter følger strenge krav til åpne regnskaper av våre materielle verdier. Vi ønsket nå å synliggjøre våre immaterielle verdier og laget fra 2011 åpne redaksjonelle årsrapporter om vår journalistikk. Dette ble utvidet til hele konsernet, og i dag lager mange norske mediebedrifter slike årsrapporter som viser leserne hva vi har som mål, hvordan vi arbeider med dem, og hva vi lyktes eller feilet med. Vi ønsket at vår journalistiske kvalitet skal være en viktig og synlig del av vår virksomhet. Samtidig ville vi bli flinkere til å diskutere våre arbeidsmåter i det offentlige rom.

## Metoderapporter

SKUP, Stiftelsen for undersøkende journalistikk, ble opprettet tidlig på 1990-tallet. Formålet med stiftelsen var å inspirere og styrke kunnskapsdelingen mellom journalister på tvers av de ulike redaksjonene. Ved siden av kurs og konferanser etablerte SKUP kvalifiserte juryer som hvert år premierte de beste undersøkende prosjektene. Viktig i denne forbindelse var at journalister måtte dokumentere sitt arbeid og sin metodebruk, gjøre rede for etiske utfordringer og formulere konsekvenser journalistikken hadde fått. Disse måtte vise at prosjektet hadde høy nyhetsverdi og nyskapende metodebruk og føre til endringer som var viktige. I tillegg la man vekt på egne undersøkelser, originalitet, hvordan man håndterte motstand, kildekritikk og etikk. Formidling kunne telle, men var ikke det viktigste.

Dette skjedde altså samtidig som evaluerings- og eksamensformene ved utdanningsinstitusjonene ble utviklet gjennom krav til metodedokumentasjon. I større redaksjoner fikk journalister nå satt av tid til å dokumentere arbeidsprosessene i åpne rapporter. Dette, tror jeg, er en av grunnene til at de største redaksjonene også har markert seg med mange priser for god journalistikk.

Også i våre mange lokalaviser gjøres omfattende og grundig undersøkende journalistikk. Men til forskjell fra mange store enkeltprosjekter foregår dette gjennom langvarig og løpende dekning av saker som utspiller seg og har store

konsekvenser i nærmiljøet. I dag er noen lokalaviser blitt flinkere til å dokumentere denne arbeidsformen og betydningen den har.

I 2022 ble for eksempel *Fjordene Tidende* utpekt som «Årets lokalavis». Den prisen fikk de blant annet for iherdig undersøkende journalistikk i lokalsamfunnet. Saken handlet om mobbing ved en videregående skole i Måløy. En av varslerne opplevde at han ble presset til å slutte, i stedet for at de ansvarlige tok tak i problemene. Da lokalavisa i 2021 omtalte saken, kom det flere nye varsler. Alle fikk medhold i sine klager og tilkjent erstatning. Slik forklarer redaktør Erling Waage hvordan de arbeidet med de over 100 oppslagene om konflikten:

*Det var utfordrende å skulle omtale ei så negativ sak om ein så stor og viktig institusjon som mange hundre hadde eit nært og kjærte forhold til i vårt nærrområde. Vi kjende både tilsette, elevar og familiar til dei fleste ved skulen. Vi har vore opptekne av å vere balanserte og at alle sider skal få sleppe til, av å avdekke og vere opplysnande og ikkje dømmande i sakene våre. Det førte til at vi fekk god innsikt og kunnskap om alle sider av denne omfattande saka. Vi prioriterte å følgje heile prosessen på ein ryddig måte med mest mogleg bruk av opne kjelder. Det gjorde at vi kunne vere tett på heile prosessen, noko som gjorde at dei ansvarlege følte seg tvinga til å rydde opp. Eg meiner også at det var avgjerande at vi brukte ein respektert ekspert på arbeidsrett og varslingssaker, som så saka utanfrå.*

## De nye reportasjelederne

Endringer i journalisters arbeidsmåter førte parallelt til endringer i måten det redaksjonelle arbeidet ble ledet på. I *Adresseavisen* resulterte dette i at de gamle redaksjonssekretærene ble reportasjeledere. Dette var ikke bare en navneendring, men en ny samspillmodell mellom leder og medarbeider. Det rent administrative og den viktige sluttkontrollen ble et stykke på vei erstattet av veiledning underveis i arbeidsprosessen. Ledere og medarbeidere stod sammen om sluttresultatet. Coaching ble et begrep i kunnskapsarbeid, også i journalistikken. Den amerikanske reportasjournalisten Don Fry besøkte Norge flere ganger og ble et forbilde og en læremester. Han viste hvordan journalistikken kunne forbedres når en skolert medspiller stilte faglige kontrollspørsmål i alle stadier av arbeidsprosessen. Derfor ble lederutdanningen

i redaksjonen forsterket og utviklet, teamarbeidet mer fremtredende, og det igjen stilte andre krav til dem som skulle rekrutteres til disse lederoppgavene.

## Leserne blir deltagere

Utover 2000-tallet ble nettplattformen stadig viktigere i all journalistikk. Den umiddelbare og langt mer prosessorienterte nettjournalistikken krevde nye metoder.

En utviklingsretning handlet om bruk av dataverktøy i innsamlingen og bearbeiding av journalistisk kildemateriale, hente ut opplysninger fra offentlige tilgjengelige databaser eller at redaksjonene selv systematiserte sitt kildegrunnlag ved hjelp av digitale verktøy. Det ga muligheter for å dokumentere grundigere og se nye sammenhenger og utviklingstrekk over tid. En annen mulighet som ble viktigere og viktigere, var langt tettere dialog med leserne om nyheter og journalistikk. Leserne kunne lettere bidra med tips, historier og bilder. Journalister kunne komme i kontakt med kilder nær nyhetshendelser gjennom ulike sosiale kanaler. Det offisielle ble korrigeret av dem som var på stedet, så og opplevde – av dem som var «på bakken», som det heter nå.

At hvem som helst i prinsippet kan publisere hva som helst, skapte samtidig et større skille mellom såkalte redaktørstyrte medier og andre formidlere. Og samtidig skapte det et helt annet behov for å skille mellom faktiske og falske nyheter. De store mediehusene gikk i 2017 sammen og etablerte Faktisk.no, en åpen og uavhengig redaksjon som har til oppgave å kontrollere påstander som kommer frem i samfunnsdebatten. Ett av verktøyene journalister nå kan nyttiggjøre seg, er svært nøyaktige oversikter over hvilke saker som blir lest, når det skjer, hvor mye som leses, og hvem som leser. I tillegg kan man følge lesernes engasjement og hvordan de beveger seg videre på nettet. Trafikkoversikt ga viktige signaler til redaksjonene, samtidig som det sa mye om oppmerksomhet for annonser og dermed inntekter. Registreringen av «klikk» ga leserne en mye sterkere stemme enn de hadde hatt. De evaluerte de redaksjonelle produktene ved å lese eller ikke lese – bestått / ikke bestått med sensur der og da. Sjefredaktør Kirsti Husby i *Adresseavisen* har arbeidet mye med å se sammenhengen mellom leserkunnskap og fornyelse av journalistikken:

*Vi vet mye om leserne våre og bruker kunnskapen til å nå flere med det vi mener er viktig journalistikk. Gode og interessevekken-*



*de titler og vinkling er svært viktig, men bare når de gjenspeiler det reelle innholdet i saken. Om ikke, føler leserne seg lurte, og vi mister lett troverdighet. Det betyr for eksempel at tittel og ingress må gi leserne en god og riktig forståelse av hva saken handler om. Kunnskap om lesernes bruk av innholdet bidrar også til å utvikle journalistikken, for eksempel hvordan vi kan holde på leserne selv om tekstene blir lange og kompliserte. Det er blant annet viktig for at ulike syn og partenes tilsvarende skal nå frem til leserne.*

## Læring i praksis

En viktig metode for læring og utvikling i journalistikk handler om dokumentasjon, evaluering og deling. Altså åpenhet, noe journalistikk i bunn og grunn handler om. Her er eksempler på hvordan dokumentasjon kan gi innsyn på nye områder, hvordan krevende intervjuer kan gjennomføres, og hvordan store datamengder kan hentes ut og systematiseres.

### Brekkestang for innsyn

Taushetsplikt og innsynsrett står ofte mot hverandre. Men mange eksempler viser at det ikke behøver å være slik.

#### *Eksempel: Glassjenta – innsyn i barnevernet*

I 2014 skrev barnehjemsbarnet «Ida» et brev til *Stavanger Aftenblad*. Hun opplevde seg som «kasteball» og utsatt for «tvang og maktmisbruk» i barnevernet.

«Ida» ble beskrevet som «rabiatt», hun kunne «gå berserk», og det ble blant annet vist til at hun hadde tent på en av institusjonene hun bodde i. Forklaringen på hennes oppførsel ble oppgitt å være omsorgssvikt og vold i barndommen. I et helt år arbeidet mediehuset for å finne ut hva situasjonen hennes egentlig var. Barnevernet vegret seg med å gi innsyn i saken hennes. Et kjernesporsspørsmål var om en 15–16 år gammel jente uten samtykke fra pårørende kunne få innsyn i egen sak og gi en journalist tilgang til informasjonen. *Stavanger Aftenblad* fremmet 12 innsynsbegjæringer i tre fylker, og steg for steg klarte avisen å åpne lukkede arkiv og dører. Flere rettsinstanser gjorde

unntak fra reglene om lukket rettsbehandling og forbud mot opptak med lyd og bilder. Politiet åpnet ferdig etterforskede saker og lot redaksjonen få se dokumentasjon om pågripelse og fengsling. Det statlige Bufetat og det private Aleris åpnet noe opp, men satte også stramme rammer for innsyn. Journalistene i Stavanger Aftenblad satt til slutt på 20 ringpermer med dokumenter. Nøkkelopplysninger ble lagt inn i en egen database. Dette ga grunnlaget for en detaljert reportasje på 64 sider, kanskje den mest omfattende en avis noen gang har publisert. Reportasjen førte til offentlig gransking som konkluderte med at 6 ulike institusjoner eller etater brøt 15 ulike lovbestemmelser. I tillegg foreslo kommisjonen over 30 forbedringstiltak.

Det avgjørende dilemmaet i denne saken kan formuleres som et spørsmål: «Hvilke hensyn veier tyngst når det gjelder Ida?» Hensynet til «Ida» var journalistenes motiv for å grave i hennes sak. De ble oppfordret til dette av «Ida» selv. Hennes bistandsadvokat var hele tiden tett involvert, og «Ida» kunne trekke seg fra samarbeidet når hun måtte ønske det, og fikk gjennomgå alt materiale før publisering. Samtykke er ikke alltid tilstrekkelig for at mediene skal omtale en sak med sensitive personopplysninger. Redaksjonen må være trygg på at den som omtales, er klar over hva omtale kan innebære, og at offentliggjøring ikke kan gjøre situasjonen vanskeligere. Anonymisering gjør det vanligvis forsvarlig også å omtale sensitive detaljer når de er viktige for forståelsen. I enkelte tilfeller vil heller ikke anonymisering være tilstrekkelig for å beskytte den som omtales, kanskje i forbindelse med nær familie. «Av hensyn til Ida» var også argumentet etater og institusjoner brukte for å hindre eller begrense innsyn. I utgangspunktet er taushetsplikten til hinder for å dele personinformasjon. Fagfolk som kjenner den involverte godt, kan også ha gode argumenter for å verne enkeltmennesker i deres omsorg.

Et dilemma for mediene kan være å vurdere hvilke detaljer som er viktige og nødvendige å publisere. I fortellingen om «Ida» la *Stavanger Aftenblad* stor vekt på å få innsyn i politiets involvering i sakene rundt henne. Mediehuset ga seg ikke før de hadde detaljert kunnskap om pågripelse, ransaking og opphold i varetekt. Først med slik detaljert innsikt kunne man reise viktige prinsippsspørsmål, for eksempel om når politiet kan rette våpen mot barn, eller hvem og hvordan man kan kroppsvisitere en ung jente?

I saken om Ida kom det imidlertid også tydelig frem at hensynet til hennes familie og ansatte i barnevernet var viktig for dem. Mediene opplever ofte at «taushetsplikt» brukes som begrunnelse for å avvise innsyn, også utenfor det

taushetsvernet omfatter. I arbeidet erfarte *Stavanger Aftenblad* at når en instans åpnet for innsyn, var det lettere for andre å gjøre det samme. Det langvarige og nære samarbeidet mellom «Ida» og journalisten ble i seg selv et argument for større åpenhet enn vanlig i slike saker.

I desember 2016 ble journalisten bak reportasjen invitert til å holde et foredrag om arbeidet for 140 ledere i barnevernet. Etter 20 minutter introduserte han til alles overraskelse den da 16 år gamle «Ida». En etter en reiste deltagerne seg. Applausen varte i mange minutter. Både før og etter denne saken har vi sett eksempler på at myndighetene har gitt journalister innsyn i barnevernsaker. Det slår meg at journalister som bruker tid, er grundige og setter seg inn i regler og prosedyrer, lettere oppnår innsyn i sensitive saker.

## Sagt og ment – intervjuet som metode

Intervjuet er en av journalistens vanligste og viktigste arbeidsmåter. Noen eksempler kan vise hvor stor verdi gode intervjuer kan ha, og hvor galt det kan gå.

### *Eksempel: Gamle nachspiel i Trøndelag*

Da Trond Giske gikk på talestolen på Trøndelag Arbeiderpartis årsmøte i 2020, marsjerte medlemmene i AUF ut av møtesalen. *Adresseavisen* ville vite hvorfor. Svaret kom i flere oppslag i august og september 2020. «Hun hørte til Giskes nærmeste krets, nå forteller Sandra (29) hva som skjedde på nachspielet.» Avisen brukte både åpne og anonyme kilder for å beskrive et seksualisert miljø der Trond Giske var sentral. Nå følte de at det var riktig å fortelle hva som skjedde, og hvorfor de mente Giske ikke var egnet til nye tillitsverv i partiet. Trond Giske klager *Adresseavisen* og samarbeidsavisene inn for Pressens Faglige Utvalg (PFU). Han reagerte på manglende dokumentasjon, kildekritikk, unnlater og manglende aktsomhet ved bruk av anonyme kilder. PFU fant at *Adresseavisen*, under noe tvil, ikke hadde brutt god presseskikk. Selv om utvalget syntes at dokumentasjonen fremsto tynn, at man kunne ha synliggjort mer av underlagsmaterialet man bygget på, så hadde avisen formidlet usikkerheten og stilt kildene kritiske spørsmål. Det var også viktig at saken hadde stor offentlig interesse, og at Giske hadde fått god anledning til å gi sin versjon av saken.

### *Eksempel: Sofie sa nei, VG ville høre ja*

Videoen som i noen sekunder viste Trond Giske danse med Sofie på Vulkan Bar, kunne se ut som det endelige «me too»-beviset mot den omstridte politikeren.

Men Sofie selv mente det som skjedde, var «uproblematisk og greit». Hun hadde selv tatt initiativ til videoen. Dette foreklarte hun VG og var klar på at hun ikke ville kommentere episoden på trykk. Likevel ble hun sitert slik: «Vi danset og hadde det hyggelig, så ble det litt mye, så jeg og venninnen min dro derfra, sier hun.»

I mange dager forsøkte Sofie å få rettet opp inntrykket som var skapt. Hun følte seg presset, uthengt og dårlig behandlet og klaget avisen inn for Pressens Faglige Utvalg (PFU).

I mellomtiden hadde VG gjennomført sin interne gransking og erkjent mange feil, feil også PFU var enig i. Utvalget mente avisen hadde benyttet en uakseptabel metode for å få et sitat som en kilde ikke ønsket å medvirke til eller kjente seg igjen i. PFU var særlig opptatt av ansvaret mediene har overfor uerfarne kilder.

Etter Bar Vulkan-saken satte Norsk Presseforbund ned et eget kildeutvalg. Det gjennomgikk internasjonal og norsk praksis og foreslo flere justeringer i Vær Varsom-plakaten. Utvalget mente det var grunnlag for å minne om behovet for en «djevelens advokat» i mange saker, at mediene lett kunne låse seg til en bestemt oppfatning, at man søkte sitater som bekreftet dette bildet, og at det derfor var viktig at redaktøren holdt en kjølig avstand til journalistens arbeid.

Norsk Presseforbund generalsekretær Elin Floberghagen tenker slik om det presseetiske arbeidet som kunnskapsprosess:

*De etiske reglene er ikke mye verdt dersom de ikke diskuteres, tolkes og utvikles i møte med journalistikken. Derfor er VVP på samme tid både slitesterk og konstant, men samtidig også gjengstand for ny etikk og revideringer når det er behov for det. Det siste konkrete eksemplet på det er den store gjennomgangen vi gjorde av Vær Varsom-plakatens kapittel om kildearbeid, i etterkant av Bar Vulkan-saken. Diskusjonene handlet om møtene mellom journalist og kilde, om bruken av anonyme kilder, om uerfarne og sårbare kilder, om sitater og sitatsjekk. Etter et drøyt*

*år med diskusjoner, som foregikk i store deler av bransjen, ble Vær Varsom-plakaten endret på flere områder. Vi fikk altså nye etiske regler, men samtidig skjedde kanskje den viktigste læringen gjennom selve debatten. Mediene ble gjennom den mer bevisste på et grunnleggende område i journalistikken.*

Overgrep og selvmord er svært krevende å omtale på en forsvarlig måte. Tysfjordsaken der VG gjennomførte svært sensitive samtaler med overgrepsatte kvinner over en periode på ett og et halvt år, noe som skapte nødvendig tillit mellom journalist og kilder. *Adresseavisen* gjennomførte samtaler med «Emma» over en periode på syv måneder for å kunne gi leserne innsyn i en svært spesiell sak som blant annet omfattet en lang rekke selvmordsforsøk over en periode på fire år på en svært trafikkert bru i Trondheim.

## Store datasett

Fra 1950-tallet har journalister benyttet datateknologi for å systematisere stadig større kildedata. Fra en enkel start har journalistenes bruk av store datasett bidratt til å reise kritiske spørsmål også om samfunnets kontrollinstanser fungerer som de skal.

### *Eksempel: Pendlerboligene – hvor bor politikerne?*

Det vakte stor oppsikt da Kjell Inge Ropstad den 5. september 2021 meddelte at han gikk av som statsråd og senere også som partileder i Kristelig Folkeparti.

Dette skjedde etter at *Aftenposten* i lang tid hadde arbeidet med å få oversikt over stortingsrepresentantenes ordninger og kontrollen av at reglene ble etterfulgt. Disse undersøkelsene førte til granskning, politietterforskning og undersøkelser fra Riksrevisjonen og Skatteetaten. Stortingspresident Eva Kristin Hansen måtte gå av, og en rekke andre toppolitikere måtte si fra seg adgangen til pendlerboliger og betale skatten de hadde unndratt seg. Noen av politikerne disponerte pendlerbolig selv om de også eide egen bolig i Oslo sentrum. Leilighetene kunne stå tomme, leies ut eller være disponert av barn eller barnebarn.

Avsløringene ble gjort selv om både Stortinget og Statsministerens kontor forsøkte å hindre innsyn, eller de manglet kunnskap som var viktig for å føre

kontroll med ordningene. *Aftenposten* satte derfor sammen sin egen database med opplysninger fra en lang rekke kilder: oversikt over Stortingets pendlerboliger, politikerne eiendomsforhold og flyttemønstre. I tillegg la journalistene inn skatteopplysninger og andre opplysninger som til sammen dannet helheten man trengte for å avdekke juks og manglende kontroll.

*Aftenposten* fikk både ros og kritikk for sine avsløringer. Selv reflekterte redaksjonen over flere vanskelige spørsmål. De var opptatt av at avsløringene ikke skulle bidra til urimelig politikerforakt, og la blant annet stor vekt på en dempet språkbruk. Politikerne som ble stilt kritiske spørsmål, fikk god tid til å svare på kritikken, og de ble oppfordret til å opplyse om spesielle forhold som kunne påvirke fremstillingen. Opplysninger som ikke var nødvendige, ble utelatt og involverte personer anonymisert. De la vekt på å undersøke på tvers av partiskiller. Flere av sakene ble publisert rett før valget og kunne oppfattes som en del av valgkampen, men avisen mente at det var viktig at informasjonen de satt på, ble kjent før velgerne skulle ta sine standpunkt.

Saken om pendlerboligene er ett av mange eksempler på hvordan redaksjoner i komplekse saker bygger opp store datasett for å avdekke kritikkverdige forhold.

VG bygget for eksempel i «Gjengsaken» opp en stor database over rettsdokumenter som samlet kartla et lukket gjengmiljø i Oslo, og samme mediehus samlet omfattende dokumentasjon over kontrollen ved 17 000 bruer i Norge som viste mangelfull kontroll og utbedring etter mange dødsulykker.

## Neste skritt – den kompetente journalist

Eksempelene her viser hvordan journalistikkens metoder kan utvikles, forbedres og brukes på nye måter. Erfaringene er samtidig grunnlag for diskusjon om hvordan journalistikk kan videreutvikles. Eksempelene jeg her har trukket frem, viser hvordan utholdende journalister med et viktig ærend har klart å åpne for innsyn på stadig nye områder – i det offentlige. Samtidig har samfunnet utviklet seg slik at det som tidligere var rene offentlige oppgaver, nå konkurransenutsettes og overlates private. Det har skjedd på mange områder, for eksempel innenfor helsevesen, oppvekst eller teknisk drift. Dette gjør det særlig aktuelt å søke større åpenhet og innsyn i mange private virksomheter. Andre eksempler viser hvordan journalister med tid, engasjement og systematikk samler inn data som viser alvorlig svikt, ikke bare i enkelttilfeller,

men systematisk over tid, og at samfunnets kontrollmekanismer heller ikke fungerer tilfredsstillende.

Denne delen av journalistikken er selvsagt viktig, men jeg kunne ha ønsket meg at flere redaksjonelle prosjekter ikke stoppet der, men fortsatte og viste hvordan man kunne finne gode og mulige løsninger på svakhetene som ble avdekket. Det er etter mitt skjønn en del av mediernes samfunnsoppdrag og bidrar til at flere ser verdien av en kritisk presse. På noen områder er det kanskje viktigst å rette søkelyset mot mulige løsninger, jeg tenker spesielt på hvordan vi kan bidra i å verne natur og miljø.

Noen av de svært omfattende journalistiske prosjektene får en til å tenke at journalistikk nærmer seg forskning. Omfanget, systematikken, kildeunderlaget og analysene som gjøres, indikerer det. Derfor har også noen hevdet at det må stilles vitenskapelige krav til noen av de undersøkende prosjektene. Jeg har erfart at journalistikken på mange måter utvikles ved at journalister ser hen til og låner metodebruk fra andre fagområder. Likevel må det etter mitt skjønn være viktig å verne om journalistikkens frihet, men også rammer. Friheten kan for eksempel bestå i å få frem viktig informasjon og stille spørsmål på riktig tidspunkt, selv om man ikke har et vitenskapelig grunnlag for å konkludere. Etter min mening bør også journalistikkens oppgave være å påpeke det kritikkverdige og overvåke samfunnets kontrollsystemer, men heller ikke overta dem.

Eller som kildeutvalget i Norsk Presseforbund skrev: «Journalistikk er akutt. Den skjer i øyeblikket. Journalistikk er å fortelle om verden mens verden blir til. Den kan ikke overskue alle konsekvenser, og den kan ikke garantere at ikke morgendagen finner ut at gårdsdagen ble presentert og tolket feil.»

Det har vært avgjørende viktig for journalistikken at de aller fleste som går inn i faget, har en omfattende og god fagutdanning. Mye av det vi har lært gjennom praktisk erfaring, er nå systematisert og satt inn i en større sammenheng i fagplanene journalistutdanningene følger. I dag kan mange skaffe seg journalistutdanning etter videregående skole og gå inn i yrket med bachelorgrad. To spørsmål blir påtrengende. Det første er om prinsippet om «åpent yrke» for å sikre en bred rekruttering fortsatt skal være viktig? Jeg mener at det er en vesentlig del av journalistikkens samfunnsoppdrag å sikre at ulike syn kommer til uttrykk. Da vil det også være viktig at journalistene speiler ulike sider av samfunnet og bidrar med ulik bakgrunn, kunnskap og erfaring. Det andre handler om hva som er viktig kompetanse for journalister? Gjennomgangen av viktige journalistiske gjennombrudd viser at medarbeidere med

kunnskap ut over journalistikk har vært helt avgjørende. Slik kunnskap kan handle om emner og fag som jus, økonomi eller teknologi eller være praktisk erfaring fra ulike bransjer. Men det kan også handle om stor kompetanse til å håndtere krevende data og teknologiske verktøy eller prosesskompetanse for å gjennomføre slike prosjekter.

Det har slått meg at mange som ble journalister før journalistutdanning ble vanlig, hadde en mer omfattende utdanning og større erfaringskompetanse enn mange som går inn i yrket i dag. Derfor bør utdanningen av journalister stadig diskuteres. Kan fagutdanningen i journalistikk på smidige måter koples til spesialisering på ulike områder? Kan journalistutdanning på forsvarlig måte tilbys studenter med annen fagutdanning? Aller viktigst er kanskje en langt mer sammensatt, planmessig og helhetlig etterutdanning som lar seg kombinere med det å arbeide som journalist.

Det vil etter min mening være i et slikt sammensatt fagmiljø journalistikken utvikles best i møte med nye utfordringer og oppgaver. Det kan neppe være tvil om at både journalistikken og samfunnet trenger svært kompetente yrkesutøvere. Ikke minst redaktører. Slik tenker generalsekretær Reidun Kjelling Nybø i Norsk Redaktørforening om den nye redaktørrollen:

*Redaktørenes viktigste oppgaver er å sørge for at de prinsippene som ligger til grunn for fri og uavhengig journalistikk, blir videreført i en ny tid, med nye arbeidsformer, nye formater og ny teknologi. Vi trenger redaktører som står trygt i de grunnleggende publisistiske prinsippene, men som samtidig tør å teste ut nye verktøy og nye måter å jobbe på samtidig som de evner å få øye på og løfte fram de problemstillingene som oppstår i møte mellom prinsippene – f.eks. presseetikken og ny teknologi. Dialog i øyehøyde med publikum er en sentral forutsetning for å skape og bevare den tilliten som de frie, redaktørstyrte er helt avhengige av.*

I 2022 la en ny ytringsfrihetskommisjon frem sine vurderinger av ytringsfrihetens plass i vårt samfunn. Hva er viktig nå, i en verden som kan oppleves som en kakofoni av meninger og ytringer? Jeg ville gjerne vite hva kommisjonens leder, Kjersti Løken Stavrum, selv journalist, tenker om journalistikkens viktigste utfordringer i det nye medielandskapet:



*Satse på kunnskap, sikre at journalister kan og vet både det de bør vite og ikke minst antas å vite og dessuten det de ikke kunne vite at de fikk bruk for. All diskusjon om medier og journalistikk bunner i at det er store forventninger der ute til hva redaksjonene belyser, og hvordan de gjør det. I møte med strategiske og industrielle forsøk på villfarelser av den offentlige debatt har behovet for en oppegående og uavhengig presse ikke blitt mindre. Journalistene må være så nysgjerrige! De må lese, lese, lese. De må diskutere internt med lave skuldre og åpent sinn: Hvordan kunne vi gjort dette bedre? De må leve opp til det store selvbildet de har!*

Interessant er det også å legge merke til erfaringene fra prosjektet Medier&Demokrati ved Lindholmen Science Park i Göteborg. Tidligere sjefredaktør i *Göteborgsposten*, Jonathan Falck, har engasjert seg sterkt i prosjektet fra starten i 2017. Formålet var å utvikle innovasjonskraften i journalistikk, den offentlige samtale og gjennom det demokratiet. Mediene selv, forskere og sentrale samfunnsinstitusjoner arbeidet sammen om mange ulike eksperimentelle prosjekter. Jonathan Falck forteller om ett av dem:

*Prosjektet «Beta Borås» handler om hvordan 25–35-åringene kan engasjeres i den lokale samfunnsdebatten. Borås Tidning etablerte en gruppe på fire i samme alder som målgruppen og med ulik bakgrunn. Forskere fra Sodertorns høyskole testet reaksjonen og fant stort engasjement for en journalistikk som heller søkte å finne frem til helhetlige løsninger fremfor problematisering og kritikk.*

Når jeg nå, som pensjonist, kan betrakte journalistikken utenfra, tenker jeg av og til tilbake på over 40 år i faget. Det er lett å feste seg ved alt som har endret seg: uavhengigheten, tilgangen til informasjon, hurtigheten, mange nye virkemidler, større deltagelse fra leserne og ikke minst bruken av ny teknologi og formidlingsformer.

Samtidig slår det meg at journalister i dag kan ha nytte av å holde fast ved noe av det vi arvet og lærte. Som tidligere er også i dag god journalistikk avhengig av det personlige engasjement, at journalister kan drive frem viktige endringer i samfunnet. Når så mange av rutineoppgavene forenkles og automatiseres, gir det et større rom for å velge og prioritere. Jeg tenker at det

journalistiske nyhetskriteriet vi kaller «vesentlighet», nå kan få større plass. I den voldsomme informasjonsstrømmen vi alle står i, kan dyktige journalister og redaksjoner hjelpe oss med å skille det viktige fra det mindre viktige og skape ekte engasjement.

## Referanser

- Allern, S. (1997). *Når KILDENE byr opp til dans*. Pax.
- Andenæs, M.T. & Tønne Huitfeldt, E. (1989). *Trykkefrihed bør finde Sted*. Universitetsforlaget.
- Berg Wig, B. (1999). *Det uslåelige arbeidslaget – Kvalitetsutvikling med selvstyrte team*. Tiden.
- Bjerke, P. & Kjos Fonn, B. & Røe Mathisen, B. (2019). *Journalistikk, profesjon og endring*. Orkana Akademisk.
- Brurås, S. (1994). *Etikk i Journalistikk*. IJ-forlaget.
- Brurås, S. (1999). *Etikk for journalister*. Fagbokforlaget.
- Eggen, K. (2002). *Ytringsfrihet*. Cappelen.
- Eide, M. (2021). *Hva er journalistikk?* Universitetsforlaget.
- Fossum, E. (1991). *Er nå det så sikkert? Journalistikk og kildekritikk*. Cappelen.
- Fossum, E & Meyer, S. (2023). *Er nå det så sikkert? Journalistikk og kildekritikk*. Cappelen.
- Fremo, S. (1994). *Presseskikk*. IJ-forlaget.
- Furhof, L. (1986). *Makten over journalistikken*. Natur og kultur.
- Jensen, A. & Sjøe, F. (2009). *Innsyn – Slik kikker du byråkrater og politikere i kortene*. IJ-forlaget.
- Just, C. (1949). *96 brev om journalistikk – en bok for vordende journalister*. Ernst G. Mortensen Forlag.
- Klev, R. & Levin, M. (2009). *Forandring som praksis – Endringsledelse gjennom læring og utvikling*. Fagbokforlaget.
- Kvam, B. (1995). *Etterforskende journalistikk*. IJ-forlaget.
- Leer-Salvesen, P. & Leer-Salvesen, T. (2022). *Søke sannhet – etikk om metode for forskere og journalister*. Fagbokforlaget.
- Mathisen, B.R. (2010). *Lokaljournalistikk*. IJ-forlaget.
- Meilby, M. (1996). *Journalistikkens grundtrin*. Ajour.
- Mellby, M. & Minke, K. (1983). *Når sandheden skal frem – Metoder i grundig journalistisk research*. Borgen.
- NOU 1982:30 (1982). *Maktutredningen om mediene*. Statsministeren.
- NOU 1986:19 (1986). *Informasjonskriser*. Sosialdepartementet.
- Nordhaug, O. (1994). *Personalutvikling, organisasjon og ledelse – Utvikling av menneskelige ressurser*. TANO.
- Ottesen, R. & Roksvold, T. (2003). *Presseetisk front – Festskrift til Odd Raaum*. IJ-forlaget.
- Raaum, O. (1986). *Pressens tøyelig etikk – Journalisters yrkesmoral og selvjustis*. Universitetsforlaget.
- Raaum, O. (1999). *Pressen er løs! Fronter i journalistenes faglige frigjøring*. Pax.
- Reinton, P.O. (1992). *Undersøkende formidling – den journalistiske formel*. Universitetsforlaget.
- Roppen, J. & Aller, S. (2010). *Journalistikkens samfunnsoppdrag*. IJ-forlaget.
- Sa hun virkelig det? Medienes forhold til kildene – Rapport fra Kildeutvalget oppnevnt av Norsk Presseforbund, 2019 Sven Egil Omdal (leder), Anki Gerhardsen, Eva Sannum, Simen Sætre.
- Senge, P.M. (2004). *Den femte disiplin – Kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. Egmont.
- Sjøe, F. (2011). *Undersøkende journalistikk – en innføring*. IJ-forlaget.

- Stavseth, R. (1977). *Avisen først og fremst: tilbakeblikk og randbemerkninger*.
- Strømme, E.S. (2020). *Hva forteller SKUP- rapportene om norske gravejournalister? Norsk Medietidsskrift*, 27(2), 1–16. <https://doi.org/10.18261/ISSN.0805-9535-2020-02-04>
- Wale, T. (1978) *Innføring i journalistikk*. IJ-forlaget.
- Werner Erichsen, R. (1960). *For ytringsfrihet under ansvar*. J.W. Eide.
- Øy, N.E. (1986). *Finn Fakta – Om kunsten å finne og retten til å vite*. IJ-forlaget.
- Øy, N.E. *Medierett for journalister*. IJ forlaget.

## Uttalelser i Pressens Faglige Utvalg

99/19 – Bar Vulkan – Sofie mot VG

41-45/21 – Giske mot Adresseavisen, Bergens Tidende, Stavanger Aftenblad og Aftenposten

51/11 – NN mot Aftenposten

## Metoderapporter til SKUP

Glassjenta – Stavanger Aftenblad – Tomas Ergo, Rune Vandvik og Hans Petter Aass (2016)

Da Lommedalen mistet en av sine – Asker og Bærum Budstikke – Erik Tangen og Marianne Vinje – (2016)

De forsømte broene – VG – Sondre Nilsen, Øyvind Engan og Mona Grivi Norman (2017)

Gjengen ingen klarte å stoppe – VG – Bjørnar Tommelstad og Ronny Berg (2019)

Hvem kan redde Emma? – Adresseavisen – Pål E. Solberg og Camilla Kilnes (2019)

Pendlerboligene – Fra gutterom til stortingssskandale – Aftenposten 2021 – Nina Selbo Torset, Vegard Venli, Sigrid Gausen, Henning Carr Ekroll, Åshild Langved og Robert Gjerde

## Muntlige kilder

Jonathan Falck, journalist og sjefredaktør i Göteborgsposten 2001–12.

Elin Floberghagen har vært journalist i Østlandets Blad, leder av Norsk Journalistlag og er fra 2016 generalsekretær i Norsk Presseforbund.

Kirsti Husby, journalist, nyhetsredaktør, utviklingsredaktør og nå sjefredaktør i Adresseavisen.

Reidun Kjelling Nybø har vært journalist i Nordlandsposten, Nordlands Fremtid, assisterende generalsekretær i Norsk Redaktørforening fra 2013 og er fra 2022 generalsekretær i foreningen.

Kjersti Løken Stavrum, har vært journalist i Aftenposten, generalsekretær i Norsk Presseforbund, adm. dir. i Stiftelsen Tinius og Blommenholm industrier. Hun er også leder for den norske PEN-foreningen og leder arbeidet i ny ytringsfrihetskommisjon.

Erling Waage, redaktør i Fjordene Tidende til 2021.



Måseide, A. (2023). Filosofisk blikk på teori-praksis problemet. I O.J. Andersen & J.B. Otterlei (Red.), *Kunnskapsforvaltning: Bidrag til studier av profesjonell yrkespraksis* (s. 45–58). Fagbokforlaget.  
DOI: <https://doi.org/10.55669/oa280803>

## Kapittel 3

# Filosofisk blikk på teori-praksis problemet

Atle Måseide

## Innleiing

Teori-praksis-problemet oppstår der teoretisk kunnskap skal gjere praksis betre og sikrare (Benner: 1984; Måseide: 1988, 2010; Hellesnes: 1984). Den som først drøftar problemet, er Aristoteles (Aristoteles: 2013). Klassen av teoriar lar seg grovt dele i to idealtypar, «teori for» og «teori om». Den første typen har instrumentell funksjon. Den andre er deskriptiv. Den første teoritypen, «teori for», er tema i denne artikkelen. For undervisning, som eg knyter drøftinga til, kan Erling Kristviks pedagogikk (Kristvik: 1925) tene som døme på «teori om». Den typen pedagogisk teori som etter krigen fekk fagleg hegemoni (Helsvig: 2005; Slagstad: 2001), svarer til «teori for». Temaet

mitt i det følgjande er «teori for». Men for å oppklare moglege misforståingar, litt om «teori om».

Erfaringskunnskap, som denne artikkelen er eit forsvar for, er ikkje sikra mot fordommar i negativ tyding. Fordommar er hyste i perspektiv vi forstår og opplever ting og hendingar frå. I kvardagen er eins eige perspektiv sjeldan tema for eigen refleksjon og kritisk saumfaring. I så måte kan tileigning av teoriar tene som alternative synsstader å betrakte og forstå ulike ting og hendingar frå. Teoriar kan, gitt at dei er sakssvarande, opne opp eller gjere ein merksam på sider ved ei sak, eit problem etc. som ein i kvardagen i det heile ikkje ser, og difor få ein til å innsjå at måten ein til nå har forstått visse typar fenomen på, har vore styrd av fordommar og difor ikkje sakssvarande. I denne forstand kan «teori om» opne for sider av røyndommen vi ikkje tidlegare har vore merksame på og difor heller ikkje har forstått relevansen av. Sakssvarande teoretisk innsikt kan hindre ein i å gjere fatale mistak. Popper har i den samanhengen eit viktig poeng: Det er enklare å unngå det vonde enn å realisere det gode.

Å lære sjakkreglane kan samanliknast med dette. Før eg kan reglane, ser eg ulike brikker på eit Brett med ruter i ulike fargar. Er eit spel i gang, ser eg at brikkene blir flytta. Nokre blir fjerna frå brettet. Men det er først når eg har lært reglane, at eg ser kva som reelt går føre seg. I denne forstand er tileigning av reglane analogt til tileigning av «teori om». Men jamvel om eg nå kan sjakkreglane, følgjer det ikkje at dugleiken min som sjakkspelar går til himmels. Eg veit kva trekk eg ikkje har lov til. Men eg veit ikkje dermed kva trekk eg i kvar einskild situasjon bør gjere, eventuelt unngå. Med andre ord, omsetting av kunnskap om reglane til kompetanse i bruken av dei svarer til overgangen frå «teori om» til «teori for»: Sjølv om kjennskap til «teori om» opnar eller kan opne augo mine for ting eg tidlegare ikkje har sett, fortel dette meg lite om kva dei nye kunnskapane skal kunne brukast til. Her krevst det erfaring. Og «teori for» – teori som instrument – kan ikkje erstatte røynsle. Den kan i beste fall «snylte på» den.

## Fagkunnskap er nødvendig vilkår for meningsfull undervisning

Undervisning er knytt til fag, emne, problem etc. Elles gir det ikkje mening. Å utvikle teoriar om undervisning er mogleg. Men dei vil aldri kunne

erstatte kunnskap om temaet for undervisning. Rettar undervisninga seg ikkje etter emnet, havarerer den. Skal formidling av fagleg kunnskap lykkast, må læraren ha nødvendig kunnskap og elevane faglege og kognitive føresetnader for å tileigne seg det som blir formidla. Søker ein hjelp i pedagogiske teoriar, dukkar teori-praksis-problemet opp. Steget frå teori til føremålstenleg praksis føreset innsikt i emnet som skal formidlast, og vilkår som må vere oppfylte, skal dette vere mogleg. Lærarstudenten som skal tileigne seg teoriar om undervisning og læring, skal lære teori som via fag skal formidlast gjennom praktisk undervisning. Dette har tre sider: (i) teori, (ii) fagkunnskap som skal formidlast via teorien – som (iii) skal formidlast via fagbasert undervisning.

## «Knowing that» versus «knowing how»

Er pedagogisk teori nødvendig vilkår for *reell* undervisningskompetanse? Korleis er forholdet mellom kompetanse og (teoretisk) kunnskap? Eg tar utgangspunkt i Gilbert Ryles analyse av distinksjonen mellom «knowing how» og «knowing that» (Ryle: 1966, kapitel II). Dugleiken teori skal gi, er «knowing how». Teorikunnskap er «knowing that». Tilhøvet mellom dei karakteriserer han slik: «Intelligent practice is not a step-child of theory» (Ryle: 1966, s. 27).

«Knowing how» har vi om nokon har lært *korleis* ein skal sykle, *korleis* ein skal spele gitar, etc. Kjem vi til «knowing that», veit ein *at*  $2 + 2 = 4$ , *at* Paris er hovudstad i Frankrike, *at* kattar er rovdyr, etc. Å hevde *at* Per trur på skrømt, gir meining, ikkje å spørje *korleis* han gjer det. Eg kan be Per om å grunngi *kvifor* han trur på skrømt eller innser *at* eit bevis er gyldig. Seier eg at Espen veit *korleis* ein skal spele sjakk eller snakke godt norsk, seier eg at han har *kompetanse* i sjakk og norsk. Har ein lært *korleis* ein skal sykle, har ein kompetanse i sykling. Har ein lært *at* ein skal sykle, følgjer det ikkje at ein kan sykle. Den som «veit *korleis*», viser det gjennom måtar å te seg på i ulike situasjonar. Å «vite *at*» og «vite *korleis*» har ulik logisk grammatikk.

Forholdet mellom «vite *at*» og «vite *korleis*» svarer til forholdet mellom teori og praksis: Å «vite *at*» i tydinga «kunne ein teori» og vite at den skal brukast på X-feltet, er prinsipielt anna enn å «vite *korleis*» teorien skal omsettast i praksis. At ein kan sjakkreglane, set ein i stand til å spele sjakk, men fortel ikkje *korleis* ein bør spele. Kunnskap om pedagogiske teoriar er noko



anna enn å «vite korleis» ein i ulike situasjonar skal eller bør undervise. *The proof of the pudding is in the eating*, ikkje oppskrifta.

Førestillinga om at «knowing how» må baserast på «knowing that», at praksis må kvile på teori, kallar Ryle ei «intellektuell legende». Sjølv kallar eg det eit intellektualistisk mistak. Distinksjonen svarer, eit stykke på veg, til Aristoteles sin distinksjon mellom «téchné» og «epistéme». Det intellektualistiske mistaket, at reglar/teoriar/kriterium er nødvendig vilkår for korrekt tenking og handling, impliserer at ein ikkje kan tenke, planlegge eller handle utan slike reglar etc. Av dette følgjer at for å lage og anvende reglar etc. må ein ha andre-ordens reglar etc. for å lage førsteordens reglar, etc. Mistaket impliserer (i) *regressus in infinitum*, eller (ii) at tenking etc. er prinsipielt umogleg. Ein kjem ein aldri til fundamentet tenkinga må kvile på for i det heile å vere mogleg.

Regressen viser at det ikkje gir meining å hevde at skal ei handling vere fornuftig, må den vere styrt av teori. Det som skil forstandige frå uforstandige handlingar, er korleis dei blir utførde og kontekstane dei blir utførde i. Tilsvarande er det med resonnement. Å avdekke og formulere logiske reglar føreset at ein alt kan resonnerer logisk. Ein må alt ha ei rudimentær meistring av slike «reglar». Dei ligg til dømes implisitt i språket vi talar og kommuniserer med kvarandre i. Implisitt meistring av kontradiksjonsprinsippet ligg føre den dagen det vesle barnet skil mellom seg og sandkassa det leikar i.

Dugleik som kjem til uttrykk i måten ein handlar på, er ikkje observerbar på same vis som fysiske ting. Isolerer ein til dømes rørsle ei handling består av, er det ting i rørsle ein ser. Å sjå X som handling krev kontekst. Den indre samanhengen mellom handling og kontekst handlinga er «svar på», avgjer handlingas meining. Kjenner ein handlingas meining, er vilkåret til stades for å kunne seie om den er vellykka eller ikkje, meir eller mindre høveleg, etc.

Ei rekke situasjonar krev at ein lærer reglar og følgjer dei for å handle fornuftig. Eitt døme er sjukepleiarstudenten som for første gong skal prøve seg i praksis, eit anna er sjakkspel. Nødvendig steg på vegen mot å spele sjakk meiningsfullt er å lære reglane. Dette gjer ikkje den ferske sjakkspelaren til meister. Ved å spele mot andre vil ein oppdage skiljet mellom *lovlege* og *fornuftige* trekk. Ein må til kvar tid forhalde seg til motstandaren, som kontinuerleg endrar konstallasjonen av brikker, difor også vilkåra for kva trekk som er fornuftige. Etter kvart vil erfaring gjere at ein ikkje tenker på reglar når ein gjer trekka, men fokuserer på kva fornuftige trekk til kvar tid er. Avgjerande er at

ein har utvikla blikk for den totale konfigurasjonen av brikker og kan vurdere trekk på den bakgrunnen. Her er det tale om «know how»-dugleik basert på trening og refleksjon. Først deretter kan studiar av sjakkteori ha eit poeng.

Kompetanse i å bruke reglar tileignar til dømes sjukepleiaren seg gjennom praksisbasert erfaring. Men dugleik er ikkje vane, at ein uavhengig av faktisk kontekst gjer som ein har gjort. Ved å lære å omsette reglar i praksis vil erfaringar ein gjer gjennom vidare praksis, kunne omforme måten ein forhold seg til reglane på. Vilkåret for fornuftig praksis, at ein gjer det rette i ulike situasjonar, det vere seg i sjakk eller pleie av sjuke, er basert på trening. Men treninga er verdlaus om den ikkje inkluderer refleksjon og kritikk.

Det er difor viktig at lærarkandidaten eller sjukepleiarstudenten sin(e) rettleiar(ar) følgjer opp og utfordrar han/henne til å vurdere eigen praksis. Kandidaten må lære å tilpasse seg situasjonens krav. Det gjeld, med Aristoteles, å utvikle *fronésis*, praktisk klokskap (Aristoteles: 2013) som femner om det eg kallar sosio-moralsk og psykologisk kvardagskompetanse. Er det mogleg, må rådsnarleik (gresk: *métis*) øvast opp. Ein må lære å improvisere for å handtere situasjonar der og da på best mogleg måte. Den dugande læraren ikkje berre formidlar fagleg kunnskap utan å ha pedagogiske teoriar «i bakhovudet». Vedkommande er, som den erfarne bilisten, samtidig på vakt mot uventa avbrot – utan at dét er fokus. Dette svarer til den erfarne sjukepleiaren som handlar i samsvar med føreskriftene for korleis ein skal handtere den eller den typen tilfelle, utan å tenke eksplisitt på dei, og samtidig vere parat til å møte situasjonar som brått kan oppstå (Benner: 1984, s. 4).

## Sakssvarande begrep er vilkår for å begripe det ein ser og høyrer

I *Mind over Machine* (Dreyfus & Dreyfus: 1985) blir ein modell for utvikling av kompetanse frå nybyrjar til ekspert utvikla. Den viser korleis ein på ulike nivå stiller seg til reglar eller teoriar i eit fag eller yrke. Patricia Benner (Benner: 1984) har brukt modellen for å gjere greie for tileigning og utvikling av sjukepleiefagleg dugleik. Benner startar med ei grov inndeling i dugleiksnivå. På første nivå skjer det ei endring frå (i) å ta utgangspunkt i kontekst-ubundne handlingsreglar til (ii) å byrje gjere seg nytte av tidlegare erfaringar, som tener som modellar for forståing og handling. På neste nivå består ikkje situasjonar

studenten forhold seg til, av kontekstfrie og difor like relevante delar, men som heilskapar der nokre element er relevante, andre ikkje. På høgste nivå er steget tatt frå uengasjert tilskodar til å vere engasjert. Ein forhold seg til situasjonens krav og gløymer seg sjølv og læreboka.

For den som skal lære å undervise, er stoda annleis. Ein stig ikkje inn i ein totalt ny situasjon ein manglar erfaring og adekvate begrep for å skjøne. I ordinær sosialiseringssprosess gjer ein erfaringar og tileignar seg begrep som set ein i stand til å forstå, meir eller mindre adekvat, situasjonar ein er i: Vi ser (høyrer etc.) med begrep og begrip såleis det vi ser (høyrer etc.): «... the visual experience is *irradiated* by, or *infused* with, the concept; or it becomes *soaked* with the concept» (Strawson: 1974, s. 57; jf. Hanson: 1969, kap. 4).

Kjem ein inn i eit klasserom og skal undervise for første gong, stig ein ikkje inn i ei ukjend verd utan begrep å sjå med. Ein har årelang røymsle som elev. Gjennom åra er nye erfaringar komne til, forståinga av tidlegare erfaringar har endra seg og blitt meir adekvat. Ein har meir sakssvarande begrep å orientere seg ved hjelp av. Eit klasserom med psyko-sosiale konstallasjonar er ikkje ein empirisk representasjon av ein teori. Ein fersk sjukepleiarstudent manglar derimot adekvate begrep å orientere seg ved hjelp av. Ho/han kan ikkje skilje relevans frå irrelevans og manglar sakssvarande begrep for å forstå situasjonane. Begrepsapparat vedkommande alt rår over, set han/henne til å identifisere personar, senger etc., lite meir. Difor er det overlag viktig ikkje berre at studenten er teoretisk førebudd til situasjonane, men at fagkunnig rettleiing finn stad. Det er framfor alt den sosio-moralsk dugande og fagkunnige læraren som kan bidra til at studenten gjer dei erfaringane som er nødvendige for vidare kompetanseutvikling, og som kan hjelpe til å gi innhald til begrepa studenten kjenner frå læreboka.

Å gjere erfaringar er å bli merksam på noko ein ikkje har sett eller forstått tidlegare, slik at den nye innsikta frå nå av og inntil vidare er ein integrert del av den endra forståings-horisonen ein forstår på bakgrunn av. I sjukepleiarens tilfelle vil såleis nye erfaringar, i alle fall i den første tida, kunne innebere dramatiske skifte i måten ein forstår både seg sjølv og omverda på, ikkje berre einskilde sjukepleiefaglege situasjonar. For den nye lærarstudenten er stoda annleis. Vedkommande har rimeleg adekvate begrep til å forhalde seg til klasserom, elevar og si eiga undervisning ved hjelp av. Lærarkandidaten treng råd – ikkje teoriar. Lar ein metode og teori styre det ein gjer i klasserommet, vil undervisninga bli rigid og snøgt opplevd som keisam. Streng regelfølgning

hindrar ein i å forhalde seg fleksibelt og høveleg til ulike settingar. Lar ein undervisning og rettleiing vere styrt av den relevante tilstanden i klassen, eventuelt vere tilpassa eleven ein rettleier og saka det handlar om, er sjansen større for suksess. Ein må rette seg etter den aktuelle situasjonen eller problemet, ikkje omvendt. Elevar er ikkje representasjonar av teoriar.

Sjukepleiestudenten står overfor andre oppgåver enn lærarstudenten og skal, med basis i sjukepleiefagleg kunnskap og kompetanse, forhalde seg til pasientar med ein eller annan diagnose, tilstand, historie og spesifikke erfaringar. Fagleg kontekst hyser eit element klasseromssituasjonen stort sett manglar. Diagnosar set grenser for kva som i kvart tilfelle vil vere rett måte å forhalde seg på for sjukepleiaren. Men er sjukepleiaren på det Benner kallar *ekspertnivå*, har vedkommande «...an intuitive grasp of each situation and zeroes in on the accurate region of the problem without wasteful consideration of a large range of unfruitful, alternative diagnoses and solutions» (Benner: 1984, s. 32). Dugleiken er ein så integrert del av ein sjølv at ein ikkje er meir merksam på den enn ein normalt er på sin eigen lekam (Dreyfus & Dreyfus: 1985, s. 30). Men står eksperten brått framfor ein ny og ukjend situasjon, vil vedkommande bli tvinga til å «trekke seg tilbake» frå umiddelbart engasjement og tenke over korleis situasjonen kan/bør handterast. Vedkommande knyter an til tidlegare erfaringar, ikkje nybyrjarens reglar. Gransking viser at folk med ekspertkompetanse har oversyn over ei stor mengd av situasjonstypar, kvar med sine typar av eigenskapar. Om «overraskingar» møter eksperten, vil repertoaret av erfaring hjelpe til å finne høvelege svar (Dreyfus & Dreyfus: 1985 ss. 32ff.).

Det finst elevar med diagnosar ein må forhalde seg til, basert på kunnskap om kva den aktuelle diagnosen inneber. Dette stiller krav til læraren. I kvar-dagen vil ikkje diagnosen aleine hjelpe stort. Fortel den korleis ein kan rekne med å måtte forhalde seg til eleven, har læraren alt fått noko hjelp. Erfaringar ein får gjennom arbeid med å handtere eleven, gir mykje av den «know how» som trengst. «Oppstår det ein situasjon», vil læraren ut frå tidlegare erfaringar alt vere førebudd på korleis den vil kunne utvikle seg, kva som skal til for til dømes å roe ned eleven, etc. Er situasjonen ukjend, vil ein måtte søke råd i føreskrifter og råd knytte til diagnose, eventuelt tilkalle ekspertise. Slike diagnosar stiller ikkje allmennlærarar. Det gjer psykologar, spesialpedagogar, gjerne òg medisinsk sakkunnige. Likevel, her har vi ein type unnatak som gir opning for handlingsrettleiande teoriar.

Ei sann historie: Ein nå avdød lærar var tilsett ved ein skole der to elevar var ekstremt vanskelege. Psykologar og spesialpedagogar kom ingen veg. Da han var svært flink med ungar, vart han spurd om han kunne prøve å få til noko med dei. I starten såg det mørkt ut. Å få kontakt med dei var uråd, men han gav ikkje opp. Ein dag tok han tilfeldigvis med eit spel der fotografi av ulike ting skulle plasserast. For ein elev var dette «nøkkelen». Han fatta intens interesse for den eine gjenstanden. Ved å truge med å halde denne gjenstanden borte, eventuelt lokke med at han skulle få sjå han, fekk han kontakt med eleven. Da skoleåret var omme, kunne eleven lese, skrive og rekne, ikkje avansert, men tilstrekkeleg til at grunnlaget for framgang var lagt. Åtferda var òg normal. Også den andre eleven kunne lese, skrive og rekne da året var slutt. Åtferda var akseptabel. Forandringane vekte åtgaum. Læraren vart beden om å gjere greie for kva han hadde gjort og kvifor, for skolepsykologane i fylket. Etter føredraget kommenterte fleire at her var ingen ting nytt. Dette var tradisjonell åtferdspsykologi. «Vel», svara læraren, «kvifor gjorde de det ikkje sjølve?» Lærdommen er at teori ikkje fører direkte til rett praksis. Å meistre ein teori, som psykologane gjorde, var, som fiaskoane deira til da hadde vist, foreinleg med dårleg praksis. Dei hadde «knowing that», men mangla «knowing how».

## Aristoteles: Teori versus praksis

Aristoteles drøftar tilhøvet mellom teori og praksis i *Den nikomakiske etikk*. Da ærendet hans dels er eitt anna enn mitt, skal eg utelukkande gjere bruk av det som høver til prosjektet mitt. Undervisning er ofte omtalt som kunsten å formidle kunnskap om og forståing av eit emne og skal dessutan bidra til å føre eleven inn i samfunnet som sosio-moralsk fellesskap. Hos Aristoteles er «*téchne*», «kunst», sentralt. «Kunst» heng saman med «å kunne». Undervisning er *kunst* i den grad den som underviser, *kan* formidle både nødvendig fagkunnskap og sosio-moralsk *kunne*. «Moral» kjem av latinsk «*moralis*», «sedeleg». At Hegel kalla samfunnet «sittliche Gemeinschaft», moralsk eller sedeleg (verdi)fellesskap, heng saman med dette. «*Téchne*» er rota til «teknikk», men har ikkje same tyding. *Téchne* er til dømes knytt til handling som tilverking, *poiesis*. Å framstille ting krev *kunne*, at ein er *kunnig*. *Poiesis* skil seg frå *praxis*, handling i det sosio-moralske rommet. Handling har normalt eit føremål. Dette krev klokskap, *frónesis*, «skjønne» eller «god dømmekraft».

Eit tredje område er *theoría*. Føremålet med teoretisk kunnskap er, til skilnad frå praktisk kunnskap, sanning (Aristoteles: 1972, 993b 20). Sann kunnskap er mogleg utelukkande om det evige og uforanderlege. Det gode liv, *bios theorétikos*, er difor eit liv vigd til kontemplasjon av tinga sin uforanderlege natur. Teoretisk kunnskap har ikkje føremål ut over seg sjølv. Slik skil *theoría* seg frå *praxis* og *poiesis*, båe føremåls-, men ikkje sanningsretta. Utan føremål er *praxis* meiningslaus. Det same gjeld *poiesis*. Båe forhold seg til det tilfeldige og foranderlege og skil seg difor fundamentalt frå *theoría* (Aristoteles: 2013, kap. 5, 1140b 27, jf. 1141a 1 og 1141b 9f.; jf. Aubenque: 2007, s. 46).

Distinksjonen mellom (i) *téchne/poiesis* og (ii) *praxis* er ikkje alltid like klar. Dette heng saman med at både *praxis* og *poiesis* handlar om å forandre noko. Dét krev tilpassing til verdas orden. Vilkår for endring er at verda har rom for det individuelle, omskiftelege, det som kan vere annleis. Tilpassinga handling føreset, er såleis til ein omskifteleg røyndom. Forandring gjer handling nødvendig. Skal ein overleve, må ein forhalde seg aktivt til omverda. Teoretisk innsikt er uforeinleg med dette. Røyndomsbasert og difor forstandig handling krev derimot klokskap. Klokskap manifesterer seg i måten ein stiller seg til det omskiftelege på og krev gjennomtenking (Aristoteles: 2013, 1112a 32ff.).

Eitt område der dét er tilfelle, er undervisning. Ein vil ikkje kunne realisere målet med undervisning utan (i) kunnskap om emnet det skal undervisast i, og (ii) utan å kunne formidle kunnskapen på måtar som er med på å skape interesse hos elevane og forme dei. Men (i) og (ii) kan ikkje reduserast til forming av eit materiale. Læraren skal bidra til å sette eleven i stand til å verkeleggjere seg som språkleg og sosio-moralsk fornuftsvesen eller, som det i si tid heitte, «gagns menneske». Det er primært *praxis* som formar, ikkje *poiesis*. Det gjer at ein må tilpasse seg skiftande vilkår elevar og uforutsedde klasseroms situasjonar etc. inneber. Undervisning hyser såleis eit *poietisk* moment (Aubenque: 2007, ss. 71f.). Undervisning som *praxis* og som *poiesis* er uforeinleg med vitenskapleg teori, som inneber beskriving og/eller forklaring av noko som ikkje kan vere annleis. *Praktisk* eller *poietisk* verksemd er ikkje utan prinsipp eller reglar. Men slike reglar er uttrykk for ei side ved fornufta som aldri vil kunne vere eksakt, slik fornufta «bak» vitenskapleg erkjenning og teoriutvikling er det. Dette svarer til, men er ikkje identisk med, Ryles skilje mellom «knowing how» og «knowing that».

Handling har normalt meir eller mindre eksplisitte føremål. Aristoteles forstår dette som ein mål-middel-relasjon med to hovudtypar: (a) Skal målet

M realiserast, er det eitt og berre eitt middel, X, som fører fram; (b) målet M lar seg realisere ved hjelp av fleire og ulike middel,  $x^1, x^2, x^3, \dots, x^n$ . Gitt (a), finst det berre éin måte å realisere M på. Forholdet mellom mål og middel kan ein granske vitenskapleg og uttrykke som teori eller kausalrelasjon. Må ein tenke gjennom problemet, kjem det av skort på kunnskap om tilhøvet mellom M og X. Gitt (b), er situasjonen ein annan. I ein undervisningssituasjon er det ofte meir enn éin måte å gå fram på. Problemet er ikkje å finne måten å formidle ei sak på, men at det finst fleire måtar å velje mellom utan garanti for suksess. I tillegg, medan Per har suksess ved å velje  $x^2$ , endar det med fiasko om Pål vel same framgangsmåte. At dei har ulik personlegdom og difor ter seg ulikt i situasjonen, kan spele ei avgjerande rolle, at dei har å gjere med ulike elevgrupper og klasseroms situasjonar, like eins. Det er såleis situasjonar av typen (b) som krev klokskap. Desse hyser ein type instabilitet som gjer at ein må tenke over om det som i går gav suksess i klasse 8B, i dag vil ha same effekt i klasse 8A. Det skiftande ved «materialet» ein står andsynes, inneber at regelen «same type årsak under same type vilkår gir alltid og nødvendig same type effekt» ikkje er brukbar. Kva situasjonen i klassen er på tidspunkt T1, kan ikkje skiljast frå korleis den blir opplevd av dei ulike aktørane, og vil variere alt etter perspektivet kvar av dei meir eller mindre diffust utgjer.

Å forstå klasseromsituasjonen som «same vilkår» i kausal tyding gir ikkje mening. Situasjonen der og da, måten den eller den læraren med den eller den personlegdommen forhold seg til situasjonen på, kombinert med elevanes vilkår for å skjøne og sette seg inn i det som blir formidla, etc., er avgjerande. Situasjonen krev klokskap, knytt til og utvikla på basis av refleksjon over erfaringar med korleis ein skal kunne handtere situasjonar av det og det slaget (Aristoteles: 1972 A, 1246b 38). Same korleis ein tenker gjennom situasjonar ein står andsynes, ufeilbarleg er eller blir ein prinsipielt ikkje. Med andre ord, jamvel om ein som freistar styre undervisningsarbeidet sitt heilt og fullt etter ein teori utan omsyn til konteksten for arbeidet, aldri vil kunne bli stort meir enn ein fiasko, er heller ikkje den som i undervisninga si demonstrerer både gode fagkunnskapar og sosio-moralsk kompetanse, garantert mot nå og da å mislykkast (Aubenque: 2007, s. 114).

Aristoteles føreset at skal ein ha utbytte av det han seier om moralsk praksis og problem knytte til det, må ein alt ha basal moralsk kompetanse. Dette svarer til poenget mitt når det gjeld opplæring i og tileigning av undervisningsdugleik. Etter 13 års skole er ein ikkje utan erfaring. Som hos Aristoteles

handlar det om å sette lærarstudentar i stand til å formidle fagkunnskap og sosio-moralske verdiar, orientere seg i klasserom etc. Da må ein basere seg på kompetansar dei alt har, og som kan styrkast. Utgangspunktet er ikkje teori, men (i) faglege innsikter ein alt har, (ii) generell sosio-moralsk og kommunikativ kompetansen ein alt har, og (iii) erfaring ein har med seg frå skolegangen, men som ikkje er blitt gjort til gjenstand for refleksjon og ettertanke.

*Praxis* og *téchne/poiesis* er knytt til det individuelle og skiftande. Difor blir erfaringsbasert kunnskap og kompetanse avgjerande. Læraren står i kvardagen overfor skiftande oppgåver etc. Klasseromsituasjonen éin dag er annleis enn dagen før og kan skifte frå time til time, gjerne i sjølve timen. Formidling av fagleg stoff må rette seg etter dette skal den nå fram. Eventuelt må det gjerast noko med sjølve klasseromssituasjonen, stemninga blant elevane, som ikkje var nødvendig i går. Situasjonen krev at læraren er rådsnar (Aubenque: 2007, s. 142). I eine klassen går formidlinga av fagleg kunnskap greitt. I ein annan er elevanes kognitive føresetnader annleis, noko formidlinga må ta omsyn til (Aristoteles: 1975 B, 1197a 38 b1).

Aristoteles si verd er «todelt» i følgjande forstand: Medan det finst fenomen og forhold ein kan få eksakt, vitenskapleg kunnskap om av di dei ikkje endrar seg, finst det fenomen og forhold som er omskiftelege og følgjeleg utelukkar vitenskapleg innsikt. Tilsvarande har fornufta to sider. Den eine gjer vitenskapleg erkjenning mogleg, den andre set ein i stand til å forhalde seg klokt til det uventa, forandringar etc. Klokskap er ikkje a-rasjonal intuisjon. Aristoteles skil ikkje fornuft ontologisk frå skjønn eller dømmekraft.

God dømmekraft og vitenskapleg fornuft er uforeinlege på følgjande vis: Har ein god dømmekraft, søker ein ikkje grunnar for handlingar og vurderingar i prinsipp, teoriar e.l. Ein veit òg at det som blir rekna som sant på førvitenskapleg plan, ikkje er sant eller gyldig i vitenskapleg forstand. Dømmekraft set ein i stand til å sjå kva som i ein gitt situasjon er rimeleg eller forstandig. Samtidig veit ein at ingen teori eller vitenskapleg kunnskap kan ta frå han/henne ansvaret for sjølv å forstå, vurdere og handle. Dømmekraft føreset forståing av det relevante ved handlingssituasjonen og foreiner implisitt det allmenne med det særigne, som difor blir skjønleg. Klok vurdering og handling føreset korrekt situasjonsforståing. Fornuft spelar med.

Elev-«materialet» er aldri konstant. Difor må den handlingskloke, *fronimos*, ikkje berre ha erfaringsbasert forståing av situasjonen, men òg av korleis den bør handterast. Ein *fronimos* handlar i ei verd der teoretiske innsikter forut



for og uavhengig av erfaring ikkje finst. Å freiste basere seg på slik innsikt er difor kontraproduktivt og dysfunksjonelt. Den kloke er avhengig av erfaringar og den typen fornuft som set han/henne i stand til å forhalde seg adekvat til individuelle og omskiftelege ting og forhold. Aristoteles samanliknar den kloke med ein dugande tømrrar (Aristoteles: 2013, 1098a 28f.). Denne veit å rette seg etter materialet, ikkje utelukkande etter arbeidsteikninga. Ein må rette seg etter terrenget jamvel om kartet kan sette ein på sporet av vegen. Tilsvarande er det med teoriar om undervisning. Eg vil ikkje utelukke at teori i nokre tilfelle kan sette ein på relevant spor når det gjeld undervisning og rettleiing. Men skal det vere mogleg, må ein alt ha ein erfaringsbakgrunn som gjer teorien meiningsfull for det aktuelle tilfellet. Om ikkje, vil teorien aleine lett komme til å avgjere kva situasjonens mening *eigenleg* er. Men om det er samsvar mellom teori og situasjon, kan teori aleine ikkje avgjere.

Det primære må vere å legge til rette for at lærarkandidaten, sjukepleiarstudenten etc. sjølv kan byrje bygge opp relevant erfaringsrepertoar. Vilåret for dét er at ein gjennom aktiv rettleiing lærer av erfarne lærarar og seg sjølv: Ein eller fleire faglærarar med god røynsle følgjer kandidaten over lang tid. Ein går etter kvar praksis systematisk gjennom og drøfter med kandidaten det han/ho gjorde i ulike situasjonar – og kvifor, måten lærestoff var presentert på, etc. Både suksess og fiasko blir tematiserte. Tar ein undervisninga opp på video, slik at kandidaten kan sjå seg sjølv i ulike situasjonar, vil det hjelpe til med å bygge opp relevant klokskap og kompetanse.

## Kriterium for klokskap

Finst det kriterium for klokskap? Aristoteles seier at klokskap er ei handlingsorientert haldning som inneber korrekt forståing av kva som er godt og dårleg for menneska (Aristoteles: 2013, 1140b 5 og 1140b 21). Dette blir også omtalt som ein «mit einer richtigen Regel verbundener, zur Grundhaltung verfestigter praktischer Habitus» (Aubenque: 2007, s. 41). Peiker uttrykket «richtige Regel» på teori som ligg under klokskap som haldning? Klokskap viser seg i måten kloke personar handlar og vurderer på. Aristoteles bestemmer klokskap difor ved hjelp av eksempel: Kva er felles ved ulike personar vi veit er kloke? Framgangsmåten er *induktiv*. Vi finn den att til dømes i Wittgensteins sein-filosofi, der han ved hjelp av døme får fram allmenne poeng. *Den*

*«rette regelen» er eitt med den handlingskloke, som såleis er gyldig kriterium for klokskap. Manglar uavhengig kriterium for eller teori om klokskap, må den kloke sjølv vere kriteriet. Den kloke viser god dømmekraft i praksis, som er einaste området den kan eksistere og vise seg på. At den kloke er feilbarleg, endrar ikkje ved at han/ho er førebiletet. Klokskap kan overførast og tileignast gjennom rettleidd, reflektert erfaring.*

## Referansar

- Aristoteles (2013). *Den nikomakiske etikk*. Oslo: Vidarforlaget.
- Aristoteles (1975a). *Ethica Eudemia – The Works of Aristotle*, Vol. IX. Oxford: Oxford University Press.
- Aristoteles (1975b). *Magna Moralia – The Works of Aristotle*, Vol. IX. Oxford: Oxford University Press.
- Aristoteles (1972). *Metaphysica – The Works of Aristotle*, Vol. VIII. Oxford: At the Clarendon Press.
- Aubenque, P. (2007). *Der Begriff der Klugheit bei Aristoteles*. Hamburg: Felix Meiner Verlag.
- Benner, P. (1984). *From Novice to Expert – Excellence and Power in Clinical Nursing Practice*. Menlo Park: Addison-Wesley Publishing.
- Dreyfus H.L. & Dreyfus, S.E. (1985). *Mind over Machine*. Oxford: Basil Blackwell.
- Hanson, N.R. (1969). *Perception and Discovery*. San Francisco: Freeman, Cooper & Co.
- Hellesnes, J. (1984). Vitskapsteori eller fiks idé? *Norsk Filosofisk Tidsskrift*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Helsvig, K. (2005). *Pedagogikkens grenser – Kampen om norsk pedagogikk ved Pedagogisk forskningsinstitutt 1938–1980*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Kristvik, E. (1925). *Læreryrket – Innføring i pedagogikk*. Oslo: Olaf Norlis Forlag.
- Måseide, A. (2010). Did Plato Solve the Problem of How to Translate Theory into Practice in his «Republic»? *SATS – Nordic Journal of Philosophy*, Berlin: Walther de Gruyter Verlag.
- Måseide, A. (1988). Treng vi faget pedagogikk? i Måseide (red.). Oslo: Solum forlag.
- Ryle, G. (1966). *The Concept of Mind*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Slagstad, R. (2001). *De nasjonale strateger*. Oslo: Pax forlag.
- Strawson, P. (1985). *Freedom and Resentment and Other Essays*. London: Methuen & Co.

Halvorsen, T. (2023). Erfaring og refleksjon: Om hvordan debatten om evidensbasert praksis kan ha skapt et bredere fundament for fagutvikling innen psykologi, pedagogikk og sosialt arbeid. I O.J. Andersen & J.B. Otterlei (Red.), *Kunnskapsforvaltning: Bidrag til studier av profesjonell yrkespraksis* (s. 59–78). Fagbokforlaget.  
DOI: <https://doi.org/10.55669/oa280804>

## Kapittel 4

# Erfaring og refleksjon

*Om hvordan debatten om evidensbasert praksis kan ha skapt et bredere fundament for fagutvikling innen psykologi, pedagogikk og sosialt arbeid*

Terje Halvorsen

## Innledning

I mer enn to tiår har en rekke forskere og yrkesutøvere innen psykologi, pedagogikk og sosialt arbeid deltatt i debatten om evidensbasert praksis. Denne har foregått i tidsskrifter, i bøker, på seminarer og på pauserom. Temperaturen i debatten har ofte vært høy, særlig i de første årene. Debatten har også vært skjemma av uklarheter og av at man har snakket forbi hverandre. Enkelte

mindre uenigheter har blitt oppfattet som grunnleggende forskjeller. Det har også vært flere tilfeller av skinnuenigheter, altså ikke-reelle uenigheter hvor man trodde man var uenige fordi man misforsto hverandre.

Evidensdebatten har skapt en økt interesse for å avdekke uklårheter i fagspråket, samt for å etterspore, klargjøre og vurdere idémessige forutsetninger som faglige perspektiver er tuftet på. Denne «filosofiske vendingen» synes å ha gitt flere av debattantene en bedre innsikt i motpartens posisjon og et mer kritisk blikk på egen posisjon. Noen har beveget seg i retning av mellomposisjoner. Forhåpentligvis har det her skjedd en permanent utvidelse av fundamentet for fagutvikling innen psykologi, pedagogikk og sosialt arbeid.

Kapitlet består av tre deler. Den første delen rommer en framstilling av eidenstradisjonens utvikling. Hovedfokuset er her på det som har skjedd i vårt land. I del to beskrives, og kommenteres, de mest sentrale kritikkene mot tradisjonen. Det vises her hvordan kritikkene berører problemstillinger innen flere filosofiske spesialområder. I den siste delen av kapitlet beskrives det hvordan filosofisk refleksjon og drøfting kan bidra til videre fagutvikling.

## Evidenstradisjonens utvikling

I løpet av forrige århundre ble det formulert et stort antall teorier innen fagene psykologi, pedagogikk og sosialt arbeid. Blant de mest kjente var psykoanalyse, behaviorisme, humanistisk pedagogikk, logisk konstruktivisme, sosialkonstruktivisme og objektreasjonsteori. Ved mange institusjoner og skoler rådet faglig autonomi. Den enkelte fagperson kunne fritt velge hvilken teori vedkommende ville støtte seg til, og følgelig hvilke begreper, forklaringer og metoder hun eller han ville anvende. Omkring siste århundreskifte skjedde det noe som etter hvert kom til å skape en endring. Flere framtreddende forskere innen psykologi, og noen innen pedagogikk og sosialt arbeid, tok til orde for en slags opprydningsaksjon. De aktuelle forskerne ønsket mer systematisk forskning for å avgjøre hvilke metoder som er virkningsfulle og derfor bør anvendes. Feilaktige teorier og uvirksomme metoder skulle kasseres. Praksis skulle knyttes nærmere til vitenskap. Det ble etter hvert vanlig å bruke uttrykket *evidenstradisjonen* om det disse forskerne stod for. Flere av talspersonene for eidenstradisjonen innen psykologi, pedagogikk og sosialt arbeid hentet inspirasjon fra den amerikansk-canadiske legen og forskeren David Sackett

(jf. Sackett, Rosenberg, Gray, Haynes & Richardson, 1996). Han var på denne tiden en ivrig pådriver for det som ble kalt *evidensbasert medisin*.

Talspersonene for evidenstradisjonen framholdt at veksten i antall forskerstillinger, og derav en voldsom økning i antall vitenskapelige publikasjoner, gjorde det vanskelig for både forskere og praktikere å holde seg à jour med kunnskapsutviklingen. Det var derfor behov for grundige kunnskapsoppsummeringer. Slike ble ofte omtalt som *metastudier*, *reviews* eller *kunnskapsstatuser*. Det ble etablert to flerfaglige forskningssentre, Cochrane og Campell, hvor man, for å lette arbeidet til andre forskere, bygget opp databaser over enkeltstudier og gjennomførte oppsummeringer. Det førstnevnte ble etablert i 1992 og fikk navn etter epidemiologen Archie Cochrane. Det andre ble etablert i 2000 og fikk sitt navn etter samfunnsforskeren Donald T. Campell. Ut fra disse to sentrene, som ble arnesteder for evidenstradisjonen, vokste det fram nettverk av underavdelinger i andre land. Et stort antall forskere, bibliotekarer og konsulenter ble engasjert i å produsere og formidle det man omtalte som *evidens*. Som vi skal se, har dette ordet blitt tillagt ulike betydninger.

I tillegg til produksjon av kunnskapsstatuser startet en produksjon av psykologiske, pedagogiske og sosialfaglige programmer som ble hevdet å romme virksomme metoder. Eksempler på slike er Multisystemisk terapi (Henggeler, Schoenwald, Borduin, Rowland & Cunningham, 2009), Aggression replacement training (Goldstein, Glick & Gibbs, 1998) og Parent management training (Kazdin, 2005). I omtalen av de aktuelle programmene ble det ofte brukt uttrykk som *evidensbaserte intervensjoner*, *forskningsbasert intervensjoner* eller *kunnskapsbaserte intervensjoner*. De konkrete metodene som skulle anvendes, var inngående beskrevet i detaljerte manualer. Til flere av programmene var det knyttet sertifiseringsordninger. For å praktisere den aktuelle intervensjonen måtte man gjennomgå en opplæring som var organisert av programutvikleren. Det oppstod et marked hvor programutviklere var selgere og institusjoner og skoler var kjøpere. Flere programutviklere bygget opp et nettverk av sentre og fagfolk som hadde til oppgave å drive opplæring.

I forbindelse med opplæring i det å anvende de nye programmene tilstrebet man det som ble kalt *implementeringskvalitet*. Det ble gitt en svært grundig opplæring i bruken av manualene, og det ble stilt krav om «programlojalitet», det vil si at man følger manualen nøye, trinn for trinn.

Evidenstradisjonen hadde sitt eget språk. I framstillingen ovenfor har vi vært innom uttrykkene *kunnskapsstatus*, *metastudie*, *review*, *evidens*, *evidens-*

*basert, kunnskapsbasert, forskningsbasert, implementering og implementeringskvalitet.* Disse uttrykkene inngikk i det man kan kalle en *evidensdiskurs*, en gruppe av litt fremmedartede uttrykk som var egnet til å overbevise. Andre sentrale uttrykk i denne diskursen var *målbarhet, empirisk belegg, tiltaksintegritet, randomiserte kontrollerte studier, effektstørrelse og statistisk signifikans.*

Talspersoner for evidenstradisjonen framstilte dem som anvendte metoder som manglet det man selv regnet som evidens, som useriøse. «Kvakksalver» ble tidvis brukt som forestillingsbilde. Det ble også hevdet å være uetisk å bruke metoder uten dokumentert effekt.

Evidenstradisjonen ble i en periode tilført momentum av politiske strømninger. Tradisjonelt hadde det vært politikere på høyresiden som var kritiske til offentlig pengebruk. På starten av 1990-tallet tok imidlertid også ledende sosialdemokrater til orde for å effektivisere offentlig sektor. Staten hadde vokst, og man måtte sikre at pengene ble brukt effektivt.

I 2005 vedtok den amerikanske psykologforeningen en erklæring om evidensbasert praksis med følgende definisjon: «EBPP is the integration of the best available research with clinical expertise in the context of patient characteristics, culture, and preferences» (APA Presidential task force on evidence-based practice, 2006, s. 280).

I 2007 fulgte den norske psykologforeningen opp da styret vedtok *Prinsipperklæring om evidensbasert psykologisk praksis.* Her finner man en definisjon nokså lik den amerikanske: «Evidensbasert psykologisk praksis (EBPP) er integrering av beste tilgjengelige forskning med klinisk ekspertise i sammenheng med pasientens egenskaper, kulturelle bakgrunn og ønskemål» (Styret i Norsk psykologforening, 2007, s. 1127). Willy-Tore Mørch (2012), Tore Andreassen (2003) og John Kjøbli (2010) var blant de mange norske psykologene som var tydelige eksponenter for evidenstradisjonen.

Også i pedagogikkfaget stilte flere forskere krav om evidens. Flere av disse hentet inspirasjon fra den engelske pedagogikkprofessoren David Hargreaves (1996) og den newzealandske utdanningsforskeren John Hattie (2009). De mest kjente eksponentene for evidensparadigmet innen norsk pedagogikk var Thomas Nordahl (2015) og Terje Ogden (2012). Innen sosialt arbeid var oppslutningen om evidenstradisjonen mindre. Dersom man søker i aktuelle norske tidsskrifter, finner man få artikler hvor det uttrykkes støtte for tradisjonen. I vårt naboland Sverige var imidlertid situasjonen litt annerledes. Her tok flere til orde for systematisk kunnskapsoppbygging og kunnskapsspredning (Hansson, 2003).

Hva gjelder forskningsdesign, har man innen eidenstradisjonen framholdt det ekte eksperiment som et ideal. Et eksperiment er en metode for å undersøke om det eksisterer et årsaksforhold mellom to variabler. Forskeren manipulerer det som antas å være den uavhengige variabelen (her: metodetype), og registrerer samtidig eventuelle endringer i det som antas å være den avhengige variabelen (eksempelvis leseferdighet, atferdsvansker eller angstnivå). For å kunne utelukke at eventuelle endringer på den avhengige variabelen skyldes annet enn manipulasjon av den antatt uavhengige variabelen, må andre variabler som kan tenkes å påvirke, holdes konstante. Dette kan oppnås ved at undersøkelsesutvalget deles i en forsøksgruppe og en kontrollgruppe gjennom tilfeldig utvelgelse, altså en utvelgelse hvor det er samme sannsynlighet for at en enhet havner i forsøksgruppen, som for at enheten havner i kontrollgruppen. Hvis utvalget er av en viss størrelse, vil den tilfeldige utvelgelsen gjøre at forsøksgruppen og kontrollgruppen trolig vil være like i den forstand at spesielle egenskaper hos individer fordeles jevnt mellom gruppene. Ofte brukes det litt fremmedartede ordet *randomisering* om den tilfeldige utvelgelsen til forsøksgruppe og kontrollgruppe, jamfør *randomized controlled trial*, *RCT-design* og *randomisert kontrollert studie*.

Etter at utvalget er delt, starter en intervensjonsperiode hvor personene i forsøksgruppen får et hjelpetilbud eller undervisningstilbud hvor den aktuelle metoden anvendes, mens kontrollgruppen ikke får noe spesifikt tilbud. Etter endt intervensjonsperiode undersøker forskeren om det er forskjeller mellom gruppene på den avhengige variabelen. Hvis det er en statistisk signifikant forskjell mellom gruppene, antas dette å være et resultat av metoden, jamfør det at gruppene i utgangspunktet trolig var like.

Forskere som virket innen eidenstradisjonen, hentet inspirasjon fra Karl Poppers (1972) vitenskapsfilosofi og tilstrebet gjentatte utprøvinger. Etter at en forskergruppe hadde gjennomført en undersøkelse og konkludert med at en metode er virksom, ble andre forskere oppfordret til å gjennomføre replikasjonsstudier. Etter at et større antall studier var gjennomført, kunne man trekke mer sikre konklusjoner, jamfør beskrivelsen ovenfor av metastudier.

Selv om eksperimentet framholdes som et ideal, har forskere innen eidenstradisjonen, i møte med den praktiske virkelighet, måttet innse at det ofte er vanskelig, eller umulig, å gjennomføre denne typen undersøkelser. Dette blant annet fordi at den ofte vil forutsette at man flytter deltakere, eksemplvis flytter skoleelever til andre skoler eller klasser. Man har derfor, litt motvillig,



åpnet opp for andre forskningsdesign. De ulike forskningsmetodene har man rangert i et hierarki hvor det ekte eksperimentet troner øverst. Av en slik rangering av forskningsmetoder følger at man også rangerer den evidens som finnes for ulike psykologiske, pedagogiske eller sosialfaglige tilnærminger. I *Ungsinn – Tidsskrift for virksomme tiltak for barn og unge* skiller man mellom fem nivåer av evidens (Eng, 2020):

- Nivå 5: Tiltak med sterk dokumentasjon på effekt
- Nivå 4: Tiltak med tilfredsstillende dokumentasjon på effekt
- Nivå 3: Tiltak med noe dokumentasjon på effekt
- Nivå 2: Teoretisk begrunnede tiltak
- Nivå 1: Godt beskrevne tiltak

På de to høyeste nivåene er det gjennomført undersøkelser med eksperimentelt eller kvasi-eksperimentelt design. Det siste er undersøkelser med forsøksgruppe og kontrollgruppe, men hvor det ikke er gjennomført en tilfeldig utvelgelse fra undersøkelsesutvalg til de to undergruppene. På nivå 3 er det anvendt et enklere forskningsdesign, eksempelvis pretest-posttestdesign.

Om nivå 2 står det følgende: «I beskrivelsen av tiltaket fremkommer det hvordan metodene som benyttes antas å lede til målsettingene. Det er derfor sannsynlig at tiltaket er virksomt. De tenkte mekanismene for effekter er beskrevet og forankret i allment akseptert teori» (Eng, 2020).

Om nivå 1 står det følgende: «Tiltaket er grundig beskrevet og kan være virksomt. Det fremkommer hva som er målgruppe og målsettinger for tiltaket, hvordan tiltaket er organisert, og hvilke metoder som benyttes» (Eng, 2020).

Dette viser at man innen evidenstradisjonen har beveget seg langt i retning av metodologisk eklektisisme. Man innser at selv om en forskningsmetode ikke gir sikre svar, kan den likevel være nyttig ved å gi indikasjoner, eller om man vil – «litt evidens». Denne utviklingen har fått lite oppmerksomhet utenfor evidenstradisjonen. De fleste utenforstående synes å assosiere tradisjonen primært med eksperimentundersøkelser.

Også når det gjelder implementering av metoder, har det skjedd en viss oppmykning. Man er fortsatt opptatt av at det skal være klare kriterier for når en metode skal anvendes, og at metoder skal anvendes i henhold til en manual. Samtidig erkjennes det at fagpersonen selv må vurdere relevansen av en metode og i noen grad kunne tillemppe metoden. Denne oppmykningen

startet nokså tidlig i evidenstradisjonens historie, jamfør bruken av uttrykket klinisk ekspertise i Prinsipperklæring om evidensbasert psykologisk praksis. Som vi husker, ble denne vedtatt allerede i 2007.

Avslutningsvis i denne delen må det framholdes at det å tidfeste evidenstradisjonen tilblivelse til omkring siste århundreskifte er en forenklet framstilling. Det har gjennom lang tid vært en viss støtte for eksperimentelle undersøkelser, særlig i de første tiårene etter andre verdenskrig. I en mer fullstendig beskrivelse kan endringen som skjedde omkring siste århundreskifte, beskrives som den siste av flere «evidensbølger» (Vindegg, 2009).

## Kritikk

Etter at evidensparadigmet begynte å vinne oppslutning, kom kritikken fra ulike hold (jf. Angel, 2003; Ekeland, 2009; Fossetøl, 2013; Martinsen, 2004). Flere av kritikerne hentet inspirasjon fra 1970-tallets positivismestrind. Noen støttet seg til alternative teorier om kompetansetilegnelse (jf. Dreyfus & Dreyfus, 1986; Polanyi, 1966; Schön, 2001). Ifølge disse teoriene dreier faglig kompetanse seg ikke primært om å besitte vitenskapelig kunnskap, men om innsikter og egenskaper som man tilegner seg gjennom å utøve et yrke og gjennom å observere erfarne kollegaer.

Etter en bølge av kritikk kom det tilsvarende fra talspersoner for evidenstradisjonen (jf. Hansson, 2003). Disse tilsvarende avfødte ny kritikk. De mange debattinnleggene skapte en forestilling om en viktig strid hvor man måtte velge side. Man måtte tilkjenne hvor man plasserte seg i «evidensdebatten», om man var «for eller mot evidens», «for eller mot kunnskapsbasert praksis».

Også jeg var en av dem som fattet interesse for evidensdebatten, og som leste mange av innleggene. Jeg fant det imidlertid vanskelig å velge side. Ved å sammenholde bidrag fra de to sidene oppdaget jeg i noen tilfeller at uenigheten mellom talspersoner for evidenstradisjonen og dens kritikere egentlig ikke var så stor. Det var ofte snakk om nyanseforskjeller og ikke grunnleggende uenigheter. Jeg avdekket også skinnuenigheter, altså ikke-reelle uenigheter. Noe av kritikken mot evidenstradisjonen syntes å bunne i manglende innsikt. Også flere av tilsvarende avslørte overflatisk innsikt om den andre siden. I mange tilfeller snakket debattanter forbi hverandre fordi de brukte ulik terminologi eller på grunn av uklareheter i fagspråket. Det var også eksempler

på at debattanter manglet et metaperspektiv, et kritisk utenfrablikk, på sin egen posisjon.

Nedenfor beskrives og kommenteres noen av kritikkene mot evidenstradisjonen. Det vises hvordan evidensdebatten har brakt viktige grunnlags-spørsmål fram i lyset.

## Evidensparadigmet er positivistisk

Flere kritiserer evidenstradisjonen for å være «positivistisk» (jf. Angel, 2003; Backe-Hansen, 2009; Ekeland, 2009). Med dette mener kritikerne blant annet at evidenstradisjonen viderefører positivismens idé om enhetsvitenskap, altså at alle fag er av samme slag, med andre ord varianter av naturfag. En implikasjon av dette er at mennesket ses som et objekt, og at det dermed kan formuleres årsaksforklaringer om menneskets psyke og atferd. Man kan følgelig predikere menneskers atferd og utvikling. Det er også mulig å manipulere menneskers atferd ved bruk av faglige metoder. Kritikerne avviser en slik forestilling om mennesket som kun en ting i naturen. De framholder, ofte med en henvisning til Hans Skjervheim (2000), at mennesket er fortolkende, meningsskapende og handlende, og at dette er sider ved mennesket som naturvitenskapen ikke kan gjøre rede for.

Det er utvilsomt noe grunnlag for en slik kritikk mot evidenstradisjonen. I mange av de nye manualene er det en tendens til at klienten eller eleven objektiveres eller «tingliggjøres», jamfør hyppig bruk av uttrykk som *intervensjon*, *behandling* og *målbar effekt*. Samtidig er det viktig å være klar over at en slik kritikk om objektivering er gyldig ikke bare for de nye «evidensbaserte» programmene, men for store deler av psykologifaget, og i noen grad også fagene sosialt arbeid og pedagogikk. Som beskrevet av flere, har psykologi tradisjonelt vært sterkt knyttet til faget medisin (Bay, 2005; Rønnestad, 2009). Mange av psykologene har adoptert den medisinske modellen og legenes språk. Klientenes problemer omtales som *sykdommer* som kan diagnostiseres og behandles. Hjelpeinnsatsen som gjøres, betegnes som *klinisk arbeid*, *terapi* eller *behandling*. Også innen sosialt arbeid er det mange forskere og yrkesutøvere som anvender det medisinske språket. Innen pedagogikkfaget er det først og fremst blant spesialpedagogene at dette er vanlig. Her har man «diagnoser» for problematferd og lærevansker. Det å støtte seg til den medisinske modellen

innebærer uvilkårlig en objektivering av klienten eller eleven som jo «diagnostiseres» og «behandles». Flere av dem som kritiserer evidenstradisjonen for å være positivistisk, anvender selv det medisinske språket (jf. Angel, 2003).

Et annet forhold er at selv om påstanden om at evidenstradisjonen er «positivistisk», i noen grad stemmer, vil man ved å stifte nærmere bekjentskap med aktuelle tilnærminger se at tradisjonen er bedre enn sitt rykte. Det stemmer ikke at talspersonene for evidenstradisjonen ser klienten eller eleven som kun en ting, et manipulerbart objekt. Flere av teoriene som anvendes innen evidenstradisjonen, rommer formålsforklaringer, og mange av tilnærmingene som praktiseres, dreier seg om å hjelpe klienten eller eleven til å bli herre i eget hus.

Operant atferdsteori, som er blant de sentrale teoriene i evidenstradisjonen, rommer både en årsaksforklaring og en formålsforklaring. Individet er både objekt og subjekt. Burrhus Skinner (1969) beskriver at påvirkning fra miljøet avgjør hvilke atferdsformer som inngår i individets atferdsrepertoar, men straks en atferdsform beherskes, vil individet kunne anvende denne for å oppnå ønskede konsekvenser. Ordet *operant* henspiller på oppfatningen om at individet er et aktivt vesen som «opererer» på sine omgivelser for å oppnå noe.

En annen sentral teori innen evidenstradisjonen er kognitiv atferdsteori. Denne dreier seg om hvordan man kan lære klienter eller elever å identifisere tanker, i form av selvinstruksjoner og selvevalueringer, som opprettholder uheldige handlemåter og erstatte disse med tanker som leder til hensiktsmessige handlemåter (Meichenbaum, 1977). Ambisjonen er å øke klientens eller elevens metakognitive kapasitet og dermed selvhjelps kompetanse.

Også det som kalles humanistisk pedagogikk, har en sentral plass innen evidenstradisjonen (jf. Goldstein, Click & Gibbs, 1998). Dette er en teori som dreier seg om å formidle idéene om frihet og ansvar som vi finner hos eksistensfilosofene Søren Kierkegaard (2001) og Jean-Paul Sartre (1946).

I forlengelsen av det ovenstående kan det tilføyes at kritikken om objektivering kan tilsløre at psykologisk, psykologisk og sosialfaglig arbeid uvilkårlig vil inneholde et element av påvirkning. Selv Paulo Freire (2002), pioneren innen empowermenttradisjonen, ser dem han skal hjelpe, som objekter. De fattige landarbeiderne blir gjort til subjekter gjennom den pedagogiske prosess som Freire initierer.

## Evidenstradisjonen er reduksjonistisk

Også ordet *reduksjonisme* brukes hyppig i kritikk av evidenstradisjonen (jf. Angel, 2003; Backe-Hansen, 2009). Reduksjonisme er oppfatningen om at man kan forklare egenskapene til et sammensatt fenomen, eksempelvis et menneske, fullt ut med utgangspunkt i egenskapene til byggesteinene. Det motsatte av reduksjonisme er holisme. Dette er oppfatningen om at helheten er mer enn summen av delene. En lege som er spesialist på å behandle en bestemt kroppsdel, og som er travelt opptatt med å hjelpe et stort antall pasienter, kan ha et forestillingsbilde om pasienten som en maskin satt sammen av ulike deler. Legen ser det som sin oppgave å reparere, eller bytte ut, delen som er syk eller skadet. Kritikken mot evidenstradisjonen går ut på at de som virker innen denne tradisjonen, har en slik legespesialist som forbilde. De ser seg selv som eksperter med spisskompetanse til å «fikse» en avgrenset del i klienten eller eleven. Ifølge kritikerne er veien da kort til en forestilling om at man behandler en tilstand, ikke et menneske, eksempelvis en depresjon, og ikke en deprimert person. Kritikerne framholder at mennesker i en vanskelig livssituasjon ikke trenger spesialister, men engasjerte hjelpere med bred kompetanse og et helhetsperspektiv.

Kritikken om reduksjonisme har kanskje noe, men ikke veldig stor, gyldighet. Flere forskere som har virket innen evidenstradisjonen, har lagt vekt på kompleksitets sensitivitet og det å ta hensyn til flest mulig av klientens eller elevens behov og disposisjoner. Dette gjøres gjennom eklektiske tilnærminger hvor flere teorier og metoder anvendes parallelt. Innen evidenstradisjonen har det blitt vanlig å bruke uttrykket *multimodale programmer* om programmer som er basert på flere teorier. Et eksempel på et slikt program er Aggression replacement training (Goldstein, Glick & Gibbs, 1998). Dette er basert på operant atferdsteori, sosialkonstruktivisme, humanistisk pedagogikk, logisk konstruktivisme og fenomenologi. Et annet eksempel er Multisystemisk terapi (Henggeler, Schoenwald, Borduin, Rowland & Cunningham, 2009), som er basert på systemteori, kommunikasjonsteori og kognitiv atferdsteori.

## Evidenstradisjonen overvurderer betydningen av metoder

En kritikk som er beslektet med den som er beskrevet ovenfor, går ut på at man innen evidenstradisjonen overvurderer hvor virkningsfulle metodene

er, og overser betydningen av relasjonen mellom fagperson og klient (Berg, 2020). Det å overvurdere metodene og undervurdere relasjonen kan føre til at fagpersonen ikke legger tilstrekkelig vekt på kontaktetablering og videre relasjonsbygging. Man også kan tenke seg at fagpersoner som har sterkt tiltro til metoden, og som derfor har det meste av sin oppmerksomhet rettet mot manualen, framstår som «mekaniske» og distanserte.

En slik kritikk kan ha noe for seg. De fleste forfattere innen evidenstradisjonen skriver mest om de konkrete metodene. Det spesielle med denne kritikken er imidlertid at kritikerne anvender evidenstradisjonens eget tenkesett. Ifølge kritikerne har man oversett en uavhengig variabel, altså en årsaksvariabel. Man har vært så opptatt av hvilke metoder som virker, at man har oversett relasjoner som virker (jf. Norcross, 2002). Ved å fremme en slik kritikk medgir kritikerne at det ikke nødvendigvis er noe galt i å være opptatt av «hva som virker», og at det kan tenkes faglige innsikter som langt på vei har allmenn gyldighet.

Avslutningsvis i denne delen kan det legges til at kritikken har blitt tatt til følge. Flere av eksponentene for evidenstradisjonen vier nå relasjonsetablering mer oppmerksomhet (jf. Ogden, 2012).

## Evidenstradisjonen vil ta bort faglig autonomi og mulighet for skjønnsutøvelse

Denne kritikken dreier seg både om hvorvidt fagpersonen skal stå fritt i å velge tilnærming, og om hvilket handlingsrom fagpersonen har til å tillempe en valgt metode.

Når det gjelder det første, kan vi ta utgangspunkt i en artikkel hvor Thomas Nordahl (2015) skriver at lærere ikke bør ha full metodefrihet. Artikkelen er et tilsvarende leder av Utdanningsforbundet, Ragnhild Lied, som i en uttalelse hadde argumentert for lærernes frihet til å velge metoder. Nordahl hevder at en slik frihet ikke kan være ubetinget. Ved nærmere ettertanke vil trolig de fleste være litt enige med Nordahl. Det kan tenkes udokumenterte eller suspekte metoder som lærere ikke bør ha anledning til å velge. At man støtter Nordahl, trenger imidlertid ikke bety at man går imot Lied. Hvis man ser nærmere på Lieds uttalelse, er det ikke rimelig å oppfatte henne som talskvinne for ubetinget frihet. Hun ønsker at lærere skal stå fritt til å velge blant de metodene som ikke har skadevirkninger, og som det er rimelig grunn til

å anta har en positiv virkning. Trolig er uenigheten mellom Lied og Nordahl mindre enn den kan synes. Begge vil være enige om at metoder skal kunne anvendes, må ha en slags vitenskapelig belegg. Nordahl vil kanskje stille noe strengere krav enn Lied til hva dette skal bestå i, men som vi husker fra tidskriftet *Ungsinns* gradering av evidens, har man innen evidenstradisjonen beveget seg nokså langt fra en radikal oppfatning om at eksperimentet er eneste farbare vei.

Også når det gjelder fagpersonens anledning til å anvende skjønn for å tillempe en metode til den situasjon og til de mennesker det gjelder, er trolig uenigheten mellom talspersonene for evidenstradisjonen og tradisjonens kritikere mindre enn det synes. Som vi var inne på i den innledende delen, har det skjedd en oppmykning innen evidenstradisjonen. Mens det tidligere var vanlig å framholde at man ved å avvike fra manualen risikerer å «kompromittere» intervensjonen, framholdes det nå ofte at det ikke dreier seg om å lage «idiotsikre» oppskrifter som skal følges til punkt og prikke. Man erkjenner at fagpersonen må bruke sin dømmekraft, og at det vil være behov for noe lokal tilpasning (se Ogden, 2012, s. 134). Det framholdes at vitenskapelig kunnskap ikke skal erstatte profesjonelle vurderinger, men øke kvaliteten på slike.

Fagpersonens evne til raskt å avgjøre hvordan ting forholder seg, er et tema som har opptatt kritikere av evidenstradisjonen. I beskrivelser av en slik evne har kritikerne ofte brukt ord som intuisjon, magesfølelse og taus kunnskap. Det beskrives at dette er kapasiteter som man tilegner seg gjennom å virke i yrket. Mange av de aktuelle beskrivelsene rommer et anekdotisk eksempel hvor den erfarnes umiddelbare erkjennelse trumfer den belestes anvendelse av boklig lærdom.

Også eksponenter for evidenstradisjonen har etter hvert tatt i bruk ordet *intuisjon* (jf. Nordahl, 2015). Flere av disse forklarer en slik evne til umiddelbar erkjennelse ved hjelp av Daniel Kahnemans (2011) teori om to typer tenkning, en type som er hurtig, automatisert og ubevisst, og en annen type som er bevisst, grundig, analytisk og langsommere. Den første kalles *system 1-tenkning*, mens den andre kalles *system 2-tenkning*. Det beskrives hvordan type-2-tenkning i form av å sette seg inn i faglige teorier og reflektere over anvendelsen av disse, øker evnen til type-1-tenkning og dermed til intuisjon og hurtig beslutningstaking. Det å være belest settes her ikke opp mot erfaring, men beskrives som noe som kan fremme intuisjon.

Tradisjonelt har det vært vanlig å anta at følelser er størrelser som frambringes av tanker. Av dette følger at det er problematisk å framholde følelser, eksempelvis «magefølelse», som kilde til kunnskap. Noen forskere innen kognitiv psykologi har imidlertid framholdt at bevisst opplevde følelser kan være et resultat av system 1-tenkning, og således kanskje være noe som yrkesutøveren kan støtte seg litt til (Norman & Høstmark Nielsen, 2009).

Parallelt med at talspersoner for evidenstradisjonen har kommet kritikerne i møte ved å legge mer vekt på faglig skjønn, har noen av tradisjonens kritikere funnet det nødvendig å presisere at yrkesutøvelse også innebærer det å anvende vitenskapelig kunnskap. Et eksempel her er Bjørg Fossetøl, som er forsker innen faget sosialt arbeid. I en artikkel hvor hun kritiserer evidenstradisjonen for å undervurdere faglig skjønn, skriver hun på en av de første sidene følgende: «Hva som er faglig riktig å gjøre for å bidra til å bedre menneskers livssituasjon, må vurderes i hvert enkelt tilfelle. Det er for øvrig et kjennetegn på praktisk kunnskap at man må finne ut hva som skal gjøres, på nytt, hver gang» (Fossetøl, 2013, s. 58). Senere i artikkelen framholder hun imidlertid at yrkesutøveren ikke kun er en autodidakt og skjønnsutøver: «Det er ingen tvil om at vitenskapelig eller teoretisk kunnskap, og dokumenterbar forskning, står helt sentralt i profesjonell virksomhet, også ut fra en praksisorientert kunnskapsforståelse. Det er imidlertid marginaliseringen av den praktiske dømmekraft, blant annet gjennom selvfølgeligheten i evidenshierarkiet, jeg ønsker å rette oppmerksomheten mot» (Fossetøl, 2019, s. 61).

Begrepet taus kunnskap har brakt mye debatt. Hvis man mener at kunnskapen er «taus» i den forstand at den som har kunnskapen, ikke kan beskrive den, bryter dette med en tradisjonell forståelse av hva kunnskap er. I en tradisjonell definisjon av kunnskap er tro, sannhet og god begrunnelse definisjonstrekk. Den som har kunnskap, tror at en bestemt påstand er sann, påstanden er faktisk sann,<sup>2</sup> og den aktuelle personen har gode grunner for å tro at påstanden er sann. Et eksempel som ofte brukes for å sannsynliggjøre at det eksisterer et misforhold mellom vår evne til å tilegne oss kunnskap og vår evne til å formulere oss, er innsikter som gjelder farger og lyder. Eksempelvis er det problematisk å beskrive med ord hvordan en bestemt farge ser ut, og

---

2 Med sannhet menes vanligvis her samsvar, jmfør korrespondanseteori om sannhet.



hvordan en bestemt lyd høres ut. Etter å ha sett fargen grønn vet man hvordan den ser ut, og etter å ha hørt en fagott vet man hvordan denne lyder. En er imidlertid i begrenset grad i stand til å formidle disse innsiktene til andre kun ved hjelp av påstander. Enkelte hevder at det i tillegg til slike enkle innsikter om sanseintrykk kan tenkes en rekke andre faglige kunnskaper som ikke kan uttrykkes med ord, og at taus kunnskap utgjør en betydelig andel av erfarne utøveres kompetanse (jf. Gotvassli, Augdal & Rotmo, 2014). Begrepet taus kunnskap har ikke blitt adoptert i evidenstradisjonen.

## Talspersonene for evidenstradisjonen overser individuell og kontekstuell og variasjon

Evidenstradisjonen er tuftet på en antakelse om at det eksisterer en felles-menneskelig natur også når det gjelder det mentale, altså at vi er mer eller mindre like inni. En slik antakelse har røtter til Aristoteles' (1963) ontologi om at det eksisterer en naturlig orden ved at enkeltting deler vesentlige egenskaper og følgelig inngår i naturlige kategorier.

Kritikerne av evidenstradisjonen framholder at psykologi, pedagogikk og sosialt arbeid ikke er nomotetiske fag, altså fag som kan tilby allmenngyldige lover (jf. Ekeland, 2019). Fagpersonen må se det unike ved den enkelte klient eller elev. Man må i møte med den enkelte «nullstille» seg, legge bort sin «forforståelse» og «oppdage» den man skal hjelpe.

Ordet *unik* betyr egentlig enestående, altså noe det bare finnes ett eksemplar av. Dersom man på alvor mener at ethvert menneske er unikt i den forstand at det skiller seg fra alle andre på alle sentrale variabler, har det ingen hensikt å utforme teorier med klassifikasjoner, forklaringer og metoder. Det vil også være meningsløst å utdanne psykologer, pedagoger og sosialarbeidere. De som uteksamineres, vil jo stadig støte på nye tilfeller som ikke er beskrevet i pensumlitteraturen. Ved nærmere ettertanke vil trolig de fleste samtykke i at vi mennesker deler en rekke egenskaper, samtidig som at vi på enkelte variabler skiller oss fra noen andre eller fra mange andre. Det finnes altså vanlige mennesker og mennesker som er mer eller mindre uvanlige. Dette tilsier at det kan framsettes faglige prediksjoner, men at det vil være usikkerhet knyttet til de fleste av disse. Det tilsier også at en metode som virker bra i forhold til Per, Pål og Lise, kanskje ikke virker på Jenny. Denne siste virkelighetsbeskrivelsen tilsier at det gir mening å gjennomføre effektstudier og å utforme manualer,

men at fagpersonen, i tillegg til kunnskap om standardmetodene, også trenger kunnskaper om metoder som kan være alternativer. Fagpersonen må også være forberedt på å måtte tillemppe metodeanvisninger i betydelig grad. I debatten om evidenstradisjonen synes flere fra begge sider å ha beveget seg mot en slik mellomposisjon.

Noen kritikere av evidenstradisjonen beskriver ikke enkeltmennesket som unikt, men framholder at vi formes på en avgjørende måte av det miljøet vi vokser opp i. Det vil derfor være avgjørende forskjeller mellom mennesker fra ulike land, samfunnslag eller kulturer. For å forstå mennesker som har vokst opp i et annet miljø, trenger vi ikke naturvitenskapelig psykologi, altså «dekontekstualisert» menneskekunnskap, men kunnskap fra fag som sosiologi og antropologi (Burman, 2008). Den som her vil ta evidenstradisjonen i forsvar, kan vise til at kulturell variasjon er nevnt i definisjonen av evidensbasert psykologisk praksis. Det er imidlertid her grunn til å innrømme at kritikken har virket, at den har bidratt til noe mer «kultursensitivitet» innen evidenstradisjonen.

Noen av kritikerne kan sies å gå for langt i å avvise en fellesmenneskelig natur. Det er vanskelig å komme fra at mennesket, i tillegg til å være et kulturvesen, også er et naturvesen. Vi er medlemmer av samme art og deler en rekke egenskaper som er selektert gjennom artsutviklingen. I etologisk psykologi, eksempelvis tilknytningsteori (Bowlby, 2005), brukes funksjonsforklaringer for å forklare hvorfor bestemte egenskaper vedvarer i menneskearten.

## Et bredere fundament for fagutvikling

Selv om evidensdebatten tidvis har vært hard og noen ganger ledet til personlige motsetninger, har den, som vist ovenfor, også munnet ut i fornuftige mellomposisjoner og synteser. Det kan dessuten vise seg at debatten kan ha skapt et bredere fundament for fagutvikling innen psykologi, pedagogikk og sosialt arbeid.

Empirisme er den kunnskapsteoretiske tradisjon hvor det hevdes at det er gjennom bruk av sansene at man kan komme fram til kunnskap. Rasjonalisme er tradisjonen hvor fornuften framholdes som den viktigste kilde til kunnskap. Ifølge rasjonalister er det gjennom tenkning og debatt at man kan komme fram til ny kunnskap.

I en forenklet framstilling kan man beskrive at empirisme langt på vei var eneste kunnskapsteoretisk fundament både for tilhengere av evidenstradisjonen og for kritikerne da debatten tok til. De førstnevnte sverget til empirisk-vitenskapelige undersøkelser, mens de sistnevnte hadde tro på de erfaringer en gjør ved å praktisere i yrket. Ved å delta i evidensdebatten har flere kommet i berøring med grunnlagspørsmål. For å utfordre motparten, og for å tydeliggjøre egen posisjon, har debattanter måttet forholde seg til begreper og problemstillinger innen filosofiske spesialområder som ontologi, epistemologi, metaetikk og sinnsfilosofi. Dette synes å ha brakt debatten til et høyere nivå. Det finnes i dag en rekke tekster hvor grunnlagspørsmål som har tilknytning til evidensdebatten, drøftes på kompetent og klargjørende vis, jamfør Ekeland (2019), Heggen (2019) og Kvernbekk (2018).

Det er grunn til å håpe at det som her har skjedd, vil bidra til en allmenn erkjennelse av at viktig fagutvikling også kan skje gjennom tilegnelse av filosofisk innsikt og gjennom refleksjon og drøfting. Innen psykologi, pedagogikk og sosialt arbeid er det et stort behov for innsatser som kan bidra til mer klarhet i faglig tenkning og debatt.

Filosofisk kunnskap om begreper og om begrepsanalyse kan gjøre det mulig å rydde bort noen av de mange uklarhetene i fagspråket. Begrepsanalyser kan avdekke at enkeltord er flertydige, at det er uenighet om begrepsdefinisjoner, eller at språket rommer metaforer som vi ikke lenger ser. Et eksempel på språklig uklarhet gjelder bruken av medisinske uttrykk. Fagliteraturen rommer en rekke tilfeller hvor ord som *behandling*, *terapi*, *læring* og *oppdragelse* brukes om hverandre på en måte som er egnet til å skape forvirring og misforståelser (Halvorsen, 2019). Et annet eksempel gjelder bruken av ordet *kjærlighet* i loven om barneverntjenester. I paragraf 1.1 står det: «Loven skal bidra til at barn og unge blir møtt med trygghet, kjærlighet og forståelse ...». Kritikere har framholdt at det er uklart hva som her menes med ordet *kjærlighet*, om loven pålegger fagfolkene en spesiell type omsorgshandlinger eller en følelse (Neumann, 2016).

Filosofisk kunnskap kan også gjøre det lettere å etterspore, klargjøre og vurdere noen av de idémessige forutsetningene som faglige teorier bygger på. Et eksempel på dette gjelder Lawrence Kohlbergs (1958) teori om moralsk utvikling. Teorien inngår i flere av de nye «evidensbaserte» programmene. Både i disse programmene og i mange innføringsbøker i psykologi presenteres den som en ren psykologisk teori som rommer en stadiemodell og en metode for

å fremme utvikling innen et bestemt intelligensområde. Kohlberg er imidlertid ikke en «ren» psykolog. For fullt ut å forstå denne teorien må man vite at den er tuftet på metaetisk kognitivism og naturalisme. Kohlberg (1981) gjør rede for sin metaetiske posisjon i en tekst med den lange og uttrykksfulle tittelen «From is to ought: How to commit the naturalistic fallacy and get away with it in the study of moral development».

Et annet eksempel er logisk konstruktivisme, Jean Piagets (1953) teori om kognitiv utvikling. Også denne presenteres som en «ren» psykologisk teori. Imidlertid må man for fullt ut å forstå teorien vite at den er en videreføring av Immanuel Kants (2009) kunnskapsteori. Det er vanlig å omtale Piaget som psykolog, biolog eller pedagog. Selv betraktet han seg først og fremst som kunnskapsteoretiker, altså som en slags filosof (Piaget, 1976).

Det er selvsagt viktig å utvikle bedre forskningsdesign og å gjennomføre enkelte empiriske undersøkelser. Likeledes er det viktig at det legges til rette for at nye utøvere kan lære av dem som har virket lenge i yrket. Samtidig er det kanskje slik at mye av effekten av slike bestrebels er allerede er realisert. Mange empirisk-vitenskapelige problemstillinger som gjelder fagene psykologi, pedagogikk og sosialt arbeid, er besvart mange ganger. Det eksisterer også en rekke tekster hvor kompetente yrkesutøvere gjør rede for sine erfaringer og veiledningsordninger, hvor de med mange års praksis deler sine erfaringer med nybegynnere. Kanskje er det gjennom å etablere et tettere samarbeid med faget filosofi at man nå mest effektivt kan utvikle fagene psykologi, pedagogikk og sosialt arbeid.

## Referanser

- Andreassen, T. (2003). *Behandling av ungdom i institusjoner – hva sier forskningen?* Oslo: Kommuneforlaget.
- Angel, B.Ø. (2003). Evidensbaserte programmer – kunnskapsformer og menneskesyn i sosialt arbeid. *Nordisk sosialt arbeid*, 23 (2), 66–72.
- APA Presidential task force on evidence-based practice (2006). Evidence-based practice in psychology. *American Psychologist*, 61 (4), 271–285.
- Aristoteles/Aristotle (1963). *Categories and de interpretatione*. Oxford: Clarendon Press.
- Ayer, A.J. (1936). *Language, truth and logic*. London: Victor Gollancz.
- Backe-Hansen, E. (2009). Hva innebærer et kunnskapsbasert barnevern? *Fontene forskning*, 2(2), 4–16.
- Bay, J. (2005). *Konsekvenspedagogikk*. København: Borgen forlag.
- Berg, H. (2020). *Evidens og etikk. Hva er problemet med evidensbasert praksis i psykologi?* Bergen: Fagbokforlaget.
- Bowlby, J. (2005). *The making and breaking of affectional bonds*. London: Routledge.
- Burman, E. (2008). *Deconstructing developmental psychology*. New York: Routledge.
- Dreyfus, H. & Dreyfus, S. (1986). *Mind over machine*. New York: Free Press.
- Ekeland, T.-J. (2009). Hva er evidensen for evidensbasert praksis? I Grimen, H. & Terum, L.I. (red.). *Evidensbasert profesjonsutøvelse*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Ekeland, T.-J. (2019). Medikalisering – epistemologiske forutsetninger. I Kolstad, A. & Kogstad, R. (red.). *Medikalisering av psykososiale problemer*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Eng, H. (2020). Kriterier for klassifisering – nye. *Ungsinn – Tidsskrift for virksomme tiltak for barn og unge*.
- Fossestøl, B. (2013). Evidens og praktisk kunnskap. *Fontene forskning*, 6 (2), 55–66.
- Freire, P. (2002). *De undertryktes pedagogikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Goldstein, A., Glick, B. & Gibbs, J. (1998). *Aggression replacement training*. Champaign, Ill.: Research Press.
- Gotvassli, K.-Å., Augdal, I.-L. & Rotmo, B. (2014). Når kunnskapen sitter i veggene. En empirisk studie av ulike kunnskapsformer og muligheter for kunnskapsutvikling i to barnevernsinstitusjoner. *Norges barnevern*, 91 (2–3), 106–121.
- Halvorsen, T. (2019). Om å beskrive sosialpedagogisk arbeid med medisinske ord. I Lone, A. & Halvorsen, T. (red.). *Sosialpedagogiske perspektiver*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hansson, J.-H. (2003). Om en kunnskapsbasert socialtjänst. *Nordisk sosialt arbeid*, 23 (4), 194–200.
- Hargreaves, D. (1996). Educational research and evidence-based educational practice – a response to critics. *Research Intelligence*, 58 (November), 12–16.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analysis relating to achievement*. New York: Routledge.
- Heggen, K. (2019). Skjønn og evidens. Både – og eller enten – eller? I Kolstad, A. & Kogstad, R. (red.). *Grunnlagsproblemer i vitenskapene om mennesket*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Henggeler, S., Schoenwald, S., Borduin, C., Rowland, M. & Cunningham, P. (2009). *Multisystemic therapy for antisocial behavior in children and adolescents*. New York: Guilford Press.
- Kahneman, D. (2011). *Thinking fast and slow*. New York: Farrar, Straus & Giroux.

- Kant, I. (2009). *Kritikk av den rene fornuft*. Oslo: Pax forlag.
- Kazdin, A. (2005). *Parent management training: treatment for oppositional, aggressive, and antisocial behavior in children and adolescents*. Oxford: Oxford University Press.
- Kierkegaard, S. (2001). *The Kierkegaard reader*. Oxford: Blackwell.
- Kjøbli, J. (2010). Nødvendigheten av evidens når vi skal hjelpe barn med atferdsvansker. *Norges barnevern*, 87 (2), 102–108.
- Kohlberg, L. (1958). *The development of modes of moral thinking and choice in the years ten to sixteen*. PhD-avhandling. Chicago: University of Chicago.
- Kohlberg, L. (1981). From is to ought: How to commit the naturalistic fallacy and get away with it in the study of moral development. I Kohlberg, L. (red.). *The philosophy of moral Development*. San Francisco: Harper and Row.
- Kvernbekk, T. (2018). Evidensbasert pedagogisk praksis: Utvalgte kontroverser. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 4 (1), 136–153.
- Martinsen, E. (2004). «Evidensbasert» – praksis og ideologi. *Nordisk sosialt arbeid*, 24 (4), 290–302.
- Meichenbaum, D. (1977). *Cognitive-behavior modification. An integrative approach*. New York: Plenum Press.
- Mørch, W.-T. (2012). Implementering av evidensbaserte tiltak i barnevernet. *Norges barnevern*, 89 (3), 136–150.
- Neumann, C.B. (2016). Children's quest for love and professional child protection work. *Scottish Journal of Residential Child Care*, 15 (3), 104–123.
- Norcross, J. (2002) (red.). *Psychotherapy relationships that work: Therapist contributions and responsiveness to patients*. Oxford: Oxford University Press.
- Nordahl, T. (2015). Lærere bør ikke ha full metodefrihet, forstått som frihet til selv å velge det de har tro på. *Utdanningsnytt*, 21. mai.
- Norman, E. & Høstmark Nielsen, G. (2009). Klinisk intuisjon: Forenlig med evidensbasert praksis? *Tidsskrift for norsk psykologforening*, 46 (10), 940–947.
- Ogden, T. (2012). *Evidensbasert praksis i arbeidet med barn og unge*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Piaget, J. (1953). *The origin of intelligence in the child*. London: Routledge.
- Piaget, J. (1976). A history of psychology in autobiography. I Campbell, S. (red.). *Piaget sampler*. New York: John Wiley.
- Polanyi, M. (1966). *The tacit dimension*. Garden City: Doubleday.
- Popper, K. (1972). *The logic of scientific discovery*. London: Hutchinson.
- Rønnestad, M.H. (2009). Evidensbasert psykologisk praksis. I Grimen, H. & Terum, L.I. (red.). *Evidensbasert profesjonsutøvelse*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Sackett, D., Rosenberg, M., Gray, J., Haynes, R. & Richardson, W. (1996). Evidence based medicine: what it is and what it isn't. *BMJ*, 312 (13. januar), 71–72.
- Sartre, J.-P. (1946). *Eksistensialisme er humanisme*. København: Forlaget Kronos.
- Schön, D. (2001). *Den reflekterte praktiker. Hvordan profesjonelle tenker når de arbeider*. Århus: Forlaget Klim.
- Skinner, B.F. (1969). *Contingencies of reinforcement*. Englewood Cliffs, NJ.: Prentice-Hall.
- Skjervheim, H. (2000). *Objektivisme og studiet av mennesket*. Oslo: Gyldendal.
- Styret i Norsk psykologforening (2007). Prinsipperklæring om evidensbasert psykologisk praksis. *Tidsskrift for norsk psykologforening*, 44 (9), 1127–1128.

- Vindegg, J. (2009). Evidensbasert sosialt arbeid. I Grimen, H. & Terum, L.I. (red.).  
*Evidensbasert profesjonsutøvelse*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Wittgenstein, L. (1953). *Philosophical investigations*. Oxford: Blackwell.

Danielsen, L.D. (2023). Elitefotballtrenerens praktiske kunnskap. I O.J. Andersen & J.B. Otterlei (Red.), *Kunnskapsforvaltning: Bidrag til studier av profesjonell yrkespraksis* (s. 79–xx). Fagbokforlaget. DOI: <https://doi.org/10.55669/oa280805>

## Kapittel 5

# Elitefotballtrenerens praktiske kunnskap

Line Dverseth Danielsen

## Innledning

Det er under et kvarter igjen av kampen mellom Grand Bodø og Arna Bjørnar. Første seriekamp i Toppserien. Vi, Grand Bodø, er på vei mot et skuffende tap på hjemmebane. Måltavlen viser 0–2. Treneren gjør et par bytter på slutten av kampen, og kampen endrer karakter. Fra at vi blir presset bakover, er det nå vi som styrer kampen. De to spillerne som kom inn i kampen er viktige bidragsytere til å snu kampen; den ene med målgivende pasning ti minutter før slutt, og den andre med det avgjørende målet som redder poeng. (Danielsen, 2022, s. 3)

Hvis avgjørelsene treneren tok om byttene, ikke var flaks eller tilfeldighet, hva var det basert på? Var det instinkt? Magefølelse? Dyktighet? Svaret får vi aldri,



men jeg tror trenerens beslutning baserte seg på egenskaper eller praktisk kunnskap han hadde tilegnet seg gjennom sin lange trenerkarriere. Historien er et eksempel på at trenere bør kjenne spillerne og spillergruppen så godt at de vet hva hver enkelt spiller står for, og hvordan spillerne kan utfylle hverandre på best mulig måte. En effektiv trener må ha faglig kompetanse, kunne se hvordan laget står i forhold til motstanderlaget, utnytte motstandernes svakheter og samtidig dra nytte av eget lags sterke sider.

Etter denne kampen gjorde jeg meg mange tanker. Jeg har alltid vært interessert i fotball og i hvordan jeg kan utvikle meg som fotballspiller, men i de siste årene har jeg blitt mer interessert i trenerrollen. Særlig gjelder det hva som karakteriserer en god trener, effektiv treneradferd, samt trenerens betydning for lagets prestasjoner og utvikling. I løpet av 18 år som spiller på seniornivå har jeg opplevd mye, både oppturer og nedturer, men likevel var det noe med denne kampen som spesielt fikk meg til å tenke på trenerens praktiske kunnskap. Resultatet viste at trenerens valg ble avgjørende for denne kampen.

For idrettsutøvere er både treneren og gruppen de tilhører viktig for læring, utvikling og prestasjon (Jowett & Lavalee, 2007). Mange forskere (f.eks. Ahmad et al., 2021; Javed et al., 2020) har påpekt at trenere spiller en viktig rolle for å prestere på toppnivå, og flere toppidrettsutøvere hevder at treneren er avgjørende for prestasjonene. Det er trenerne som organiserer treningsøkene og utvikler taktikk i forkant av kampene. I tillegg har de ansvar for å sikre optimale fysiske forberedelser, samt veilede spillerne og laget. For å løse disse oppgavene på en effektiv måte er treneren avhengig av flere typer kompetanse og ferdigheter (Nash & Collins, 2006). I tillegg til idrettsspesifikk kompetanse er det fordelaktig om trenere har kunnskap om psykologi, pedagogikk, formidling og ledelse (Moen, 2013).

Coaching er en svært kompleks og dynamisk oppgave, som er utført i et ustrukturert og stadig skiftende miljø (Nash & Collins, 2006). Eksperttrenerer er effektive innenfor denne konteksten, de tar beslutninger, løser problemer og utfører oppgavene automatisk (Nash & Collins, 2006). Mange av trenerens handlinger kan virke instinktive, men er egentlig basert på et komplekst samspill av kunnskap og minner fra lignende situasjoner, finslippt gjennom mange års erfaring og refleksjon (Schön, 1987).

Med denne bakgrunn er forskningsspørsmålet som undersøkes i dette kapitlet: *Hvordan erfarer og beskriver elitetrenere sin praktiske kunnskap?*

I kapitlet vil jeg først gjøre rede for min teoretiske forståelse av begrepet praktisk kunnskap, før jeg presenterer studiens forskningsdesign. Deretter vil resultatene fra studien presenteres og diskuteres under to hovedtemaer: 1) mesterlærer i rollen som trener, og 2) trenerblikket. Til slutt oppsummeres hovedfunnene.

## Analytisk rammeverk: et idrettspsykologisk perspektiv på praktisk kunnskap

Ved gjennomføring av praktisk virksomhet og i sosial interaksjon med andre råder en trener over en rekke ferdigheter og «praktisk kunnskap» som ofte går ut over hva treneren rent rasjonelt kan redegjøre for. Praktisk kunnskap kan spores helt tilbake til Aristoteles (Wackerhausen, 2016), og han hevdet at praktisk kunnskap handler om evnen til å handle klokt (McGuirk & Methi, 2015). Begrepet praktisk kunnskap er nær knyttet til John Deweys uttrykk «learning by doing» (McGuirk & Methi, 2015). Uttrykket til Dewey innebærer at mennesker lærer gjennom øvelse og handling, og ikke kun gjennom språklig instruks (McGuirk & Methi, 2015).

I lang tid har det vært en debatt om coaching er kunst eller vitenskap (Nash & Collins, 2006). Å utvikle og lære bort ferdigheter og kunnskaper knyttet til fysiske prestasjoner har tradisjonelt sett blitt betraktet som en vitenskap, for eksempel når det gjelder å forbedre tekniske, fysiske, taktiske og psykiske ferdigheter (Nash & Collins, 2006). Ifølge Nash og Collins tenker noen trenere at coaching er en form for kunst, hvor beslutninger blir gjort som følge av «magefølelsen». Disse trenerne kan ha utfordringer med å forklare hvorfor de tar beslutninger, hvordan de strukturerer tilbakemeldinger, og hvilke ferdigheter og kunnskaper de innehar (Collins, 2001). Dette reflekterer taus kunnskap, som ofte er abstrakt og uartikulert (Nash & Collins, 2006). I den praktiske kunnskapens teori har Polanyi's (1966) begrep «taus kunnskap» en viktig rolle. Begrepet handler om våre forutsetninger, med utgangspunkt i vår egen livsverden, kropp og forståelse. Taus kunnskap er kunnskap og viten man får gjennom utøvelse av en aktivitet, fag eller yrke, og som ikke alltid lar seg forklare med ord (Collins, 2001). Denne typen kunnskap blir ofte tatt for gitt (Sternberg & Horvath, 1999).

Taus kunnskap innenfor den tidsbegrensede trenerkonteksten blir evaluert i forhold til læring og utvikling av laget og spillerne (Nash & Collins, 2006). Coaching forutsettes ofte som instinktivt og noe som ikke trenger å bli lært, og trenere blir ofte ansatt på grunn av deres prestasjoner som spillere på toppnivå (Nash & Collins, 2006). Ekspertise kan defineres som «a fluid configuration of knowledge, information and situated experience, all of which are apt to change in response to questions arising in highly specific and localized contexts» (Nowotny, 2000, s. 12). Definisjonen viser de varierte karakterene av coaching, og innebærer at ikke alle trenere, uansett hvor lenge de er i idretten, kan bli eksperter (Nash & Collins, 2006). Mer kunnskapsrike trenere, som er i stand til å være effektive og gjøre det lille ekstra, vil berike idretten og utvikle elitespillere.

Å forske på treneres praksis og erfaringer vil blant annet innebære å skildre former for den tause kunnskapen som gjør seg gjeldende i treneryrket. Ved gjennomførelse av praktisk virksomhet og i sosial interaksjon med andre råder en trener over en rekke ferdigheter og «praktisk kunnskap» som går ut over hva treneren rent rasjonelt kan redegjøre for. En trener har mye kunnskap som er taus, som går på at ferdigheten er erfart og automatisert gjennom timer med praktisk erfaring.

## Metode

Rekruttering av informanter var basert på et strategisk utvalg (Patton, 2015), og inkluderingskriteriene var at informantene måtte ha minst fem års erfaring som hovedtrener (Toppserien eller A-landslag), samt at utvalget skulle bestå av både kvinnelige og mannlige trenere. Det endelige utvalget besto av seks mannlige trenere og fire kvinnelige trenere (gjennomsnittsalder 47 år). Beskrivelser av informantene presenteres i tabell 5.1:

**Tabell 5.1** *Trenerbakgrunn.*

Trenere	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Trener-erfaring i år	31	9	11	15	8	24	25	24	16	16
Hovedtrener elitenivå	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Hovedtrener A-landslag						X	X		X	
Trenerkurs	UEFA B	UEFA A	UEFA Pro	UEFA A	UEFA A	UEFA Pro	UEFA Pro	UEFA A	UEFA A	UEFA Pro
Spiller-erfaring	Lavere nivå	A-landslaget	Lavere nivå	A-landslaget	A-landslaget	A-landslaget	A-landslaget	Topp nivå	Lavere nivå	Lavere nivå

På undersøkelsestidspunktet var åtte av informantene hovedtrener for et lag på øverste nivå i Norge, og tre av informantene hadde tidligere vært trener for A-landslaget (kvinner). En av informantene var hovedtrener for A-landslaget for kvinner. I utvalget hadde fem av trenerne spilt fotball i Toppserien eller Eliteserien, og fire av disse var tidligere landslagsspillere med et gjennomsnitt på 46 landskamper. Fire av informantene hadde «UEFA Pro lisens» (den høyeste fotballtrenerlisensen), fem informanter hadde «UEFA A-lisens» (nest høyeste lisens), og den siste informanten holdt på å fullføre denne sertifiseringen da intervjuene ble gjennomført.

### Etiske betraktninger og forskerrefleksivitet

I forkant av intervjuene signerte informantene et informasjons- og samtykkeskjema, godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD). Forskningsetikk omhandler måten intervjuene ble gjennomført på, samt hvordan jeg møtte informantene og behandlet intervjudataene i ettertid. Dette inkluderer at jeg som intervjuer ser viktigheten av sensitivitet og ivaretagelse av informantene som stilte opp til intervju, ikke bare under intervjuet, men også i fortolkningen av det som fortelles (Frank, 2010). Studien baserte seg på fire etiske prinsipper: respekt, kompetanse, ansvar og integritet (Coolican, 2014).

Overfor informantene har jeg i tillegg overholdt tre viktige forskningsetiske retningslinjer: informert samtykke, konfidensialitet og informert om konsekvensene av at informantene deltar i mine studier (Everett & Furseth, 2012).

Da intervjuene ble gjennomført, var jeg aktiv spiller og assistenttrener for et toppserielag, noe som gjorde meg til en del av miljøet. Dette påvirket min forkunnskap om de ulike informantene, og kanskje også informantenes inntrykk av meg. Kvalitative analyseprosesser preges av forskerens erfaringer, kunnskaper og for forståelse (Nilssen, 2012), og min kjennskap til feltet har vært en styrke fordi jeg enkelt kan sette meg inn i erfaringene til informantene. Det har også vært en utfordring fordi min kjennskap til feltet kan føre til en blindhet hvor det informantene sier, blir tolket i lys av egne erfaringer fra norsk toppfotball. Derfor har jeg arbeidet bevisst med å ha et distansert blikk og fokus på informantene beskrivelser i analyseprosessen. I etterkant er mitt inntrykk at min kjennskap til feltet har vært positiv for å sikre et strategisk utvalg og for å forstå informantenes opplevelser (se også kapitlet til Måseide for flere betraktninger angående kjennskap til feltet).

De som er i fotballmiljøet på kvinnesiden har kjennskap til trenerne på toppnivå, og kanskje spesielt A-landslagstrenerne. En presentasjon av trenerne vil medføre utfordringer for å sikre at det ikke skal være mulig å knytte enkeltpersoner til opplysningene (NESH, 2016). Av denne årsak valgte jeg å begrense opplysninger om informantene, og personidentifiserende informasjon om informantene ble utelatt.

## Analyse

For å analysere dataene ble tematisk tolkningsanalyse ansett som den mest egnede tilnærmingen (Braun & Clarke, 2006), dette på grunn av potensialet for å generere kunnskap gjennom fremveksten og tolkning av temaer fra de transkriberte intervjuene (Fletcher & Arnold, 2011). I den første delen av analysen fordypet jeg meg i transkripsjonene og trakk ut sitater om elitetrenerens praktiske kunnskap. Det ble satt koder på utsagn gjennom en nøye gjennomgang av datamaterialet. I neste fase grupperte jeg kodene i ulike temaer og kategorier, noe Nilsen (2012) beskriver som aksial koding. I fase 3, selektiv koding, utpekte jeg mine hovedkategorier (Nilssen, 2012). I mitt materiale var disse mesterlærer i rollen som trener og trenerblikket. Funnene fra analysen av datamaterialet presenteres i disse to delene.

## Resultater og diskusjon

### Mesterlærer i rollen som trener

Mesterlære, eller også kalt læring som sosial praksis, er basert både på en konkret interesse for læring knyttet til utøvelsen av en praksis og bredere sosial-, og kunnskaps- og læringsteoretiske diskusjoner (Nielsen & Kvale, 1999). Mesterlæren blir sett på som en utfordring til det etablerte utdanningssystemet, og målet er å bruke mesterlæren som drivkraft for teoretiske diskusjoner (Nielsen & Kvale, 1999). Relasjonen mellom mesteren/eksperten og den som skal lære, er avgjørende for læringen (Nielsen & Kvale, 1999).

Trenerens handlinger dreier seg ikke om vitenskapelige analyser, men om fortellinger der handlingene ikke kan beskrives på en eksakt måte (Josefson, 2015). Aristoteles mener at følelser som lydhørhet, oppmerksomhet, fantasi og følelsemessig begavelse spiller en viktig rolle i den praktiske kunnskapen (McGuirk & Methi, 2015). Disse egenskapene kommer ikke av seg selv, men er noe en trener må jobbe med for å utvikle. Det å finne sin læremester, for eksempel at treneren finner en egen coach eller mentor som kan hjelpe ham/henne med å løse konflikter og reflektere over situasjoner, kan være gunstig for å utvikle slik kunnskap (Nielsen & Kvale, 1999). Slik som denne informanten (3) beskriver:

*Jeg har jobbet mye med ... (navn på topp trener), han er mentoren min. Var assistenten hans første gang på 2000-tallet. Så jeg har fått bra opplæring, og så har jeg vært veldig nysgjerrig selv. Jeg har lest veldig mye, blant annet selvutvikling for å kunne finne ut hvordan jeg skal bli best også. Samtidig som jeg har hatt og har ... (navn på topp trener) som mentor, men jeg har også en coach.*

Sitatet beskriver hvilken betydning mesterlære kan ha for treneradferd. Det er mange egenskaper en god fotballtrener skal ha. Det å ta ut de riktige spillerne til å starte kamper og gjøre de riktige valgene underveis som trener er viktig. Dette er det kortsiktige perspektivet for trenerne. Samtidig er det noen prioriteringer trenerne må ta som følge av disse valgene:

*I starten trodde jeg at det bare var å møte opp på feltet med taktikktavle og så vise hvordan det skal gjøre, men feltet er mye større i forhold til ledelse, bortimot 50 % av faget. Det er det som gjør fotball så kompleks, fordi det er jo bare 11 som kan spille om*

*gangen, og så har en kanskje 24 spillere. Det ene er selvfølgelig å holde folk motiverte og inspirerte. Det andre, men det viktigste, er å få dem til å prestere når det gjelder. Da er spørsmålet hvor mye du kan ta hensyn til at du har 24 spillere, versus at det er de 11 som spiller, som skal være best da. (Informant 3)*

Hvilke prioriteringer trenerne gjør, baseres på erfaringer om hva som antas å være hensiktsmessig. For å bli en god trener kreves det mye og bra erfaring i tillegg til kunnskap gjennom utdanning og kurs. I kontrast til mesterlærer mener Thomassen (2015) at treneryrket bør bli mer profesjonelt, og det bør stilles høyrere krav til utdanning og kompetansen til trenere. Det kreves trenerkurs for å kunne bli trener på toppnivå i Norge, med krav om UEFA A-lisens for kvinnelige utøvere og UEFA Pro-lisens for mannlige utøvere (Norges Fotballforbund, 2017). Trenerne bruker ofte eksempler fra egen erfaring som spiller, tidligere trenere de har hatt under karrieren som spiller, eller kollegaer under trenerkarrieren for å beskrive hvordan treneradferden skal være. Et eksempel på dette er når en informant forklarte hva som påvirket egen trenerfilosofi:

*Min trenerfilosofi belager seg på de trenerne som jeg selv hadde en del, og så har det belaget seg på de lagene som jeg likte å se på tv selv, og de trenerne som jeg hadde rundt meg i tidlig stadium av min trenerkarriere, spesielt i ... (navn på klubb). Så der ble jeg sterkt preget, av hvordan jeg ville ha ting, og da er det jo noen personer som har betydd ekstra mye for meg. (Informant 1)*

Mange ganger er det gode og uunnværlige læremestre, men det finnes jo også dårlige læremestre som kan påvirke til dårlig treneradferd (Wackerhausen, 2008). Det kan derfor være lurt å være kritisk til læremestre og mesterlære, og ikke ta all læring for god læring. Mestertrenerne kan ha blinde flekker og være mer villedende enn veiledende (Wackerhausen, 2008). Mye av læringen som skjer på praksisfeltet, kan bare skje der og kan ikke læres teoretisk for eksempel ved å lese bøker. På samme måte som læring kun fra teoretiske trenerkurs og bøker ikke er nok, er heller ikke mesterlære nok (Wackerhausen, 2008; 2017).

For å bli en god trener er det nødvendig å forberede seg og trene på de situasjonene som sannsynligvis kommer til å oppstå. Å kunne forestille seg ulike scenarier og reflektere rundt disse er grunnleggende for å være godt

forberedt. Likevel er det vanskelig å være forberedt på alle situasjoner, for eksempel hvordan treneren selv eller spillerne vil reagere i ulike situasjoner. Uansett blir det viktig å «legge grunnlaget i vår egen praksis» (Hoel, 2015, s. 202). Målet er å lære seg praksisen godt for å være i stand til å møte utfordringer på best mulig måte. Å være i bevegelse mellom det kjente og det ukjente, mellom det forventede og uventede, og mellom seg selv og utøverne sine, er måten en trener utvikler evnen til å handle (Hoel, 2015).

## Trenerblikket

«Trenerblikket» er en viktig kompetanse for trenerne. Treneren må se lenger enn det blotte øyet, og det handler om at det som observeres må ses i en større sammenheng (Hoel, 2015), slik som denne informanten beskriver:

*Som leder i et fotballag, jeg synes det er en floskel å si at de 11 beste spiller, for i fotball så er det ikke så enkelt, for det handler om så mye om relasjon og samhandling og komplementærferdigheter. I løpet av de siste årene så har jeg vært mye mer rå på det. Altså hvis vi finner noe som fungerer, da må vi kjøre på med det. For eksempel måtte vi sette en landslagsspiller på benken, fordi med ... (navn på spiller) var det best kjemi og best totalbilde, mens ... (navn på landslagsspilleren) er nok en bedre spiller isolert sett. (Informant 4)*

Som trener er kjernen kunnskapen om egne utøvere og lag, og hva som skal til for å få dem til å lykkes. Det hjelper ikke med uendelig med teoretisk kunnskap hvis treneren ikke lærer å kjenne sine egne utøvere, og hva som skal til for å få dem til å lykkes både som individer og lag. Informantens beskrivelse av laguttaket er et godt eksempel på det. Samtidig må treneren i hvert enkelt tilfelle vurdere hvilken handling som er til det beste for utøverne og laget. For at treneren skal håndtere utøverne sine bra, må han/hun handle ut fra sammenheng. Dette kommer gjennom erfaring og kan ikke læres på samme direkte måte som teoretiske kunnskaper (Hoel, 2015).

Trenerblikkets viktigste sanser er syn og hørsel. Treneren må ha følere ute både for enkeltspillere og gruppen som helhet. Her må treneren ta inn sanseinntrykk fra utøverne for å kunne anvende sin faglige innsikt og handle på en god



måte. Blikket for utøverne og for laget krever lang erfaring, slik at treneren vet hva som skal observeres, og raskt kan legge merke til endringer ved utøverne. Det er også viktig at treneren blir godt kjent med utøverne for best mulig å kunne legge merke til disse endringene og hva som skal til for at utøveren skal trives, motiveres og lykkes. En erfaren og oppmerksom trener kan se når noe ikke stemmer for en utøver, og hva som skal til for å få det til å fungere:

*Etter hvert som jeg har lært laget mitt å kjenne, så har jeg slike små mekanismer inn mot kamp. Jeg møter opp, snakker med spillerne, ser hvordan spillergruppen oppfører seg. På den måten oppdager jeg hvordan spenningsnivået er, ser på spillerne om de er «på» eller «av». Så kan jeg regulere det under oppvarmingen. For eksempel under spill i oppvarmingen kan jeg gå inn og sette inn mer trykk, coache mer. Eller hvis spillerne er veldig alvorlige, så kan jeg bruke humor for å prøve å løse opp litt, slik at spillerne slipper ned skuldrene. (Informant 1)*

*Jeg kan si noe som kommer litt an på hvordan jeg føler spenningen er, noen ganger tar jeg det ned, men det er veldig individuelt fra hver enkelt spiller. (Informant 5)*

Trenerne beskriver her at de kan registrere et avvik uten at de spesifiserer avviket, men på samme måte kan også normaltilstanden være vanskelig å spesifisere. «We can recognize and describe deviations from norm very much clearly than we can describe the norm itself» (Schön, 1983, s. 54). Dette går på at treneren kan demonstrere sin kompetanse i praksis, men kan ikke gi en språklig begrunnelse eller redegjørelse for den kunnskapen som ligger bak deres ekspertprestasjoner (Wackerhausen, 1991). En forutsetning for å utvikle effektiv trener-utøver-relasjon og optimal lederadferd er at treneren har kunnskap om utøverne (Cotterill & Fransen, 2021), slik som disse trenerne. Kunnskap om utøverne gjør at treneren kjenner utøverne sine så godt at hun/han vet hva som gjør dem bedre (Poczwadowski et al., 2002). Dette kjennetegnes ofte ved at treneren har kunnskap om hvilken tilbakemelding og veiledning som bør brukes overfor utøveren for å sikre motivasjon, trivsel, selvtillit, utvikling og prestasjon på høyest mulig nivå (Borrie & Knowles, 2003). Dette kommer også informantene inn på:

*Jeg tror nok først og fremst at spillerne opplever at jeg er til stede og bryr meg om dem. Når du som trener først får en relasjon til spillerne, så kan du være ganske åpenhjertig med dem. Og så prøver jeg å lese situasjonen, og så kjenner jeg spillerne godt nok til at noen kan jeg brenne til med noe skikkelig, mens andre kan jeg ikke gjøre det med ... Det handler jo om å lese mennesker. (Informant 6)*

*Det er i hvert fall helt sikkert at det å være trener er så utrolig mye mer enn bare å kunne det fotballfaglige iallfall. Skal du være en god trener, så må du være en god menneskekjenner og være god på gruppedynamikk. (Informant 5)*

Tidligere forskning underbygger også viktigheten av kjennskap til utøverne ved å fremheve at forskjellige utøvere reagerer ulikt på motivering og tilbakemeldinger (Hovden & Tjønndal, 2019; Jones et al., 2004). Teoretiske kunnskaper kan gi noen retningslinjer for hvordan treneren skal handle, men for å gripe inn i de ulike situasjonene kreves det mer enn bare teoretisk kunnskap (Josefson, 2015). Viktigst her er at treneren har sansene åpne og er til stede i situasjonene (Josefson, 2015). Det å oppleve ulike erfaringer og situasjoner kan føre til at treneren blir bedre rustet til å håndtere uventede situasjoner (Josefson, 2015). Samtidig påpeker informantene noe om ansvaret som ligger i trenerrollen:

*Det er jo mitt ansvar å lede gruppa. Det er mitt ansvar å forberede spillerne til kamp og til trening. Oppgaven er jo å vinne flest mulig fotballkamper. Du er, holdt jeg på å si, både litt psykolog, du er veldig mye rart når du er trener, men hovedansvaret er jo lede gruppa på en god måte, forberede gruppa sportslig, få spillergruppa til å prestere maksimalt til hver kamp, med alt det innebærer. (Informant 5)*

Trenerens faglige kompetanse består i å ha den relevante (eksplisitte) kunnskapen, samt ha de relevante (regelbaserte) ferdighetene til å bruke kunnskapen for å løse utfordringene innenfor det faglige feltet (Wackerhausen, 2016). Dette kan indikere at beslutningene treneren tar, er instinktiv og taus

(Nash & Collins, 2006). En av trenerinformantene forklarte hvordan han/hun tenkte under kamp for å endre kampbildet:

*... å være forberedt på hvordan du tror, hvordan du klarer å antesipere, altså se ting i forkant, så du kan gjøre de trekkene som er viktig for å avgjøre en kamp. Et eksempel er hvilken formasjon laget skal ha, altså om vi snur et ledd, eller om vi bytter to i posisjoner avhengig av hvor vi har trøbbel, og prøve å demme opp problemene. Se hvordan motstanderen i løpet av kampen presterer, prøve å finne fram til svakheter, prøve å utnytte dem.*  
(Informant 8)

Dette forteller litt om hvilke kunnskaper trenere må besitte for å kunne endre kampbildet. Noen trenere, slik som nevnte trener, kan forklare hvorfor og hvordan disse endringene gjøres, mens andre trenere har større utfordringer med dette. Taus kunnskap er ofte ikke åpenbart oppgitt, og slik kunnskap må derfor treneren skaffe seg gjennom egne erfaringer (Nash & Collins, 2006). Polanyi (1966, 1974) anerkjente viktigheten av egne erfaringer på området og at komplekse ferdigheter ikke kunne læres gjennom andre. Treneren i den egenopplevde historien jeg fortalte i introduksjonen, brukte sin kunnskap til å ta gode valg til riktig tid siden kampbildet ble endret i positiv retning, og resultatet endte med poeng til oss. Selv om treneren i denne situasjonen brukte sin faglige og tause kunnskap til å snu kampen og få poeng til hjemmelaget, betyr det ikke nødvendigvis at treneren har (eksplisitt) kunnskap i tradisjonell forstand, selv om endringen førte til seier. Treneren er nemlig ikke i stand til å begrunne påstanden om at spillerbyttene førte til poeng. Treneren trenger ikke å være bevisst de tause prosessene som førte til det eksplisitte resultatet (Wackerhausen, 1997). En forklaring er at treneren har taus kunnskap for å vurdere kampbildet og gjøre endringer i kamputviklingen med hensyn til denne kunnskapen. Mye tyder på at jo mer erfaren og profesjonell treneren blir innenfor sitt område, jo mindre dekkende er den teknologiske beskrivelsen av kunnskapen, ferdighetene og kompetansen (Wackerhausen, 1991). Ifølge Wackerhausen (1991) vil jo mer kunnskap eksperten får, desto mer «ordløs» blir ekspertens praksis, og jo mindre blir eksperten i stand til å gi en dekkende språklig forklaring på sin praksis og konkrete begrunnelser på praktiske gjennomføringer. Denne påstanden kan diskuteres, for jeg har

selv opplevd trenere som kan beskrive i detalj det kampbildet de ser for seg. Sannsynligvis tilegnet treneren denne egenskapen ved praksis og gjentatte øvelser, slik som annen ferdighetsutvikling. Noe som kan problematiseres, er hvorvidt det treneren opplever å se, er sannheten. Når treneren forklarer det kampbildet han/hun har sett etter kamp, kan jeg som spiller ha en helt annen virkelighetsoppfatning av kampen. På samme måte kan en medspiller på benken, en spiller på motstanderlaget eller en tilskuer ha ulik oppfatning av kampbildet. Derfor kan det utfordres hvor god kunnskap treneren sitter på underveis i eller etter en kamp, og dermed hvilken kunnskap treneren har når han/hun tar sine beslutninger. Dette fører kanskje til at noen ganger tar treneren gode beslutninger slik som i kampen som ble beskrevet i introduksjonen, mens i andre kamper tas det dårligere beslutninger. Det er små detaljer som avgjør fotballkamper. Hva om den som slo den målgivende pasningen, hadde slått for langt, og vi dermed ikke hadde scoret, eller om målscoren hadde bommet på sin avslutning? Da hadde vi tapt kampen, og trenerens avgjørelser under kampen ville sannsynligvis ikke ha blitt sett på som like gode som det ble. Små detaljer avgjør, noen ganger kan det bare være flaks. Men hadde ikke treneren gjort noe, er det lite sannsynlig at endringene i kampbildet og dermed resultatet hadde skjedd. Å være beslutningstaker har blitt identifisert som et kjennetegn til topptrenere, men det handler ikke bare om å ta beslutninger, men om å ta de riktige beslutningene til riktig tid (Nash & Collins, 2006), slik som treneren i min egenopplevde historie. Samtidig er forberedelse en viktig del av det å ta riktig beslutning:

*Mine styrker er å sørge for at det jeg kan best som ingen andre kan gjøre på en måte, og det går på de forberedelsene, den analysen jeg gjør hver uke, sånn at den høyrebacken (navn på spiller) vet nøyaktig hva kanten (navn på spiller) kommer til å gjøre nå til helgen. Og at sentralen (navn på spiller) vet hvor presset kommer fra, og at indreløper (navn på spiller) vet hvilket rom den skal angripe i når høyrebacken har ballen. Det er detaljert! Det er ikke alt spillerne får se i sin helhet med bilder og slike ting, men vi tar det på feltet, og så tar vi enkeltspillere før og etter trening med video. (Informant 3)*

## Konklusjon

Forskningsspørsmålet i dette kapitlet var: *Hvordan erfarer og beskriver elitetrenere sin praktiske kunnskap?* Hovedfunnene kan oppsummeres i fire hovedpunkter. For det første viser funnene at elitetrenere må utvikle evnen til å se hva som kjennetegner situasjonen, og hvordan håndtere den på best mulig måte. For det andre er det for elitetrenere en forutsetning å kunne tilpasse og individualisere både for enkeltspillere og laget. For det tredje beskrives lederegenskaper, pedagogisk kunnskap og trenerkurs som viktige faktorer for utøvelse av trenerrollen. For det fjerde erfarer elitetrenere at mesterlærere kan være viktig for utvikling av praktisk kunnskap, og fremhever i den forbindelse gode trenerrollemodeller, mentorer eller å ha en egen coach.

## Referanser

- Ahmad, H., Ada, E.N., Jowett, S., Alabduljader, K. & Kazak, Z. (2021). The validation of direct and meta versions of the Coach-Athlete Relationship Questionnaire (ArCART-Q) in the Arabic language: Their relationship to athlete's satisfaction with individual performance. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(4), 1–14. <https://doi.org/10.3390/ijerph18041998>
- Borrie, A. & Knowles, Z. (2003). Coaching science and soccer. I T. Reilly & A.M. Williams (red.), *Science and Soccer* (s. 187–197). Routledge.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Collins, H.M. (2001). What is tacit knowledge? I T.R. Schatzki, K.K. Cetina & E.V. Savigny, *The Practice Turn in Contemporary Theory* (s. 115–128). Routledge.
- Coolican, H. (2014). *Research methods and statistics in psychology* (6. utg.). Psychology Press.
- Cotterill, S.T. & Fransen, K. (2021). Leadership development in sports teams. I Z. Zenko & L. Jones (red.), *Essentials of exercise and sport psychology: An open access textbook* (s. 588–612). Society for Transparency, Openness, and Replication in Kinesiology. <https://doi.org/10.51224/B1025>
- Danielsen, L.D. (2022). *Idrettsledelse og coaching av kvinnelige spillere på toppnivå: Å lede kvinnelige toppfotballspillere – En studie av trener- og lederroller i et profesjonsperspektiv* (Doktorgradsavhandling). Nord universitet.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (4. utg.). Forskningsetikk. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- Everett, E.L. & Furseth, I. (2012). *Masteroppgaven: Hvordan begynne - og fullføre* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Fletcher, D. & Arnold, R. (2011). A qualitative study of performance leadership and management in elite sport. *Journal of Applied Sport Psychology*, 23(2), 223–242. <https://doi.org/10.1080/10413200.2011.559184>
- Frank, A.W. (2010). *Letting stories breath. A sosio-narratology*. University of Chicago Press.
- Hoel, L. (2015). Praktisk kunnskap og praktikerens blikk. I J. McGuirk & J.S. Methi, (red.), *Praktisk kunnskap som profesjonsforskning* (s. 199–217). Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Hovden, J. & Tjønndal, A. (2019). The gendering of coaching from an athlete perspective: The case of Norwegian boxing. *International Review for the Sociology of Sport*, 54(2), 239–255. <https://doi.org/10.1177/1012690217715641>
- Javed, S., Naseer, A., Nawaz, A., Naveed, Q., Khan, I.U., Gul, F. & Din, B.M.U. (2020). Psychological implications in the coaching context: The mediating role of motivational intensity and team cohesion in elite sport performance. *Journal of Physical Education and Sport*, 20(5), 2526–2538. <http://dx.doi.org/10.7752/jpes.2020.05345>
- Jones, R.L., Armour, K. & Potrac, P. (2004). *Sports coaching cultures: From practice to theory*. Routledge.

- Josefson, I. (2015). Hvorfor en akademisk utdanning i praktisk kunnskap? Et tilbakeblikk på 15 år ved Senter for praktisk kunnskap. I J. McGuirk & J.S. Methi (red.), *Praktisk kunnskap som profesjonsforskning* (s. 31–39). Fagbokforlaget.
- Jowett, S. & Lavallee, D. (red.). (2007). *Social psychology in sport*. Human Kinetics.
- Kvale, S. & Brinkmann S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal.
- McGuirk, J. & Methi, J.S. (red.). (2015). *Praktisk kunnskap som profesjonsforskning*. Fagbokforlaget.
- Moen, F. (2013). *Prestasjonsutvikling: Coaching og ledelse*. Akademika.
- Nash, C. & Collins, D. (2006). Tacit Knowledge in Expert Coaching: Science or Art? *Quest*, 58(4), 465–477. <https://doi.org/10.1080/00336297.2006.10491894>
- Nielsen, K. & Kvale, S. (1999). *Mesterlære — Læring som social praksis*. Hans Reitzels Forlag.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.
- Norges Fotballforbund (2017, 16. juni). Kurskatalog 2016/2017. <https://www.fotball.no/kretser/hordaland/klubb-leder-og-trener/kurskatalog-2016/#77595>
- Nowotny, H. (2000). Transgressive competence the narrative of expertise. *European Journal of Social Theory*, 3(1), 5–21. <https://doi.org/10.1177/136843100003001001>
- Patton, M.Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods: Integrating theory and practice* (4. utg.). Sage.
- Poczwardowski, A., Barott, J.E. & Henschen, K.P. (2002). The athlete and coach: Their relationship and its meaning, results of an interpretive study. *International Journal of Sport Psychology*, 33(1), 116–140.
- Polanyi, M. (1966). *The Tacit Dimension*. Doubleday.
- Polanyi, M. (1974). *Personal Knowledge Towards a Post-Critical Philosophy*. University of Chicago Press.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner*. Basic Books.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. Jossey-Bass.
- Sternberg, R.J. & Horvath, J.A. (red.) (1999). *Tacit Knowledge in Professional Practice: Researcher and Practitioner Perspectives*. Lawrence Erlbaum.
- Thomassen, F. (2015). Refleksjon omkring norsk spillerutvikling, og sammenhengen med kompetanse og ledelse. *Fotballtreneren*, 4, 88–93. <https://issuu.com/dmtalvdal/docs/fotballtreneren0415oktober>
- Wackerhausen, S. (1991). Teknologi, kompetence og vidensformer. *Philosophia*, 20(3/4), 81–117.
- Wackerhausen, S. (1997). *Polanyi`s begrep om taus viden – en kritisk skitse*. Institutt for Filosofi, 2. Århus Universitet.
- Wackerhausen, S. (2008). *Erfaringsrum, handlingsbåren kundskab og refleksion*. (Skriftserie/Refleksion i praksis; Nr. 1/2008). Århus: RUMML, Institutt for idéhistorie og filosofi. [http://ruml.au.dk/fileadmin/www.ruml.au.dk/skriftserier/refleksion\\_i\\_praksis/wackerhausen.pdf](http://ruml.au.dk/fileadmin/www.ruml.au.dk/skriftserier/refleksion_i_praksis/wackerhausen.pdf)
- Wackerhausen, S. (2016). *Genstandsfelt, definition og ontologi – med focus på praktisk kundskab*. Paper presentert på kurs i praktisk kunnskap, Bodø.
- Wackerhausen, S. (2017). Genstandsfelt, definition og ontologi. I C.T. Halås, I.G. Kymre & K. Steinsvik (red.), *Humanistiske forskningstilnærminger til profesjonspraksis* (69–85). Gyldendal Akademisk.

Tjønndal, A. (2023). Teknologi, profesjonalisering og vitenskapeliggjøring i trenerrollen. I O.J. Andersen & J.B. Otterlei (Red.), *Kunnskapsforvaltning: Bidrag til studier av profesjonell yrkespraksis* (s. 95–117). Fagbokforlaget. DOI: <https://doi.org/10.55669/oa280806>

## Kapittel 6

# Teknologi, profesjonalisering og vitenskapeliggjøring i trenerrollen

Anne Tjønndal

## Innledning

Formålet med dette kapittelet er å analysere hvordan profesjonalisering, teknologi og vitenskapeliggjøring innvirker på trenerrollens kunnskapsforvaltning i praksis. Så kan man spørre: Hvorfor er det relevant å sette fokus på trenerrollen i en bok om kunnskapsforvaltning? Trenerrollen er den mest synlige lederrollen i organisert idrett. I toppidrett er trenerrollen en profesjonell yrkesrolle, mens i breddeidretten er rollen et frivillig lederverv. Individene som påtar seg trenerrollen, blir nærmest regnet som personlig ansvarlig for de sportslige prestasjonene til utøverne de leder. Dette gjør trenerrollen



til en viktig, og samtidig sårbar og risikofylt posisjon i idrettens arbeidsliv (Hovden, 2015). Den tradisjonelle treneren, som bedriver en type frivillig, ulønnet arbeid, taper terreng. Økende profesjonalisering av trenerrollen bidrar til at stadig flere trenere går fra å ha frivillige lederverv til å bli betalte ansatte i idrettsorganisasjoner. Trenervirksomhet blir altså i stadig større grad en lønnet virksomhet, en yrkestilpasning og en karriere. På denne måten eksemplifiserer trenerrollen dynamikken i forholdet mellom ulike former for arbeid og yrkestilpasninger.

Det er mange gode argumenter for økt profesjonalisering av trenerrollen, også i aldersbestemt idrett. Med profesjonalisering kan man stille krav til kompetanse, og det er liten tvil om at særlig unge utøvere vil dra fordeler av å ha trenere med kompetanse på treningslære, fysiologi, pedagogikk, relasjoner og psykologi (Bratland-Sanda, Thompson & Grønlund, 2022). Profesjonalisering av idretten er også en overbyggende utviklingstrend som innvirker på kravene og forventningene som stilles til treneres praksis. Samtidig henger profesjonalisering nært sammen med to andre utviklingstrender som preger idrettens arbeidsliv i dag: teknologisatsing og vitenskapeliggjøring. Sammen utgjør profesjonalisering, teknologisatsing og vitenskapeliggjøring tre sammenvevde prosesser som har betydning for hvordan ulike kunnskaper aktiviseres i utøvelsen av trenerrollen (Errekagorri, Castellano, Echeazarra & Lago-Peñas, 2020; Kettunen, Kari, Makkonen & Critchley, 2018).

I idretten har trenerrollen tradisjonelt vært en lederrolle hvor kunnskap og erfaring med idrettens egenart har utgjort den mest verdsette formen for handlingskompetanse og ferdigheter (Blacker, 1995) for å løse alskens oppgaver og problemer. Erfaringsbasert innsikt (Johannessen, 2006) om hvordan man utøver den bestemte idretten, har vært det største og viktigste kriteriet for rekruttering av trenere. En konsekvens av verdsettelsen av erfaringsbasert kunnskap i idretten er at svært mange trenere blir rekruttert til trenerrollen fordi de selv har vært gode idrettsutøvere. For mange idrettsorganisasjoner vil det være utenkelig å rekruttere en trener som ikke selv har erfaring som utøver i den samme idrettsgrenen som de skal være leder for. Likevel er det ingen automatikk i at en person som har vært en god idrettsutøver, vil bli en god trener. I denne sammenheng kan det økte fokuset på profesjonalisering av trenerrollen tolkes som et uttrykk for en anerkjennelse av at det å være god til å spille håndball ikke er det samme som å være god til å lede et håndballag til seier og suksess. Kunnskapen om måten man utøver idretten på, en bestemt

bevegelse, en teknikk eller en finte, er kroppsliggjort. En god idrettsutøver vil ofte kunne demonstrere en øvelse fysisk bedre enn den kan forklares verbalt av en trener. På denne måten kan bevegelser knyttet til idrettens egenart betegnes som *taus kunnskap*, slik Andersen og Otterlei viser til i bokas innledningskapittel. Grunnen til at mange klarer overgangen fra utøver til trener godt, handler nok om at den ene kunnskapsformen ikke utelukker den andre (McGuirk, 2021). Man kan tilegne seg både eksplisitt kunnskap om ledelse, treningslære, motivasjon og pedagogikk, og taus, kroppsliggjort kunnskap om idrettens bevegelser.

Med økt profesjonalisering og vitenskapeliggjøring verdsettes eksplisitte kunnskapsformer i større grad enn tidligere, noe som endrer trenerrollens kunnskapsforvaltning i praksis. Eksempelvis impliserer vitenskapeliggjøring økt bruk av teknologi i trenerens praksisfelt. Slike tendenser er tydelig i flere idretter. Det er for eksempel helt vanlig at toppfotballag bruker vester med kroppsnær teknologi som måler hvor raskt og langt spillere løper, hvor mange ballberøringer de har, og en rekke andre variabler. I boksing bruker utøvere lignende teknologi i hanskene til å måle antall slag, hvilke slag som slås, hurtigheten på slagene og slagkraften. Teknologiske verktøy brukes ofte som en del av en større bestrebelse etter å anvende såkalte *evidensbaserte innsikter* i trenervirksomheten, til fordel for erfaringsbaserte tilnærminger til utøvelsen av yrket. Satt på spissen: Det er ikke nok å innhente data om treningsintensitet gjennom å snakke med utøveren om hvordan kroppen føles, det skal telles og måles, *objektivt*. I dette eksempelet henger også bruk av teknologiske verktøy sammen med profesjonaliseringen av trenerrollen for øvrig, både indirekte gjennom at det etableres større støtteapparat rundt denne lederrollen, og direkte gjennom etablering av flere spesifikke trenerutdanninger på ulike kunnskapsfelt. Bruk av nye teknologiske verktøy forutsetter også eksplisitt kunnskap om anvendelsen av denne teknologien og analyse av dataene som produseres. Dette er i seg selv en drivkraft for profesjonalisering av trenerrollen. Dette er bare ett av mange eksempler på hvordan profesjonalisering, vitenskapeliggjøring og teknologi innvirker på trenerrollens kunnskapsforvaltning.

Med denne bakgrunn undersøker jeg følgende forskningsspørsmål i dette kapittelet: *Hvilke betydninger har profesjonalisering, teknologi og vitenskapeliggjøring for treneres kunnskapsforvaltning i praksis?* I det videre vil jeg redegjøre for tidligere forskning på to felt som er relevante for utforskningen av kapittelets forskningsspørsmål: (1) profesjonalisering av idretten, og (2)

teknologi og trenerrollen. Sammen utgjør dette det analytiske rammeverket i kapittelet. Deretter følger en beskrivelse av metoden og datamaterialet som kapittelet baserer seg på. Andre halvdel av kapittelet er viet til analyse av intervjumaterialet. Kapittelet avsluttes med en konklusjon som oppsummerer hovedfunn og implikasjoner av disse.

## Profesjonalisering av idretten

Flere sosiologer, både norske og internasjonale, beskriver *profesjonalisering* som et sentralt utviklingstrekk ved moderne idrett (Standbu et al., 2017; Seippel et al., 2016; Guttmann, 1978/2004). I sosiologisk forstand er hovedpoenget med profesjonaliseringsbegrepet at fagkunnskap blir stadig viktigere på ulike sosiale felt. Guttmann (1978/2004) beskriver begrepene *spesialisering* og *profesjonalisering* som to overlappende trekk ved moderne idrett. Han begrunner dette med at profesjonalisering ikke nødvendigvis handler om å tjene penger på idretten, men snarere om hvor mye tid og energi en person investerer i å bli god i idrett. Et uttrykk for profesjonalisering av idretten er derfor at mange bruker mye tid på trening, og at det legges ned store ressurser i å finne frem til hvordan man kan lykkes med å bli god i en bestemt idrett (Strandbu et al., 2017).

Profesjonalisering handler dels om at det skilles ut ulike funksjoner og roller i idretten, slik moderne idrett skiller mellom utøvere, publikum, trenere og dommere, dels om at idrettene selv spesialiseres. Guttmann (1978/2004) bruker amerikansk fotball som eksempel for å illustrere dette, hvor det er 22 utøverposisjoner på banen i tillegg til egne spesialiserte lag som kun kommer i spill i gitte kampsituasjoner.<sup>3</sup> Moderne idrett er også preget av svært spesialiserte støtteapparater som inneholder trenere (hovedtrener, assistenttrener, styrke/fysisk trener), leger, fysioterapeuter, managere og mange andre roller. Med økende profesjonalisering følger også at disse rollene må oppfylle bestemte kompetansekrav gjennom ulike sertifiseringssystemer, slik formell utdanning nå nærmest er en forutsetning for å være trener i det meste av norsk toppidrett.

---

3 Lag som bare kommer på banen ved spesielle kampsituasjoner, som for eksempel placekicks og kickoff (Guttmann, 1978: 38).

I norsk idrett finner man i dag mange tegn til kunnskapsutviklingen som kommer med profesjonalisering og spesialisering. Dette er synlig innen fagområder som medisin, biologi, psykologi, pedagogikk, ledelse og administrasjon (Strandbu et al., 2017). Eksempelvis bygger Olympiatoppen sitt arbeid på fagkunnskap, og både NIF og de fleste særforbund har tilbud om utdanning og kursing av trenere og ledere.

Forventningen om at idrett skal kunne forvaltes på en kunnskapsbasert måte, finner man også igjen, både som hindring og mulighet, i individers hverdagslige omgang med idrett. Det fremkommer flere eksempler på dette i boka *Ungdom og idrett* (Seippel et al., 2016). For eksempel finner man det igjen i motivene ungdom har for å trene, som er blitt mer instrumentelle – fra lek og sosialt samvær med jevnaldrende til helse og utseende (Seippel, 2016). Man finner det også i foreldres intense involvering i ungdomsidretten (Stefansen et al., 2016) og i skolens utbygging av toppidrettsutdanninger (Kårhus, 2016). Man kan også se spor av profesjonalisering som en hindring for deltakelse blant ressursfattige familier – ikke bare fordi idrett er dyrt, men også fordi det krever spesielle typer kunnskap og interesse å følge opp barn og unges idrettsdeltakelse over tid (Bakke et al., 2016).

## Teknologi og trenerrollen

Teknologi er en forutsetning for forbedring av idrettsprestasjoner. Det betyr at teknologiutvikling har stor betydning både for utøvere og trenere i idretten. Tidligere forskning har blant annet vist hvordan teknologisk innovasjon fører til bedre internasjonale idrettsprestasjoner i idretter som spydkast (Lippi et al., 2008), svømming (McFall et al., 2020), stavsprang (Balmer et al., 2012), løping (Muniz-Pardos et al. 2021) og sykling (Haake, 2009). Når det gjelder teknologi og prestasjonsfremming i idretten, er det først og fremst to typer teknologi som omtales i forskningslitteraturen: (1) biomedisinsk teknologi og (2) kroppsnær teknologi.

Biomedisinsk teknologi innebærer anvendelse av teknologiske og tekniske fremskritt i medisinsk vitenskap. For eksempel kan man ved hjelp av biomedisinsk teknologi erstatte defekte gener og bidra til å kurere genetiske sykdommer (genterapi). Biomedisinsk teknologi er altså midler og metoder som er utviklet med basis i medisin med formål om å forebygge og lege

sykdom og skade. Loland (2010) beskriver bruk av biomedisinsk teknologi med prestasjonsfremmende hensikt som en av de mest omdiskuterte etiske temaene i idretten. Et eksempel på biomedisinsk teknologi for prestasjonsfremming i idrett som både Miah (2010) og Loland (2010) viser til, er bruken av høydehus i utholdenhetsidretter. Et annet eksempel er bruk av erythropoietin (EPO) for å fremme idrettsutøveres produksjon av røde blodceller og dermed øke utholdenheten. Kroppsnær teknologi er designet for å måle kroppslige, fysiologiske parametere gjennom at det bæres av et individ. Det er teknologi du kan «ha på deg» på kroppen. På denne måten fungerer kroppsnær teknologi som en forlengelse av kroppen. Et eksempel på kroppsnær teknologi i idretten er pulsklokker. Forskning på prestasjon, biomedisinsk og kroppsnær teknologi i idretten har primært fokusert på idrettsutøveres opplevelse av bruk av teknologi til prestasjonsfremming og skadeforebygging (Janssen et al., 2020; Clermont et al., 2020). Men nettopp fordi disse teknologiene har stor innflytelse på prestasjon og skadeforebygging, påvirker de også trenerrollen.

Tidligere har trening og forberedelser til idrettskonkurranser vært drevet av tradisjoner og intuitive praksiser hvor idrettsutøvere fulgte veier som treneren hadde gått før og lyktes med. I dag bruker utøvere og trenere et bredt spekter av idrettsteknologier for å forbedre kroppens prestasjonsevne til det ytterste. Bruken av biomedisinsk og kroppsnær teknologi i trening påvirker hvilke kunnskapsformer som verdsettes i trenerrollen. Handlinger som før var tilskrevet treneren (mennesket), er nå delegert til teknologiske hjelpemidler. Ta løping som eksempel: Før holdt treneren stoppeklokken og styrte intervalltid under trening. Denne oppgaven er nå delegert til kroppsnær teknologi med GPS-systemer som gir data i sanntid om intensitet, avstand og tid. Noen kroppsnære teknologier kan også vurdere løpsteknikk gjennom algoritmer og sensorer i skoene (Jones et al., 2022). Inntoget av kroppsnær teknologi i idretten skaper nye forestillinger om hva en god trener er, og hva effektiv treningsledelse er i ulike idretter. I lagidretter og individuelle idretter bruker trenere data fra kroppsnær teknologi til å overvåke utøvernes treningsinnsats, fysiske utvikling og prestasjon. De kroppsnære teknologiene blir et verktøy treneren bruker for å «effektivisere» ledelsen av sine utøvere. Dermed blir også ekspertkunnskap om disse teknologiene nødvendig i trenerrollen. Trenere kan ofte oppleve utfordringer med å bruke kroppsnær teknologi på en nyttig måte, fordi disse teknologiske verktøyene nettopp krever spesialisert ekspertkunnskap. Dette betyr at trenerrollen kan endres på den måten at den blir mer spesialisert, og

i fremtiden vil kunne kreve nye former for ekspertkompetanse. Kanskje vil trenere avkreves å ha kunnskap om bestemte former for kroppsnær teknologi for å lede toppidrettsutøvere, akkurat som toppdommere i fotball nå kreves å ha kurs og kunnskap i videodømming (VAR). Det er også ressurskrevende for trenere å ta i bruk kroppsnær teknologi, fordi mange av disse verktøyene krever at man bruker dem over lengre tid før man ser effekt av dataene de produserer.

Det er fortsatt lite forskningsbasert kunnskap om treneres bruk av teknologi i praksis, men det finnes et par enkeltstudier som har begynt å utforske dette. Blant annet viser Fleming et al. (2010) til at 92 prosent av toppidrettstrenerne i deres utvalg mente at kroppsnær teknologi var essensiell for forbedring av teknikk og dermed også for prestasjoner i løping. En annen nordamerikansk studie (Rauff et al., 2022) undersøkte treneres perspektiver på nyttheten av dataene som samles gjennom bruk av kroppsnær teknologi. Rauff et al. (2022) fant at over halvparten av trenerne (61 prosent) mente at dataene som produseres av kroppsnær teknologi, var nyttige for utviklingen av treningsprogrammer for utøverne. Disse enkeltstudiene tyder på at trenere preges av teknologioptimismen (se Kellner, 2002) som generelt preger mange vestlige samfunn i dag.

## Metode

Det empiriske grunnlaget for dette kapittelet baserer seg på kvalitative intervjuer med trenere fra flere forskjellige idretter. Siden 2014 har trenerrollen vært en sentral del av mitt akademiske arbeid gjennom ulike forskningsprosjekter (se for eksempel Tjønndal 2014; 2021a; 2021b; Hovden & Tjønndal, 2019; Tjønndal & Hovden, 2016; Tjønndal et al., 2022a; Piggott et al., 2022; Hovden & Tjønndal, 2021; Tjønndal & Austmo Wågan, 2021). I dette kapittelet kobler jeg sammen datamateriale fra flere forskningsprosjekter for å analysere hvordan profesjonalisering og teknologi former hvilke typer av kunnskaper som aktiviseres i trenerrollen. Jeg benytter datamateriale fra forskningsprosjekter som er avsluttet, og fra pågående forskningsprosjekter (Tjønndal et al., 2022b; Østbø Haugen & Tjønndal, 2022; Tjønndal & Austmo Wågan, 2022). Dette gjør jeg for å vise hvordan overgripende trender knyttet til profesjonalisering og teknologisatsing innvirker på trenerrollens kunnskapsforvaltning i organisert idrett på tvers av idretter, kontekster og sportslig nivå.

## Utvalg og analysestrategi

Informantene som utgjør utvalget i dette kapittelet, er sammensatt fra flere tidligere og pågående forskningsprosjekter om trenerrollen. Felles for alle intervjuene er at de ble gjennomført i perioden 2020–2022. Disse informantene er plukket ut fra forskningsprosjektene fordi intervjuene med dem inneholder refleksjoner om profesjonalisering, vitenskapeliggjøring og teknologi i trenerrollen. Utvalget består av både mannlige og kvinnelige trenere, trenere i topp- og breddeidrett fra individuelle idretter og lagidretter. Totalt består utvalget for kapittelets analyse av 12 intervjuer med trenere. Trenerne er gitt pseudonymer med samme forbokstav som idrettsgrenen de representerer. Eksempelvis har fotballtrenerne fått navn på F, og håndballtrenerne har fått navn som starter på H. En beskrivelse av informantene presenteres i tabell 6.1.

**Tabell 6.1** *Utvalg*

Pseudonym	Alder	Kjønn	Idrettsgren	Annet
Lars	40-årene	Mann	Løping	Bakgrunn som utøver
Ludvik	60-årene	Mann	Løping	Bakgrunn som utøver
Karl	40-årene	Mann	Klatring	Trener både topp- og breddeutøvere
Berit	40-årene	Kvinne	Boksing	Bakgrunn som utøver, har formell trenerutdanning
Bente	40-årene	Kvinne	Boksing	Bakgrunn som utøver, har formell trenerutdanning
Benedicte	50-årene	Kvinne	Boksing	Bakgrunn som utøver
Ivan	30-årene	Mann	Ishockey	Jobber som fysisk trener i proffklubb
Håvard	20-årene	Mann	Håndball	Trener 1. div. herre, har formell trenerutdanning
Hanne	40-årene	Kvinne	Håndball	Trener 2. div herre, har formell trenerutdanning
Fredrikke	30-årene	Kvinne	Fotball	Trener for et damelag, har formell trenerutdanning
Filip	30-årene	Mann	Fotball	Trener et juniorlag
Sjur	50-årene	Mann	Ski	Var involvert i idrettens Kina-samarbeid 2017–2022

Det ble gjort lydopptak av alle intervjuene, og disse har blitt transkribert og behandlet etter godkjenning fra Norsk senter for forskningsdata (NSD). På grunn av pandemien er noen av intervjuene gjennomført med bruk av digitale verktøy (Zoom). Det empiriske materialet fra intervjuene er analysert ved hjelp av en induktiv tematisk tilnærming (Thagaard, 2018). Med denne analysestrategien har jeg etterstrebet å la informantenes egne utsagn definere hvilke kategorier som datamaterialet skal passe inn i (Tjora, 2021). Analyseprosessen ledet frem til tre overordnede tematiske kategorier: (1) kunnskap og kompetanse i trenerrollen, (2) bruk av teknologi i trenervirket, (3) profesjonalisering og vitenskapeliggjøring. Disse kategoriene danner utgangspunktet for analysen av materialet.

## Kvalitetsvurderinger: å koble kvalitative data fra flere forskningsprosjekter

Metodisk bygger dette kapitlet på sammenkobling av data fra enkeltinformanter fra ulike forskningsprosjekter om trenerrollen. Prosjektene disse dataene er hentet fra, handlet ikke om kunnskapsforvaltning eksplisitt, men om andre temaer knyttet til trenerrollen. For eksempel handler prosjektet hvor datamaterialet fra løpetrenerne Lars og Ludvik er hentet fra, om hvordan teknologi påvirker prestasjonsutvikling og skadeforebygging. Et annet eksempel er prosjektet hvor Sjur var informant, som handler om samarbeidet mellom norske vinteridrettstrener og Kina i oppladningen frem mot OL i Beijing 2022. Å koble kvalitative data på tvers på denne måten og inngå i en type reanalyse eller metaanalyse som jeg gjør i dette kapitlet, kommer med sine egne metodiske styrker og svakheter. En slik svakhet kan innebære at man forsøker å sammenligne data som ikke er sammenlignbare, altså at man risikerer å se koblinger på tvers av datamaterialet som er lite reliable. En annen risiko innebærer at datamaterialet blir tatt ut av kontekst, noe som er utfordrende da kvalitative data ofte er kontekstavhengige. Det er for eksempel ikke sikkert at et godt datamateriale om å være trener på tvers av kulturer (intervjuet med skitrener Sjur) er godt egnet til å belyse et forsknings spørsmål om trenerrollens kunnskapsforvaltning i praksis.

Når jeg har koblet intervjudataene fra informanter på tvers av forskningsprosjekter på denne måten i kapitlet, så er det fordi jeg mener at styrkene veier tyngre enn svakhetene i dette tilfellet. Styrken med denne metodiske fremgangsmåten er først og fremst at man får et rikt datamateriale som dekker mange ulike



idrettskontekster og trenerroller. Dette er viktig for kapittelets overordnede tema, å utforske betydninger av store utviklingstrender relatert til profesjonalisering, teknologisatsing og vitenskapeliggjøring, for trenerrollens kunnskapsforvaltning i praksis. Gjennom å koble data fra trenere i ulike situasjoner og kontekster og analysere disse på tvers er et hovedpoeng med kapittelet å vise hvordan disse utviklingstrendene påvirker trenerrollen i sin helhet.

## Forskerrefleksivitet

Kunnskap om feltet det forskes på, regnes som en styrke i kvalitativ forskning (Thagaard, 2018). Wadel (1991) argumenterer for at det ikke er i statusen *forsker* at man får den gode dialogen med informanter, og råder samfunnsvitere til å søke lokale statuser i sine forskningsprosjekter. Når det gjelder trenerrollen, som er temaet for dette kapittelet, og for forskningsprosjektene som ligger bak sammensetningen av datamaterialet dette kapittelet bygger på, innehar jeg allerede en lokal status i idrettsfeltet. Jeg har tjue års erfaring som idrettsutøver, frivillig, trener og leder i idretten. Som utøver har jeg vært norgesmester i boksing, blitt kåret til årets beste kvinnebokser i 2016 og tatt medaljer i store europeiske turneringer. I dag er jeg trener, visepresident i Norges Bokseforbund og medlem av trenerkomiteen i det internasjonale bokseforbundet (IBA Coaches Committee). Jeg har nasjonal og internasjonal trenerutdanning i boksing og har erfaring med å trene både kvinner og menn, barn, ungdom og voksne. Kjennskapen min til idretten og rollene som både idrettsutøver og trener gir meg en fordel i arbeidet med å oppnå gode dialoger med informantene i intervjusituasjonene i prosjektene om trenerrollen. Å ha en lokal status gir forskeren adgang og tillit dersom denne statusen blir forvaltet på en grei måte (Aase & Fossåskaret, 2007).

Utfordringen med å forske på eget felt knyttes ofte til å sikre analytisk distanse til datamaterialet, noe som er en forutsetning for gode kvalitative analyser. Samtidig kan det være svært vanskelig å forstå fremmede felt som forsker. I de fleste prosjektene som datamaterialet i dette kapittelet er hentet fra, har jeg samarbeidet med kolleger med andre idrettslige og faglige bakgrunner enn meg selv. Dette har vært et bevisst valg fra min side når jeg har jobbet med forskningsprosjekter om trenerrollen, nettopp fordi det er så tett på min egen praktiske kunnskap og erfaringer fra idrettsfeltet.

## Analyse

Analysen er strukturert i tre deler. Første del handler om kunnskapsforvaltning i trenerrollen. Andre del handler om trenernes erfaringer med biomedisinske og kroppsnære teknologier i praksis, og tredje del omhandler profesjonalisering og vitenskapeliggjøring av trenerrollen.

### Kunnskapsforvaltning i trenerrollen

I intervjudataene er flere av trenere spurt om å fortelle om hva de mener en god trener er. Når trenerne forteller om dette, er det ingen som snakker om kjennskap til den spesifikke idrettsgrenen som en forutsetning for det å være en god trener. Det er trolig fordi kunnskapen om idrettens bevegelser, krav og teknikker er taus, implisitt og underforstått. En regner det som en selvfølgelighet at man må ha kjennskap til idrettsgrenen for å være en god trener, men hva denne kunnskapen innebærer, lar seg ikke verbalisere på en god måte.<sup>4</sup> Johannessen (2009: 34) beskriver denne typen praktisk kunnskap som *fortrolighetskunnskap* og poengterer at denne kunnskapsformen er vanskelig å artikulere på en meningsfull måte. Dette fremgår også av intervjumaterialet mitt.

Trenerne snakker i intervjuene ofte om den eksplisitte kunnskapen de anser som viktig for å være en god trener, blant annet forteller håndballtrener Håvard:

*Dedikasjon, fagkunnskap og sosial kompetanse, eller pedagogiske evner. Det tror jeg er viktig. (Håvard)*

Når Håvard sier «fagkunnskap», henspiller det trolig på idrettens tause og erfaringsbaserte kunnskap, altså trenerens evne til å gjenkjenne mønstre og situasjoner i en kamp og bedømme hvilke strategier og handlinger som effektivt kan overvinne motstanderens prestasjoner. Det er altså trenerens fortrolighet med å gjenkjenne hva slags fenomener man står overfor på treningsfeltet. Trenerens tause, idrettsfaglige kunnskap må likevel suppleres med eksplisitt kunnskap (McGuirk, 2021). Det er behovet for ulike former

---

4 Se Andersen og Otterleis innledningskapittel i denne boka.

for eksplisitt kunnskap Håvard forteller om når han beskriver «sosial kompetanse» og «pedagogiske evner» som «viktig» for å gjøre en god jobb som trener. Det å ha vært god i å utøve idrettsgrenen selv er ikke det samme som å være en god trener, en trenger kunnskap om pedagogikk, kommunikasjon og sosiale relasjoner og evne til å praktisere denne kunnskapen på treningsfeltet. Håvards sitat illustrerer på denne måten hvordan trenere må forvalte både erfaringsbasert (taus) kunnskap om ulike typer ekspertkunnskap (eksplisitt) i utøvelsen av sitt virke. Å vite mye om pedagogikk, kommunikasjon, sosiale relasjoner, fysiologi, treningslære, ledelse eller andre relevante eksplisitte kunnskapsfelt for trenerrollen kan også bidra til å gi trenere legitimitet og autoritet blant utøvere. Et sitat fra boksetrener Bente illustrerer dette:

*Jeg føler at jeg får respekt gjennom at jeg har kunnskap om det vi driver med, at jeg har formell trenerutdannelse. Det styrker autoriteten min hos utøvere og trenerkolleger. (Bente)*

I idretten er den tause kunnskapen – om bevegelser, teknikker og taktikk, svært synlig i måten treneren utfører handlinger på (McGuirk, 2021: 68). En trener som ikke har kroppsliggjort den idrettsfaglige kunnskapen på en måte som er overbevisende for utøverne, vil ofte få problemer med legitimitet, særlig når det gjelder å korrigere utøvernes bevegelser og teknikkutførelse. Formell utdanning på fagfeltet vil ofte styrke lederes legitimitet (Lund, 2019), og slik er det også for trenere. Tidligere forskning på trenerrollen viser at formell utdanning, i form av trenerutdanning, pedagogisk utdanning, ledelse eller idrettsvitenskapelig utdanning, er særlig viktig for å styrke kvinnelige treneres legitimitet (Hovden, 2015; Hovden & Tjønndal, 2019; Hovden & Tjønndal, 2021). Dette fremkommer også av intervjuene med trenerne på den måten at kvinnelige trenere i større grad enn mannlige trenere snakker om viktigheten av å inneha eksplisitt ekspertkunnskap i form av trenerutdanning, slik Bentes sitat eksemplifiserer.

Synet på hva en god trener er, og hvilke kunnskapstyper en god trener må inneha, er kontekstavhengig. På denne måten er også trenerrollens kunnskapsforvaltning en situert virksomhet<sup>5</sup>, hvor trenere må ta høyde for struk-

---

5 Se Andersen og Otterleis innledningskapittel i denne boka.

turelle og institusjonelle innramminger i den gitte konteksten. Den norske trenermodellen er preget av de flate maktstrukturene og egalitarismen man finner i det norske samfunnet for øvrig. Dette betyr at trenere flest fremhever at de etterstreber å utøve en demokratisk lederstil i møtet med idrettsutøvere:

*De trenerne som bare har krav og formaninger, og bare forventer 150 % av alle utøverne på trening hele tiden, vil kunne motivere noen, men ikke alle. (...) Hvis du har det forholdet mellom en trener og en utøver, der treneren kommanderer og utøveren bare er en lydige hund, så vil man ikke utvikle seg så mye. (Fredrikke)*

*Jeg vet ikke om jeg har noe spesielt ønske om at andre skal se på meg som en trener enn i noen annen form enn at jeg skal lede treningen. Jeg prøver å redusere avstanden. Det er viktig å justere avstanden mellom treneren og utøveren. Jeg prøver å basere alt jeg gjør, på å ikke være så autoritær, men faglig sterk. (Filip)*

Sitatene fra Fredrikke og Filip illustrerer det som ofte regnes som det dominerende norske synet på utøvelsen av yrkesrollen trener. At dette synet på trenerrollen i praksis er situert i en bestemt kontekst, kommer kanskje tydeligst frem i intervjuer med trenere som har erfaring med å trene idrettsutøvere fra andre land og kulturer. Eksempelvis forteller skitrener Sjur, som var involvert i idrettens Kina-samarbeid 2017–2022 (NIF, 2022) om hvordan den norske trenermodellen ikke lot seg enkelt overføre til kinesiske utøvere:

*I Norge prøver vi jo å skape selvstendige utøvere som kan styre egen utvikling. Det fungerer ikke når du trener kinesiske utøvere. De skjønner ikke det, de er vant til en helt annen disiplin. Sier du til dem at de skal løpe 10 km intervall i skogen alene, så takler de ikke det, men står du på løpebanen med dem, tar tida, roper og ser på, så løper de til du sier stopp. De klager aldri. (Sjur)*

Hverken Sjur eller noen av de andre trenerne nevner at substansinnsikt er uunnværlig for en trener. Jeg tolker det som et uttrykk for at det er underforstått, nærmest selvsagt. Du kan ikke være trener uten kroppsliggjorte erfaringer fra idretten selv. I kapittel 3 i denne boka poengterer Måseide behovet for saks-

*retting* i pedagogikken, at en må ha innsikt i emnet som skal formidles. Her er det paralleller til trenernes forståelse av kunnskapsforvaltning i trenerrollen. Kunnskap om trenerrollen som praksisfelt generelt og kunnskapsforvaltning i trenerrollen spesifikt må derfor forstås ut fra hver enkelt kontekst. Måten trenere utøver lederrollen på, og måten man forvalter taus og eksplisitt kunnskap i yrkesutøvelsen på, vil derfor variere fra idrett til idrett og mellom ulike kulturelle og sosiogeografiske kontekster. De siste ti årene er det likevel en ny type kunnskap som har blitt stadig viktigere i utøvelsen av trenerrollen, både på tvers av idretter og landegrenser: kunnskap om teknologi. I intervjudataene er det særlig biomedisinske og kroppsnære teknologier som omtales.

## Biomedisinske og kroppsnære teknologier: behovet for ny ekspertkunnskap i trenerrollen

Biomedisinske og kroppsnære teknologier er blitt en avgjørende faktor i jakten på nye rekorder og forbedring av prestasjon, noe som medfører at tilgang til og kunnskap om teknologi blir en stadig viktigere del av trenerrollens praksis. De fleste trenerne forteller at de bruker ulike biomedisinske og kroppsnære teknologier i praksisutøvelsen som trener. Løpetrener Lars og Ishockeytrener Ivan beskriver det slik:

*Vi noterer pulsen på utøverne på alle drag, og måler laktat innimellom, for å kontrollere intensitet. Jeg sitter med et excel-ark og sammenligner med forrige treningsøkt. (Lars)*

*Jeg bruker hjernefrekvens og styring av intensitet. Så bruker vi polarklokker, intensivitetssoner også videre, som er normalt å gjøre. (Ivan)*

En voksende kunnskapsbase indikerer at bruk av biomedisinske og kroppsnære teknologier, slik Lars og Ivan beskriver, er blitt en selvsagt og nødvendig del av trenerrollens praksis (Fleming et al., 2010; Rauff et al., 2022; Jones et al., 2022; Luczak et al., 2020). Bruken av biomedisinske og kroppsnære teknologier i trenerrollens yrkespraksis stiller nye krav til ekspertkunnskap hos trenere. Anvendelsen av den nye teknologien kan likevel være krevende i praksis. Dette fremkommer når flere av trenerne i materialet forteller om

hvordan de opplever utfordringer knyttet til økt fokus på biomedisinske og kroppsnære teknologier i trenerrollen:

*Teknologi kommer bare mer og mer, så det er viktig å klare å bruke det riktig. Det er en prosess hvor du må forstå hvordan dette fungerer, og finne ut hva du har nytte av og ikke nytte av. (Ludvik)*

*Du må tilpasse deg teknologien for å kunne bruke den på en god måte, og da blir det også vanskeligere å ikke bruke den. (Filip)*

Erfaringene Ludvik og Filip har, viser hvordan ekspertkunnskap om de nye idrettsteknologiene oppleves som nødvendig i trenerrollen. Ekspertkunnskapen vinner frem. Samtidig viser sitatene hvordan det å ta i bruk ny teknologi er en prosess, som fordrer at man forstår ikke bare hvordan teknologien fungerer, men på hvilke måter dataene fra disse teknologiene kan nyttiggjøres. Avveilingen av muligheter og begrensninger dreier seg om å kunne bruke fornuftig skjønn ut fra innsikt i et praksisfelt. Anvendelsen er rett og slett ikke en mekanisk implementering, men en kreativ prosess, med utgangspunkt i en fortrolighet og erfaring med det feltet der man skal anvende nye teknologiske redskaper og innsikter. Dette kan knyttes til kunnskapsforvalteres utøvelse av *praktisk skjønn*, slik Andersen og Otterlei beskriver i bokas innledningskapittel. Implementeringen av ny teknologi i trenerrollens praksiser eksemplifiserer nettopp dette, da mange trenere er henvist til selv å utforske nyttige måter å anvende teknologien på i sin praksis.

Her kan også Ludviks sitat tolkes som et uttrykk for teknologioptimismen som preger mange globaliserte samfunn (Kellner, 2002), og som det også er funnet uttrykk for i studier av treneres bruk av teknologi i andre land (Rauff et al., 2022; Luczak et al., 2020). De nye teknologiene bidrar likevel til å komplisere trenerens kunnskapsforvaltning i praksis. I tillegg til ekspertkunnskapene som tradisjonelt har vært assosiert med trenerrollen – pedagogikk, ledelse og idrettsvitenskap, blir det å vite mye om spesialiserte typer av idrettsteknologi en ny del av trenerens kunnskapsforvaltning i praksis. Nettopp fordi disse teknologiske verktøyene krever spesialisert ekspertkunnskap, kan mange trenere oppleve utfordringer med å bruke biomedisinske og kroppsnære teknologier på en nyttig måte i sine praksiser. Den økte teknologisatsingen i trenerrollen henger også tett sammen med

overbyggende utviklingstrender knyttet til profesjonalisering og vitenskapeliggjøring i idretten.

## Profesjonalisering og vitenskapeliggjøring av trenerrollen

Sammenhengen mellom teknologi, profesjonalisering og vitenskapeliggjøring av trenerrollen eksemplifiseres godt i et sitat fra løpetrener Ludvik:

*Vi så jo forbedring før springbrettskoene som kom for fullt i 2020, selv om de også har bidratt til en del utvikling. Det er jo systematikken i arbeidet og kvaliteten i treninga som er hovedgrunnen. Også tror jeg at økt kompetanse i bruk av målinger og innsamling av data har vært viktig. (Ludvik)*

Med «springbrettsko» sikter Ludvik til karbonfibersålene som har revolusjonert prestasjoner i løping de siste årene. Hovedpoenget til Ludvik er likevel at «systematikken i arbeidet» er «hovedgrunnen» til prestasjonsforbedringer på idrettsfeltet. Denne utviklingen utgjør kjernen i Guttmanns (1978/2004) begreper om spesialisering og profesjonalisering av idrett. Ludviks sitat kan leses som et uttrykk for at det legges ned store ressurser i å finne frem til hvordan man lykkes med å bli god i idrett (Strandbu et al., 2017). Profesjonalisering og vitenskapeliggjøring av trenerrollen blir en viktig del av dette, da trenere må ha «økt kompetanse i bruk av målinger og innsamling av data» gjennom nye biomedisinske og kroppsnære teknologier. Med økende profesjonalisering og vitenskapeliggjøring følger også at treneren må oppfylle bestemte kompetansekrav gjennom ulike sertifiseringssystemer. Uten denne ekspertkunnskapen støter trenerne raskt på utfordringer på praksisfeltet. Dialogen med ishockeytrener Ivan beskriver en slik situasjon:

*Ivan: Vi har testet GPS-tracking på is. Vi fikk låne et sånt GPS-system av universitetet i forbindelse med et doktorgradsprosjekt, der vi en sesong hadde det koblet opp i hallen, og der vi hadde på vester. Det har vi ikke i år. Det er jo sinnssykt dyrt. Så vi har valgt å ikke investere i det. Men vi fikk til den sesongen, der vi fikk*

*sett litt på alt dette med avstand og hastighet og antall sprinter og så videre, og så videre. Vi fikk jo mye data, da.*

*Forsker: For mye, eller?*

*Ivan: Litt for mye, ja. Problemet var jo at vi hadde jo ingen referanseverdier. Det er lite brukt innenfor ishockey, så det var vanskelig å sammenligne med noe. Det tar tid å bygge seg en database. Verdien med å ha den én sesong ga oss ikke så mye. Så var det jo sinnssykt mye jobb for å rigge det opp og ned.*

*Forsker: Hvem hadde ansvaret for det?*

*Ivan: Det var jeg som hadde ansvaret for det - chippene i vestene, å samle inn chippene og sette dem inn og laste opp data. Det var ikke alltid det gikk etter planen. Det var mye jobb. Så jeg tror disse fotballagene som kjører på med det, har en egen ansatt for å følge det opp. Det er veldig ressurskrevende å følge det opp. Det er jo veldig mange gode systemer som har mye bra med seg, men det tar opp veldig mye ressurser.*

Dialogen med Ivan viser hvordan ny teknologi på treningsfeltet krever spesialisering for å fungere godt. Dette kan tolkes som et uttrykk for profesjonalisering av trenerrollen da man må ha «en egen ansatt for å følge det opp». Slik spesialisering av støtteapparater og trenerteam fremhever også Guttman (1978/2004) som et kjennetegn ved moderne amerikansk idrett. Videre eksemplifiserer denne dialogen med ishockeytrener Ivan hvordan vitenskapeliggjøring blir en sentral del av teknologisatsing og profesjonalisering av trenerrollen. Prosjektet med GPS-vestene ble bare til fordi det lokale universitetet hadde et doktorgradsprosjekt, som skapte ressurser og mulighet til å teste ut den nye teknologien i én sesong. Universitetet fikk forskningsdata, og ishockeylaget fikk teste en ny type prestasjonsfremmende teknologi på treningsfeltet. Denne typen forskningsarbeid om prestasjonsutvikling, mellom universiteter og toppidrett, er vanlig i Norge (Øyen, 2021). Slike samarbeid illustrerer hvordan teknologisatsing og vitenskapeliggjøring av toppidretten henger sammen i en norsk kontekst.



I intervjuene med trenerne er det også eksempler på skepsis og motstand mot profesjonalisering, teknologisatsing og vitenskapeliggjøring av trening og trenerens praksisutøvelse:

*Man gjør det for komplisert. Trening er jo enkelt i hovedprinsipp. Altså, du må utsette kroppen for belastning, og så tilpasser den seg belastning, og så blir den litt bedre. Nå kan man gjøre det veldig komplisert hvis man har lyst. (Karl)*

Karls sitat kan leses som et uttrykk for motstand mot at de eksplisitte kunnskapsformene får for stor makt på treningsfeltet. At noe er «komplisert», betyr ikke at det er nødvendig for å oppnå gode resultater. Andre trenere mener at handlingsrommet for hvordan man utøver trenerrollen, i praksis er blitt smalere, og at trenerrollen nå krever en bestemt type kunnskapsforvaltning i praksis, hvor både teknologi, vitenskapelige premisser og profesjonalisering spiller en viktig rolle. Sjur og Hanne forteller om det slik:

*Du har ikke råd til å gjøre så mange feil lenger. Det er vanskelig å nå opp i verdenstoppen uten de spesialiserte støtteapparatene og de teknologiske hjelpemidlene. (Sjur)*

*I fremtiden vil teknologi prege trenerrollen ganske mye. Det går den veien. (Hanne)*

Det er flere idrettsvitenskapelige studier som støtter Sjurs synspunkt (Balmer et al., 2012; Lippie et al., 2008; Haake, 2009; Bermon et al., 2021), noe som kan indikere at spesialisert ekspertkunnskap innen teknologi, vitenskapelige treningsregimer og biomedisin vil bli en enda større del av treneres kunnskapsforvaltning i praksis i fremtiden.

## Konklusjon

Formålet med dette kapittelet har vært å utforske spørsmålet: *Hvilke betydninger har profesjonalisering, teknologi og vitenskapeliggjøring for treneres kunnskapsforvaltning i praksis?* Analysen av intervjudataene viser her til

tre hovedfunn. Det første hovedfunnet omhandler hvordan trenerne selv beskriver kunnskapsforvaltning i eget virke. Her viser analysen hvordan trenere tar sin idrettsfaglige kompetanse for gitt, den er taus, kroppsliggjort og en selvsagt forutsetning for virket som trener. Når trenerne forteller om kunnskapsforvaltning i praksis, snakker de i stor grad om eksplisitt kunnskap i form av pedagogiske, relasjonelle og kommunikative evner, innsikt i fysiologi og treningslære og formell utdanning innen trening og idrettsvitenskap. Analysen viser at disse eksplisitte kunnskapsformene er viktige for trenerens legitimitet, og særlig for kvinnelige trenere som utgjør en minoritet i et mannsdominert virke.

Det andre hovedfunnet omhandler ekspertkunnskap om nye idrettsteknologier. Et gjennomgående tema i intervjuene er hvordan bruk av og kunnskap om biomedisinske og kroppsnære teknologier er blitt en nødvendig del av trenernes hverdag. Trenerens fortellinger om teknologibruk illustrerer hvordan nye former for ekspertkunnskap vinner frem på bekostning av erfaringsbasert kunnskap. Videre viser analysen at bruk av disse teknologiske verktøyene stiller nye krav til ekspertkunnskap, og at dette er krevende i praksis. Å benytte seg av disse teknologiene er en kreativ prosess som krever fornuftig skjønn med utgangspunkt i innsikt i praksisfeltet: Man må både forstå hvordan teknologien fungerer (ekspertkunnskap), og på hvilke måter dataene fra disse verktøyene kan nyttiggjøres (skjønnsutøvelse).

Analysens tredje hovedfunn handler om sammenhengen mellom teknologi, profesjonalisering og vitenskapeliggjøring i trenerrollens kunnskapsforvaltning. Inntoget av nye idrettsteknologier kommer med økt profesjonalisering og vitenskapeliggjøring av trenerrollen, fordi trenere i økende grad må oppfylle bestemte kompetansekrav gjennom ulike sertifiseringssystemer for å håndtere dataanalyse og teknologiske verktøy på treningsfeltet. Intervjudataene viser hvordan dette fører til spesialisering og profesjonalisering av trenerteam. Noen av trenerne erfarer også at betydningen av teknologi, profesjonalisering og vitenskapeliggjøring bidrar til å gjøre handlingsrommet for hvordan man utøver trenerrollen i praksis, er blitt smalere. Dette er fordi trenerrollen stadig krever flere bestemte typer kunnskapsforvaltning i praksis, hvor både teknologi, vitenskapelige premisser og profesjonalisering spiller en viktig rolle.

Tradisjonelt har idrettsfeltet og trenerrollen vært preget av taus, kroppsliggjort kunnskap om hver enkelt idrettsgrens særegne bevegelser, krav, teknikker og taktikker. Dette er fortsatt en viktig del av trenerrollen og vil nok fortsette

å være det. Inntøget av nye idrettsteknologier kommer med profesjonaliserings- og vitenskapeliggjøringsprosesser som kompliserer den tradisjonelle frivillige trenerrollen. Således kan kapittelet leses som et argument for at disse tre utviklingstrendene: teknologi, profesjonalisering og vitenskapeliggjøring, i større grad må studeres samlet for å skape dypere innsikt i treneres kunnskapsforvaltning i praksis i dag.

## Referanser

- Aase, T.H. & Fossåskaret, E. (2007). *Skapte virkeligheter – om produksjon og tolkning av kvalitative data*. Universitetsforlaget.
- Bakke, I.M., Solheim, L.J. & Hovden, J. (2016). «Skulle ønske jeg kunne være med på turn, jeg!» Om fattige foreldres utfordringer med å legge til rette for barnas fysiske aktivitet. I Ø. Seippel, M.K. Sisjord & Å. Strandbu (red.), *Ungdom og idrett* (s. 193–212). Cappelen Damm.
- Balmer, N., Pleasence, P. & Nevill, A. (2012). Evolution and revolution: Gauging the impact of technological and technical innovation on Olympic performance. *Journal of Sports Sciences*, 30:11, 1075–1083, <https://doi.org/10.1080/02640414.2011.587018>
- Bermon, S., Garrandes, F., Szabo, A., Berkovics, I. & Adami, P.E. (2021). Effect of advanced shoe technology on the evolution of road race times in male and female elite runners. *Frontiers in Sports and Active Living*, 3, 46. <https://doi.org/10.3389/fspor.2021.653173>
- Blackler, F. (1995). Knowledge, Knowledge Work and Organizations: An Overview and Interpretation. I *Organization Studies*, 16(6): 1021–1046.
- Bratland-Sanda, S., Thompson, T. & Grønlund, J. (2022, 25. april). Barn trenger proffe trenere. *Dagsavisen*. <https://www.dagsavisen.no/debatt/2022/04/25/barn-trenger-proffe-trenere/>
- Clermont, C.A., Duett-Leger, L., Hettinga, B.A. & Ferber, R. (2020). Runners' perspectives on «smart» wearable technology and its use for preventing injury. *Int. J. Hum. Comput. Interact*, 36, 31–40. <https://doi.org/10.1080/10447318.2019.1597575>
- Errekgorri, I., Castellano, J., Echeazarra, I. & Lago-Peñas, C. (2020). The effects of the Video Assistant Referee system (VAR) on the playing time, technical-tactical and physical performance in elite soccer. *International Journal of Performance Analysis in Sport*, 1–10.
- Fleming, P., Young, C., Dixon, S. & Carre, M. (2010). Athlete and coach perceptions of technology needs for evaluating running performance. *Sports Engineering*, 13(1), 1–18. <https://doi.org/10.1007/s12283-010-0049-9>
- Guttmann, A. (1978/2004). *From Ritual to Record – The nature of Modern Sports*. New York: Columbia University Press.
- Haake, S.J. (2009). The impact of technology on sporting performance in Olympic sports, *Journal of Sports Sciences*, 27:13, 1421–1431, <https://doi.org/10.1080/02640410903062019.x>
- Hovden, J. (2015). Hvorfor har jeg mindre betalt på damesiden når jeg gjør eksakt samme jobb? I S.A. Sæther (red.), *Trenerroller*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hovden, J. & Tjønndal, A. (2019). The gendering of coaching from an athlete perspective: The case of Norwegian boxing. *International Review for the Sociology of Sport*. 54(2): 239–255. <https://doi.org/10.1177%2F1012690217715641>
- Hovden, J. & Tjønndal, A. (2021). «If there were more women coaches around, I think things would be different»: Women Boxing Coaches' Struggles to Challenge and Change a Male Dominated Sport Environment, I Norman, L. (red.). *Improving gender equity in sport coaching*(s. 234–253). Routledge.
- Janssen, M., Walravens, R., Thibaut, E., Scheerder, J., Brombacher, A. & Vos, S. (2020). Understanding different types of recreational runners and how they use running-

- related technology. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(7), 2276. <https://doi.org/10.3390/ijerph17072276>
- Johannessen, K.S. (2006). Knowledge and Reflexive Practice. I B. Göranson, M. Hammarén & R. Ennals *Dialogue, Skill and Tacit Knowledge*. The Atrium, Southern Gate, Chichester, West Sussex PO19 8Sq, England: John Wiley & Sons, Ltd.
- Jones, L., Konoval, T. & Toner, J. (2022). Sport and Surveillance technologies. I J. Sanderson (red.), *Sport, Social Media, and Digital Technology – Sociological Approaches* (s. 165–183). Emerald Publishing.
- Kellner, D. (2002). Theorizing Globalization. *Sociological Theory*, 20(3), 285–305. <https://doi.org/10.1111/0735-2751.00165>
- Kårhus, S. (2016). Aktiv idrettsungdom: Privilegerte elevgrupper i skolesystemet? I Ø. Seippel, M.K. Sisjord & Å. Strandbu (red.), *Ungdom og idrett* (s. 291–314). Cappelen Damm.
- Kettunen, E., Kari, T., Makkonen, M. & Critchley, W. (2018). Digital coaching and athlete's self-efficacy: A quantitative study on sport and wellness technology. Paper presented at the 12th Mediterranean Conference on Information Systems.
- Lippi, G., Banfi, G., Favaloro, E.J., Rittweger, J. & Muffalli, N. (2008). Updates on improvement of human athletic performance: Focus on world records in athletics. *British Medical Bulletin*, 87, 7–15.
- Loland, S. (2010). Biomedisinsk teknologi i idrett: hvor går grensene? *Etikk i praksis*, 4(1), 87–100.
- Luczak T., Burch, R., Lewis, E., Chander, H. & Ball, J. (2020). State-of-the-art review of athletic wearable technology: What 113 strength and conditioning coaches and athletic trainers from the USA said about technology in sports. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 15(1), 26–40. <https://doi.org/10.1177%2F1747954119885244>
- Lund, A.K. (2019). *Tension Work – On leadership tensions around autonomy, authority, power and legitimacy*. [Doktorgradsavhandling]. Nord universitet.
- McFall, T.A., Griffith, A.L. & Rotthoff, K.W. (2020). The Impact of Technology and Rule Changes on Elite Swimming Performances. I *The Economics of Aquatic Sports*, 17, 77–92. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-52340-4\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-030-52340-4_9)
- McGuirk, J. (2021). Taus kunnskap. I K.S. Fuglseth & C. Torbjørnsen Halås (red.). *Innføring i praktisk kunnskap*. Universitetsforlaget.
- Miah, A. (2010). Towards the transhuman athlete: Therapy, non-therapy and enhancement. *Sport in Society*, 13(2), 221–233. <https://doi.org/10.1080/17430430903522947>
- Muniz-Pardos, B., Sutehall, S., Angeloudis, K. et al. (2021). Recent Improvements in Marathon Run Times Are Likely Technological, Not Physiological. *Sports Med* 51, 371–378. <https://doi.org/10.1007/s40279-020-01420-7>
- NIF (2022). *Evaluering av idrettens kina-samarbeid 2017–2022*. <https://www.idrettsforbundet.no/contentassets/d845c3519ffc480792a8401d85797bf6/mote-13-sak-134-vedlegg-a--rapport-idrettens-kina-samarbeid-2017-2022.pdf>
- Piggott, L., Tjønndal, A. & Hovden, J. (2022). Leadership and Gender Inclusion in Esports Organisations. I A. Tjønndal (red.). *Social Issues in Esports*. Routledge.
- Rauff, E.L., Herman, A., Berninger, D., Machak, S. & Shultz, S.P. (2022). Using sport science data in collegiate athletics: Coaches' perspectives. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 17(3), 500–509. <https://doi.org/10.1177/17479541211065146>

- Seippel, Ø.N. (2004). Treneren: Konkurransen, glede, samhold og medbestemmelse?, ISF Rapport Institutt for samfunnsforskning.
- Seippel, Ø. (2016). Sprek, vakker og kjedelig? Trening og mening blant ungdom: 1985–2013. I Ø. Seippel, M.K. Sisjord & Å. Strandbu (red.). *Ungdom og idrett* (s. 93–112). Cappelen Damm.
- Seippel, Ø., Sisjord, M.K. & Strandbu, Å. (red.). (2016). *Ungdom og idrett*. Cappelen Damm Akademisk.
- Stefansen, K., Smette, I. & Strandbu, Å. (2016). Understanding the increase in parents' involvement in organized youth sports. *Sport Education and Society*, 1–11.
- Strandbu, Å., Gulløy, E., Andersen, P.L., Seippel, Ø. & Dalen, H.B. (2017). Ungdom, idrett og klasse: Fortid, samtid og framtid. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 2–2017: 132–151. <https://www.idunn.no/doi/epdf/10.18261/issn.2535-2512-2017-02-03>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitativ metode*. Fagbokforlaget.
- Tjønndal, A. (2014). *Ledelse og kjønn i bokseringen – En kvalitativ og kvantitativ studie av ledelsesadferd og betydninger av kjønn blant norske boksetrenere*. (Mastergradsavhandling, NTNU). Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Tjønndal, A. (2021a). Gender Equity and Sports Coaching in Norway: Political Discourses and Developmental Trajectories from 1970 to 2020. I D. Day (red.). *Cultural Histories of Sports Coaching in Britain and Europe*. Routledge.
- Tjønndal, A. (2021b). «Jeg skal være den som ordner kaffe til de ordentlige trenerne»: kvinnelige treners erfaringer med trenerrollen i boksing. I A. Tjønndal (red). *Kjønn, ledelse og politikk i norsk idrett* (s. 56–73). Fagbokforlaget.
- Tjønndal, A. & Hovden, J. (2016). Kjønn som sparringspartner – Ledelsesformer og betydninger av kjønn blant norske boksetrenere. *Tidsskrift for kjønnsforskning*, 03/04: 185–202. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-1781-2016-03-04-04>
- Tjønndal, A. & Wågan, F.A. (2021). Athletes' and Coaches' Attitudes Toward Protective Headgear as Concussion and Head Injury Prevention: A Scoping Review. *Frontiers in sports and active living*. <https://doi.org/10.3389/fspor.2021.680773>
- Tjønndal, A., Limstrand, M. & Wågan, F.A. (2022a). God helse og bærekraftig utøverutvikling i vektsensitive idretter: erfaringer fra forebygging av spiseforstyrrelser i klatring. I A. Tjønndal, A.K. Lund & M. Nilssen (red.). *Bærekraft i idrett og frivillighet*. Universitetsforlaget.
- Tjønndal, A., Rogstad, E., Skirbekk, S.B. & Røsten, S. (2022). *Teknologi i dommer- og trenerrollen* [Forskningsprosjekt registrert hos NSD]. Nord universitet.
- Tjønndal, A. & Austmo Wågan, F. (2022). *Teknologisk innovasjon og prestasjonsutvikling i norsk løping* [Forskningsprosjekt registrert hos NSD]. Nord universitet.
- Wadel, C. (1991). *Feltarbeid i egen kultur*. Seek.
- Østbø Haugen, H. & Tjønndal, A. (2022). *Norwegian winter sports coaches working with Chinese athletes* [Forskningsprosjekt registrert hos NSD]. Nord universitet.
- Øyen, L. (2021). *To hus tett i tett: om forskningssamarbeid og prestasjonsutvikling*. <https://www.nih.no/om-nih/aktuelt/nyheter/nih-podden/2021/om-forskningssamarbeid-og-prestasjonsutvikling/>



Lund, A.K. & J.B. Otterlei (2023). «Vi er profesjonelle, men ikke på samme måte som andre». Når spesialistkunnskap forvaltes av frivillige. I O.J. Andersen & J.B. Otterlei (Red.), *Kunnskapsforvaltning: Bidrag til studier av profesjonell yrkespraksis* (s. 119–139). Fagbokforlaget.  
DOI: <https://doi.org/10.55669/oa280807>

## Kapittel 7

# «Vi er profesjonelle, men ikke på samme måte som andre»

## *Når spesialistkunnskap forvaltes av frivillige*

Anne Kamilla Lund og Jill Beth Otterlei

## Innledning. Frivillige som kunnskapsforvaltere

Mye kunnskap forvaltes av frivillige organisasjoner, og i mange tilfeller kan medlemmene i slike organisasjoner ha veldig høy kompetanse og nærmest være eksperter innen et fagfelt. Røde Kors Hjelpekorps (RKH) er en slik organisasjon, og i denne studien ser vi nærmere på implikasjonene ved at spesialisert kunnskap om søk- og redningsarbeid forvaltes av frivillige.

I «Frivillighetserklæringen – erklæring for samspillet mellom regjeringen og frivillig sektor» (Regjeringen, 2015) står det: «Frivillighet er ikke et supple-



ment til offentlig virksomhet. Det er en grunnleggende del av menneskenes liv og virke og en forutsetning for et godt samfunn.» Selv om myndighetene offisielt sett ikke frasier seg ansvar for viktige samfunnsoppgaver, og dermed ikke direkte tillegger frivillige organisasjoner et formelt ansvar, spiller likevel Røde Kors-frivillige en avgjørende rolle i å supplere offentlige instanser som politi, brann- og redningsmannskap (Nasjonalt Redningsfaglig Råd, 2018). Samfunnet er avhengig av at frivillige tar på seg denne typen oppgaver, og at de har den kompetansen og kunnskapen som skal til for å utføre oppgavene. Dette er *frivillig* arbeid som utføres i tett samarbeid og side om side med arbeidsorganisasjoner som for eksempel sykehus, ambulansetjeneste, brannvesen og politi, hvor lignende og relaterte oppgaver utføres av *ansatte* i profesjonelle yrkesroller. Men siden de frivillige ikke har et lovfestet og formelt ansvar slik som medlemmer av en profesjon har, eller slik en yrkesutøver har det gjennom å være tilknyttet en arbeidsplass, er det en rekke områder, hvor denne avhengigheten kan bli utfordrende (Nasjonalt Redningsfaglig Råd, 2018). Det er blant annet en utfordring at man aldri vet hvem som eventuelt stiller opp, og hvilken kunnskap de har. Det er også en utfordring at mange av de frivillige *har* spesialisert kunnskap og høy kompetanse på områder innen søk og redning, der hverken profesjonelle eller andre yrkesgrupper har tilsvarende kunnskap og kompetanse. På bakgrunn av disse ansvars- og avhengighetsproblematikker stiller vi spørsmål ved dette:

- Hvordan forvaltes kunnskap av de frivillige i RKH?
- Hvilke ansvarsutfordringer opplever de frivillige?
- Hva innebærer det at frivillige med spesialistkunnskap supplerer offentlig virksomhet?

Dette er interessante spørsmål å undersøke fordi det vil gjøre oss i stand til å belyse hvordan spesialistkunnskap ivaretas når ekspertene er frivillige. Viten om disse forhold vil bidra til større forståelse av konsekvensene ved å la frivillige organisasjoner spille en avgjørende rolle i å løse kritiske samfunnsoppgaver.

## Kapitlets oppbygning

RKHs ansvar må ses på bakgrunn av den rollen som frivillige organisasjoner har spilt i Norge gjennom flere årtier. I neste del gir vi derfor en kort og gene-

rell beskrivelse av det frivillige beredskapsarbeidet, før vi beskriver RKH som kunnskapsforvalter. Deretter følger en presentasjon av teorier om kunnskap og profesjonelle yrkesgrupper, som vi skal bruke for å analysere empirien. I metoddelen gjør vi rede for hvordan vi har gått frem for å finne informanter, hva vi spurte dem om, og hvordan vi har bearbeidet dataene. Analysedelen tar for seg hvordan de frivillige forvalter kunnskap. Her ser vi nærmere på frivilliges utdanning og praksiserfaring og drøfter ansvarsutfordringer i forbindelse med elementer som skjønnsutøvelse, tillit, etikk og organiseringen av frivillig arbeid – noe som har helt særlige karakteristika ved profesjonelle yrkesgrupper. Kapitlet avsluttes med refleksjoner over noen av de utfordringene vi beskriver: Hvilke implikasjoner har det for kunnskapsforvaltningen og for samfunnet at denne typen kunnskap og kompetanse forvaltes av frivillige?

## Frivillig beredskapsarbeid

I Norge har man lang tradisjon for frivillig arbeid – særlig har dugnadsånden vært fremstilt som et særskilt norsk fenomen, og om lag halvparten av befolkningen er medlem i en frivillig organisasjon. Frivillig sektor anses i dag ikke bare som et betydelig alternativ, men også som et supplement til statlige og kommunale velferdstjenester (Loga, 2018). Disse tjenestene er for eksempel søk- og redningsarbeid, slik blant annet RKH har spesialisert seg på. Nasjonalt Redningsfaglig Råd beskriver i en rapport at frivillige organisasjoner innen redning og beredskap har opparbeidet seg svært høy kompetanse og fått et profesjonalisert operasjonsmønster, og dessuten at de på noen områder er den primære ressursen samfunnet kan spille på (2018, s. 9). Rapporten viser også til at det er om lag 10 000 operative mannskaper som kan stille på kort varsel, og at det var frivillige med i 25 prosent av redningsaksjonene til lands i 2016. Disse beskrivelsene viser den store avhengigheten samfunnet har til organisasjoner som RKH. De frivillige organisasjonenes deltakelse i beredskapsarbeid er likevel ikke lovfestet, men er bygget på samvirkeprinsippet, som innebærer at myndigheter, som politiet og kommunene, har ansvar for et samvirke med relevante aktører (Skiple & Winsvold, 2020, s. 9). Det innebærer at det kan være avtaler mellom de lokale frivillige organisasjonene, politiet og kommunen, men det betyr likevel ikke at for eksempel RKH vet hvor mange frivillige som faktisk kan møte opp på en leteaksjon.

## RKH som kunnskapsforvalter

RKH er den største frivillige aktøren innen den norske redningstjenesten (Røde Kors Hjelpekorps), og i Norge har vi om lag 300 lokale hjelpekorps. Det består av nærmere 15 000 medlemmer og har rundt 5000 aktive medlemmer (Røde Kors Hjelpekorps). Til sammenligning har Røde Kors om lag 50.000 frivillige i alt, som er fordelt på 500 lokallag.

For å bli godkjent som operativt medlem av RKH må man gjennomføre grunnutdanningen som består av: «Dette er RKH» (3 timer), «Kvalifisert førstehjelp inklusiv bruk av hjertestarter og psykososial førstehjelp» (36 timer), «Kvalifisert samband» (10 timer) og «Grunnleggende og kvalifisert søk og redning» (29 timer). Grunnutdanningen er på minimum 78 timer. Det tilbys også fordypning i disiplinene RKH driver med, for eksempel skredredning, sjøredning, ambulansarbeid, lagledelse og aksjonsledelse (Solvang, 2020). Oppsummert kan man dermed si at søk- og redningsarbeid er spesialisert; det krever spesialopplæring og kompetanse innenfor et avgrenset felt. I tillegg preges arbeidet av å være akutt nødhjelpsarbeid, hvor det er faste rutiner for utførelsen og oppfølgingen av innsatsen til de enkelte frivillige. Dette tilsier at det er relevant å sammenligne kunnskapsforvaltningen i RKH med noen trekk ved profesjoner, i drøftingen av at slik spesialistkunnskap ivaretas av frivillige.

## Kunnskapsforvaltning – et spørsmål om profesjonalisering?

For å undersøke hvordan kunnskap forvaltes av de frivillige i RKH, og for å kunne diskutere ansvarsutfordringer frivillige og frivillig organisasjoner opplever, samt hva dette innebærer som supplement til offentlig virksomhet, vil vi ta utgangspunkt i forskning på profesjoner. Selv om arbeidet RKH utfører, ikke er profesjonalisert i den betydningen som profesjonssosiologien legger til grunn, ønsker vi likevel å benytte forskning på profesjoner for å vise hvordan fagliggjøring gjennom vektlegging av kvalifikasjonskrav og formalisert opplæring også har vunnet innpass i frivillig arbeid.

Før vi går videre i beskrivelsen av profesjoner, er det viktig å nevne at det er ulike oppfatninger av og mye forskning på «hva en profesjon er» (se for eksempel Otterlei, 2018). I likhet med andre norske organisasjonsforskere har vi derfor valgt å legge til grunn at et yrke i større eller mindre grad kan være

en profesjon (Døving et al., 2016; Molander & Terum, 2008). Det betyr at profesjonsbegrepet nærmest er å oppfatte som en idealtipe, og at vi ser på hva som typisk kjennetegner en profesjon når det kommer til «yrkets *organisering* og yrkets *performative praksis*» (Døving et al., 2016, s. 35, kursiv i original). Her vises det til at profesjoner kjennetegnes ved sin særlige organisering som samfunnsinstitusjon. Profesjoner forstås vanligvis som et slags styringssystem – eller en tredje logikk (Freidson, 2001) – mellom markedsmekanismen og byråkratiet. Basert på spesialisert utdanning har profesjonelle yrkesgrupper ofte krevet (og fått av staten) monopol på arbeidsoppgaver. Hermed har de også fått autonomi til å bestemme selv og kontrollere arbeid, systemer, prosesser, prosedyrer osv. Og de har videre utviklet egne standarder og retningslinjer for oppgaveutførelsen.

En slik privilegert posisjon styrker profesjonenes status og rolle i samfunnet, men har også medført en del kritikk. Kritikken går da blant annet på at profesjoner forsøker å oppnå monopol på bestemte arbeidsområder og praksiser, at de gjør dette med det formål å sikre seg privilegier, status, lønn og selvstendighet (Abbott, 1988), og at profesjonelle ikke kan samarbeide på tvers av faggrupper (Larsen, 2007). I praksis ser vi dog at organiseringen i for eksempel sykehus betinger et utstrakt samarbeid mellom profesjonelle, noe som indikerer at det tross mange spenninger fortsatt er mulig å arbeide sammen på tvers av profesjoner.

Ovenstående beskrivelse av profesjoner er interessant for vårt fokus på frivillige og frivillige organisasjoner, da det kan hjelpe oss til å analysere RKHs *organisering, status og rolle i samfunnet*.

Når det kommer til profesjoners performative praksis, altså den praktiske utførelsen av arbeid, kan det vises til forskjellige kjennetegn (Molander & Terum, 2008). Basert på diskusjonene til Døving et al. (2016) om profesjoner og ledelse i det kunnskapsbaserte samfunn vil vi særlig fremheve tre elementer som viktige for kunnskapsforvaltningen: 1) *Profesjonelle anvender en systematisert kunnskapsbasis på enkelttilfeller*. Ulike profesjoner som for eksempel leger, advokater og ingeniører har spesialkunnskap og kompetanser basert på utdanning, viten, trening, erfaring og evner, og deres oppgaveutførelse må være faglig forankret og begrunnet. Men den profesjonelle må også ta hensyn til det enkelte tilfelle og til overraskelser og uforutsette problemer som kan oppstå, som vist til i innledningskapitlet i boka. Det betyr at 2) *profesjonelle må utøve skjønn*. Det er nettopp spesialistkunnskapen som gjør dem i stand til å utøve skjønn

i komplekse og vanskelige situasjoner (Evetts, 2010). Dette utelukker ikke at erfaringer, utprøvede og veldokumenterte metoder og eventuell presedens skaper en viss form for standardisering eller beste praksis. Det betyr at profesjoner også kjennetegnes ved å utarbeide og forvalte 3) *egne etiske retningslinjer* til regulering av god profesjonell praksis. Det er derfor både grunn til og behov for å *utvise tillit til at profesjonsutøverne ivaretar oppgavene* de har kompetansen til, på best mulig måte (Evetts, 2011). Ofte medfører de mange og til tider motsatt rettede retningslinjer at profesjonsutøverne må navigere i uoversiktlige situasjoner, hvor handlingsvalg har usikre konsekvenser (Døving et al., 2016).

Denne beskrivelsen av kjennetegn ved profesjoners praksis i yrkesutøvelsen kan hjelpe oss til å forstå og diskutere hva RKH gjør for å utdanne og opplære frivillige, som setter dem i stand til å utøve skjønn ved komplekse og vanskelige oppgaver. Det hjelper oss også til å sette fokus på den tilliten som samfunnet har til Røde Kors generelt og RKH spesifikt. Og endelig blir det mulig å drøfte hva de etiske retningslinjene i RKH betyr for de frivilliges arbeidsutførelse og for den tilliten samfunnet viser organisasjonens evne til å supplere offentlige samfunnsoppdrag.

Med profesjonsutdanning, profesjonsstatus og tilknyttede privilegier følger også *et ansvar for profesjonell og etisk utførelse av arbeid*. Det forventes at profesjoner setter egennytte til side og bruker og forvalter sin kunnskap for å «fremme fellesskapets interesser» (Døving et al., 2016, s. 33). På denne måten spiller profesjoner (og dermed de profesjonsutdannede) en stadig viktigere rolle i det kunnskapsbaserte samfunnet; de «disponerer store samfunnsressurser, de opptre som økonomiske aktører, de setter samfunnsmessige standarder, og de har myndighet til å fatte beslutninger av betydning for folks ve og vel» (Døving et al., 2016, s. 14). Sammenligner vi RKH med profesjoner, vil noe lignende da gjøre seg gjeldende for RKH? I de følgende avsnitt tar vi opp dette og de relaterte spørsmålene om organisering av arbeid, tilegning av kunnskap og oppøvelse av praktiske kompetanser, utøvelse av skjønn, tillit, etikk og ansvar. Først beskriver vi hvordan vi gjennomførte studien.

## Metode. Intervjuer med frivillige

For å analysere hvordan kunnskap forvaltes av de frivillige i søk- og redningsarbeidet, og for å kunne diskutere ansvarsutfordringene frivillige og frivillige

organisasjoner opplever, samt hva dette innebærer i forhold til å supplere offentlig virksomhet, har vi valgt å gjennomføre intervjuer med fem frivillige i RKH. Det betyr at vi har en kvalitativ tilnærming til studien, som fokuserer på opplevelsene og forståelsene til frivillige, og at studien derfor ikke gir grunnlag for en statistisk generalisering. Snarere kan vi gjøre en analytisk generalisering ved at studien synliggjør ansvarsutfordringer som oppstår når spesialisert kunnskap og kompetanse, som samfunnet er avhengig av, forvaltes av frivillige i frivilligorganisasjoner.

For å komme i forbindelse med frivillige kontaktet vi daglig leder for et av de større hjelpekorpsene og bad om hjelp til å finne medlemmer som har vært med i RKH i minst to år. Vi valgte denne fremgangsmåten for å sikre at vi bare fikk e-poster til frivillige, som godtok at e-posten ble delt med oss, og for å sikre at de frivillige hadde vært med lenge nok til å ha deltatt på generelle kurs og vært med på redningsoppdrag. Men her opplevde vi den første utfordringen. Det viste seg at «to år» ikke sier så mye i RKH-regi; her regner man heller i kurs og praktisk erfaring. Samtidig har de seneste to år vært preget av koronapandemien, og det har derfor vært færre møte- og opplæringsmuligheter enn vanlig. Og endelig viser statistikken at folk som regel forlater RKH etter ca. tre år, så de som faktisk blir værende, har ofte lengre erfaring. De fem frivillige som deltok i studien, hadde alt fra to til 50 års erfaring som frivillig i Røde Kors. Alle disse hadde tatt grunnkurs og vært med på søk- og redningsoppdrag. To var kvinner, tre var menn. To ble intervjuet over Teams, tre ble intervjuet ansikt til ansikt. Intervjuene varte omkring en time, og vi fikk tillatelse av alle til å ta opp intervjuene på lydfil.

I intervjuene fokuserte vi på de frivilliges utdanning og opplæring i regi av RKH, samt deres opplevelser som deltagere i / ledere av søk- og redningsaksjoner. Selv om intervjuene fulgte samme overordnede spørsmål, vektla de frivillige ulike opplevelser og utfordringer og ulikt ansvar. Likevel er det vår opplevelse at de fem informanters beskrivelser var samstemt, og dermed valgte vi å ikke intervju flere av dem som vi hadde på listen.

I analysen av intervjuene lyttet vi først til lydfilene og skrev oppsummerende referater. Deretter begynte vi en empiridrevet analyse, hvor vi først så etter temaer omkring ansvar og utfordringer i hvert enkelt intervju og deretter på tvers av intervjuene (King & Brooks, 2017) for å få en oversikt over intervjumaterialet. Fra de temaene ble det tydelig at frivillige på mange områder oppfattes og også oppfatter seg selv som fagpersoner – og i mange tilfeller spesialister – når det kommer til søk og redning.

Før vi tok kontakt med RKH for å invitere frivillige til å delta i intervjuer, hadde NSD godkjent prosjektet. I den forbindelse har vi forpliktet oss til å anonymisere intervjudata og informasjon om intervjudeltakere. Vi har derfor ikke spesifisert hvilket RKH de frivillige er en del av, og vi har brukt pseudonymer når vi senere viser til sitater fra intervjuene. I det følgende avsnittet analyserer og drøfter vi intervjuene med de frivillige.

## Analyse og diskusjon. RKH – frivilliges forvaltning av spesialistkunnskap

Med utgangspunkt i begrepet kunnskapsforvaltning og teori om profesjoner undersøker vi hvordan kunnskap forvaltes av de frivillige i RKH, hvilke ansvarsutfordringer de frivillige opplever, og hva det innebærer at frivillige med spesialistkunnskap supplerer offentlig virksomhet. Vi organiserer analysen og diskusjonen basert på begrepene fra profesjonsteorien: 1) organisering, status og rolle i samfunnet, 2) tilegning av kunnskap og oppøvelse av praktiske kompetanser, 3) utøvelse av skjønn – tillit og etikk, og til slutt 4) ansvar, tillit og samfunnsnytte.

### Organisering, status og rolle i samfunnet

Som tidligere nevnt er RKH den største frivillige aktøren innen den norske redningstjenesten (Røde Kors Hjelpekorps), og i Norge har vi om lag 300 lokale hjelpekorps. I intervjuene forteller de frivillige også at de opplever at RKH/de er en viktig aktør og samarbeidspartner for politi og redningsvesen. De forteller at politiet ofte bare har noen få ansatte til å arbeide med søk og redning, og at RKH ses på som den organisasjonen som hurtigst og mest effektivt kan stille med mest erfaring, utstyr og personell, når det er tale om søk- og redningsaksjoner. Samtidig stiller mange av de frivillige også opp som sanitærvakter ved konserter, arrangementer og lignende. Selv om det finnes andre frivilligorganisasjoner som også yter hjelp ved søk- og redningsaksjoner – for eksempel nevnes ofte Norske Redningshunder og Norsk Folkehjelp – vil vi med utgangspunkt i ovenstående argumentere for at RKH har en form for særstilling, litt lik profesjoners monopol (Abbott, 1988; Freidson, 2001), når det gjelder tildeling og utførelse av arbeidsoppga-

ver. Hermed får RKH og de frivillige RKH-ene også tildelt en viss autonomi til selv å bestemme og kontrollere arbeidet, systemer, prosesser, prosedyrer osv. For eksempel opplyser de frivillige at RKH kontaktes av politiet når der oppstår en kritisk situasjon, og deretter har RKH egne rutiner og systemer for å kontakte de frivillige, brife dem om oppdraget og sørge for utførelse av søk- og/eller redningsoppgaven. Selv om det er politiet som offisielt har ansvar for koordineringen av aksjonene, er det likevel RKH som har ekspertisen, folkene, utstyret og systemene.

Hans eksemplifiserer dette når han forteller om hvordan RKH får ansvar for aksjoner:

*Man får oppdrag fra politiet, som beskriver situasjonen. Så begynner politiet med sin etterforskning. De bruker programmer og modeller. Vi bruker statistikk og en bok «lost person». Vi har sykkelhjulmodellen. Så vi starter i innerste sirkel, som hjelper med å gjennomføre søket mest mulig hensiktsmessig. Når aksjonsleder får oppdraget, må man vurdere sine styrker. Har vi det vi trenger? Trengs det skuter, ATV, flere folk? Laget får en søketeig (avgrenset leteområde) og melder tilbake når de har søkt. Og får gjerne en ny teig. Så sitter man eller noen i KO (samlingsplassen) og får oversikt og kontroll. Det er vi [RKH] som har kompetansen og mannskapene ikke minst, for politiet har jo ikke mye folk – tre–fire stykker, en innsatsleder, men de har kanskje en hund som er tidlig ute og søker litt før vi kommer. Mens vi kan stille med 30-40-50 mann(skap), og det kommer aldri politiet til å gjøre.*

Det som Hans (og de andre frivillige vi intervjuet) her forteller, viser at de frivillige arbeider tett sammen med politiet og supplerer politiet i leteaksjoner. Politiet har ikke nok ansatte til å kunne gjøre et større effektivt søk, og politiet har heller ikke erfaring med å koordinere denne typen aksjoner. Frivillige tar dermed ansvar på lik linje med politiet, selv om arbeidet er ubetalt, og selv om man aldri vet hvem som stiller opp, hvor mange som stiller opp, eller hvilken kompetanse de har.

Profesjoner har vært kritisert for å forsøke å oppnå monopol på bestemte arbeidsområder og praksiser med det formål å sikre seg privilegier, status, lønn og selvstendighet (Abbott, 1988) og for ikke å ville eller kunne samar-



beide på tvers av faggrupper (Larsen, 2007), sistnevnte delvis modifisert av at det i praksis ofte har vært samarbeid tross spenninger mellom profesjonelle grupper. Men en lignende tendens kan ikke sies å prege RKH. For RKH og andre frivillige organisasjoner vil det ikke være aktuelt å få en formell monopolposisjon som de kan utnytte til for eksempel lønn, siden de er frivillige. For å kunne være en aktuell samarbeidspartner og være etterspurt i redningsaksjoner og til for eksempel dugnadsarbeid der de kan få inntjening, har RKH nytte av den status, tillit og selvstendighet de har tilegnet seg. Men siden etterspørselen etter dem skjer uformelt, er RKH avhengig av å bli sett på som samarbeidsvillige og ikke konfliktskapende. Slik sett unngår man en av ulempe ved profesjoner, mens en ulempe for organisasjonene kan være at det skaper uforutsigbarhet ved om de blir utkalt til aksjoner.

Vi ser at RKH som organisasjon har oppnådd en høy status, de får tildelt et stort ansvar når de koordinerer søk- og redningsaksjoner, og RKH utdanner andre instanser som for eksempel politi og brannvesen. Det kan dermed argumenteres for at RKH har fått en privilegert posisjon i samfunnet, hvor RKH oppfattes som profesjonell. Helt konkret kan dette eksemplifiseres med at RKH er en viktig medspiller i samfunnsansvaret for søk- og redningstjenester fordi RKH er leverandør av spesifikke kurs (og dermed en viktig kunnskapsforvalter) til andre samfunnsfunksjoner. Mette forteller:

*RKH arrangerer ASOR-kurset [aksjonsledelse søk og redning]. Dette kurs tas ofte sammen med politiet. Som frivillig stiller man på lik linje med politiet på dette området. RKH arrangerer også «Finse-kurs» [en stor nasjonal øvelse over syv-ti dager], lagleder-kurs, og vinterredning – som også politiet pleier å være med på.*

Til slutt i denne delen vil vi vise til de gule vestene som symbol på den status og rolle (Døving et al., 2016) RKH har i samfunnet. Mange profesjoner og yrkesgrupper har uniformer som gir tillit på bakgrunn av den kompetansen som en slik uniform forutsetter. De medlemmene i RKH som vi har intervjuet, opplever at de med vesten på har stor tillit ikke bare blant folk, men også fra andre aktører i redningsarbeidet. Tegn på denne tilliten er at RKH-ere blir sett på som å ha kompetanse innen livreddende førstehjelp og redningsarbeid, og at de faktisk blir tilkalt til oppdrag av politiet. Vesten tilsvarer dermed en uniform på lik linje med den helsepersonell og politiet har.

## Tilegning av kunnskap og oppøvelse av praktiske kompetanser

Ett av de elementene som kjennetegner profesjoner, er den faglige spesialistutdanningen og praksiserfaringen som profesjonsutøverne opparbeider seg. Som beskrevet i introduksjonen krever arbeid i RKH omfattende kurs og øvelsesdeltakelse, samt praktisk erfaring. Intervju-personene bekreftet denne utdannings- og praksisvirksomheten og fortalte i tillegg om ukentlige treningskvelder og om at de måtte ta oppfriskningskurs i forskjellige temaer etter ca. tre år.

Vi forstår dette som at de frivillige tilegner seg kunnskap, innsikt (Jacobsen & Thorsvik, 2019) og forståelse (Clegg et al., 2005), og at de øver og trener på spesifikke rutiner, noe som best kan beskrives som at de har opparbeidet seg spesialkunnskap og kompetanser basert på utdanning, viten og trening som senere kan brukes i praksis (Evetts, 2010), altså anvendes på spesifikke tilfelle og situasjoner (Døving et al., 2016). Her er det fokus på at individer tilegner seg kunnskap i form av teoretisk viten, og med denne lærer de å forholde seg til praktiske utfordringer gjennom trening, erfaring og kritisk refleksjon. Med andre ord kan vi si at de frivillige gjennom tilegning av kunnskap og øving oppnår en høy faglig ekspertise.

For eksempel forteller Hans dette:

*Ja, man kan trene så mye man vil, men første gang det er reelt, så kan folk oppleve det litt slik [ubehagelig] ... Men det er derfor man aldri er alene, man går med en som er mer erfaren, og håper at det smitter over, og neste gang så klarer man selv å gjøre det når man har erfart og opplevd hvordan det er.*

Mette forteller noe lignende om hvordan erfaring har mye å si for hvordan man håndterer situasjonen, og fremhever at dette også er grunnen til at man alltid er minst to frivillige på lag: en erfaren og en fersk. Hun trekker frem et eksempel fra en festival hvor RKH var sanitetsvakt:

*Vi skulle spjelke en brukken fot, og pasienten ropte og skrek og besvimte til slutt. Da sier han som var erfaren: «Takk og lov – få på den spjelken.» Det hadde man ikke sagt som fersk, men han som var erfaren, visste at det var avgjørende å få på spjelken og få fraktet bort pasienten, og det klarte vi ikke når pasienten ropte og skrek, så det var en fordel at pasienten besvimte.*

Disse og mange lignende eksempler fra de frivilliges opplevelser viser at kunnskapen som opparbeides, både er faglig begrunnet og samtidig basert på hensyn til tilfellenes egenart. Det er nettopp denne spesialistkunnskapen som gjør dem i stand til å utøve skjønn i komplekse og vanskelige organisasjoner. I RKH krever dette erfaring. Som ved profesjoner er det ikke tilstrekkelig med formell og teoretisk kunnskap, man må også ha innsikt i de normative forpliktelsene (Torgersen, 1994) og forståelse for hvordan man skal *bruke kunnskapen, vurdere og formidle* den – altså forvalte den i praksis.

### Utøvelse av skjønn – tillit og etikk

Med grundig utdanning, trening, øving og praktisk erfaring blir de frivillige i stand til å utøve skjønn ved komplekse og vanskelige oppgaver. For de frivillige vi intervjuet, var dette en særlig stor del av det å arbeide frivillig med søk- og redningsaksjoner. De fremhevet at ingen søk- og redningssituasjoner var like, og at arbeidet konstant krevde skjønnsmessige vurderinger på ulike nivåer. Dette var særlig fremtredende i forbindelse med ledelse og organisering av aksjoner, med risikovurderinger underveis i aksjonen og med vurderinger av beste behandling og hjelp til nødlidende personer.

### Ledelse og organisering

Ved ledelse og organisering av søk- og redningsaksjoner kreves det at de frivillige er i stand til å utøve et faglig kvalifisert skjønn for beste håndtering av situasjonen. Dette krever ikke bare kunnskap og kompetanse innenfor ett enkelt felt, men kompleks viten og erfaring med systemer, utstyr og hjelpemidler, ledelse og folk. For eksempel ser man dette når de frivillige skal kalles ut på aksjon og forventes å kunne bruke forskjellige materialer og teknologi i redningsarbeidet. Mens profesjonelle ansatte ville ha likt utdanningsnivå og være tilgjengelig som en del av å være på jobb, står frivillige i en annen situasjon. Riktignok har de i praksis ansvar for søk- og redningsaksjonene, men det er ingen vaktplan eller lignende som sikrer at alle har likt utdanningsnivå, erfaring og fysiske evner. Lasse sier:

*Når man skal sette sammen team, må man ha oversikt over folks kunnskaper, kurs, erfaring, kompetanser – man må vite om folk*

*egentlig er i stand til å gå opp på fjellet, kjøre båt osv. Det kan være vanskelig å ha denne oversikten når man ikke kjenner alle folk. For eksempel er det ca. 200 medlemmer i Oslo, mens det «bare» er 57 i Bodø. Da blir koordineringen også et spørsmål om å kunne navigere ny teknologi, som kan hjelpe i dette organiseringsarbeid.*

Samtidig er det helt praktiske forhold å holde kontroll på. For eksempel må man huske isøks og annet utstyr hvis det er snakk om redning på vann ved vinterstid. Da må det til enhver tid være sjekk på at utstyret er sikkert, og at de har folk nok. På lik linje med profesjoners retningslinjer for kvalitetssjekk er det strenge rutiner og planer som skal følges i RKH. Geir forteller:

*Det kan være litt rigid og firkanta. Men det gjør at det er tydelige rammer eller oppskrifter for oppgavene, slik at nye folk har mulighet til å sette seg inn i oppgavene og være med på aksjonene.*

Ytterligere kompliseres ledelsessituasjonen av at det er snakk om ledelse av frivillige og frivillig arbeid. Lasse tar opp denne utfordringen:

*Ledelse av frivillige er jo litt utfordrende. Man kan ikke si «du skal». Da sier de bare nei eller slutter. Det synes jeg som leder er veldig vrient. Eller jeg ser at oppgaver ikke blir gjort eller blir løst veldig dårlig – når skal du gripe inn da? Eller klassiske HR-saker. Når folk ikke har god kjemi, hvordan skal jeg håndtere det da?*

Kombinasjonen av disse utfordringene – under kritiske situasjoner – medfører at det i organiseringen og ledelsen av frivillige må utøves skjønn. Selv om det er faste rutiner og regler, kreves det at frivillige kan «lese og forstå» situasjonen og handler deretter. Geir forteller om en situasjon der en av de frivillige ringte, og de ble enige om at hun skulle dra opp til den som trengte hjelp, uten å møte på den faste oppmøteplassen først. Dette var mest hensiktsmessig i den situasjonen fordi den hjelpetrengende var kald og våt, og det var en oversiktlig situasjon. Han sier videre:

*Når folk har meldt seg, tar jeg en vurdering på hvem som trengs, og i noen tilfeller trenger man alle, men noen ganger blir noen av*

*de frivillige sendt hjem. Ved for eksempel en risikosituasjon, som i snøskred, er det ikke lurt å sende mange inn, og det må vurderes hvor mange som trengs.*

Sitatene i avsnittet over illustrerer at de frivillige forvalter avgjørende kunnskap for å være i stand til å organisere og lede søk- og redningsarbeid. Ikke bare har de teoretisk viten som de har øvd på i treningssituasjoner, de oppøver og utvikler også denne kunnskapen i praksis og gjør seg stadig nye erfaringer; noe som gjør dem i stand til å reflektere kritisk og foreta relevante skjønnsmessige vurderinger – underveis i krevende situasjoner. Dette er også noe som kjennetegner ekspertene som Atle Måseide beskriver i kapittel 3 i denne boka.

### *Risikovurderinger underveis i aksjonen*

Lasse forklarer at skjønnsutøvelse underveis i aksjoner er direkte knytte til spenningen mellom det å være en ansatt profesjonell med et formelt ansvar og det å være en frivillig som påtar seg risiko og ansvar, men likevel ikke har samme status som en profesjonell:

*Det er ikke risikofritt. Og når vi er ute på søk- og redningsoppdrag, så er vi dekket av yrkesskadeforsikring av Statens pensjonskasse og sådan på lik linje med politiet og brannvesen og lignende. På den måten er vi profesjonelle yrkespersoner, men det er helt klart en mellomting.*

Lisa føler særlig på spenningsfeltet mellom ansvar og forvaltning av kunnskap når hun spør seg hva det egentlig kan forventes av henne:

*Er det egentlig greit at jeg er med på det her? Jeg som ikke har så mange kurs. Jeg er ute på prøve, jeg har det ansvaret, jeg har ansvar og er ute for å lete. Det kan være litt ekkelt. Jeg forstår jo at når det er større søk, så trenger man mange folk. ... Men det er jo visse ting som, kanskje, burde det være profesjonelle som gjør det her? Ikke frivillige. ... Du møter en heftig situasjon, man vet ikke hva man går til. ... Man kan kanskje mer enn gjennomsnittet av befolkningen, men der er jo store forskjeller innad i korpset på hva man kan.*

Både Lasse og Lisa reflekterer her over at de tar skjønnsmessige vurderinger og utfører risikofylte oppgaver, og på den måten påtar de seg profesjonelle roller og det medfølgende ansvar i praksis (Døving et al., 2016; Evetts, 2010). Men likevel føler de at de ikke er fullt profesjonelle i vanlige termer, og at det muligvis burde være en drøftelse rundt dette. Basert på dette kan man argumentere for at frivillige i RKH oppnår en form for ekspertstatus eller profesjonalisering.

### *Beste behandling/hjelp til nødlidende personer*

RKHs frivillige forventes å kunne hjelpe i kritiske og komplekse situasjoner – noe som ligner profesjonenes «myndighet til å fatte beslutninger av betydning for folks ve og vel». Likevel har RKH ikke denne offisielle myndigheten – RKH er en frivillig organisasjon og de frivillige er «bare» frivillige. For RKH-ere byr dette på noen utfordringer rundt ansvar og etikk. Mette kommer med et eksempel som knytter seg til organisasjonens egne etiske retningslinjer:

*Vi har ikke plikt til å møte opp, det er ikke gitt at det til enhver tid er kompetanser til å hjelpe. Når vi møter opp ... vi er ikke underlagt helseloven, vi skal gi livreddende førstehjelp, men vi får ikke lov til å gi medisin. Ikke engang paracet, selv om jeg har det i vesken.*

Hans fremstiller dette ansvaret og begrensninger i ansvaret som et spørsmål om hva «vesten» gir av føringer:

*Når du tar vesten på, må du følge Røde Kors' retningslinjer. Men er du på tur, er du lege, så kan du ta vesten av og behandle en tilskadekommet person ...*

Vi forstår disse og lignende eksempler som uttrykk for at frivillige ofte befinner seg i en skvis mellom på den ene siden å være frivillig med høy faglig kunnskap og kompetanse på hjelp til nødlidende personer, og på den andre siden ikke å være profesjonelle i medisinsk, rettslig og sikkerhetsmessig forstand. De står også i en skvis mellom å være private, ikke ansatte individer

med generell medisinsk viten og paracet i vesken, og det å være frivillig som er underlagt RKHs retningslinjer for livreddende førstehjelp.

Vi ser på denne bakgrunn at RKH er en aktør som både er i stand til å utarbeide egne retningslinjer og etiske prinsipper, og som er opptatt av hva som er best for samfunnet. Vi ser at de frivilliges arbeid og ansvar på mange måter ligner det som kjennetegner profesjoner – både når det gjelder organisering på samfunnsnivå og praksis i yrkesutøvelsen.

Det er derfor både grunn til og behov for å utvise tillit til at frivillige – på lik linje med profesjonsutøverne – kan ivareta oppgavene de har kompetansen til på best mulig måte. Men hvor profesjonsutøverne må navigere mellom mange og til tider motsatt rettede retningslinjer i uoversiktlige situasjoner, hvor handlingsvalg har usikre konsekvenser (Døving et al., 2016), må frivillige navigere mellom RKHs retningslinjer, faglig kunnskap, frivillig innsats og privat motivasjon og kunnskap. Dette resulterer også i uoversiktlige situasjoner med usikre konsekvenser. Likevel har samfunnet stor tillit til at frivillige i RKH er i stand til å forvalte den spesialiserte kunnskapen på en slik måte at de fortjener både tillit og ansvar fra samfunnet generelt.

## Ansvar, tillit og samfunnsnytte

Som tidligere nevnt følger det med profesjonsutdanning, profesjonsstatus og tilknyttede privilegier et ansvar for profesjonell og etisk utførelse av arbeid. Det forventes at profesjoner setter egennytte til side og bruker og forvalter sin kunnskap for å «fremme fellesskapets interesser» (Døving et al., 2016, s. 33). Basert på diskusjonene over kan frivillige i RKH også beskrives som profesjonelle – og det forventes i like høy grad at de setter egennytte til side og stiller opp for fellesskapets interesser. Men her oppstår det også noen utfordringer.

Selv om frivillig arbeid offisielt ikke skal forstås som et supplement til offentlige tjenester, ble det tydelig gjennom samtalene med de frivillige at de både føler et stort ansvar for å hjelpe og påtar seg oppgaver som ellers ikke ville bli løst. Samtidig er de frivillige klare på at dette også er en utfordring – ikke bare på det personlige plan, men også på organisasjons- og samfunnsnivå. Blant annet kommer dette til uttrykk i diskusjonen om ansvar for kunnskapsforvaltning når Lisa også tar tak i et større perspektiv, nemlig spørsmålet om hva det innebærer at frivillige supplerer offentlig virksomhet.

*Spørsmålet er jo også hvor langt man skal gå? Man er jo på en måte ikke profesjonell. Jo lengre man blir utdannet, jo flinkere og mer kompetent man blir, da blir kanskje det skillet mellom frivillig og yrke litt sånn, litt sånn merkelig. ... Det er også viktig at man ikke blir utnyttet da. At samfunnet IKKE investerer i infrastruktur fordi man har et kompetent hjelpekorps eller kompetente hjelpeorganisasjoner, og det tror jeg nok kanskje er en samfunnsproblematikk, ikke bare en Røde Kors-problematikk.*

*Det gir litt bismak, selv om det er en fin ting [i.e. det frivillige arbeid], så er det visse aspekter som jeg synes egentlig er litt uansvarlig at man på en måte gir over til de frivillige. Og jeg vet ikke hvor godt det sjekkes. Om hvor kompetent ... Det vil jo være store forskjeller i de ulike hjelpekorps. At man skal gi ansvaret til dem uten noe organ for å sjekke ...*

Siste del av sitatet leder videre til diskusjonen av et annet aspekt ved frivilliges forvaltning av kunnskap og ansvar: Kvaliteten på oppdragene som gjennomføres, kan variere fra korps til korps, og myndighetenes – politiets – erfaringer med ulike aksjonsledere og lagledere er viktig i vurderingen av hvorvidt de skal kalle ut hjelpekorps til et oppdrag. Et RKH er avhengig av at politiet har tillit til dem for å bli kalt ut til aksjoner. Lasse forteller for eksempel at når han har på vesten, får han gå fritt rundt i aksjonsområdet på lik linje med en av de profesjonelle. Slik sett er kvalitetssikringen og kontrollen av et RKH at de blir sett på som en ressurs fra politiets side. Men siden samarbeidet ikke er formalisert, har politiet ikke andre «sanksjonsmuligheter» enn å la være å kalle ut de frivillige, dersom de oppdager at frivillige ikke håndterer oppdragene godt nok. Kontroll med kvaliteten og kunnskapen til det enkelte medlem er det ledelsen ved RKH som har, og kontrollen på dette skjer gjennom vurderinger og evalueringer ved kurs og når de er på oppdrag. Medlemmene mister ikke autorisasjonen slik profesjonelle gjør, men de får ikke fornyet godkjenningen fra RKH.

På bakgrunn av dette blir RKH nettopp en viktig samfunnsressurs som kan være med på å sette standarder og fatte beslutninger av betydning for folks ve og vel, jamfør presentasjonen av samfunnsansvar i teoridelen i dette kapitlet.



## Konklusjon

Hvordan forvaltes kunnskap av de frivillige i RKH?

Med utgangspunkt i begrepet kunnskapsforvaltning har vi undersøkt hvordan frivillige i RKH ikke bare får undervisning og kurs, men også praktisk opplæring og erfaring for å kunne imøtekomme samfunnets forventninger til søk- og redningstjeneste. Den intensive utdanningen, øvelsesvirksomheten, praksisen og kravet om kontinuerlig faglig fornyelse ligner den som kjenner tegner profesjoner. De frivillige forventes å kunne utøve skjønn i komplekse situasjoner og å kunne balansere forskjellige etiske retningslinjer og hensyn.

Men det er en forskjell i det formelle. Vi ser at frivillige trass i både teoretisk og praktisk kunnskap alltid kan avbryte aksjoner, at Røde Kors ikke vet hvem eller hvor mange som stiller opp til forskjellige oppdrag, og at organisasjonen ikke alltid kan etablere de mest effektive strukturer og samarbeid med offentlige instanser. Det betyr at kunnskap hos frivillige og i frivilligorganisasjoner muligvis forvaltes lik den i andre profesjonelle yrker, men at frivillig arbeid ikke innebærer samme formelle ansvar som en profesjonell yrkesutøver har, selv om den frivillige kan ha tilsvarende spesialistkunnskap. Det er heller ikke mulig å organisere arbeidet på samme måte som i vanlige profesjonsorganisasjoner. Det er slik selv om samfunnet generelt forventer en profesjonell ytelse, og til tross for at en stor del av ansvaret for søk-, rednings- og beredskapsarbeidet er lagt til RKH og andre lignende frivillige organisasjoner.

Hvilke ansvarsutfordringer opplever de frivillige?

At kunnskapsforvaltningen på områder som krever høy kompetanse, skjer i frivillige organisasjoner som for eksempel RKH, har flere implikasjoner og utfordringer. Vi trekker her frem noen av de vesentligste fra analysen. En av dem handler om hvordan kunnskapen og erfaringene overføres fra enkeltmedlemmer og til organisasjonen og blir formalisert eller institusjonalisert. Selv om RKH har svært mange kurs som gjør medlemmene operative, og spesialisert dersom de ønsker det, baseres også mye på uformell formidling. Når utskiftingen er såpass stor som den er; en RKH-er er i gjennomsnitt aktiv i tre–fire år, tilsier det at organisasjonen må drive med veldig mye opplæring, og det er svært krevende – særlig når det skal skje på fritiden. Siden motivasjonen til de frivillige ikke går ut på å drive med opplæring og organisering,

tærer dette på organisasjonens ressurser. Og det påvirker hvor mange og hvor velutdannede de som stiller opp til aksjoner, er.

Et annet element viser til at RKH som organisasjon har oppnådd en høy status og får tildelt et stort ansvar når de koordinerer søk- og redningsaksjoner, og når de utdanner andre instanser som politi og brannvesen. Når RKH har fått en så privilegert posisjon i samfunnet, er det naturlig at RKH oppfattes som en profesjonell organisasjon. Men det gir ikke de frivillige en profesjonell status i formell forstand, med de rettigheter og plikter og det ansvar man dermed kunne forvente. De kan heller ikke stilles til formelt ansvar dersom det skjer feil eller ting går galt, slik man kan når det gjelder profesjonelle og myndigheter.

For det tredje kan det trekkes frem at de frivillige er klar over at de basert på kunnskap og praktisk erfaring tar skjønnsmessige vurderinger, utfører risikofylte oppgaver og på den måten påtar seg profesjonelle roller og det medfølgende ansvar i praksis. Likevel kan de ikke føle den tryggheten det er å kunne kalle seg profesjonell – noe som også blir problematisk på organisasjons- og samfunnsnivå, siden samfunnet er avhengig av nettopp denne ekspertisen og profesjonaliteten. Trass i dette har samfunnet stor tillit til at frivillige i RKH er i stand til å forvalte den spesialiserte kunnskapen på en slik måte at de fortjener både tillit og ansvar fra samfunnet generelt.

## Hva innebærer det at frivillige med spesialistkunnskap supplerer offentlig virksomhet?

Som avslutning vil vi reflektere over hva det innebærer for samfunnet at det er frivillige som forvalter spesialistkunnskap. Basert på ovenstående analyse ser vi at frivillige yter en innsats på lik linje med profesjonelle, som for eksempel politi og brannvesen, og at de frivillige både får og tar ansvar for de kompetansekrevene oppdragene de jobber med. Dette gir anledning til å stille spørsmål ved om RKH «bare» er en frivillig innsats, eller om arbeidet de gjør, faktisk må kategoriseres som et supplement til de offentlige ytelsene. Basert på intervjuene i denne studien er svaret ja.

Som nevnt kan de frivillige ikke få en monopolposisjon, og slik sett ikke ha samme rolle i styringssystemet som det profesjoner har (Freidson, 2001). Vi vil likevel hevde at RKH (og muligvis mange andre frivilligorganisasjoner) i praksis forvalter unik kunnskap, og at de i noen tilfeller kan være de eneste

som har den kompetansen. Frivillig sektor er også en sentral samfunnsinstitusjon, slik Døving et al. (2016) beskriver at profesjonene er, og de vil få enda større betydning når myndighetene ønsker at frivillig sektor skal bidra i enda større grad. Den store avhengigheten som samfunnet har når det gjelder de frivilliges innsats, gjør at de frivillige organisasjoners evne til å bidra med og utvikle kompetanse blir avgjørende for kvaliteten på mange oppgaver som krever ekspert- og spesialistkunnskap.

## Referanser

- Abbott, A. (1988). *The System of Professions: An Essay on the Division of Expert Labor*. The University of Chicago Press.
- Clegg, S.R., Kornberger, M. & Rhodes, C. (2005). Learning/becoming/organizing. *Organization*, 12(2), 147–167. DOI: 10.1177/1350508405051186
- Døving, E., Elstad, B. & Storvik, A.E. (2016). *Profesjon og ledelse (Profession and Leadership)*. Fagbokforlaget.
- Evetts, J. (2010). Reconnecting Professional Occupations with Professional Organizations: risks and opportunities. I J. Evetts & L.G. Svensson (red.), *Sociology of professions: Continental and Anglo-Saxon traditions* (s. 123–144). Daidalos.
- Evetts, J. (2011). A new professionalism? Challenges and opportunities. *Current Sociology*, 59(4), 406–422. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/0011392111402585>
- Freidson, E. (2001). *Professionalism, the third logic*. Polity Press.
- Jacobsen, D.I. & Thorsvik, J.(2019). *Hvordan organisasjoner fungerer*. Fagbokforlaget.
- King, N. & Brooks, J. (2017). Thematic Analysis in Organisational Research. I C. Cassell, A.L. Cunliffe & G. Grandy (red.), *The SAGE Handbook of Qualitative Business and Management Research Methods*. (Vol. Methods and Challenges, s. 219–236). SAGE Publications Ltd.
- Larsen, B. (2007). De nye professionelle. I B. Larsen & H.H. Hein (red.), *De nye professionelle. Fremtidens roller for de veluddannede. (The New Professionals. Future Roles for the Well-Educated)* (s. 7–21). Jurist- og Økonomforbundets Forlag.
- Loga, J. (2018). Sivilsamfunnets roller i velferdsstatens omstilling. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 2(1), 58–73. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2018-01-05>
- Molander, A. & Terum, L.I. (2008). Profesjonsstudier – en introduksjon. I A. Molander & L.I. Terum (red.), *Profesjonsstudier. (Studies of Professions)* (s. 13–27). Universitetsforlaget.
- Nasjonalt Redningsfaglig Råd (2018). *De frivillige rednings- og beredkapsorganisasjonenes rolle i dagens samfunn*.
- Otterlei, J.B. (2018). What Is a Profession, and What Are the Prerequisites for Being a Profession? I A. Örtenblad (red.), *Professionalizing Leadership*. Palgrave Macmillan. [https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-3-319-71785-2\\_2](https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-3-319-71785-2_2)
- Regjeringen (2015). Frivillighetserklæringen. Kultur- og likestillingsdepartementet.
- Røde Korps Hjelpekorps. <https://www.rodekors.no/hjelpekorps/om-hjelpekorps/>
- Skiple, J.K. & Winsvold, M.S. (2020). *Lokalt beredskapssamarbeid. Frivillige, politi og kommuner i lokalt beredkapsarbeid*.
- Solvang, L.K. (2020). *Rekrutteringsarbeid i Røde Kors hjelpekorps – hvordan vurdere egnethet, uten å kvele hjelpetringen*. Nord universitet.
- Torgersen, U. (1994). *Profesjoner og offentlig sektor*. TANO.



Andersen, O.J. (2023). Når profesjonelle begår feil i sin yrkespraksis. Om flypiloters kunnskapsforvaltning i kritiske situasjoner. I O.J. Andersen & J.B. Otterlei (Red.), *Kunnskapsforvaltning: Bidrag til studier av profesjonell yrkespraksis* (s. 141–155). Fagbokforlaget. DOI: <https://doi.org/10.55669/oa280808>

## Kapittel 8

# Når profesjonelle begår feil i sin yrkespraksis

## *Om flypiloters kunnskapsforvaltning i kritiske situasjoner*

Ole Johan Andersen

### Innledning<sup>6</sup>

Siktemålet med dette kapitlet er å belyse *hvordan* og *hvorfor* sjøl kyndige profesjonelle yrkesutøvere begår feil eller foretar faglige skjønn som i ettertid er omstridt. Forebygging og korrigerende av feil utgjør ellers et viktig aspekt

---

6 En spesiell takk til organisasjons- og ledelsesforsker Rudi Kirkhaug for kritiske innspill til et tidligere utkast. Rudi har flysertifikat og har sånn sett en spesiell innsikt i dette praksisfeltet.

ved kunnskapsforvaltning i profesjonell praksis. Ifølge Strauss mfl. (1985/97, s. 69–99) er det mulig å tale om dette som en egen type arbeid som foregår på flere nivåer av det operative systemet som profesjonelle yrkesgrupper inngår i (se innledningskapitlet). Det blir spesielt påtrengende å etablere mekanismer for kvalitetssikring når feil, begått av yrkesutøvere, rammer på en nokså kontant og konsekvensfull måte dem som nyter godt av deres tjenester. Sentralt her står utarbeiding av prosedyrer for best praksis og oppdatering av utøvernes kvalifikasjoner. Likevel vet vi at feil gjøres: Noen er lett å oppdage og korrigerer. Andre, derimot, inngår som ledd i en handlingskjede, og da gjerne knyttet opp mot situasjoner som utvikler seg på en ekstraordinær måte. Forsømmelser i form av avvik fra prosedyrer eller tvilsomme faglige skjønn kan i verste fall resultere i ulykker med store materielle omkostninger og tap av menneskeliv. Ikke minst gjelder det flyulykker der studier tyder på at menneskelig feil var den primære årsaken i halvparten og opptil 70 prosent av tilfellene (se Perrow, 1984/1999, s. 133).

Sett på denne bakgrunn peker fly-piloter seg ut som en interessant kategori profesjonelle yrkesutøvere, som under bestemte omstendigheter kan gjøre skjebnesvangre feil. Og da blir spørsmålet om det er noe ved et situasjonsforløp som gjør at sjøl yrkesutøvere som har opparbeidet seg et renommé som erfarne og dyktige piloter, likevel kommer til kort. I alle fall er det gode grunner til å dvele ved og utforske grenser for refleksjon i praktisk virksomhet, og framheve i større grad enn det Schön gjør i sin ellers utmerkete studie (1983, s. 275–283), begrensninger for refleksjon under bestemte kontingente eller ekstraordinære omstendigheter.

Et viktig forbehold er her på sin plass: Kapitlet har ingen ambisjon om å gi noen sammenfattende analyse av det vide repertoaret av menneskelig feil som gjør at fly havarerer (se ellers *Aircraft Accident Report, NTSB/AAR-01/02*, s. 95–96). Hovedvekten er lagt på det ekstraordinære i situasjonsforløp som leder fram mot et havari. Kapitlet argumenterer derigjennom for fruktbarheten av å tenke i termer som «trajectory»/trajektorie (se Strauss 1985/97, 1993/2017) for å avdekke samspillet mellom faktorer, derav piloters håndtering, som gjør at et tilsynelatende kontrollert forløp under bestemte forhold kan ende med et havari.

Metodologisk baserer kapitlet seg på én case, nærmere bestemt havariet til American Airline «flight 1420», som under landing på Little Rock nasjonale flyplass krasjet i 1999 (se *Aircraft Accident report, NTSB/AAR-01/02*).

Kapteinen og 10 av de 145 passasjerene omkom. Det er muligens noe dristig å avgrense seg til ett tilfelle. Samtidig peker det seg ut som interessant i flere henseender: For det første har vi å gjøre med et kyndig mannskap (NTSB/AAR-01/02, s. 140). For det andre fant man ingen indikasjoner på at deres medisinske tilstand eller mekanisk svikt ved flyet skulle være årsak til havariet. Havarikommisjonen stiller imidlertid spørsmål ved kapteinens faglige skjønn og konkluderer med at man ikke burde ha landet under de rådende værforhold, som ellers forverret seg raskt etter hvert som man nærmet seg flyplassen. I tillegg mener man å konstatere brist i forberedelsene til landing, og herunder klargjøring av spoilerne med tanke på automatisk utløsning<sup>7</sup>. Ei heller gjorde kapteinen det manuelt da de ikke utløste seg automatisk. Dermed skulle casen være velegnet for å belyse hvordan spesifikke omstendigheter, eller som havarikomisjonen formulerer det: «fatigue and situational stress» (NTSB/AAR-01/02, s. 170), setter kyndige piloter på prøve og gjorde at de i dette tilfellet ikke fulgte gjengse standarder.

På denne bakgrunn reiser kapitlet følgende spørsmål, som samtidig ligger til grunn for utformingen av kapitlet:

- På hvilke måter beriker Strauss' begrep om «trajectory» (1993) studiet av kunnskapsforvaltning under ekstraordinære omstendigheter?
- Hvilke metodologiske utfordringer knytter seg til studier av praksisfelt med en terminologi og kjernevirksomhet som en forsker ikke er fortrolig med, og hva slags funksjon har den utvalgte casen?
- Hvilke utfordringer sto pilotene overfor, og hvilke faglige vurderinger ble gjort underveis på ferden mot destinasjonen og havariet?
- Og til slutt: Hvilke analytiske poeng om kunnskapsforvaltningen i ekstraordinære situasjoner er det mulig å utlede av det utvalgte forløpet?

---

7 Spoilere ligner på en liten vinge som skal endre flyets aerodynamiske egenskaper. De kan konfigureres til å utvide seg automatisk når flyet tar bakken, og har da en bremseeffekt (se Wikipedia).



## Teoretisk innramming. Faglige forankringer og analytiske grep

### Sentrale faglige referanser

I tråd med bokas siktemål relaterer kapitlet seg til den delen av forskningen og litteraturen omkring profesjoner som setter søkelyset på *arbeidet eller hvordan fagfolk av ulike kategorier utøver sin virksomhet* (se innledningskapitlet). Naturlig nok er sentrale bidrag også viet feil som begås, og bestrebelser på å forebygge slike (se Strauss mfl., 1985/97, s. 239–246; Perrow, 1984/1999, s. 129–141). Det er spesielt to pionerstudier som peker seg ut. Det gjelder for det første studien til Strauss mfl.: Ikke bare er den interessant gjennom sitt søkelys på hvilke typer av arbeid som knytter seg til medisinsk-klinisk praksis, men også i den forstand at den munner ut i mer prinsipielle arbeidssosiologiske betraktninger der det å avdekke, forebygge og mestre feil står sentralt.

Den andre faglige referanserammen er Perrows pionerstudie (1984/1999) som setter søkelyset på hvordan det i håndteringen av høgteknologiske systemer ligger en risiko for at det kan bære galt av sted. Luftfart er ett av de risikoutsatte praksisområdene som omhandles i denne pionerstudien. I og med at den utløste en omfattende diskusjon og utgjør en sentral substansiell-empirisk referanse i dette kapitlet, er det på sin plass med noen ytterligere kommentarer.

Perrow ble kritisert for «an overly technological argument» (se Le Coze, 2015, s. 276), og anklagen om en teknologisk determinisme innebar ifølge kritikerne at han marginaliserte den menneskelige faktorens og den organisasjonsmessige samt den sosiokulturelle kontekstens betydning for at ulykker inntreffer (Le Coze, s. 276). Le Coze anerkjenner Perrows poeng om at høgteknologiske systemer rommer risikofaktorer. Men samtidig tilføyer han at det er flere risikoskapende kilder enn det rent teknologiske; noe for øvrig Perrow seinere og langt mer eksplisitt har tilkjennegitt enn han gjorde i sin pionerstudie fra 1980-tallet. Vel så viktige risikokilder ligger i det forholdet at for eksempel luftfart konstituerer et felt med mange aktører, og herunder reguleringsmyndigheter, produsenter av fly og utstyr, flyselskap, ulykkeskommisjoner samt operatører eller fagfolk som er direkte involvert i utøvelse av kjernevirksomheten etc. Den tette samhandlingen mellom aktører på ulike nivåer skaper en dynamikk som stort sett forløper, og da i Strauss' formuleringer, «straightforwardly rational» (1993/2017, s. 53). Men som Perrow påpeker, vil vi «continue to have accidents» (Perrow, s. 123), og ikke bare

fordi vi her opererer med et komplekst og tett koplet system, men også fordi de som har hånd om kjernevirksomheten, er tilbøyelig til å «push the system to its limits» (Perrow, s. 123). Ja, kommunikasjonssvikt og mangelfull koordinering i cockpiten kan i krevende situasjoner utløse kjedereaksjoner, som i verste fall resulterer i flyhavari.

Uten forkleinelse for betydningen av luftfart som et omfattende sosioteknisk system, så kommer man ikke utenom *den menneskelige faktoren*, og dette kapitlet er nettopp viet piloters handlinger i situasjoner der omstendighetene raskt endres i en uventet retning. I en tidligere studie av «The Safety Board» i USA med søkelys på flybesetningers feil i 37 større ulykker fra 1978 til 1990 (NTSB/AAR-01/02, s. 95), avdekket man hele 302 «flight crew errors», hvorav 232 ble kategorisert som primære. Det er et tankekors at hele 73, eller ca.1/3, ble klassifisert som avvik fra prosedyrer: Man fullførte ikke de obligatoriske sjekklisteprosedyrer (jf. avgang og landing). Dette utgjør grunnleggende feil og er et åpenbart brudd på prosedyrer for best praksis. Den nest største kategorien, det vil si 51 feil, henspiller på taktiske beslutninger, eller pilotenes faglige skjønn, som defineres som mangelfull årvåkenhet og evne til å endre handlingsplan i lys av omstendighetene der og da (NTSB/AAR-01/02, s. 95). I så måte kan det være omstridt hva pilotene burde ha gjort: For ikke minst værforholdene kan være lunefulle og skifte raskt, og det er alltid lett å være etterpåklok og ikke ta tilstrekkelig høyde for dynamikken og handlingstvungen som pilotene står overfor i situasjonen der og da.

## Flyhavari og lunefulle forløp

Det er allerede antydnet at Strauss' begrep om «trajectory/trajektorie», som ellers inngår i hans interaksjonistiske teori om handling<sup>8</sup>, rommer analytiske elementer som kan tjene som en faglig innramming av kapitlet. Hans begrep

---

8 Det er ikke lagt opp til en utførlig gjennomgang av hans samhandlingsteori. Strauss var ellers lenge motvillig til å sammenfatte eksplisitt sin interaksjonistiske teori, og det var først på tampen av sin yrkeskarriere etter oppfordring fra europeiske kolleger at han gjorde det (se 1993, s. 1, 2). I det sammenfattende arbeidet (1993/2017) påpeker han at han da ble oppmerksom på at begrepet «trajectory» gjennomtrenger hans studier av begivenheter og praksiser som knytter seg til det å mestre oppgaver og problemer i ulike kontekster (1993/2007, s. 52 og 53).

om trajektorie leder nettopp oppmerksomheten hen mot situasjoner og omstendigheter der og da, som kan forløpe på en uforutsett måte. Ja, stressede situasjoner gjør lett at sjøl dyktige piloter blir så opptatt av omstendighetene at de glemmer standardiserte prosedyrer og i tillegg foretar omstridte skjønn. Sett i forhold til kapitlets empiriske fokus er det på sin plass å framheve følgende:

For det første er det i dette tilfellet tale om å belyse en problemløsningsprosess som involverer et fåtall aktører, det vil si de to pilotene og flyvelederen, og som dreier seg om å bringe et fly fra ett sted til et annet. Det er tale om en type forløp som er nokså standardisert og regulert: Det er fastlagt hvilken trasé pilotene skal følge på veien fram til bestemmelsesstedet, *hva skal skje når underveis, eller hvilke typer arbeidsoperasjoner som skal utføres når*. Ifølge Perrow utgjør vekslingen mellom lange perioder med passiv overvåking av instrumenter og intensiv aktivitet «error-inducing-modes of operation» (s. 131). For det kan lett bidra til å redusere beredskapen til å håndtere kritiske situasjoner. Som allerede antydnet, dreier det seg her om et tilfelle som har sterke innslag av «trajectory management» (Strauss, 1993/2017, s. 56, 57).

Hvor mye som enn måtte være investert i å programmere et forløp og sørget for at et fly bringer passasjerene trygt fram til endestasjonen, så er det vanskelig, for det andre, å gardere seg mot at noe uforutsett inntreffer. Det *kontingentes forbannelse* spøker alltid i bakgrunnen, og derigjennom risikoen for at det Strauss omtaler som «a temporal order» (1993/2017, s. 59), i form av en tett styring av handlingsforløp, utfordres og i verste fall bryter sammen. Det er nettopp denne dynamikken som kan ende opp i et «cumulative mess» (1993/2017, s. 53), i den forstand at handlinger som aktørene sammen eller hver for seg foretar på et bestemt tidspunkt, viser seg å ha uforutsette og uheldige konsekvenser for forløpets videre gang. Ikke bare bidrar handlingene til å forsterke de problemene man står overfor, men mulighetene til å korrigere handlingene svekkes dramatisk. Det er denne dynamikken i forløpet og hvordan styringen av forløpet gradvis bryter sammen, som står sentralt i kapitlets analyse av kunnskapsforvaltning.

## En metodologisk kommentar

Det er ikke uproblematisk å skulle gi seg i kast med et praksisfelt som står så fjernt fra hva en samfunnsviter presumptivt kjenner til – annet enn i nokså

overfladisk forstand. De fleste har i dag vært passasjerer på et fly og i for-bifarten på vei inn i og ut av flyet fått et glimt inn i cockpiten og alt det teknologiske utstyret som piloter forholder seg til. Umiddelbart gir det et forvirrende inntrykk av knotter, skjermer og lamper. Terminologien knyttet til flyets anatomi og flyving som virksomhetsfelt er ikke bare anglifisert, men forankret i et utpreget teknisk vokabular (jf. «spoilere», «thrust reverser»). Til dette kommer at man er helt og holdent beroende av at en teknologi som for en lekmann framstår som lite transparent, og i fall det skulle oppstå krevende situasjoner, at pilotene er faglig dyktige og holder hodet kaldt. For skulle det gå galt, som det vanligvis ikke gjør, så får man sjelden en ny sjanse. Dette skaper både en avstand til og en underkastelse vis-à-vis praksisfeltets tjenesteytere. Sann sett er muligheten alltid til stede for at teoretiske refleksjoner over kunnskapsforvaltningen innenfor et slikt praksisfelt risikerer å bli utvendig; vel å merke i den utstrekning man ikke bestreber seg på å forankre sine analytiske grep i det som måtte være tilgjengelig av empirisk materiale.

Interessen min for dette feltet ble vekt gjennom at jeg tilfeldig for flere år siden «snublet over» programmet «Air Crash Investigation» («Flyhavarikommissjonen») på *National Geographic*: Jeg ble slått av den grundighet og faglig åpenhet som flyhavarikommissjoner la for dagen i arbeidet med å avdekke årsaker til flyhavari: Ikke bare går kommisjoner metodisk-systematisk til verks. Men i tråd med Poppers falsifikasjonsmetodikk legger man vekt på å lansere ulike hypoteser om mulige årsaksforhold, som i neste omgang i tur og orden blir testet ut i forhold til det empiriske materialet som man disponerer over. Ofte ligger det et omfattende arbeid til grunn for å skaffe til veie og rekonstruere deler av flykroppen, som i flere tilfeller kan være fullstendig smadret, spredt over store områder og til og med befinne seg på store havdyp. Sjølsagt drar man nytte av myndigheters og flyselskapers velvilje til å avklare årsaksforhold, men samtidig er presset på å komme fram til en snarlig løsning stort. Dessverre er det eksempler på at man har måttet motsette seg press fra medier, enkelte særinteresser og sågar myndighetsaktører om å fastholde ulykkesteorier, i strid med hva kommisjoner i lys av sine analyser av empirisk materiale kunne finne belegg for.

Programserien «Air Crash Investigations» er ikke bare foranledningen til min interesse for piloters problemmestring i ekstraordinære situasjoner, men har også fungert som en empirisk kilde. På Wikipedia foreligger det en oversikt over kritiske flyepisoder som er basert på denne programserien: Med utgangspunkt i dette materialet har jeg forsøkt å lage en grovsystematisering

av hovedårsaker, og herunder *pilotfeil, mekanisk svikt og uheldige situasjonelle forhold*. Sjøl om det kan være et samvirke mellom flere faktorer, bekrefter denne grovkategoriseringen at det er gode grunner metodologisk for å sette søkelyset på piloters skjønn når det først bærer galt av sted. Den utvalgte casen er en av de kritiske episodene i denne TV-serien på «National Geographic». Hovedkilden er rapporten fra «National Transportation Safety Board».

Det er viktig å merke seg at det er et analytisk siktemål som ligger til grunn for valget av tilfelle. Det er mulig å betegne det som et kritisk tilfelle, og i tråd med Eckstein (1975, s. 119) omtale den som et lite sannsynlig tilfelle. Tatt i betraktning at man her ikke hadde å gjøre med en mekanisk svikt, at flyvningen lenge forløp uten noen som helst dramatik i cockpiten sjøl om værforholdene endret seg raskt til det verre, at pilotene kvalifikasjoner og tidligere yrkeskarriere var plettfri, så skulle man ikke forvente et havari. Den analytiske verdien til casen ligger med andre ord ikke i det at den i Ecksteins forstand (1975) skulle være velegnet med tanke på å teste ut teorier om sammenhenger. Derimot inviterer den til å reflektere over hvordan og hvorfor det Strauss omtaler som «a temporal order», knyttet til et innflyvning/landingsforløp, under bestemte omstendigheter kan bryte sammen. Slik sett gir den et empirisk grunnlag for å utforske pilotenes situasjonshåndtering, og da under betingelser der utføringen av oppgaver ellers har en stram regi med hensyn til *hva skal gjøres når*.

## Rekonstruksjon av forløpet. Viktige begivenheter underveis

Det er naturlig å starte med en rekonstruksjon av hendelsesforløpet, og da med utgangspunkt i Havarikommisjonens rapport. I tråd med det dynamisk-prosessuelle i Strauss' begrep om trajektorie er det lagt vekt på *hvilke utfordringer pilotene sto overfor underveis, hvilke vurderinger og handlinger de gjorde, og spesielt på hvilke tidspunkt det ifølge Havarikommisjonen bærer galt av sted*.

### Avgang under truende, men forutsigbare omstendigheter

Flyet tok av fra Dallas/Fort Worth kl. 22.40; litt over to timer forsinket avgang. Det er på det rene at værforholdene i området var dårlige, og at besetningen

hadde tilgang til flere informasjonskilder som indikerte at tordenvær kunne bli en kritisk faktor ved innflyvningen til destinasjonen Little Rock. Via «ACARS» (kommunikasjonssystem) ble pilotene kl. 22.54 oppfordret til å påskynde ankomsten «to beat the thunderstorms» (NTSB/AAR-01/02, s. 113). Taleregistratoren dokumenterer også at pilotene diskuterte de ugunstige værforholdene, og kl. 23.25:47 påpekte kapteinen «we got to get over there quick» (NTSB/AAR-01/02, s. 114). Andrepiloten fulgte opp denne tråden ved å uttrykke en bekymring over lynaktiviteten. Det framgår videre at kapteinen meddelte passasjerene at man til venstre for flyet kunne observere «quite a light show», og at man ville passere det på vei ned mot Little Rock (NTSB/AAR-01/02, s. 114). Følgelig hadde pilotene et søkelys på værsituasjonen, men ifølge andrepiloten (intervju etter havariet) ble det ikke diskutert å utsette landingen eller sette kursen mot en annen flyplass.

Havarikommisjonen fastslår at det heller ikke er noe i de amerikanske retningslinjene for flyvning som forbyr et mannskap å fortsette kursen mot et destinasjonsområde med tordenvær; vel å merke så lenge man er sikker på at «their intended route was clear of the thunderstorms» (NTSB/AAR-01/02, s. 114). Det faglige skjønnemålet til pilotene i denne fasen av forløpet er med andre ord ikke omstridt. Undersøkelser tyder på at det heller ikke er uvanlig at piloter velger å fly gjennom tordenvær. En registrering i USA i 1997 som omfattet ni stormfulle dager i 1997, viste at man i 2/3 av tilfellene valgte å fortsette gjennom til dels sterke stormer framfor å bøye av. Jo nærmere man var flyplassen, desto større var tilbøyeligheten til å fly gjennom, uansett intensitet på stormen (NTSB/AAR-01/02, s. 94, 95).

Som følge av endret vindretning ba pilotene kl. 23.39:45 flyvelederen om å tillatelse til å benytte en annen rullebane enn planlagt. Å skifte over til rullebane 4R var også korrekt fordi vindretningen hadde skiftet, og den opprinnelige rullebanen kunne ha medført at man hadde fått vinden bakfra ved landing framfor for fra. Dette innebar imidlertid at pilotene måtte foreta en svingmanøver bort fra flyplassen. Ulempen med denne manøveren var at pilotene i en periode på 7 minutter ikke hadde tilgang til flyets egen værradar og dermed presis informasjon om lokaliseringen av tordenværet i relasjon til flyplassen (NTSB/AAR-01/02, s. 115, 116).

## Fortsatt kontroll, men omstendighetene blir mindre forutsigbare, og pilotenes faglige skjønn utfordres

I denne fasen dreide samtalene og handlingene til pilotene seg om hvordan de raskest mulig kunne lande. Et tilbakevendende problem var at kapteinen slet med å få øyekontakt med flyplassen, og kl. 23.44:30 meddelte andrepiloten til flyvelederen at en sky mellom flyet og flyplassen gjorde at man hadde mistet den av syne (NTSB/AAR-01/02, s. 118). Instrumentlandingsystemet ILS<sup>9</sup> ble dermed klargjort. Værforholdene forverret seg raskt, og radaren viser at 6 minutter før ulykken inntraff, omsluttet et tordenvær flyplassen «with several large areas of intense and extreme activity» (NTSB/AAR-01/02, s. 119). Andrepiloten fortalte også flyvelederen kl. 23.45:47 at «we're getting pretty close to this storm» (NTSB/AAR-01/02, s. 119). Kl. 23.46:39 informerte flyvelederen besetningen om at flyet var 3 miles (4,8 km) fra den ytre markøren, og instruerte dem om å holde seg på 2300 fot (766 m) inntil flyet var etablert på ISL/instrumentlandingsystemet. Litt under ett minutt seinere klarerte han dem for landing. Havarikommisjonen konkluderer med at pilotene fortsatt hadde gode grunner for å tro at man kunne nå flyplassen før tordenværet i og med at andrepiloten hadde visuell kontakt med rullebanen. Men Havarikommisjonen tilføyer samtidig at tatt i betraktning av at en storm var i anmarsj, et tungt regnvær, en avtakende synlighet og økende sidevind ville alt dette være tilstrekkelige grunner for at enkelte besetninger ville avvente med å lande til værforholdene ble noe bedre, eventuelt dra videre til en annen flyplass (NTSB/AAR-01/02, s. 120, 121).

## Det roter seg til, pilotene kommer på etterskudd, og landingen ender med et havari

I den avsluttende fasen av innflyvningen er det mye som ifølge Havarikommisjonen gikk galt. Det dreier seg om en opphopning av uheldige omstendigheter som ender opp med «a cumulative mess» (se referanse til Strauss, 1993/2017). Det startet med at andrepiloten formidlet feil styrke på sidevinden som ble oppgitt av flyvelederen. Dermed tok de heller ikke høyde for at vindforhol-

---

9 Et navigasjonssystem som gir fly presis informasjon for innflyvning til en rullebane. Opprinnelig utviklet med tanke på dårlige værforhold, men har nå en allmenn bruk (Wikipedia).

dene de facto overskred det flyselskapets prosedyrer la til grunn som tillatt sidevinds styrke på våt rullebane (NTSB/AAR-01/02, s. 121). I det hele tatt virker det ikke som om pilotene diskuterte advarslene fra flyvelederen om endringer i vindstyrke og retning (jf. vindskjær).

Dette var imidlertid ikke det eneste avviket fra best praksis som ifølge havarirapporten inngikk i den kjeden av handlinger som endte opp med havari. Det andre kritiske punktet gjaldt gjennomføringen av den obligatoriske sjekklisten ved landing. Taleregistratoren tilkjenner at kapteinen kl. 23.47:44 ga ordre om at understellet/hjul skulle ned, og den noterer også lyden av at så skjedde. Derimot gir taleregistratoren ingen bekreftelse på at de øvrige punktene på sjekklisten, og herunder innstilling av spoiler, flaps og slots, utføres (NTSB/AAR-01/02, s. 122). Spesielt kritisk ble det at man forsømt å verifisere at spoilerne var innstilt slik at de ville utløses automatisk ved landing. Ei heller bekrefter taleregistratoren at noen av pilotene var oppmerksom på at de forble uttløst da flyet tok bakken. Dessuten er det ingen lyder som indikerer forsøk på å aktivisere dem mekanisk (NTSB/AAR-01/02, s. 133). Det innebar at lite vekt ble overført til understellet/hjul, noe som reduserte bremseeffekten og evnen til å kontrollere retningen på flyets bevegelse. En sakkyndig som var innkalt som vitne i en av de mange etterfølgende rettssakene etter flyulykken, bekreftet Flyhavarikommisjonens konklusjon. Ifølge han var årsaken til ulykken at mannskapet unnlot «to either arm the spoilers for autoactuation or to manually deploy the spoilers after touchdown» (<https://law.justia.com./cases/ferdederal/district-courts/FSupp2/231/852/2452474/>: 29/56). Hvis de hadde blitt stilt inn eller aktivert, ville flyet sjøl på vått underlag maktet å stoppe på rullebanen og unngått kollisjon med en lyktstolpe i enden av rullebanen.

## Kunnskapsforvaltning i kritiske situasjoner

På denne bakgrunn reises spørsmålet hvilke analytiske poeng omkring kunnskapsforvaltning i kritiske situasjoner det er mulig å utlede? Hvordan kan rekonstruksjonen av dette flyhavariet i lys av Strauss' begrep om trajektorie berike vår innsikt i hvordan og hvorfor fagfolk kan komme til kort i situasjoner der handlingene deres betyr noe?

Det er på det rene at sjøl meritterte fagfolk gjør feil i håndteringen av kjernevirksomheten. Her er det viktig å gjenta at det i dette tilfellet ikke



dreier seg om udugelige eller moralsk tvilsomme fagfolk. Det som gjør casen spesielt interessant, er at havarirapporten konstaterer at flyvernes oppgavemestring kvalitativt sett ikke samsvarer med hva man skulle forvente ut fra deres positive ry som faglig dyktige piloter, og herunder deres måte å te seg på i cockpiten (NTSB/AAR-01/02, s. 140). Hvorfor-spørsmålet lar seg rett og slett ikke besvare i lys av dekontekstualiserte betraktninger om hva pilotene tidligere hadde demonstrert av relevant praktisk kunnskap i det å fly. Følgelig lar det seg neppe gjøre å tilnærme seg hvorfor-spørsmålet med mindre man legger til grunn de ekstraordinære omstendighetene omkring dette forløpet, som bidro til at bestrebelsene på «trajectory management» brøt sammen. Heri ligger det rett nok ikke en allmenn ignorering av de risikoskapende faktorene knyttet til organiseringen av enkelte operative systemer. Flyfart er institusjonell kontekst med en stadig mer avansert teknologi som stiller store krav til piloters årvåkenhet og et koordinert samspill mellom mange aktører, samt en betydelig konkurranse og krav til effektivitet. Sånn sett er dette et felt som er utsatt for at ting kan gå galt. Ja, Riemer hevder i sin studie av byggebransjen (1976) at det begås feil nærmest rutinemessig, og at trekk ved det operative systemet gjør dette fenomenet uunngåelig<sup>10</sup>. I dette ulykkestilfellet er det likevel gode grunner for å dvele ved ekstraordinære omstendigheters betydning for sammenbruddet i forløpet og ulykken.

Det framgår av rekonstruksjonen at pilotene var godt orientert og forberedt på at et tordenvær var i anmarsj. De fulgte nøye med og ble kontinuerlig oppdatert om vær-situasjonen. Det var heller ikke noe i relasjonen til flyvelederen eller internt i cockpiten som forløp på en unormal måte. Det uforutsigbare knytter seg til tordenværets bevegelser og om man rakk å lande før stormkastene gjorde det umulig. Flyhavarikommisjonen legger til grunn at pilotene lenge under ferden hadde gode grunner til å tro at det skulle være mulig å bringe flyet trygt ned. Etter hvert som man nærmet seg flyplassen og måtte forlenge innflyvningstiden gjennom å skifte rullebane, burde tvilen ha meldt seg, ifølge

---

10 Det at bygninger materialiserer seg gjennom en prosess i stadig endring (settingen skifter hyppig), at arbeidet involverer ulike kategorier av spesialiserte fagfolk som kan ha ulike ideer om hva som er viktig når i prosessen, og derav følgende krevende forhandlinger om å få ting utført; alt dette setter ifølge Riemer grenser for å styre og standardisere slike trajektorier. Det er umulig å gardere seg mot at feil oppstår i arbeidsprosessen (se 1976, s. 263–266).

rapporten. Man stiller seg kritisk til at flyverne ikke vurderte andre opsjoner enn å holde fast ved den opprinnelige planen. I så måte tilkjennegis samtidig en allmenn undring over en tilbøyelighet hos flere piloter til å trosse til dels kraftige stormbyger for å nå bestemmelsesstedet.

Den ekstraordinære situasjonen med tordenværets lunefulle forløp spiller ifølge rapporten en viktig rolle i den kjeden av handlinger som ender med havariet. Det virker sannsynlig at trusselen som værforholdene utgjorde, kombinert med pilotenes bestrebelser på å framskynde landingen, til sammen ble en stressfaktor. Det man omtaler i forskningen som tunnelsyn i betydningen en overfokusering eller en selektiv oppmerksomhet om enkelte trusler i situasjonen der og da, gjør lett at aktører ikke bare forsømmer andre viktige gjøremål, men også unnlater å tenke igjennom hvorvidt det er fornuftig å fortsette som planlagt. Situasjonsbetinget stress er ellers en faktor som er omtalt i rapporten (NTSB/AAR-01/02, s. 141).

## En sluttcommentar

Helt til slutt er det på sin plass å spørre om vi ikke må leve med at sjøl handlingene til kompetente og reflekterte praktikere kan vise seg ikke alltid å være på høyde med hva en situasjon krever. Det er påtakelig i for eksempel lagspill som fotball at meritterte spillere i avgjørende situasjoner der det gjelder om å holde hodet kaldt, ter seg på en måte som åpenbart bryter med best praksis. Omstendighetene tvinger en til å foreta et valg og å handle raskt: Skal man som i kapitlets tilfelle følge den opprinnelige planen og fortsette innflyvningen, kanskje avvente i håp om at været bedrer seg, eller rett og slett avbryte og sette kursen til en alternativ flyplass? Det privilegiet som består i det å kunne eksperimentere gjennom prøving og feiling og reflektere over erfaringer som man har tilegnet seg, er heller ikke alltid en mulighet.

For å vende til Schöns utlegging av den reflekterte praktikerens (jf. innledningskapitlet) reises spørsmål om han tar tilstrekkelig hensyn til det kontingentes forbannelse. Ellers er det lett å gi sin tilslutning til Schöns argumentasjon mot å dikotomisere tanke og handling, og sånn sett oppfatte tanke kun som en forberedelse til handling. I tråd med hva han hevder, er det heller ikke slik at refleksjon over hva man skal og bør gjøre, uten videre skaper handlingslammelse (se 1983, s. 280). Men samtidig er det viktig å ta høyde for

kjernevirksomheters egenart. Å drille inn prosedyrer eller handlingsmønstre i forkant gjennom øving, det være seg på treningsfeltet eller i flysimulatorer, står sentralt med tanke på å forberede seg for og forbedre praksis. Samtidig vet vi at sjøl den dyktige praktiker kan bli fanget av begivenhetenes uforutsigbare gang, og dessverre er omstendighetene ikke alltid slik at man får en ny sjanse til å rette opp ens forsømmelser og omstridte skjønn. Heri ligger en viktig kilde til det kontingentes forbannelse. I så måte kan det å studere problemløsende virksomhet som trajektorier av begivenheter og aktører belyse hvordan og hvorfor kunnskapsforvaltere under ekstraordinære omstendigheter kan foreta valg som bærer galt av sted. Ja, til og med bidra til at prosedyrer som skulle være drillet inn, fortrenses gjennom en selektiv oppmerksomhet om ekstraordinære og uventede begivenheter.

## Referanser

- Eckstein, H. (1975). Case Study and Theory in Political Science. I Fred I. Greenstein & Nelson W. Polsby (red.) *Handbook of Political Science. Strategies of Inquiry*, Reading, Massachusetts Menlo Park, California, London, Amsterdam, Don Mills, Ontario, Sydney: Addison-Wesley Publishing Company.
- Le Coze, J.-C. (2015). 1984–2014. Normal Accidents. Was Charles Perrow Right for the Wrong Reasons? *Journal of Contingencies and Crisis Management*, 23(4): 275–286.
- National Transportation Safety Board/NTSB (2001). *Aircraft Accident Report: Runway Overrun During Landing American Airline Flight 1420 McDonnell Douglas MD-82, N215AA June 1, 1999*.
- Parow, C. (1984/1999). Aircraft and Airways. I C. Perrow *Normal Accidents: Living with High Risk Technologies*, Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Riemer, J.W. (1976). «Mistakes at Work» the Social Organization of Error in Building Construction Work. *Social Problems*, 23(3): 255–267.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals think in Action*. New York: Basic Books, Inc., Publishers.
- Strauss, A. L., S. Fagerhaugh, B. Suzeck & C. Wiener (1985/97). *Social Organization of Medical Work*, New Brunswick og London: Transaction Publishers.
- Strauss, A.L. (1993/2017). *Continual Permutations of Action*. London og New York: Routledge.
- United States District Court, E.D. Arkansas, Western Division (20.11.2002). *In re Aircraft Accident at Little Rock, Arkansas, June 1, 1999*. <https://law.justia.com/cases/federal/district-courts/FSupp2/231/852/2452474>
- Wikipedia. *List of Mayday episodes*, [https://en.wikipedia.org/wik/List\\_of\\_Mayday\\_episodes](https://en.wikipedia.org/wik/List_of_Mayday_episodes)



Gjernes, T. & Måseide, P. (2023).  
Kunnskapsgrunnlaget for yrkespraksis  
i demensomsorgen. I O.J. Andersen & J.B. Otterlei  
(Red.), *Kunnskapsforvaltning: Bidrag til studier  
av profesjonell yrkespraksis* (s. 157–178).  
Fagbokforlaget.  
DOI: <https://doi.org/10.55669/oa280809>

## Kapittel 9

# Kunnskapsgrunnlaget for yrkespraksis i demensomsorgen

Trude Gjernes og Per Måseide

## Innledning

Kunnskapsgrunnlaget som gjelder for autorisert forståelse av de tilstandene vi med et samleord kaller demens, må plasseres innenfor biomedisin og nevropsykologi. Demensdiagnoser som åpner for profesjonelle omsorgstiltak, blir dermed stilt på et biomedisinsk kunnskapsgrunnlag. Dette kunnskapsgrunnlaget er likevel ikke tema for vårt kapittel. Virksomhetene innenfor demensomsorgen hviler ikke på et rent biomedisinsk kunnskapsgrunnlag. Medisin og nevropsykologi tilbyr ingen effektiv behandling eller kur mot demens og

representerer i så måte et smalt og utilstrekkelig kunnskapsgrunnlag i forhold til de virksomhetene som i stor grad utgjør demensomsorg. Demensomsorg går først og fremst for seg i hjemmene til folk med demensdiagnose eller i institusjoner som har et omsorgstilbud for personer med slike diagnoser.

Vårt tema er kunnskapsgrunnlaget for demensomsorg slik det blir uttrykt og viser seg i to institusjoner for personer som har en demensdiagnose. Vi går ikke inn på ressursmessige forhold og føringer som kan påvirke omsorgsarbeidet i institusjoner for demensomsorg. Før vi presenterer og diskuterer egne data, peker vi på det kunnskapsgrunnlaget som nyere forskning framstiller som viktig, og som bør gjelde for demensomsorg. Denne forskningen kritiserer «tradisjonelle» former for demensomsorg, som blir framstilt som mangelfull og undertrykkende, og lanserer alternative tilnærminger til hvordan demensomsorg skal gjennomføres, og hvilke målsettinger demensomsorgen bør ha (bl.a. Birth et al., 2017, Higgs og Gilleard, 2016b, Hydén, 2014; Kitwood, 1997; Kontos, 2012; Partland et al., 2017). Forskningslitteraturen ser i større eller mindre grad ut til å påvirke det omsorgsarbeidet som blir utført og de faglige idealene for omsorgsarbeid som gjøres gjeldende i institusjoner for personer som er diagnostisert med demens. I dette kapitlet vil vi undersøke hvordan omsorgsarbeidere utøver sin profesjonelle yrkespraksis overfor og i samarbeid med personer med demens, og hvilke målsettinger de har for sin praksis. En viktigere kilde til kunnskap om kunnskapsgrunnlaget for demensomsorgen er data fra det omsorgsarbeidet som faktisk blir gjort i institusjoner som er etablert for å drive demensomsorg. Dette kapitlet hviler på feltarbeidsstudier i to spesifikke institusjoner for personer som er der fordi de har en demensdiagnose.

## Metode

Datagrunnlaget for dette kapitlet hviler på etnografiske feltstudier ved to spesifikke institusjoner for personer med demens. Den ene institusjonen er et dagsenter, der personer med demens kan komme og være noen dager eller timer i uken. Den andre er en sykehjemsavdeling, der personer med demens bor. Det vi kan slutte oss til om kunnskapsgrunnlaget for demensomsorgen, er altså begrenset til disse to institusjonene. Det vi vet om kunnskapsgrunnlaget for det profesjonelle omsorgsarbeidet som blir utført i disse institusjonene,

hviler på intervjuer og samtaler med ansatte, samt observasjoner av aktiviteter og situasjoner som involverer brukere av dagsenteret og beboere ved sykehjemsavdelingen.

Siden vi har erfaring bare fra disse to institusjonene, begrenser vi oss til å vurdere kunnskapsgrunnlaget ut fra disse. Det betyr selvsagt ikke at ikke tilsvarende kunnskapsgrunnlag gjør seg gjeldende i andre institusjoner.

En av forfatterne observerte og deltok i aktiviteter ved institusjonene, som for eksempel måltider, musikk, trening, strikking, tilberedning av mat og samtaler. Type aktivitet, struktur, innhold og interaksjon mellom deltakerne ble notert ned, og enkelte mindre situasjoner der institusjonen og deltakerne hadde gitt tillatelse til det, ble tatt opp på video. Feltarbeidet gikk over seks uker i den ene institusjonen og åtte uker i den andre. Hovedhensikten var å studere hvordan det sosiale livet for personer med demens i slike institusjoner er strukturert, med særlig vekt på sosial interaksjon og aktiviteter der brukere og ansatte deltar (Gjernes & Måseide, 2015, 2019, 2020; Gjernes, 2017).

Prosjektet er godkjent av Norges samfunnsvitenskapelige datatjeneste og følger deres etiske retningslinjer. Begge institusjonene mottok informasjonsbrev om prosjektet og samtykket til deltakelse. Det samme gjorde informantene som deltok i intervju, samtaler og videoopptak. Både ansatte og brukere ble informert om prosjektet flere ganger underveis i feltarbeidsprosessen. Forskeren som gjennomførte feltarbeidet, undertegnet også kommunale taushetserklæringer.

Intervjuene ble transkribert og dannet sammen med feltnotater og videoklipp datagrunnlaget for studien. Dataene ble kategorisert og analysert tematisk (Rapley, 2011). I dette kapitlet er temaet kunnskapsgrunnlaget for det arbeidet som blir utført i de to institusjonene vi har studert. Vårt analytiske, deskriptive og fortolkende perspektiv er influert av sosial interaksjonisme og pragmatisme. Med dette som utgangspunkt får vi fram to perspektiver på kunnskapsgrunnlag, førsteordensbeskrivelser og andreordensbeskrivelser som vil bli presentert senere i kapitlet.

## Teoretiske kunnskapsgrunnlag

Biomedisinen definerer demens som en progressiv og patologisk degenerativ sykdom i hjernen (WHO, 1994). Flere høyere hjernefunksjoner, slik som hu-



kommelse, tenking og språk, blir negativt påvirket. Uten at det har relevans for dette kapitlet, må det nevnes at det finnes flere former for demens. Demens kan diagnostiseres medisinsk, men det finnes ennå ikke en medisinsk kur mot sykdommene. På grunn av denne begrensningen har mange forskere vært kritiske til at forståelsen av demensproblematikk har blitt dominert av biomedisinske tilnærminger. I stedet har alternativ forskning rettet seg mot fire felt som regnes som viktige. Det ene feltet kan vi beskrive som praktisk eller terapeutisk. Forskning på dette feltet har lagt vekt på at og hvordan demensprosessen kan bremses, hvordan kognitive og andre kroppslige ressurser kan aktiveres, og hvordan restkompetansen til personer med demens kan opprettholdes (Gjernes & Måseide, 2015; Gubrium, 1986; Hydén 2014). Flere forskere har pekt på nytten av det som innen læringsteori er kalt «scaffolding» (Hydén, 2011; Wood et al., 1976). Det betyr å gi hjelp og støtte for å bedre evnen hos personer med demensdiagnose til å utføre oppgaver og få aktivert de kognitive ressursene deres gjennom samarbeid. Å legge vekt på kroppsliggjorte ferdigheter som dans, sang, å kunne spille et instrument eller andre ferdigheter som «sitter i kroppen», blir regnet som uttrykk for kroppsliggjort kognisjon og dermed som former for kompetente og adekvate handlinger som speiler et selv. Å holde på slike ferdigheter er regnet som en viktig del av demensomsorgen.

Det andre forskningsfeltet går i en psykologisk og moralsk retning. Denne forskningen fokuserer på å etablere og opprettholde sosiale relasjoner, å skape gjensidighet mellom personer med demensdiagnose og mellom profesjonelle aktører og de med demensdiagnose, og å støtte de sist nevnte til å bli aktive deltakere i omsorgen for seg selv (Kontos et al., 2017). Et viktig navn i sammenheng med både det første og det andre feltet er Tom Kitwood (1997), som hevdet at sosiabilitet og kommunikatív kontakt med andre er avgjørende for velværet og opprettholdelse av den kognitive funksjonen til folk med demensdiagnose og for å bremse utviklingen av sykdommen. Med utgangspunkt i dette blir det lagt vekt på å involvere personer med demensdiagnose i samhandling med andre og å delta i aktiviteter som uttrykker personlighet, selv om personen som deltar, har tunge kognitive funksjonshemminger. Slik omsorg er skildret av Bogdan og Taylor (1989). Det psykologiske eller moralske feltet framhever betydningen av å kunne gi personer med demensdiagnose anledning til å kunne vise personlige særtrekk, noe flere har pekt på som viktig for individer i vestlige kulturer. Det handler om betydningen av individua-

lisering og dyrking av individet som noe hellig i moderne vestlige samfunn. Durkheim (1995) framhevet dette, og det samme poenget finner vi senere hos Goffman (1967), Harré (1984) og Carls (2019).

Mye av senere sosialvitenskaplig forskning omkring demensomsorg bærer preg av denne forståelsen av individets betydning og dyrkingen av individet. Arven etter Kitwood peker også på at å engasjere seg i kommunikasjon og aktivitet med andre er viktig for opplevelsen vår av å være personer. Det gjelder også for personer med demens. Dette må derfor prege demensomsorgen. Organiserte aktiviteter som innebærer snakk og interaksjon, gir folk med demens anledning til å tilegne seg og vise personlighet og sosiale identiteter. Forskere har hevdet at demens innebærer tap av selvet («loss of self») og sosial død («social death») (Higgs & Gilleard, 2016b), og dette har fått andre forskere til å fokusere på hvordan en unngår slike konsekvenser. Forskningen har blitt opptatt av hvordan en kan få det som på engelsk blir betegnet med uttrykkene «selfhood» og «personhood», til å bli synlige hos personer med demensdiagnose. Kontos (2012, 2014) hevder at «selfhood», som viser til det individuelle og verdifulle selvet en person uttrykker, blir værende hos folk med demens fordi det er en kroppsliggjort egenskap. «Selfhood» blir praktisert og vist gjennom habituelle kroppslige gester, handlinger og rutiner. Lignende argumenter finner vi mellom andre hos Twigg (2010). Buse og Twigg (2014) hevder også at kognisjon og «personhood», altså det å kunne vise seg som en person, går utover den individuelle kroppen, og at begge kategorier i så måte må regnes som situasjonelle eller sosiale. Videre har forskningen gått fra å fokusere på degenerering som følge av demens til å fremme en forståelse av denne gruppens rett til et aktivt medborgerskap (Birt et al., 2017). Forskningen har hevdet at en kunne hjelpe folk med demens til å vise aktive sosiale selv og personlighet ved hjelp av støtte og relasjonell omsorg (Kitwood, 1997; Herron, 2008; Seaman, 2018). Relasjonell omsorg impliserte at en gikk vekk fra en individentsentrert forståelse av selvet til en kontekstavhengig, sosial og mellommenneskelig forståelse av «selfhood» og «personhood». Sosialteoretikere har hevdet at innenfor vår kultur er individualitet i form av et rasjontelt og ansvarlig selv både et sosialt krav og en mellommenneskelig verdi (Beck et al., 1994). Higgs og Gilleard (2016a) og Higgs og Gilleard (2017) mener en forståelse av «personhood» nå knyttes til personer med demens sin evne eller anledning til å vise individuell rasjonalitet. Men dersom selvet og personen kan kreve respekt fordi de er verdsatte eller hellige i vår kultur,

og «personhood» eller «selfhood» er avhengig av individuell rasjonalitet og kognitive kapasiteter, vil folk som lever med demens, risikere å bli oppfattet som at de gradvis mister selvet og dermed statusen som person. Mye forskning har handlet om hva som kan gjøres for at folk med demensdiagnose unngår slike sosiale, psykologiske og moralske tap.

Et tredje og mer sosiologisk felt innen demensforskningen tar utgangspunkt i at samtidig som demens er en nevrobiologisk tilstand, så viser demens seg først og fremst som en forandring av adferd; den forandrede adferden skjer i sosiale rom, og både adferd og forandring av adferd får mening i forhold til sosiale kontekster. Demens vil etter hvert vise seg i form av det Goffman (1969) kalte «situational improprieties», altså adferd som ikke er vanlig eller passende for situasjonen. Slik adferd kan bli stigmatisert og true den sosiale identiteten og statusen som person for den som har væremåter som kan indikere demens. Et uttrykk, «dismantling the self», har blitt brukt for å peke på dette (Davis, 2004). Goffmans arbeider kunne nok også knyttes til slike perspektiver, men han har vært kritisert for å være uklar når det gjelder hva han mener med begreper som «selv» eller «person». Dette er likevel sentrale begreper hos Goffman. Hans bruk av disse begrepene er påvirket av Durkheims arbeid. I likhet med Durkheim hevdet Goffman at individ og person ikke er synonyme begreper (Cahill, 1998). For Durkheim og Goffman er «individ» en individuell og kroppslig kategori, mens «person» er en sosial og sosialt skapt realitet. I dette perspektivet er en person en offentlig sosial realitet som blir skapt og eksisterer primært gjennom deltakelse i sosial interaksjon (Collins, 1988). Det er personen og ikke individet som har et forhold til sosiale og moralske krav, føringer og forbud. Siden personen er offentlig og blir til gjennom deltakelse i sosial interaksjon og andre aktiviteter i det sosiale rommet, hevder kulturpsykologen Jeromy Bruner (1990) at personen er et produkt av tid og sted. Folk bruker dagliglivet som tolkningsramme når de oppfatter et individs handlinger og væremåter som indikasjon på at et individ er en person med en personlighet, eller som indikasjoner som ikke passer til det som gjelder for en person. Goffman (1963) mente rett nok at det finnes et refleksivt individuelt selv, at individet har en opplevelse av å være et selv og forsøker, ofte bevisst, å presentere et selv for andre; men personen er offentlig synlig og sosialt konstituert og ikke et produkt av en individuell refleksiv selvbevissthet. Den personen Goff-

man fokuserer på, er «øyeblikkets person». Det er i den sosiale situasjonen, episoden eller sekvensen av sosial samhandling eller som deltaker i andre aktiviteter at personen blir realisert som offentlig og synlig realitet. Denne personen hører situasjonen til, mens en annen og ny person kan bli skapt i neste situasjon. Identiteten som person er i dette perspektivet en sosialt skapt identitet. Å være en person er ikke å være en materiell ting som en kan ha og vise fram, det er en sosial realitet som må praktiseres for å kunne vises fram og bli realisert (Goffman, 1959). Goffman (1963) mente også at samfunnet har et sett kategorier for å definere typer av personer og dermed blir de egenskapene slike personer har fastsatt. Denne persontypifiseringen prøver demensomsorgen i stor grad å regulere. Slik demensomsorgen ble beskrevet av informantene, handlet den om stadig å initiere og organisere situasjoner og aktiviteter som åpner for å skape personer og sosiale identiteter. Disse var ikke varige utover situasjonene og aktivitetene.

Kritikken av den biomedisinske reduksjonistiske forståelsen av «mind/sinn»- eller «mind/brain»-problematikken er en fjerde retning med relevans for demensomsorgen. Antropologen Gregory Bateson (1972) hadde en systemisk og holistisk forståelse av «mind/sinn». Han hevdet at «mind» ikke er begrenset til hodet eller hjernen, og at «mind» strekker seg utover individets hud. Enda tidligere hadde amerikanske pragmatister forkastet en individentsentrert forståelse av «mind» (Rosenthal, Hausman & Anderson, 1999). G.H. Mead (1934) hevdet for eksempel at det var gjennom deltakelse i sosialt liv at individet realiserer sitt fysiologiske potensial for «mind». Innenfor kognitiv vitenskap og visse grener av sosiologi, antropologi og filosofi har det også blitt lagt vekt på at kognitive prosesser ikke er avgrenset til individet, men at de er sosialt distribuert (Gjernes & Måseide, 2015; Hutchins, 1995; Noë, 2009; Wilson, 2004). Dette «utvidede» perspektivet på kognisjon hevder at det er flere enn én aktør som er involvert i å skape mening eller løse problemer, og dermed også identiteter og «personhood». Dette har forskning omkring læring og problemløsning også pekt på. Materielle gjenstander er ofte involvert i de sosialt distribuerte kognitive prosessene (Buse & Twigg, 2014; Gjernes, 2017; Hutchins, 2005, 2010; Hydén, 2011). Intervju og samtaler med medlemmer av personalet, sammen med observasjoner av aktiviteter, indikerte at disse fire teoretiske retningene bidro mer eller mindre eksplisitt til kunnskapsgrunnlaget for det omsorgsarbeidet som foregikk i de to institusjonene vi undersøkte.

## To perspektiver på kunnskapsgrunnlaget i demensomsorgen

Vi vil nå presentere to perspektiver på kunnskapsgrunnlaget i demensomsorgen basert på vår studie. Det ene vil vi med et ordlån fra Alfred Schutz (1954) kalle «førsteordensbeskrivelsen» av kunnskapsgrunnlaget. Men det finns også en «andreordensbeskrivelse», som er forskerens avledninger om kunnskapsgrunnlaget fra de praksisene og aktivitetene som er observert, og som er typiske for virksomhetene i de observerte institusjonene. Både på førsteordens- og andreordensnivå ser kunnskapsgrunnlaget ut til å være likt for de to institusjonene. Det blir dermed ikke gjort noe skille mellom dem i den følgende beskrivelsen. Førsteordensbeskrivelsene av kunnskapsgrunnlaget kommer fra intervjuer og samtaler med de faglig ansatte i de to institusjonene når de gjør rede for hvordan de arbeider, og hvilke faglige målsettinger arbeidet deres hviler på. Andreordensbeskrivelser kommer fra observasjoner av aktiviteter som involverer brukere og beboere.

### Førsteordensbeskrivelsene

Dette avsnittet viser kunnskapsgrunnlaget for omsorgsarbeidet slik det kom fram gjennom samtaler og intervjuer med ansatte ved de to institusjonene. Sitater fra intervjuer med ansatte er gjengitt tilnærmet ordrett, men tilpasset skriftlig bokmål. Det sikrer anonymisering, samtidig som en grundig gjengivelse av de enkeltes talemåter ikke har betydning for våre poeng. De ansatte beskrev hva de mente var viktig og spesielt ved det arbeidet de utførte overfor brukere og beboere, og hvorfor de la vekt på å gjøre det slik de gjorde. Vi fant to typer kunnskapsgrunnlag for aktivitetene personalet ga uttrykk for var viktige både for beboerne på sykehjemsavdelingen og for brukerne av dagsenteret. Vi har kalt disse to typene for det psykologisk/moralske grunnlaget og det praktisk/terapeutiske grunnlaget. Disse to typene gikk over i hverandre i de ansattes beskrivelser. De hang tett sammen og kunne strengt tatt ikke skilles fra hverandre. Dette «blandede» kunnskapsgrunnlaget lå tett opp til det forskningsbaserte og teoretiske kunnskapsgrunnlaget som er presentert ovenfor. Uttalelsene som utgjør førsteordensbeskrivelser, kom i forbindelse med snakk om aktiviteter som beboere eller brukere var involverte i. Uttalelsene beskrev ofte regulære aktiviteter, hva formålet med aktivitetene var, og hvordan de ansatte skulle opptre som mer eller mindre

direkte deltakere i aktivitetene. Måltider var viktige regulære aktiviteter, og vi har analysert førsteordensbeskrivelser av frokosten ved dagsenteret (Gjernes & Måseide, 2019).

Frokosten ble beskrevet som en organisert aktivitet som på samme tid hadde et ernæringsmessig og et sosialt formål. Til måltidet ble brukerne fordelt mellom to bord, de hadde faste plasser. De ansatte la vekt på hvem som kunne sitte ved siden av hverandre, og hvem som ikke passet sammen. En ansatt satt ved hvert bord. Dette var bevisste organisatoriske prinsipper. Det var meningen at brukerne skulle oppleve måltidet som en hyggelig sammenkomst, og de ansattes oppgave var å passe på at måltidet forløp slik at det ble opplevd som hyggelig av brukerne. Dette krevde overvåking fra de ansatte av hva som foregikk ved bordet, og de måtte hjelpe brukere som strevde med å få spist eller trengte hjelp til å spise på en måte som kunne passere som situasjonelt adekvat. Å sørge for at brukere fikk spist nok, ble sett som en viktig oppgave da mange av brukerne spiste for lite. De ansatte mente brukerne ville spise bedre dersom de opplevde måltidet som trivelig. Et vanlig måltid har et rituelt eller seremonielt preg. Måltidet skulle oppleves som vanlig, derfor var det viktig at måltidets seremonielle orden ikke skulle brytes, i alle fall ikke altfor tydelig. En av de ansattes oppgaver under frokosten var å skjule eller hjelpe til med å ordne opp i slike ordensbrudd. En av de ansatte pekte på dette når hun beskrev frokosten:

*Vi sitter alltid sammen med brukerne under måltidene, en ansatt ved hvert bord, og vi vil ikke ha noe slags uorden under måltidet.*

Denne informanten la vekt på at sosial kontroll var viktig for å opprettholde måltidets sosiale orden, noe som inngikk i den terapeutiske delen av omsorgsoppgavene. Fokuset på den terapeutiske betydningen av måltidet, men også på en moralsk side, ble formidlet av en annen ansatt:

*Det er viktig å få måltidene til å fungere ... de (brukerne) må konsentrere seg for fullt slik at de spiser ordentlig og bevarer verdigheten sin, slik at enkelte ikke begynner å spise med fingrene sine, (vi) leder dem forsiktig. Vi arbeider hardt for å bevare normaliteten. Vi må styre dem på usynlige måter, vi må ikke krenke dem.*

Denne uttalelsen framhevet moralske kategorier som verdighet og krenkelse. Det var ord som gikk igjen uten at de noen gang ble definert. Uttalelsen om at det er viktig å lede brukerne forsiktig og gi dem støtte når de trenger det, er viktig. Det viser til at et begrep som «scaffolding» spiller en rolle når det gjelder å gjøre brukerne til adekvate deltakere i aktiviteter. Brukerne trengte ofte støtte eller å samarbeide med andre for å delta i eller fullføre aktiviteter. Men støtten skulle gjøres så umerkelig som mulig; dette hadde å gjøre med det moralske kravet om å ta vare på brukernes verdighet. En annen ansatt beskrev måltidene på en måte som støttet hva andre hadde sagt:

*Vi vil at måltidene skal være gode og hyggelige situasjoner. Hvis det er noe spesielt med den aktuelle dato, spør vi brukerne om de vet hvilken dato det er i dag, og om de forbinder noe spesielt med den dato. Du hørte dem. Marie sa at den andre sønnen hennes ble født på den dato, og jeg nevnte kvinnedagen.*

Det var viktig å snakke sammen, og de ansatte som satt ved bordene, prøvde å få i gang samtaler, holde samtalen gående og involvere brukere, gjerne flere, i samtalen. Særlig prøvde de å involvere brukere som ikke snakket mye. Snakk og samtale var viktige for de sosiale relasjonene og for brukernes opplevelse av å være aktive deltakere i denne sosiale sammenkomsten. De ansatte prøvde å finne temaer som kunne interessere brukerne. De prøvde også å hjelpe brukere som hadde problem med å uttrykke seg verbalt, til å delta i samtaler. Brukere skulle oppleve seg som deltakere i aktiviteter som involverer andre, de skulle kunne opptre situasjonsadekvat og oppleve at de gjorde det, selv om noen av dem trengte hjelp.

Kravet til at livet i avdelingen eller dagsenteret skulle være preget av normalitet, ble understreket av flere. En ansatt ved sykehjemsavdelingen sa tidlig i feltarbeidet at «vi prøver å gjøre ting normale her» (Gjernes & Måseide, 2020). Det siste ordet, «her», viser til denne spesielle institusjonen og den type ideologi som er rådende der. Implisitt viser det til en kontrast til andre lignende omsorgsinstitusjoner. Det samme ble antydnet av et utsagn fra en ansatt ved sykehjemsavdelingen:

*Omsorgskultur kan bety å sørge for mat og drikke og så plassere beboerne foran TV-en. Vi gjør ikke det her. Vi mener at livet må*

*bestå av noe mer. Å gå på kafé, å gå tur i hagen, dra en tur til byen, trimme, gå på konserter (...).*

Denne ytringen kontrasterte implisitt lokale praksiser og omsorgskultur med praksiser og omsorgskulturer i uspesifikke andre institusjoner. Dette kan handle om at institusjoner har ulikt ressursgrunnlag, men også om at det finnes ulike kunnskapsgrunnlag for virksomhetene innenfor demensomsorgen. Den lokale omsorgskulturen det ble pekt på, la vekt på at livet til beboerne skulle være så likt andre menneskers ordinære liv som mulig, at de skulle aktiviseres og ta del i mange ulike og vanlige aktiviteter.

Beboerne skulle bli involvert i slike aktiviteter som de kjente igjen fra sitt tidligere liv. Slike aktiviteter åpnet for at brukere kunne få vise et selv og sin personlighet og få oppleve sosialt fellesskap. En ansatt beskrev generelle sider ved aktivitetene beboerne ble involvert i, samtidig som hun pekte på betydningen dette hadde for å ta vare på beboernes identitet:

*Dette (arbeidet) handler mye om å hjelpe dem til å gjøre noe meningsfullt. Identitetene deres er splittet opp i tusen deler; derfor må vi kjenne til historiene deres og hjelpe dem med å holde fast ved fortiden sin. De blir mer tilfredse når de opplever den forbindelsen.*

De ansatte hadde et bevisst forhold til identitetsarbeid, og de regnet det som en betydelig del av arbeidet i avdelingen. Beboerne måtte involveres i aktiviteter de kjente igjen, og som de kunne identifisere seg med. Identitetsarbeidet innebar at terapeutiske og moralske eller psykologiske hensyn gled over i hverandre. En ansatt sa at de som arbeidet i avdelingen, var opptatt av at beboerne skulle bevare sine ordinære ferdigheter så lenge som mulig. Forskning har vist at slike ønsker er utbredt blant personer i tidlige faser av demens (Menne et al., 2002). Bruner (1990) har hevdet at det å være ordinær og handle ordinært er avgjørende for å være en person i vår kultur.

Både i avdelingen og på dagsenteret ble det gjentatte ganger nevnt at de ansatte ikke skulle hjelpe beboere eller brukere for mye med å utføre det de holdt på med. Måtte beboere eller brukere hjelpes, skulle det skje nesten umerkelig. En ansatt på sykehjemmet uttalte seg slik:



*At en ansatt skulle smøre på en brødkive for en beboer, er tabu her. Hver beboer er forventet å gjøre det hun eller han er i stand til å gjøre. Det gjelder også å kle på seg selv og ordne med personlig hygiene. De skal ledes. Vi driver en hel del med speiling her. Dersom de ikke husker hvordan de setter seg ned på toalettet, så har vi en lav benk på toalettet som den ansatte kan sette seg ned på, slik at beboeren kan se hva den andre gjør, og dermed kan gjøre det samme.*

To poeng ble dratt fram i denne uttalelsen. For det første var det viktig at de ansatte ikke skulle hjelpe beboerne for mye eller for direkte. Om nødvendig skulle hjelp ytes så umerkelig som mulig. Ved å stille krav til at beboerne skulle greie så mye som mulig selv og bare få den nødvendigste hjelp, ville beboerne bevare ordinære og praktiske ferdigheter så lenge som mulig. Det andre poenget var at for å hjelpe beboere, særlig med lite «invaderende» hjelp, var ikke verbale instruksjoner alltid særlig effektive. Det hadde med kognitive begrensninger å gjøre. I noen situasjoner ville kroppslig analog informasjon fungere bedre enn verbale instruksjoner. Dette viste også til en kombinasjon av terapeutiske orienteringer (bevare ferdigheter) og moralske hensyn (tone ned at beboerens identitet som en som har behov for hjelp).

Beboere og brukere måtte aktiviseres, og det var de ansatte som hadde ansvaret for dette. En ansatt sa at «vi må lede dem slik at de får gjort noe». Hun fortsatte:

*For meg er det viktig å legge vekt på sykepleieprofesjonen og hvorfor vi er her. Når det gjelder kultur, må en spørre om en bare skulle yte pleie og det var det, eller skulle vi gjøre mer, tilby bad med aromaterapi, gå på kafé og gå ut? Det er vi, de ansatte, som lager dagen. Beboerne mangler initiativ, det er vi som må gjøre det. I demensforløpet mister en ofte initiativ, mange beboere opplever et ønske om å gjøre noe, men de flytter bare på blomsterpotter eller blir rastløse, da må vi styre dem slik at de får gjort noe.*

Den ansatte pekte på at i denne avdelingen skulle sykepleiernes arbeid ikke begrenses til ordinært pleiarbeid. Profesjonell sykepleie skulle omfatte aktiv involvering i beboernes liv og sørge for at de ble aktivisert. Denne involve-

ringen mente hun bidro til å gjøre livet lettere og mer tilfredsstillende for beboerne. Bartlett et al. (2017) har hevdet at en viktig del av demensomsorgen er å redusere lidelsene til personer med demens. Uten at det er klart hva som ligger i «lidelser», så ble involvering av beboere i aktiviteter sett på som et bidrag til å redusere deres opplevde ubehag og øke trivselen, samtidig som det bidro til å bevare verdigheten.

Ansatte ved sykehjemsavdelingen brukte å følge beboere til en dagligvarebutikk i nabolaget for å handle. En av de ansatte fortalte at de prøvde å få beboerne til å følge det Bruner (1990) kaller «de situasjonelle reglene» som gjelder for å handle i butikk:

*En person med demens bør være i stand til å dra på butikken sammen med en ansatt og bli sett av de andre kundene som om han eller hun var som deg og meg. Vi vil ikke at andre skal se på dem (beboerne) som merkelige. Vi må lede dem forsiktig slik at de legger varene i handlevognen sin, går til kassa, betaler og går hjem.*

I denne situasjonen er den ansattes oppgave å hjelpe beboeren til å oppføre seg som en ordinær kunde. På denne måten bidrar den ansatte til å skape en ordinær butikk situasjon, beboeren følger situasjonelle regler og handler situasjonelt korrekt. Når andre kunder ikke opplever beboeren som spesiell, blir beboeren i butikk situasjonen en ordinær kunde. Når det er nødvendig, hjelper den ansatte beboeren til å handle situasjonelt korrekt, men dette må også gjøres på en umerkelig måte. Beboeren skal ikke markere seg ved ikke å mestre situasjonen.

I andre situasjoner er det også viktig at beboerne ikke peker seg ut. Restaurantbesøk blir omtalt som følger:

*Dersom vi går på en restaurant for å spise middag, så blir det på en-til-en-basis. Dersom noe hender, kan en ansatt rettlede, forklare og holde ting gående og si slikt som «nå er vi her for å spise, se på utsikten osv.». Da blir de minnet på hvor de er, og hva som skjer.*

I situasjoner utenfor institusjonen må de ansatte hjelpe personer med demens til å følge de situasjonelle reglene. Til måltidene i avdelingen var det nok med en ansatt ved hvert bord for å opprettholde måltidets seremonielle orden. Men en restaurant er en annen type setting som stilte andre normative krav til væremåte enn i sykehjemmet. I restaurantkonteksten ble beboerne sosialt sett mer sårbare, de var omgitt av andre mennesker enn i sykehjemmet, og adferd kunne gjøre dem synlige i negativ forstand. Restaurantbesøk krevde større innsats fra de ansatte for å unngå at beboerne ble utsatt for stigmatisering. Hver beboer krevde en egen hjelper gjennom restaurantbesøket. Restaurantbesøket handlet ikke bare om å komme seg ut, spise god mat og oppleve andre omgivelser, det ble regnet som et viktig tiltak for å normalisere beboerne og beboernes liv, skape trivsel og gi dem opplevelse av mestring.

## Andreordensbeskrivelser

Vi kunne trekke ut informasjon fra observasjoner om kunnskapsgrunnlaget til de ansatte i de to institusjonene. Denne informasjonen støttet i stor grad opp under det kunnskapsgrunnlaget de ansatte hadde gitt uttrykk for i intervjuer og samtaler.

Mange aktiviteter vi observerte, var organiserte former for sosial interaksjon, enten det var mellom brukere/beboere eller med ansatte. Det siste var vanlig. Mange av disse aktivitetene var organisert som system av distribuerte ferdigheter eller distribuert kognisjon. Vi kan kalle dette for aktivitetssystemer. Disse systemene var organisert slik at de fremmet vellykket eller tilnærmet vellykket problemløsning og adekvat utføring av oppgaver, de ga deltakerne opplevelse av involvering i situasjonene og muligheter for å presentere en identitet og et sosialt selv. Begrepet «aktivitetssystem» er hentet fra Vygotsky (1978). Slike systemer omfatter komponenter som er nødvendige for å oppnå noe i en gitt sammenheng. Komponentene i denne teoritradisjonen er redskaper, som også kan omfatte tegn og språk; subjekt, det vil si aktører; målsettinger, altså det aktiviteten skal føre til; regler, som for eksempel situasjonsregler; fellesskap, forholdet mellom de aktørene som deltar i en aktivitet; og arbeidsdeling, det at aktørene samarbeider for å nå et mål.

Teorier som passer til det vi observerte, kommer fra flere analytikere. Filosofen R.A. Wilson (2004) hevdet at *mind* eller «sinn» ikke kan forstås utelukkende ut fra personers subjektive erfaringer, det var i sosiale kontekster

og som sosial handling dette fenomenet kunne observeres. Overført til de to institusjonene med sine brukere og beboere innebærer et slikt perspektiv at gjennom å delta i organiserte aktiviteter kunne beboerne og brukerne oppleve å bli sett på som personer med bevissthet og kognitiv kapasitet. Kognitive prosesser forutsatte deltakelse fra flere komponenter, enten dette var sosiale aktører, redskaper eller andre gjenstander mennesker forholdt seg aktivt til eller brukte. Engeström og Middleton (1998) argumenterte for at det er kollektive eller interaktive virksomheter som gjør at *mind* viste seg.

Hvordan *mind* eller «sinn» kunne vise seg hos en person diagnostisert med demens gjennom å delta i samhandling med andre, kom fram i en episode som er beskrevet i Gjernes og Måseide (2015). Denne episoden indikerte at kunnskapsgrunnlaget for det omsorgsarbeidet vi observerte, hadde likhetstrekk med de teoretiske posisjonene som er presentert ovenfor. En bruker på dagsenteret hadde vært flink å spille gitar. Nå hadde han vansker med å kommunisere verbalt, men han hadde fremdeles kroppsliggjorte ferdigheter når det gjaldt gitarspill, og han likte å spille gitar. I den observerte episoden var han sammen med en ansatt, som også kunne spille gitar, og forskeren som observerte. Brukeren, som vi kaller Hans, ville gjerne spille. Det fikk han til, men noen ganger fikk Hans problem, særlig om han ble spurt om å spille en melodi han selv ikke valgte, selv om han kunne den. Hans hørte selv at han ikke fikk det til. For å hjelpe forsøkte den ansatte å instruere Hans, men de verbale instruksene fungerte dårlig. Når Hans fikk prøve seg fram på gitaren selv, derimot, og når den ansatte og forskeren sang den melodien Hans skulle spille, gikk det bedre. Det så ut som om det var en slags analog og kroppsliggjort kompetanse som ble stimulert. Med dette hjelpetiltaket ble situasjonen langt mer hyggelig for Hans, og han følte seg etter hvert trygg og komfortabel med situasjonen på grunn av sitt eget spill og samspillet med de andre. I dette tilfellet ble et aktivitetssystem skapt av dem som deltok. Det var Hans, gitaren, den ansatte og forskeren. I dette systemet fikk Hans, i samarbeid med de andre, vist sin kompetanse gjennom bruk av gitaren, noe som var viktig for identiteten hans som gitarist og opplevelsen hans av mestring og fellesskap. Mange av aktivitetene som ble initiert og organisert i de to institusjonene, ble til aktivitetssystemer som hadde mye til felles med situasjonen med Hans. Det handlet om å skape situasjoner og initiere og organisere aktiviteter, ofte med støtte både fra andre deltakere og fra gjenstander som fungerte som materielle anker.

En annen aktivitet som ble observert, var en gruppe kvinnelige brukere som satt sammen og strikket på dagsenteret (Gjernes, 2017). Strikking er også en aktivitet som i stor grad krever kroppsliggjort kompetanse. Kvinnene som strikket, hadde denne kompetansen, og de utgjorde et kollektiv. Involvering i en kollektiv aktivitet som krever kroppsliggjort kompetanse, har åpenbare fordeler for personer med demens. Uavhengig av mulige språklige og andre kognitive begrensninger kan det gi opplevelse av mestring, opplevelse og demonstrasjon av individuell kompetanse, og det skaper sosial identitet og en deltakerrolle. Disse strikkende kvinnene strikket og snakket sammen. De utgjorde et sosialt nettverk. Samtalene deres var oftest knyttet til strikkingen, som representerte et materielt anker for snakk og samtale. Andre samtaletemaer var sykdom og aldring. Det var slående at kvinnene aldri snakket om seg selv som demente, selv om de kunne snakke om andre, for eksempel en ektefelle, som ble demente. I høyden snakket de om sine hukommelsesproblemer. Noen ganger deltok også stabsmedlemmer som «støttespillere» dersom det oppstod spesielle problemer. Men ofte hjalp kvinnene hverandre dersom en av dem fikk problem med strikkingen. De var i stor grad selvhjulpne som gruppe. Ansatte kunne også bidra med samtaletemaer, særlig dersom samtalene gikk i stå, og de bidro dermed til å holde ved like opplevelsen av å delta i et fellesskap.

Når frokosten på dagsenteret ble observert, ble ordene «verdighet» og «normalitet» brukt av de ansatte for å beskrive hvordan de ville at dette måltidet skulle gjennomføres. Disse uttrykkene ble tillagt en intuitiv betydning, slik mange språklige uttrykk blir i dagligspråket. De viste likevel til viktige sider ved de organiserte aktivitetene ved dagsenteret. Normale forhold skulle være resultat av brukernes praksiser i organiserte aktiviteter, og slike praksiser ville også ta vare på brukernes verdighet. Noen av brukernes handlinger kunne bli oppfattet som upassende av de ansatte. Slike handlinger kunne ikke aksepteres siden de truet både normaliteten i en felles aktivitet og dermed også brukernes verdighet. Eksempler på slike upassende handlinger under frokosten var at noen brukere iblant likket på kniven sin eller brukte kniven til å føre mat inn i munnen. De kunne også ta en skje fra syltetøykrukka, slikke på den og så sette den tilbake i krukka. Slike handlinger ble ikke akseptert av de ansatte. De gjorde måltidet unormalt, og de truet identiteten og verdigheten til de brukerne som gjorde slikt. De ansatte var derfor opptatt av å hindre at slikt kunne skje under måltidet. For å unngå inadekvat spising måtte noen av brukerne få hjelp av en ansatt til å spise korrekt, men også tilstrekkelig. Brukeren som trengte

hjelp, skulle ikke gjøres synlig som en som ikke behersket vanlig bordskikk. Det gikk på verdighet. Samtidig kunne inadekvat bordskikk skape negative reaksjoner fra andre brukere. Dette ville de ansatte unngå, slike reaksjoner ville også true normaliteten.

Et av tiltakene for å produsere normalitet og seremoniell orden under frokosten var å få i gang samtaler brukerne kunne delta i. I en sekvens vi observerte, ville den ansatte ved et bord snakke med en bruker som hadde problem med å uttrykke seg verbalt; han kunne formulere ufullstendige utsagn og hadde meninger han ville formidle. For å skape en samtale måtte den ansatte hjelpe brukeren med hans bidrag til samtalen. Hun uttrykte for eksempel forslag til hva han mente å si, og responderte til brukerens reaksjoner på hennes forslag. Slik holdt hun i gang en slags normal samtale. Hun hjalp altså brukeren til å bli deltaker i en samtale, på tross av hans språklige begrensninger. Ut fra brukerens begrensede ytringer produserte den ansatte også et meningsfullt innhold i det brukeren prøvde å uttrykke. Om dette innholdet svarte til brukerens intensjoner, er uklart, men aktiviteten og samtalesituasjonen ble sosialt sett adekvat og tilnærmet normal. For den ansatte var det viktig å opprettholde en sosial handlingsstruktur, for eksempel gjennom å hjelpe til med samtaler eller fortelling av historier, uavhengig av om innholdet som ble produsert, svarte til brukerens meninger. Reproduksjon av adekvat sosial struktur bidro til at brukerens verdighet ble ivaretatt. Vi observerte flere tilfeller der ansatte hjalp brukere eller beboere som hadde problem med å kommunisere verbalt, med å fortelle historier. Det ble i stor grad gjort slik det er beskrevet ovenfor. Samtaler er aktiviteter som er viktige for å skape sosiabilitet, samtidig som sosiabilitet gir grunnlag for et hyggelig måltid.

Pike (1954) lagde et skille mellom to menneskelige former for adferd. En form kalte han «game» og den andre «spectacle». Brukt på måltidet er «game-dimensjonen» av et måltid spisingen, selve kjerneaktiviteten i et måltid. Det handler om å få i seg næring i form av mat. «Spectacle-dimensjonen» viser til den estetiske, sosiale og seremonielle siden av måltidet. Denne dimensjonen var viktig for å få deltakerne til å føle seg vel, og det fremmet spisingen ved å gjøre måltidet hyggelig. Slik bidro begge disse adferdsdimensjonene til å gjøre måltidet ordinært og normalt.

De ansatte var ansvarlige for å koreografere frokostmåltidet. De sørget for at brukerne fikk deltakerroller som kompetente deltakere i et måltid. De fikk brukere til å spise så mye som nødvendig og så passende som mulig. De hjalp

brukere med spising, bordmanerer og snakk, og de underkommuniserte eller skjulte problemer som oppstod.

En beboer vi kaller Anne, ble spurt av en ansatt om hun kunne skrelle og kutte opp noen poteter. Det ville Anne. Hun hadde de kroppsliggjorte ferdighetene til både å skrelle og kutte opp potetene. Hun ble også bedt om å legge de oppkuttete potetene i en bolle. Når Anne hadde kuttet opp noen poteter, spurte hun hvor hun skulle legge dem. Selv om hun hadde blitt fortalt hva hun skulle gjøre med potetene, skjønte ikke Anne hvor hun skulle gjøre av dem. Den ansatte sa igjen at hun skulle legge dem i en bolle, og viste henne bollen. Forskeren som observerte dette, vippet bollen opp så Anne kunne se at det lå oppkuttete poteter i bollen. Hun sa til Anne at hun kunne legge resten av potetene der. Anne var fremdeles usikker og spurte om det var oppi denne bollen hun skulle legge potetbitene. Da det ble bekreftet, la Anne potetbitene noe nølende oppi bollen. Det å vippe på bollen gjorde potetene synlige for Anne. Dette var en analog og kroppslig form for støtte eller hjelp som var mer konkret enn snakk og peking, det var en forsiktig form for rettledning, og denne formen for støtte gjorde det mulig for Anne å fullføre arbeidet sitt. Anne hadde de kroppslige ferdighetene til å skrelle og kutte opp poteter, men hun forstod ikke den mer abstrakte og ikke-kroppssentrerte delen av jobben. Hun måtte instrueres steg for steg av den ansatte og forskeren for å handle situasjonelt korrekt. Når det ble gjort, var det et team som samarbeidet for å gjøre en vanlig jobb, og beboeren ble gjennom samarbeid gjort til en deltaker i dette arbeidsteamet.

## Avslutning

I dette kapitlet har vi undersøkt hvordan omsorgsarbeidere utøver sin profesjonelle yrkespraksis overfor og i samarbeid med personer med demens, og hvilke målsettinger de har for sin praksis. Observasjonene våre av de organiserte aktivitetene både på sykehjemmet og på dagsenteret fikk oss til å tenke at de ansatte fulgte tankeretninger som er formulert av ulike teoretikere. Goffman (1959, 1974) lagde et skille mellom et individs karakter og sosiale rolle. Individets karakter er kroppslig og fysisk og noe individet har lite viljemessig kontroll over, rollen er sosial og har dermed noe å gjøre med individet som person. I Goffmans perspektiv ville en demensdiagnose vise

til en persons fysiske karakter. Problemet innenfor demensomsorgen er at en person med demens risikerer å bli sett og vurdert ut fra sin karakter, og denne karakteren kan bli individets sosiale identitet alene. Dette var uønsket i de to institusjonene, og vi kunne se det i forhold til hvordan de ansatte prøvde å tone ned eller skjule brukere og beboeres karakter. I stedet prøvde de, i tråd med sine faglige målsettinger, å gjøre brukere og beboere til mer ordinære deltakere med flere identiteter og roller i sosiale situasjoner, de ble deltakere som kunne opptre mer situasjonelt korrekt og normalt.

Begreper som «normalitet» og «normalisering» ble ikke definert. Men normalitet er forsøkt definert for personer med hjerneskader. Canguilhem (1991, s. 185) hevdet at graden av normalitet hos personer med hjerneskader er avhengig av omgivelsene. Normalitet eller mangel på det avhenger av i hvilken grad et individs hjerneskade blir synlig eller merkbar i den sammenhengen de er del av. Våre observasjoner viste at de ansatte ved de aktuelle institusjonene var opptatt av å sette i gang aktiviteter og organisere omgivelsene for brukere og beboere på en slik måte at brukerens eller beboerens karakter som dement ble dempet og mindre synlig eller fremtredende. Kritikere (se Parland et al., 2017) har innvendt at demensomsorgen med dette innfrir normalitetskravet, og utøver en form for makt og dominans overfor personer med demens. Den positive påpassingen, dyttingen og overvåkingen fører til at personer med demens ikke får leve ut sin demens, men underlegges kontrollregimer og utsettes med dette for overgrep. Dette er vesentlige og viktige synspunkter og perspektiver. Vi tar ikke stilling til dette kravet om personers rett til å leve ut sin demens uten styring fra andre. Virksomhetene i de to institusjonene var organisert med hensikt for å få det sosiale livet der, med sine deltakere, til å framstå som nokså ordinært og hjelpe brukere og beboere med å leve et nokså ordinært liv når de var der (Gjernes & Måseide, 2020). Dette gjorde at brukere og beboere kunne bli sett som personer og oppleve seg som deltakere i ordinære eller normale aktiviteter sammen med andre ordinære personer. Dette skapte uten tvil trivsel, og ikke bare for beboere og brukere. Det skapte også trivsel for de ansatte, som følte at de gjorde en meningsfull og viktig jobb, og at deres tilnærming til omsorgsarbeidet var riktig.



## Referanser

- Bateson, G. (1972). *Steps to an Ecology of Mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bartlett, R., Windemuth-Wolfson, L., Oliver, K. & Denning, T. (2017). Suffering with dementia: the other side of «living well». *International Psychogeriatrics*, (29), 2, 177–9.
- Beck, U., Giddens, A. & Lash, S. (1994). *Reflexive modernization: Politics, tradition and aesthetics in the modern social order*. Cambridge: Polity Press.
- Birt, L., Poland, F., Csipke, E. & Cherksworth, G. (2017) Shifting dementia discourses from deficit to active citizenship. *Sociology of Health & Illness*, (39), 2, 199–211.
- Bogdan, R. & Taylor, S. (1993). Relationships with Severely Disabled People: The Social Construction of Humanness. *Social Problems*, 36, 135–48.
- Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Buse, C. & Twigg, J. (2014). Women with dementia and their handbags: negotiating identity, privacy and «home» through material culture. *Journal of Aging Studies*, 30, 14–22.
- Cahill, S.E. (1998). Toward a Sociology of the Person. *Sociological Theory*, (16), 2, 131–148.
- Canguilhem, G. (1991). *The Normal and the Pathological*. New York: Zone Books.
- Carls, P. (2019). Modern Democracy as the Cult of the Individual: Durkheim on religious co-existence and conflict. *Critical Research on Religion*, (7), 3, 292–311.
- Collins, R. (1988). *Theoretical Sociology*. New York: Harcourt, Brace Jovanovich.
- Davis, D.H.J. (2004). Dementia: sociological and philosophical constructions. *Social Science & medicine*, (58), 3 69–78.
- Durkheim, E. (1995). *The Elementary Forms of Religious Life*. New York: Free Press.
- Engeström, Y. & Middleton, D. (1998). Studying work as mindful practice. I Y. Engeström & D. Middleton (red.), *Cognition and communication at work*. 1–14. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gjernes, T. & Måseide, P. (2015). Dementia, distributed interactional competence and social membership. *Journal of Aging Studies*, (35), 104–10.
- Gjernes, T. (2017). Knitters in a day Center: The Significance of Social Participation for People With Mild to Moderate Dementia. *Qualitative Health Research*, 1–11.
- Gjernes, T. & Måseide, P. (2019). Framing and scaffolding as relational caregiving in an institution for people living with dementia. *Journal of Aging Studies*, 49, 39–45.
- Gjerne, T. & Måseide, P. (2020). Maintaining ordinariness in dementia care. *Sociology of Health & Illness*, (42), 8, 1771–1784.
- Goffman, E. (1959). *Presentation of Self in Everyday Life*. New York: Anchor Books.
- Goffman, E. (1963). *Stigma*. Englewood Cliffs NJ: Prentice-Hall.
- Goffman, E. (1967). *Interaction Ritual*. Chicago: Aldine.
- Goffman, E. (1969). The insanity of place. *Psychiatry*, 32, 4, 537–88.
- Goffman, E. (1974). *Frame Analysis*. New York: Harper and Row.
- Gubrium, J. (1986). The Social Preservation of Mind: The Alzheimer's Disease Experience. *Symbolic Interaction*, (9), 37–51.
- Harré, R. (1984). *Personal Being*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Herron, R.V. (2018). Putting responsive behaviours in place: Examining how formal and informal carers understand the actions of people with dementia. *Social Science & Medicine*, 204, 9–15.

- Higgs, P. & Gilleard, D. (2016a). Integrating personhood and dementia. *Aging & Mental Health*, (20), 8, 773–80.
- Higgs, P. & Gilleard, D. (2016b). *Personhood, identity and care in advanced old age*. Bristol: Policy Press.
- Higgs, P. & Gilleard, C. (2017). Aging, dementia and the social mind: Past, present and future perspectives. *Sociology of Health & Illness*, (39), 2, 175–81.
- Hutchins, E. (1995). *Cognition in the Wild*. Cambridge MA: MIT Press.
- Hutchins, E. (2005). Material anchors for conceptual blends. *Journal of Pragmatics*, 37, 1555–77.
- Hutchins, E. (2010). Cognitive ecology. *Topics in Cognitive Science*, 2, 705–15.
- Hydén, L.-C. (2011). Narrative collaboration and scaffolding in dementia. *Journal of Aging Studies*, 25, 339–47.
- Hydén, L.-C. (2014). Cutting Brussel Sprouts: Collaboration involving persons with dementia. *Journal of Aging Studies*, 29, 115–23.
- Kitwood, T. (1997). *Dementia reconsidered: The person comes first*. Buckingham: Open University Press.
- Kontos, P. (2012). Rethinking sociability in long-term care: an embodied dimension of selfhood. *Dementia*, 11, 329–46.
- Kontos, P. (2014). Musical embodiment, selfhood and dementia. I L.-C. Hydén og J. Brockmeier (red.), *Beyond loss. Dementia, identity, personhood*, (s. 107–19). Oxford: Oxford University Press.
- Kontos, P., Miller, K.-L. & Kontos, A.P. (2017). Relational citizenship: supporting embodied selfhood and relationality in dementia care. *Sociology of Health & Illness*, (39), 2, 182–98.
- Mead, G.H. (1934). *Mind, Self & Society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Menne, H.L., Kinney, J.M. & Monhardt, D.J. (2002). «Trying to continue to do as much as they can do»: theoretical insights regarding continuity and meaning making in the face of dementia. *Dementia*, (1), 3, 367–382.
- Noë, A. (2009). *Out of our heads*. New York: Hill and Wang.
- Parland, P., Kelly, F. & Innes, A. (2017). Dichotomising dementia: is there another way? *Sociology of Health & Illness*, 39, 258–269. Doi: 10.1111/1467-9566.12438
- Pike, K.L. (1954). *Language in Relation to a Unified Theory of the Structure of Human Behavior*. Glendale CA: Summer Institute of Linguistics.
- Rapley, T. (2011). Some pragmatics of data analysis. I D. Silverman (red.), *Qualitative research: Issues of theory, method and practice*, s. 273–290. London: Sage.
- Rosenthal, S.R., Hausman, C.R. & Anderson, D. (red.) (1999). *Classical American Pragmatism*. Chicago: University of Illinois Press.
- Schutz, A. (1954). Concept and Theory Formation in the Social Sciences. *Journal of Philosophy*, 51, 257–72.
- Seaman, A.T. (2018.) The consequence of «doing nothing»: Family caregiving for Alzheimer’s disease as non-action in the US. *Social Science & Medicine*, 197, 63–70.
- Twigg, J. (2010). Clothing and Dementia. *Journal of Aging Studies*, (2), 2, 223–30.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Wilson, R.A. (2004). *Boundaries of Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wood, D.J., Bruner, J.S. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychiatry and Psychology*, (17), 2, 89–100.

World Health Organization (WHO) (1994). *The Tenth Revision of the International Statistical Classification of Diseases and Related Health*. Geneve: Sveits.

Karp, T. (2023). Ledelse forstått, og utøvd, som en praksis. I O.J. Andersen & J.B. Otterlei (Red.), *Kunnskapsforvaltning: Bidrag til studier av profesjonell yrkespraksis* (s. 179–194). Fagbokforlaget.  
DOI: <https://doi.org/10.55669/oa280810>

## Kapittel 10

# Ledelse forstått, og utøvd, som en praksis

Tom Karp

## Innledning

Det kan virke som et paradoks å teoretisere om praksis, men i dette kapitlet vil jeg undersøke hva praksisperspektiver innebærer når man skal forske på, og utøve, ledelse. Praksisperspektiver innen ledelseslitteraturen tilsier at vi forholder oss mer til organisatoriske realiteter slik de er «i praksis», i tillegg til at ledelse forstås som utøvelse av en praksis. Mer spesifikt spør jeg hva praksisperspektiver kan tilføre fagområdet ledelse, og hvilke implikasjoner dette har for forskning på og utøvelse av ledelse i organisasjoner i en norsk kontekst.

Eikeland (2022) hevder at praksis er handlingsmønstre med en form, retning, hensikt eller mening. Omsatt til et hverdagspråk er det handlingsmønstre som sier noe om «måter-å-gjøre-ting-på», og i denne sammenheng: måter å lede

mennesker på. Innen organisasjons- og ledelseslitteraturen har flere (Alvesson mfl., 2017; Mintzberg, 2009; Karp, 2019; Tengblad, 2012; Raelin, 2016) argumentert for at ledelse primært bør forstås, forskes på og utøves som en praksis. Praksisdreiningen innen ledelsesforskning hviler på en stigende interesse for praksisbegrepet innen fagområder som filosofi, sosiologi, psykologi, antropologi og teknologi, hvor det har vært en økende interesse for å studere praksis som sosialt fenomen (se f.eks. Bourdieu, 1977; Dreyfus, 1991; Foucault, 1976; Giddens, 1979; Lyotard, 1984; Taylor, 1985; Wittgenstein, 1953). Innen humaniora generelt og organisasjons- og ledelsesforskning spesielt ble praksisstudier styrket i 1990-årene. Det var særlig innen organisasjonslæring og kunnskapslitteraturen det ble tatt interesse for feltet. Forskerne la vekt på at kunnskap ikke kan separeres fra handling, og de diskuterte det dynamiske og sosialt konstruerte, som å vite i praksis (Lave & Wenger, 2003). Særlig har Schöns (1983) begrep «refleksiv praktiker» fått fotfeste for å forklare menneskers evne til å reflektere over egne handlinger i læringsprosesser.

Med ledelse i denne sammenheng mener jeg aktiviteter, ofte påvirknings-, samspills- og beslutningspregede, som bidrar til at det skapes resultater i virksomheter. Barley og Kunda (2001) har pekt på at de fleste ledelsesforskere har vært mindre opptatt av empiriske studier av hva som skjer i hverdagen i organisasjoner, og hva ledere faktisk gjør, noe som har bidratt til et gap mellom teori og praksis. Dog finnes det studier som har tatt for seg hverdagen ledere står i, og hva ledere gjør. I stedet for ideelle forestillinger om hva ledere bør gjøre, er premisset i disse studiene at ledelse formes gjennom handlinger og samhandlinger i hverdagen. Summen av slike handlinger utgjør over tid en individuell praksis som foregår innenfor et praksisfellesskap. Det innebærer at ledelse forstås både som funksjon, som prosess og som handlinger, og at disse forståelsene til en viss grad kan være frikoblet fra hverandre. Det impliserer et behov for å analysere samhandling og hvordan den enkeltes handling eventuelt bidrar til ledelse i aktuelle situasjoner (Klev & Vie, 2014). Det skaper en økt kompleksitet når det gjelder å forstå og forske på ledelse. Forskning på praksis inneholder dermed i mindre grad absolutte sannheter eller normative oppskrifter, samt flytter fokus fra person til prosess og handlinger. Dette posisjonerer retningen som et relevant alternativ til konvensjonelle forståelser av ledelse.

I kapitlet tar jeg først for meg de viktige tendensene innen forskning på ledelse som praksis, og deretter diskuteres bidraget fra slike studier. Så presente-

rer jeg hva som utgjør viktige faktorer for å utvikle en ledelsespraksis. Særlig bruker jeg tid på kunnskapsperspektiver relevant for praksis og hva som skal til for at praksisutøvere lærer seg en praksis. Deretter går jeg videre til å peke på forskjeller mellom konvensjonelle ledelsesstudier og det å forske på praksis. Kapitlet avsluttes med en oppsummering av hva praksisforståelser særlig bidrar med innen ledelsesfaget, og hva dette har å si for forskere og ledere for å forstå, og utøve, ledelse som en profesjonell praksis.

## Forskning på ledelse som praksis

Den økende interessen for å studere praksis som sosialt fenomen innen en rekke vitenskaper skyldes et ønske om å bevege seg bort fra begrensende dualismer som subjekt/objekt, struktur/aktør, hode/kropp, tenke/gjøre, individ/sosial konstruksjon, leder/følger, leder/administrator og eksplisitt/taus. Hensikten er å tilføre nye perspektiver på hva som utgjør og danner sosiale systemer, og dermed på praksis med all dens bevegelse, dynamikk, relasjoner, refleksjoner, læring, utvikling og viten. Innen ledelsesforskning har særlig observasjonsstudier bidratt med innsikt til å forstå praksis. Forskere som blant annet Carlson (1951), Mintzberg (1973, 1975), Kotter (1982) og Luthans og kollegaer (1985) har studert hva ledere faktisk gjør, ikke hva de burde gjøre. Funn tilsier at ledelse tar form som hektiske aktiviteter som foregår under mye press og usikkerhet i et komplekst miljø. Ledere må tilpasse seg, håndtere hendelser som det ikke er planlagt for, samt engasjere seg i prosesser, internpolitikk og symbolske aktiviteter for å lykkes. Studier viser også at de som lykkes, er bedre til å improvisere, tilpasse seg og se muligheter. De må håndtere utfordringer som sjelden vies mye plass i lærebøker eller på lederutviklingsprogrammer. Det handler om å takle forvirring, følelsesladde temaer, tvilsom etikk og egoistisk atferd som er til stede i de fleste organisasjoner (Tengblad, 2012).

Premisset innen studier av praksis er at det er prosesser og handlinger med en form for retning, hensikt eller mening som gjør at det ledes eller ikke. Ledelse er dermed et resultat av samtalene og diskusjonene mellom mennesker, og ikke bare enkeltpersoners innsats. Dette er mønstre som utvikler seg over tid mellom dem som er involvert i samhandling. Yukl (2013) hevder at de fleste definisjoner av ledelse speiler antakelser om at fenomenet inkluderer enkelt-

personers bevisste påvirkning på andre mennesker for å rettlede, strukturere og legge til rette for aktiviteter og relasjoner i en gruppe eller en organisasjon. Hans forståelse speiler konvensjonelle antakelser om ledelse og handler om enkeltpersoner, deres evne til å påvirke andre, og hvilke egenskaper, kvaliteter og situasjonsforståelse disse enkeltpersonene skal ha for å lykkes i sitt foretakende. Der praksisperspektiver særlig avviker fra Yukl, gjelder hvor mye av denne påvirkningen som kan tilskrives lederen, og hvordan enkeltpersoners helt bestemte egenskaper, evner, personlighet, intensjoner og handlinger påvirker andre. Eller om påvirkning heller er et resultat av samhandling, dynamikk og organisatoriske prosesser.

Studier av ledelsespraksis er også tema for en egen forskningsretning innen ledelsesfaget, det som betegnes som ledelse-som-praksis (engelsk: *leadership-as-practice*). Forskerne innen denne tradisjonen argumenterer for at ledelse er handlinger i operative, krevende hverdager, og at disse handlingene ikke kan forklares som et enkeltpersonsfenomen (Crevani mfl., 2010; Raelin, 2011). Hensikten er å rette søkelyset mot handlingene, ikke personligheten til enkeltindivider med mer makt. Retningen har imidlertid fått kritikk for å ikke bringe noe nytt til torgs som allerede er adressert i postheroisk ledelsesforskning (Collinson, 2018). Praksisrelevante ledelsesstudier har likevel et bredere nedslagsfelt enn det som skisseres i retningen ledelse-som-praksis, uten at det er etablert et felles teoretisk rammeverk. Allikevel vil jeg peke på noen fellestrekk. For det første prøver forskere å forstå hvilke rammer, føringer og implikasjoner kontekst har for ledelsesutøvelse. For det andre er man mer opptatt av at ledelse formes gjennom handlinger i hverdagen. Forskere er videre interessert i ledeshandlinger *per se* og at andre enn ledere også kan utøve ledelse i gitte situasjoner. Forskerne vier dermed mindre oppmerksomhet til lederposisjonen og hvilke lederegenskaper lederen burde ha, men mer til prosess og handlingsmønstre. For det tredje fokuserer man på realiteter i organisasjoner, de krevende hverdagene forskerne mener organisatoriske grupper og ledere står i, og dag-til-dag-handlingene som utføres. For det fjerde søker forskerne ikke etter universelle sannheter eller normative oppskrifter, men mener at ledere bør finne egne svar og utvikle sin egen praksis for hvordan de skal håndtere organisatoriske prosesser. Det er en dannelses- og øvelsesvei fra det abstrakte til realisering av innøvde, konkrete og perfeksjonerte handlinger.

Praksis er dermed en bevegelse fra en funksjonell til en prosessorientert forståelse av ledelse. Handling og samhandling fra, og mellom, ledere og

medarbeidere er innlemmet i strukturer og kontekst. Strukturer i sosiale organisatoriske systemer blir konstruert og rekonstruert av ledere og medarbeidere i samhandling (Giddens, 2001). Kontekst, struktur og praksis blir dermed både mediet og resultatet av deres handlinger og eksisterer fordi aktørene fortsetter å forsterke den. Ofte er det ledelseshandlinger på mikronivå, handlinger som er lite synlige, og som ikke nødvendigvis gjør en stor forskjell der og da, men som over tid kan aggregeres til at det skapes retning, mening, samhold og tillit, og at det dermed leveres resultater i organisasjoner.

## Viktige faktorer for å utvikle ledelsespraksis

Denne boken har søkelys på kunnskap og hvordan kunnskap kan knyttes opp mot praktisk virksomhet. I tillegg er også kompetanser og ferdigheter relevant når ledelse diskuteres, så vel som bakenforliggende tankemønstre og holdninger. Praksis består gjerne av et mangfold av aktiviteter som er en funksjon av en forståelse av hvordan ting skal gjøres, samt rammeverket praksisen utøves innenfor (Schatzki, 2001). En ledelsespraksis blir dermed et resultat av en felles forståelse av «hvordan ting skal gjøres her» (Gherardi, 2009). Det er som tidligere diskutert ikke lederen alene som påvirker utviklingen av ledelsespraksis, men også det organisatoriske fellesskapet og den konteksten han eller hun er en del av, og hva man der anser som akseptabel, og effektiv, tenkemåte, kunnskap og atferd. Kontekst og organisatorisk fellesskap utgjør et felles meningsystem av språk, kultur, struktur og akseptabel atferd og holdninger.

Et eksempel er hvordan en leder må prioritere mellom forskjellige aktiviteter i en hektisk, operativ hverdag. Et funksjonelt syn på ledelse tilsier at lederen instrumentelt kan «sette retning» ved å prioritere med bakgrunn i organisasjonens mål. Det er imidlertid krevende for de fleste ledere da det er vanskelig å se sammenhengen mellom operative aktiviteter i hverdagen og overordnede mål. Mange ledere sliter derfor med å forklare hva de konkret gjør når de «setter retning» (Alvesson & Sveningsson 2003). «Retning» er i det hele tatt et abstrakt begrep som vanskelig lar seg relatere til hva ledere faktisk gjør i hverdagen. I realiteten spør ofte ledere seg selv og sin arbeidsgruppe: Hva har vi gjort før i liknende situasjoner? Hva har vi av sikker kunnskap, og hva vet vi mindre om? Er det noe vi burde vite mer om før vi tar en beslutning?



Kan vi ta en beslutning nå, eller bør vi vente? Prioriteringen som gjøres, er derfor en funksjon av erfaringer, best tilgjengelig kunnskap på det tidspunktet beslutningen tas, og bruk av skjønn. Lederens praksis er handlinger som skaper ledelse. I dette tilfellet er praksisen å etterspørre kunnskap før prioriteringer gjøres – noe som igjen vil skape organisatorisk bevegelse mot mål. «Å kvalitetssikre kunnskapsgrunnet» skaper over tid en ledelsespraksis for hvordan lederen, ofte i samhandling med andre, løser organisatoriske utfordringer. I retrospekt, og over tid, aggregerer slike handlinger seg til en organisatorisk retning og bevegelse. Eikeland (2022) viser til det nynorske begrepet *røynsle* (erfaringsbasert virkelighet) som forklarer hvordan utprøvende og etter hvert innøvde handlinger gjør det mulig for praksisutøveren å mestre «utprøving og røyning av foreliggende fenomener og språkbruk og av egne – individuelle og kollektive – reaksjonsmønstre, maktmønstre, handlingsmønstre og samhandlingsmønstre, tolkningsmønstre og tankemønstre» (s. 186).

En ledelsespraksis er en funksjon av kunnskaper, kompetanser og ferdigheter som må være effektive og relevante i den konteksten og det organisatoriske fellesskapet han eller hun opererer i. Innen ledelseslitteraturen tyr man ofte til generalisering og lager lister over universelle kvaliteter ledere bør ha, noe som presumptivt skal gjøre dem skikket til å lede. Slik er det nødvendigvis ikke, men la oss allikevel peke på noen kunnskaper, kompetanser, ferdigheter, så vel som tankesett, som kan være av relevans for utvikling av ledelsespraksis. Kunnskap er å vite noe om noe. Ledere trenger gjerne kunnskap om relevante samfunns- og bransje/sectorforhold, så vel som kunnskap om verdiskapningsprosessen de er ansvarlige for og organiseringen av denne. Der tok den amerikanske ledelseskonsulent George Kenning feil. Kenning er kjent som arkitekten bak Aker-skolen og hadde stor påvirkning på norske ledere. Hans hovedtese var at faglig dyktighet ikke var en lederkvalitet, og han postulerte at en leder kan som leder lede hva som helst (Kalleberg, 1991).

Ledelse er kontekstbestemt, og ledere trenger substansiell kunnskap om virksomhetens primæroppgaver og faktorer som påvirker disse. De bør derfor vite noe om relevante lover, regler, forordninger og annet som påvirker utøvelsen av deres arbeid. Mange ledere tilegner seg også kunnskaper innen disipliner som er relevante for ledelse, slik som retorikk, beslutningsprosesser, gruppedynamikk og etisk refleksjon og kritisk tenkning. I det hele er det en stor bredde av operasjonell og funksjonell kunnskap tilgjengelig for ledere. Posisjoneringsfag som strategi, forretningsutvikling, innovasjon, mar-

kedsføring og merkevarebygging er noe mange ledere fordyper seg i, likeså økonomiske fag som finans, bedriftsøkonomi, regnskap og budsjettering. Det samme gjelder organisasjonsfag som organisasjonsteori, HR, endringsledelse og kompetanseutvikling. Dette er kunnskaper som imidlertid må operasjonaliseres og omsettes til praksis hvis de skal være til hjelp i lederes daglige virke. Kunnskap om ledelse og applikasjoner av ledelse tjener dermed mer som et bakgrunnstappe og kommer oftere til uttrykk gjennom kompetanser og ferdigheter.

Kompetanse er å forstå hvordan man som leder gjør ledelsesjobben. Situasjonsbevissthet, handlingskompetanse og selveffektivitet er av særlig interesse for praksis. Situasjonsbevissthet handler om hvordan en leder tar til seg og setter sammen signaler til en god situasjonsforståelse, noe som øker sannsynlighet for bedre avgjørelser i krevende og pressede situasjoner (Endsley, 1995). Det er mer enn en situasjonsvurdering, det er en dynamisk forståelse av forhold som endrer seg. Situasjonsbevissthet er dermed å forstå som lederes indre modell av virkeligheten som brukes som grunnlag for beslutninger. Den baserer seg på at situasjoner og mønstre gjenkjennes gjennom at man benytter tidligere erfaring og læring, noe som skaper mentale bilder og simuleringer av handlingsalternativer. Situasjonsforståelse henger sammen med handlingskompetanse. Det er evnen og viljen til å avdekke handlingsmuligheter ved utfordringer og på bakgrunn av dette gjøre noe for å løse disse (Mogensen, 1995). Handlingskompetanse kan også være en funksjon av selveffektivitet. Det handler om å kunne nyttiggjøre seg sin kompetanse i nuet (Bandura, 1993), noe som inkluderer evnen til å improvisere og handle uten at ledere har den nødvendige oversikten eller det beslutningsunderlaget de burde ha.

Ferdigheter er innøvde evner som raffineres og profesjonaliseres over tid. Av særlig relevans for praksis er analytisk ferdigheter, sosiale ferdigheter og kommunikasjon. I tillegg bør en ledelsespraksis inkludere ferdigheter det skrives mindre om i ledelseslitteraturen, så som evnen til å være taktisk og utvise kløkt i det internpolitiske spillet. Det inkluderer å kunne skape seg handlingsrom, bygge nettverk, håndtere organisatorisk «rot» og kunne se muligheter i uoversiktlige og krevende situasjoner. Også av interesse er lederes tankesett. Her er det mindre forskning å støtte seg på i ledelseslitteraturen, men det finnes studier som peker på hvor viktig det er for ledere å tåle stress og press, ha tro på at man som leder kan påvirke, så vel som vilje til å ta ansvar (Yukl, 2013). Det samme gjelder læringsorientering (Dweck, 2006).

De fleste ledere blir hyppig satt på prøve og kan ikke alltid lene seg på tilgjengelig kunnskap, kompetanse, ferdigheter, ei heller systemer, regler og prosedyrer, men må ta steget ut i «the swampy lowland where situations are confusing «messes» incapable of technical solutions» (Schön, 1983, s. 42). Det finnes derfor få universelle svar på hvilke kunnskaper, kompetanser og ferdigheter ledere absolutt må inneha for å håndtere bredden av utfordringer de møter. Relevante kvaliteter handler mer om matchen mellom lederen og det miljøet hen leder i (Mintzberg, 2009). I tillegg er lederes evne til stadig å utvikle og raffinere kunnskaper, kompetanser og ferdigheter gjennom gjentakelse, tilvenning, kritisk utprøving, bearbeiding og øvelse, noe som påvirker utviklingen av en praksis. Dugelighet (en moderne forståelse av dyd) i lederjobben bør være målet for lederes utvikling av egen ledelsespraksis. Det kan ikke reduseres til regler eller abstrakte og kontekstløse prosedyrer.

## Betydningen av læring og refleksjon for utvikling av praksis

Innenfor et organisatorisk praksisfellesskap er det individets evne til å være bevisst og utvikle sin ledelsespraksis som er viktig for utvikling av egen praksis. Særlig lærer ledere om praksis ved å reflektere, det som kalles metalæring (Argyris & Schön, 1978). Refleksjon danner grunnlaget for læring og handling, og det gjør at erfaringer gjenoppleves, vurderes og evalueres. Alvesson og kollegaer (2017) skiller mellom det å reflektere og det å være refleksiv som leder. Refleksjon er å utøve en aktivitet hvor man rekapitulerer erfaringer, tenker igjennom erfaringene og evaluerer hva de betyr. Det å være refleksiv er imidlertid å gå noe lenger, det er at man grundig og systematisk tenker kritisk igjennom antakelser, ideer og holdninger, og vurderer alternative måter å tenke og gjøre ting på. Det handler om å stille spørsmål ved det som er, gjøre dobbeltkretslæring (Irgens, 2011). Refleksivitet er således i tråd med Heidegger (1926/1962), som peker på forskjeller i perspektiver mellom det å bygge spesifikke kunnskaper og ferdigheter versus det å *dvele* seg frem til måter å tenke og handle på.

Det må skilles mellom læring som individuelle prosesser, et tilegnelsesperspektiv, og læring gjennom deltakelse og utøvelse av praksis, et deltakerperspektiv (Filstad, 2022). Tilegnelsesperspektivet er det ledere flest utsettes for

i tradisjonell utdannings- og kurssammenheng. Det betegnes også som formell læring, et perspektiv på læring Eikeland (2022) refererer til som «hørelæring». Det er en individuell tilegnelse av kunnskap og ferdigheter innenfor en sosial og kulturell ramme. Det andre perspektivet på læring, deltakerperspektivet, er læring som en følge av sosial interaksjon, det vi noe omtrentlig kan betegne som «gjørelæring» (Eikeland, 2022). Den type læring skjer når ledere løser arbeidsoppgaver i samhandling med andre, samt som en følge av tilbakemeldinger fra arbeidskollegaer og andre.

Gjennom det daglige arbeidet tilegner dermed ledere seg kunnskap, kompetanse og ferdigheter for hvordan de skal håndtere jobben, noen oppøver ledelse til å handle med det for øye å løse relevante oppgaver. Dugelige ledere gjenkjenner mønstre og opparbeider over tid en fortrolighet med hva slags utfordringer og oppgaver man står overfor, og kan bruke kunnskap, kompetanse eller ferdigheter til å håndtere disse (Andersen & Otterlei, 2022). Mye av kunnskapen og kompetansen er taus. Den kan være utydelig og vanskelig å beskrive og reflektere over. Det er læring som er tilfeldig, og som skjer uten at lederen er bevisst på at læring faktisk skjer. Over tid aggregerer imidlertid de fleste ledere personlig, erfaringsbasert viten om hvordan gjøre ledelsesarbeid (Gotvassli, 2015; Nonaka & Takeuchi, 1995). De som duger, er i stand til å håndtere utfordringene de møter. Relevant viten kan inneholde skjønnsutøvelse i mestringen av utfordringer (Grimen & Molander 2008), så vel som bruken av sunn fornuft (Andersen & Otterlei, 2022). Her kan nevnes Aristoteles (1984) som mente at ledere måtte besitte *phronêsis*, praktisk klokskap for hvordan håndtere ledelsesutfordringer.

Praksisperspektiver inviterer ledere til å ha et aktivt og undersøkende forhold til egen praksis og det fellesskapet man er en del av. Det er ikke uvanlig at ledere skaper begrensinger for egen, og dermed andres, atferd og effektivitet, fordi de henfaller til kjente mønstre for å tenke og handle (Turesky & Gallagher, 2011). Å utfordre egne mønstre og antakelser blir dermed viktig. Videre innebærer praksis at relevant kunnskap, kompetanser og ferdigheter stadig må skapes, utvikles og tilpasses konteksten ledere opererer i. Konsekvensen er at ledere blir sine egne forskningsobjekter og må tilegne seg et spekter av kapasiteter for å handle slik at de håndterer utfordringene og mulighetene de møter. Det er handlingsmønstre som aktivitet, men også handlingens mønstre, det vil si handlingens indre kognitive og emosjonelle spor (Eikeland, 2022).

Et eksempel fra egen forskning er en leder som sliter med å skape gode relasjoner til sine ansatte. Konvensjonelle forståelser av ledelse tilsier at han skal være «relasjonsorientert», en egenskap lederen skal inneha som presumptivt skal føre til at lederen leder bedre. Det å være «relasjonsorientert» er en relevant ambisjon for mange ledere, men hva bør lederen i dette eksemplet utvikle helt spesifikt for bedre å håndtere sine profesjonelle relasjoner på jobben? Hvis lederen undersøker de relasjonelle prosessene mellom seg selv og andre, kan mønstre komme frem. Dersom lederen er i stand til å undersøke egne antakelser og holdninger, finner han kanskje ut at relasjonsorienteringen egentlig skyldes et behov for å bli likt. Utforsker lederen mønstrene videre, og kanskje i samtale og prosess med andre, oppdager han at det å være i relasjon på arbeidsplassen innebærer grader av sårbarhet. Lederen kan innse at han må gi noe av seg selv, gi tillit, men også tåle avvisninger, få høre at han tar feil, eller få vite at man ikke er godt likt. Det er en sårbarhet som krever mye, og ikke noe lederen forbinder med ledelse. Det utfordrer dennes antakelser. Sårbarhet er heller ikke noe han liker å forholde seg til. En leder skal jo være sterk. Lederen kan oppdage at det er en frykt som må overvinnnes for at han skal få bedre relasjoner. Frykten kan handle om ikke å leve opp til andres og egne forventninger, for å ikke bli likt, for å gjøre feil eller for å miste kontroll. Lederens praksis er derfor ikke å «være relasjonsorientert», en abstrakt lederegenskap som sier lite om mønstrene som utspiller seg mellom menneskene på arbeidsplassen, men motet som skal til for å møte egen frykt for ikke å bli likt, samt det å være tydeligere i utøvelsen av lederskapet.

Dyktige ledere vil derfor over tid utvikle en praksis for hvordan man bør prioritere, være i relasjon, ta beslutninger, løse problemer, håndtere dilemmaer, gjøre administrative oppgaver, håndtere stress og press, og for andre oppgaver av betydning for å håndtere ansvaret de har. Det er en praksis som ikke bare er en funksjon av at lederen har gitte lederegenskaper, men et resultat av at lederen evner å omsette konkrete oppgaver og utfordringer denne møter i sin hverdag til egne operasjonsmønstre. Villigheten til å lære, øve, ta imot tilbakemeldinger og jobbe med å bli bedre er viktig. Skal en leder duge i jobben, det vil si håndtere de utfordringene og oppgavene som er nødvendige for at det leveres resultater i organisasjoner, er mestring relevant. Mestring er et begrep som her i landet ofte relateres til vanskeligstilte når det gjelder å håndtere livet eller andre utfordringer (Manger & Wormnes, 2015). I denne sammenheng brukes mestring i tråd med det engelske *mastery*, det vil si evnen til å beherske

en aktivitet, kompetanse eller ferdighet på høyt nivå. Forskningen har ikke viet mye oppmerksomhet til lederes mestringsprosesser, men litteraturen gir noen svar. For det første har mestring av ledelsesarbeid med mengdetrening å gjøre (Howe, 1999; Raaheim, 1974). Det vil si at det ikke er nok å ta en høyskole- eller universitetsutdannelse innen ledelse eller delta på et enkeltstående lederutviklingskurs. Ledelse er noe man må øve på jevnlig. Dette bringer oss tilbake til refleksivitet, så vel som lederes evne til å kunne ta imot tilbakemeldinger, ha selvinnsett og være villig til å jobbe med å endre egen atferd. I sum er det en krevende øvelse som gjør at mange ledere ofte faller fra eller ikke er villig til å investere det som skal til for bedre å mestre ledelse.

Mestring av ledelse er også en funksjon av evnen til å lære, som tidligere diskutert. Innen ledelsesforskning er læringsevne viet noe plass, men ikke like mye som andre ferdigheter. Det er særlig evnen til å lære fra erfaringer som er trukket frem, så vel som det å tilpasse seg endringer (Argyris, 1991; Dechant, 1990; Marshall-Mies mfl., 2000). Med læringsevne menes mer enn intellektuelle evner. Læringsevne inkluderer å lære å lære, så vel som selvinnsett. Studier har pekt på at det å ha en mestringsorientert tilnærming til læring kan være hensiktsmessig. Mestringsorienterte personer spør seg hva de vil lære, og de er ikke redd for å gjøre feil (Covington & Beery, 1976). Samspillet mellom kognisjon, dialog og den indre samtalen påvirker lederes opplevelser, følelser og atferd. Gjentakelser blir til tankemønstre og holdninger, noe som igjen påvirker kunnskaper, kompetanser og ferdigheter. Mestringsorientering er også en funksjon av mestringstro (Stajkovic & Luthans, 1998). Mestringstro vil si at man tror på egne kunnskaper og ferdigheter, og at man selv tror at man er i stand til å løse oppgavene man skal utføre (Bandura, 1993). Summen av positive opplevelser har antakelig også noe å si for tro på mestring av fremtidige utfordringer. Mestringstro er derfor et komplekst samspill mellom kognitive prosesser som motivasjon, tankemønstre og troen på at man kan påvirke egen fremtid og lederens handlingsrom.

## Forskjellen mellom konvensjonelle studier og å forske på ledelse som praksis

Å forske på ledelse ut fra praksisperspektiver innebærer å flytte oppmerksomheten fra individet til samhandlingene som foregår, til hva som faktisk skjer,

hvordan ting gjøres, hvem som gjør hva, og konteksten det foregår i. Crevani og Endrissat (2016) hevder at analyseenheten bør være ledelsesarbeid og hva som fører til handlinger. De mener at forskningen bør vektlegge hverdagslige aktiviteter og hva som faktisk gjøres. Metodisk betyr dette å undersøke ledelse som en «levende erfaring» heller enn en rapportert erfaring gjengitt i spørreskjemaer eller intervjuer. Datagrunnlaget som samles, kan på bakgrunn av både problemstillingene som fremsettes, og metodevalg fremstå som rikere og inneholde mer enn beskrivelser av lederen og dennes ledelse isolert (se f.eks. Kempster & Gregory, 2015). Alvesson og kollegaer (2017) etterspør flere dybdestudier med observasjoner, oppfølgende samtaler over en tidsperiode og med forskjellige aktører som kan være med på å verifisere hverandres atferd, og analyser som trekker inn en forståelse av konteksten som ledelse oppstår i. Gjennom slike forskningsdesign kan forskere bedre forstå hvordan ledelse foregår, samt øke sannsynligheten for å unngå stereotypier framfor virkeligheten. Målet bør være å oppheve sosial fragmentering av hverdags erfaring ved å transcendere skillet mellom teori og praksis når det gjelder ledelse (Rowbotham mfl., 1979). Eikeland (2022) mener dermed at forskning på praksis har metodisk potensial til å skape erindrende, artikulierende og definerende teoriutvikling.

Å forske på praksisperspektiver innebærer økt bruk av metoder som autoetnografi, skygging, intervjuer, tidsstudier, observasjon og aksjonsforskning, samt multimetodetilnærminger som triangulering for å samle inn, bearbeide, analysere og tolke data, i tillegg til konvensjonelle kvalitative og kvantitative metoder. Dette tar gjerne mer tid og krever mye analysearbeid. Det er nok derfor mange forskere ikke velger å studere praksis. Det er et krevende fenomen å forstå, samt medfører forskning som innebærer mye arbeid, og som ofte ikke blir verdsatt eller prioritert i toneangivende akademiske ledelsesjournaler. Å forske på ledelse som praksis er en karrierevei som ikke gir like rask uttelling som mer tidseffektiv konvensjonell kvalitativ og kvantitativ forskning, og forskningen blir følgelig nedprioritert. Dette kan forklare hvorfor det er få studier på ledelse som praksis.

## Konklusjon

Det å forstå ledelse som praksis kan bidra med viktige innspill til ledelsesfaget når det gjelder teori, empiriske funn og metodiske grep. Det er anvendelser

som søker å bygge bro mellom teori og praksis, en bro mellom gapet mellom idealer og virkelighet. Praksisperspektiver inneholder et bredt spekter av litteratur og forskning, men allikevel er det noen fellestrekk. Forskere innen praksistradisjoner tillegger ofte kontekst, og hva den gir av føringer og begrensninger for ledelsesutøvelse, økt betydning. De hevder at ledelse, i tillegg til individuelle handlinger, også er et resultat av samhandling og kollektive prosesser, og at ledelsesutøvelse og rammebetingelsene for dette samskapes. Ledelse kan gå på omgang, men noen leder, enten lederen eller andre. Påvirkning kan komme fra mange kilder og er avhengig av samhandlingen som foregår, maktdynamikk, gruppeprosesser og andre aktørers handlinger. Det er derfor individers evne til å påvirke samhandling som avgjør om det ledes eller ikke. Forskerne på praksis er derfor i større grad opptatt av det å lede i operative hverdager og dag-til-dag-handlinger. Det er generelt en nedtoning av den allmektige lederrollen og hva ledere faktisk kan få til. Dermed blir det fokusert mindre på å beskrive foretrukne lederegenskaper, men mer på at de(n) som ønsker å lede, må utvikle en ledelsespraksis, med understøttende kunnskaper, kompetanser og ferdigheter.

For forskere betyr praksisperspektiver å flytte noe av oppmerksomheten fra individet til samhandlingene som foregår, studere hva som faktisk skjer, hvordan ting gjøres, hvem som gjør hva, og konteksten det foregår i. Studieobjektet er hverdagslige operative, taktiske og strategiske aktiviteter og hva som faktisk blir gjort. Det trengs derfor ofte dybdestudier og en større bredde i bruk av vitenskapelige metoder. For ledere selv betyr praksisperspektiver at de må være seg bevisst egen praksis, i tillegg til å være klar over den organisatoriske praksisen de er en del av. Det å være bevisst egen ledelsespraksis gjør at sannsynligheten for å håndtere et lederansvar, samt evne å påvirke andre, øker. Praksis er særlig en funksjon av kunnskaper, kompetanser og ferdigheter, så vel som tankesett som ledere utvikler. Ledere må finne sin måte å lede på. Det gjør de ved å prøve ut og erfare hvordan deres og andres handlingsmønstre utspiller seg, og hvordan de utvikler seg. Det er ikke én måte – en praksis – å lede på som er mer effektiv enn andre, men mange forskjellige, avhengig av den enkelte leder, dennes relasjoner og konteksten hen er en del av.



## Referanser

- Alvesson, M. & Sveningsson, S. (2003). The great disappearing act: Difficulties in doing «leadership». *The Leadership Quarterly*, 14(3), 359–381.
- Alvesson, M., Blom, M. & Sveningsson, S. (2017). *Reflexive Leadership. Organising in an imperfect world*. London: SAGE.
- Argyris, C. (1991). Teaching smart people how to learn. *Harvard Business Review*, 69(3), 99–109.
- Argyris, C. & Schön, D.A. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Massachusetts: Addison-Wesley.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117–148.
- Barley, S.R. & Kunda, G. (2001). Bringing work back in. *Organization Science*, 12(1), 76–95.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a Theory of Practice*. Oversatt av R. Nice. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carlson, S. (1951). *Executive behaviour. A study of the workload and the working methods of managing directors*. Stockholm: Strömbergs.
- Carroll, B., Levy, L. & Richmond, D. (2008). Leadership as Practice: Challenging the Competency Paradigm. *Leadership*, 4(4), 363–379.
- Collinson, M. (2018). What's new about leadership-as-practice? *Leadership*, 14(3), 363–370.
- Conger, J.A. & Kanungo, R.N. (1987). Toward a behavioral theory of charismatic leadership in organizational settings. *Academy of Management Review*, 12(4), 637–647.
- Covington, M.V. & Beery, R. (1976). *Self-worth and school learning*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Crevani, L. & Endrissat, N. (2016). Mapping the leadership-as-practice terrain. Comparative elements. I J.A. Raelin (red.), *Leadership-as-practice. Theory and Application* (s. 21–49). New York: Routledge.
- Crevani, L., Lindgren, M. & Packendorff, J. (2010). Leadership, not leaders: on the study of leadership as practices and interactions. *Scandinavian Journal of Management*, 26(1), 77–86.
- Cunliffe, A. (2021). *A very short, fairly interesting and reasonably cheap book about management*. 3. utg. London: Sage.
- Dechant, K. (1990). Knowing how to learn: The neglected management ability. *Journal of Management Development*, 9(4), 40–49.
- Dreyfus, H. (1991). *Being-in-the-world: A Commentary on Heidegger's Being and Time, Division One*. Cambridge MA: MIT.
- Dweck, C.S. (2006). *Mindset. The new psychology of success. How we can learn to fulfill our potential*. New York: Ballantine Books.

- Eikeland, O. (2022). *På sporet av den syvende forfatning. Aristoteles og den norske samarbeidsmodellen – makt, dialog og organisasjonslæring*. Drammen: New Deal Publishing.
- Endsley, M.R. (1995). Toward a Theory of Situation Awareness in Dynamic Systems. *Human Factors*, 37(1), 2–64.
- Filstad, C. (2016). *Organisasjonslæring – fra kunnskap til kompetanse*. 3. utg. Bergen: Fagbokforlaget.
- Foucault, M. (1976). *The Archaeology of Knowledge*. Oversatt av A.M. Sheridan Smith. New York: Harper and Row.
- Gherardi, S. (2009). Introduction: The Critical Power of the «Practice Lens». *Management Learning*, 40(2), 115–128.
- Giddens, A. (1979). *Central problems in Social Theory*. Berkeley: University of California Press.
- Giddens, A. (2001). *Sociology*. 4. utg. Cambridge: Polity Press.
- Gotvassli, K.A. (2020). *Kunnskap, kunnskapsutvikling og kunnskapsledelse i organisasjoner*. 2. utg. Bergen: Fagbokforlaget.
- Grimen, H. & Molander, A. (2008). Profesjon og kjønn. I A. Molander og L.I. Terum (red.), *Profesjonsstudier* (s. 179–197). Oslo: Universitetsforlaget.
- Heidegger, M. (1926/1962). *Being and Time*. Oxford: Blackwell.
- Howe, M.J.A. (1999). *A teacher's guide to the psychology of learning*. 2. utg. Oxford: Blackwell Publishers.
- Irgens, E.J. (2011). *Dynamiske og lærende organisasjoner. Ledelse og utvikling i et arbeidsliv i endring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kalleberg, R. (1991). Kenning-tradisjonen i norsk ledelse. *Nytt Norsk Tidsskrift*, 3, 218–245.
- Karp, T. (2019). *God nok ledelse. Hva ledere gjør i praksis*. Oslo. Cappelen Damm Akademisk.
- Kempster, S. & Gregory, S. (2015). «Should I Stay or Should I go?» Exploring Leadership-as-Practice in the Middle Management Role. *Leadership*, 13(4), 496–515.
- Klev, R. & Vie, O.E. (red.) 2014. *Et praksisperspektiv på ledelse*. Oslo, Cappelen Damm Akademisk.
- Kotter, J.P. (1982). What leaders really do. *Harvard Business Review*, 60(3), 156–167.
- Lave, J. & Wenger, E. (2003). *Situert læring og andre tekster*. København: Reitzels Forlag.
- Luthans, F., Rosenkrantz, S.A. & Hennessey, H.W. (1985). What do successful managers do? An observation study of managerial activities. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 21(3), 255–270.
- Lyotard, J.F. (1984). *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*. Oversatt av G. Bennington og B. Massumi. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Manger, T. & Wormnes, B. (2015). *Motivasjon og mestring*. 2. utg. Bergen: Fagbokforlaget.

- Marshall-Mies, J.C., Fleishman, E.A., Martin, J.A., Zaccaro, S.J., Baughman, W.A. & McGee, M.L. (2000). Development and evaluation of cognitive and metacognitive measures for predicting leadership potential. *The Leadership Quarterly*, 11(1), 135–153.
- Mintzberg, H. (1973). *The nature of managerial work*. New York: Harper and Row.
- Mintzberg, H. (1975). The manager's job: folklore and fact. *Harvard Business Review*, 53(4), 49–61.
- Mintzberg, H. (2009). *Managing*. Harlow: Pearson.
- Mogensen, F. (1995). *Handlingskompetanse som didaktisk begrep i miljøundervisningen*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge creating company: How Japanese companies create the dynamics of innovation*. New York: Oxford University Press.
- Raelin, J.A. (2011). From leadership-as-practice to leaderful practice. *Leadership*, 7(2), 195–211.
- Raelin, J.A. (2016). Introduction to leadership-as-practice. I J.A. Raelin (red.), *Leadership-as-practice. Theory and Application* (s. 1–17). New York: Routledge.
- Rowbotham, S., Segal, L. & Wainwright, S. (1979). *Beyond the Fragments: Feminism and the Making of Socialism*. London: The Merlin Press.
- Raaheim, K. (1974). *Problem solving and intelligence*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Schatzki, T.R. (2001). Practice Theory. I T.R. Schatzki, K.K. Cetian & E. von Savigny (red.), *The Practice Turn in Contemporary Theory* (s. 1–14). Oxford, UK: Routledge.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Stajkovic, A.D. & Luthans, F. (1998). Self-efficacy and work-related performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 124(2), 240–261.
- Taylor, C. (1985). *Philosophy and the Human Sciences. Collected Papers, Vol. 2*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tengblad, S. (red.). (2012). *The work of managers. Towards a practice theory of management*. Oxford: Oxford University Press.
- Trevino, L.T., Brown, M. & Hartman, L.P. (2003). A qualitative investigation of perceived ethical leadership: Perceptions from inside and outside the executive suite. *Human Relations*, 56(1), 5–37.
- Turesky, E.F. & Gallagher, D. (2011). Know thyself: coaching for leadership using Kolb's experimental learning theory. *The Coaching Psychologist*, 7(1), 5–14.
- Wittgenstein, L. (1953). *Philosophical Investigations*. Oversatt av G.E.M. Anscombe. Oxford: Blackwell.

Brandser, G.C. (2023). Akademisk kunsthåndverk.  
I O.J. Andersen & J.B. Otterlei (Red.),  
*Kunnskapsforvaltning: Bidrag til studier av profesjonell  
yrkespraksis* (s. 195–210). Fagbokforlaget.  
DOI: <https://doi.org/10.55669/oa280811>

## Kapittel 11

# Akademisk kunsthåndverk

Gry Cathrin Brandser

## Innledning

I teksten «Byggeplass» fra samlingen, *Enveiskjørt gate* viser Walter Benjamin (1950/2000: 21) til barnets tilbøyelighet til å søke ethvert arbeidssted hvor den praktiske anvendelsen av ting går synlig for seg. Underlig nok er det i «avfallet som oppstår i bygnings-, hage- eller husarbeidet, ved skredder- eller snekkervirksomhet» at barnet mottar og hengir seg til verden. I alle disse sporadisk etterlatte gjenstandene – de avklipte trådene, sponrullene og avkappet – løst fra sin nytte- og brukssammenheng, finner barnet en verden av muligheter som i leken forvandles til en helt egen verden. I den mimetiske evnen som mennesket er utstyrt med, ligger det for Benjamin en unik evne til å løsne tingene fra kategoriens grep – vanen, det etablerte eller implisitte – og å avdekke andre lag av mening. Teksten blir ofte lest som Benjamins kritikk av en pedagogisk utdanningspraksis som er målorientert og består av formaliserte metoder – en «skolelæring» som spesifikt er innrettet mot barn.

Interessen for utdanning og forholdet mellom sanseerfaring og læring er noe Benjamin langt på vei deler med den amerikanske filosofen og utdanningsreformatoren, John Dewey. Begge er opptatt av konsekvensene av at kunnskap ervervet gjennom sansene nedvurderes på bekostning av abstrakt, teoretisk viten og instrumentelle læringsmetoder.

Kapitlet vil rette søkelyset mot spørsmålet om akademisk forskning er et kunsthåndverk, eller om det er en produksjonsform som forutsetter skolelæring og «fabrikkmessig» følger en håndgripelig ekstern standard (en form, en mal eller standardiserte regler). Bakgrunnen for kapitlet er en tiltakende formalisering av doktorutdanningen. Trenden i de siste tiårs reformer i høyere utdanning er at kunnskap kommersialiseres, pakkes og gjøres til en vare, noen ganger på bekostning av *kunnskaping* (Slaughter & Cantwell, 2012; Steckelsen, 2018; Amaral & Carvalho, 2020). I 2003 ble doktorutdanningen innlemmet i Bolognaprosessen som utdanningsløpets tredje syklus. I etterkant har doktorutdanningen endret karakter. Det er flere arbeidskrav og tettere oppfølging, og studentene forventes å delta på forskerskoler, i forskergrupper og prosjekter. Utviklingen henger tilsynelatende sammen med en oppfatning om at forskning er et praktisk håndverk, og noe man oppskriftsmessig kan lære seg. Oppfatningen om at forskning følger en oppskrift, brer om seg. I dag etterspør også studenter på lavere nivå stadig oftere en «mal» for oppgaver eller eksamensbesvarelser, tross våre innstendige oppfordringer om kreativitet, selvstendighet og egenart. I hvilken grad bidrar formaliseringen av doktorutdanningen til å fortrenge den type originalitet og selvstendig tenkning som forventes av doktorkandidaten, og hvilke utfordringer og dilemmaer reiser en tiltakende formalisering av utdanningen for kunnskapsutviklingen? I første del vil jeg si noe om bakgrunnen for endringene i doktorgradens innhold og funksjon i etterkant av Bolognaprosessen, samt løfte fram noen refleksjoner om det håndverksmessige ved akademisk forskning. Deretter vil jeg med utgangspunkt i John Deweys og Walter Benjamins refleksjoner om forholdet mellom kunnskap og estetisk erfaring diskutere om forskning kan betraktes som et slags kunsthåndverk.

## Doktorgraden – og forskerutdanningen

Doktorgraden har historisk sett vært et forvaltningsfelt og emblem for universitetet som institusjon, og det akademiske kollegium har lenge hatt tilnærmet

ubegrenset myndighet til å fastsette krav og kriterier til hva som kvalifiserer til originale ideer og bidrag til kunnskapsfornyelse. Dette gjelder også retten til autorisasjon av selve doktortittelen og den avgrensning av teoretisk kunnskap fra praktiske ferdigheter som vitenskapelig forskning betraktes å være. Universitetet som utdanningsinstitusjon har røtter i middelalderens læringsanstalter, som først ble etablert i Bologna (1158) og Paris (1170). De første universitetene var yrkesutdanninger, og *Universitas*, som betyr fellesskap eller sammenslutning, viste til «laugene», for eksempel legenes laug. Den forskningsorienterte filosofiske doktorgraden (*dr.philos.*) er et moderne fenomen og resultat av Wilhelm von Humboldts reformbestrebelse på 1800-tallet, som blant annet kulminerte med etableringen av Universitetet i Berlin i 1810 (Enders, 2007; Amaral & Carvalho, 2020; Brandser, 2022). Denne filosofiske doktorgraden ble etter hvert et forbilde for de fleste moderne forskningsdoktorgrader i verden og har vist seg å være forunderlig slitesterk.

I Norge ble den filosofiske doktorgraden sanksjonert av Kongen i 1824 og ble første gang tildelt ved Det Kongelige Frederiks Universitet i 1847. Særegent for den filosofiske doktorgraden er at kandidaten arbeider alene uten veiledning, og at graden bare kan tildeles av universitetene. Forsøket på å bringe doktorutdanningen inn under et tydeligere pedagogisk rammeverk må ses i sammenheng med Bolognaprosessen, som er den mest vidtrekkende reformprosessen i høyere utdanning de siste 50 årene. Den politiske begrunnelsen har vært behovet for å modernisere de høyere utdanningssystemene i Europa gjennom strukturelle endringer, deriblant innføring av et felles gradssystem med bachelor og master, og et felles karakter- og studiepoengsystem (ECTS: European Credit Transfer System). Standardisering av grader og studiepoeng har også vært et politisk sanksjonert virkemiddel for å stimulere studentmobilitet mellom medlemslandene.

Norge ble medlem av Bolognaprosessen i 1999 og har blitt karakterisert som en «ivrig bever» i europeiseringsprosessen i høyere utdanning (Bleiklie, 2009). Kvalitetsreformen (St.meld. nr. 35: 2001–2002) ble implementert i 2005 og bidro langt på vei til å realisere målene i Bolognaprosessen. I tråd med Bolognaprosessens målsetting hadde også Kvalitetsreformen et tydelig fokus på studiekvalitet. Dette har medført betydelige pedagogiske endringer med blant annet innføring av studentaktive undervisnings- og læringsformer og vurderingsformer med innleveringer og prøving underveis i semesteret (Dysthe mfl., 2006). Med begrunnelse i professoral faglig autoritet og insti-

tusjonell autonomi ble doktorgraden lenge holdt utenfor prosessen, men med en tiltakende kommersialisering av kunnskap og etableringen av et felleseuropeisk forskningsområde (ERA) har reformlokomotivet vært vanskelig å stanse. Ideen om å bringe doktorutdanningen inn under et liknende pedagogisk rammeverk med undervisning, kurs og seminarer, altså «skolelæring», ble først lansert i Berlin-møtet i 2003. Utviklingen må ses i sammenheng med at EU i 2000 vedtok sin storstilte konkurransestrategi, den såkalte Lisboa-strategien, med mål om at EU innen 2010 skulle bli «den mest konkurransedyktige og dynamiske kunnskapsbaserte økonomien i verden». I 2005 (Bergen-kommunikéet) ble doktorgradskandidater degradert til doktorgradsstudenter og utdanningen formalisert med spesifikke utdanningskrav og kriterier. I 2007 (London-kommunikéet) ble det anbefalt at doktorprogrammene burde bidra til skolering i ferdigheter av nytte for industrien, og at opplæringen skulle legges under styringen av institusjonelle strategier og policy (Amaral & Carvalho, 2020). I Norge ble de første fem forskerskolene etablert i 2008, deretter fulgte ti i 2012 og syv i 2015 (Piro mfl., 2018; Schwach mfl., 2021). Etter 2022 er det tildelt midler til tolv nye. Hvordan opplæringen skal organiseres for å gjøre doktorstudenter i stand til å bidra med original forskning, har forblitt noe uklart. I Europakommisjonens *Report of Mapping Exercise on Doctoral Training in Europe. Towards a common approach* fra 2011 ble det gitt en beskrivelse av hvordan opplæringen ikke lenger burde organiseres:

The classical model of the master-apprentice relationship is gradually becoming less important and more and more universities are setting up doctoral schools that deliver structured programmes [providing] coursework on disciplinary and transferable skills alongside their original research. (European Commission, 2011:7)

En konsekvens av denne utviklingen er en tiltakende formalisering av det akademiske kvalifiseringsløpet, altså mer skolelæring. Utviklingen peker i retning av en standardisering i form av flere forskerskoler med formaliserte leseplaner og standardiserte opplegg med obligatoriske kurs og undervisning i et på forhånd angitt pensum. Likeledes er det blitt mer skriftlig kontroll gjennom hyppige resultatmålinger, formell rapportering og evaluering. Det er etablert standardiserte kriterier for seleksjonen av kandidater og et målbart

og meritokratiske system for testing gjennom eksamener for å skille ut de beste kandidatene. Underlagt et byråkratisk rammeverk av predefinert mål, formelle regler, prosedyrer og standarder har doktorutdanningene blitt lettere å administrere, og innholdet kan også lettere styres i retning av skiftende strategiske mål, prioriteringer og lokale omdømmekrav. Formelle regler og nøytrale standarder er utvilsomt en god måte å ivareta likhetsprinsippet og å hindre forskjellsbehandling, men ivaretar i liten grad det individuelle særpreget hos den enkelte student. Å kvalifisere seg til forsker innebærer i stigende grad programmatisk å lære seg tekniske ferdigheter og bestemte metodologiske regler, altså ha kontroll over en formalisert prosess gjennom en ordnet, logisk plan. Mye tyder på at det ligger en taus standard – *en mal* – som kandidaten forventes å følge, og at standardiseringen hviler på en teknisk-rasjonell norm om læring, som henter sitt forbilde i det positivistiske kunnskapssynet. Praksisen kan riktignok variere noe mellom disiplinene, men ideen om at det finnes en «nøytral» standard – *en mal* – som kan læres, synes å ligge fast. Denne normen om læring kan gjenfinnes i lærebøker og formidles på kurs, og den kan overvåkes, kontrolleres og testes gjennom obligatoriske innleveringer, presentasjoner og eksamener. Det nærliggende spørsmålet er om formaliseringen har som effekt at den fortrenger den type originalitet og selvstendig tenkning som forventes av doktorkandidaten – og som samfunnet trenger.

## Benjamin og Dewey om kunnskaping

Walter Benjamin (1892–1940) og John Dewey (1859–1952) tilhører ulike generasjoner og forskningstradisjoner, og deres filosofiske refleksjoner om utdanningen er også preget av konteksten disse refleksjonene utformes innenfor. Benjamin tilhører Frankfurterskolen, som var et sentralt forskningsmiljø i mellomkrigstidens Europa. Sammen med blant annet Theodor Adorno, Max Horkheimer og Erich Fromm hadde kretsen sin faglige forankring i *Institut für Sozialforschung* som ble etablert i Frankfurt i 1923, og som under Hitler-regimet hadde midlertidig sete i New York. Instituttet var et intellektuelt kraftsentrum for marxistisk orienterte forskere, men Benjamins filosofi kan ikke utvetydig plasseres i en bestemt skole eller teoretisk posisjon. Han levde og virket som essayist og litteraturkritiker under den turbulente Weimar-



republikken og opplevde også nazismens framvekst på kroppen.<sup>11</sup> Dewey var en amerikansk filosof, psykolog og reformpedagog, som særlig har satt sitt preg på amerikansk skolevesen og oppdragelsesidealer. Konteksten for Deweys filosofi og reformprosjekter er den sosiale uroen som oppstår i det amerikanske samfunnet i etterkant av industrialisering, massiv innvandring og etniske konflikter.

Begge filosofene var – direkte eller indirekte – opptatt av læringen og muligheten av å utvikle kunnskap som kunne bidra til å løse aktuelle samfunnsproblemer. Forherligelsen av abstrakt, teoretisk læring var for dem et resultat av industrisamfunnet og masseproduksjonens reduksjon av mennesker til «hender». Gjennom moderniseringen var kunnskapen blitt fjernet fra de materielle sammenhengende den oppsto i, og det praktiske arbeidet som tidligere ga umiddelbar meningsfylde, var erstattet av kunnskap tilordnet i bøker. Mens mennesket i håndverkets tidsalder var utlevert til tingenes kvaliteter, ga teknikken oss makt over tingene som vi ikke tidligere var i besittelse av (jf. Leslie, 1998). Det praktiske håndverket forutsatte en respekt for tingenes egen stofflighet som noe annerledes fra oss selv. Målet for begge var å motvirke utarming av erfaring og å gjenerobre menneskets følelse av tilhørighet til verden. I den gjenerobringen spiller sanseerfaringen – den estetiske erfaring – en sentral rolle. I essayet «Kunstverket i tidsalderen for dets tekniske reproduserbarhet» bruker Benjamin (1936/2014) begrepet «aura» for å beskrive et forhold ved den estetiske erfaringen som særlig kjennetegner håndverket. Aura viser til en fascinasjon, ærefrykt eller respekt som vi får i møte med en gjenstand som er enestående eller unik. Det er inntrykket av egenverdi eller autentisitet som gjenstanden gir oss, som utgjør gjenstandens aura. Begrepet knyttes til en kvalitativ verdi, uten nytte- eller varestatus. Forutsetningen for håndverket er en anerkjennelse av materialets egenart, og selve bearbeidelsen er et gjensidig avhengighetsforhold.

---

11 Benjamin mistet sitt statsborgerskap i 1933 og gikk i eksil i Paris. Han flyktet senere via Spania hvor han ble arrestert og sendt i fangeleir. Han begikk selvmord i landsbyen Portbou på flukt fra regimet i 1940. Verkene ble først kjent etter hans død. Adorno forvaltet den posthume utgivelsen av hans upubliserte verker, som ble utgitt i 1955, og Hannah Arendt redigerte hans etterlatte skrifter i 1968. Benjamin hadde en omfattende produksjon som omfatter disipliner som erkjennelsesteori, språketeori, historiefilosofi, pedagogikk og litteraturkritikk.

En utdanning som bygger på metoder og abstrakte formularer underkjenner menneskets evne til å åpne tingene for fantasi og forvandlinger gjennom hengivelse og sanselig opplevelse av deres kvaliteter. En utdanning styrt av teknisk rasjonalitet med klare mål og formaliserte metoder bidrar med andre ord til å undergrave det Benjamin (1933/1986) betegner som menneskets mimetiske evne – vår evne til å etterligne og å oppfatte lignendeheter. En læring bygd over gitte mål og institusjonalisert instruksjon var for Dewey abstrakt og løsrevet fra de praktiske gjøremålene den skulle brukes til. Den estetiske erfaringen, som Dewey mente kjennetegnet det praktiske arbeidet, er en erfaring som impliserer tilstedeværelse, samkvem og interaksjon. Denne typen kroppsliggjort eller sanselig tilstedeværelse lar seg vanskelig formidle gjennom seminarer og kurs, men må oppøves gjennom praktisk erfaring i møte med et materiale. Det er altså på dette området forskning grenser mot kunst. La oss først ta et blikk på det praktiske håndverkets relevans for forskning før vi igjen vender tilbake Benjamin og Dewey.

## Forskning som håndverk

Begrepet «mesterlære» er en fellesbetegnelse for læring som involverer trening eller praktisk aktivitet, altså at opplæringen skjer i den sammenhengen læringen skal benyttes (Nielsen & Kvale, 1999). Sentrale kjennetegn er at læringen foregår i et faglig fellesskap hvor lærlingen gradvis tilegner seg håndverkets ferdigheter, kunnskaper og verdier. Læring skjer hovedsakelig gjennom praktisk øvelse, altså ved at lærlingen observerer og imiterer det arbeidet som mesteren og andre lærlinger i fellesskapet utfører. Evaluering finner sted i arbeidssituasjonen ved å utprøve og motta tilbakemelding på arbeidet (Lave & Wenger, 1991). Mesterlære har lenge vært den dominerende læringsformen for utdanning innen håndverk og en integrert del av produksjonslivet, som i århundrer var organisert i laugsvesenet (Black, 1984; Prak & Wallis, 2019). De første universitetene – i Bologna og Paris – var «laug» og hadde sine glansdager til langt utover på 1500-tallet da det var etablert 79 «akademier» i Europa etter samme «mal» (Noble, 1994). Etterlatte spor av «læringslauget» finner vi fortsatt i stillingsbetegnelser som «amanuensis» (assistent/håndlanger) og «magister» (universitetslærer, «mester»). Laugsvesenet har stått sterkt i hele Europa i flere hundre år og betraktes også som en av de eldste og mest motstandsdyktige

samfunnsstrukturene. I flere land, deriblant Tyskland, sto laugsvesenet sterkt og dannet også grunnlaget for etablering av moderne institusjoner under nasjonsbyggingen på 1800-tallet (Stöger & Reith, 2019), deriblant universiteter.

Håndverkets relevans i akademia kan også ses i sammenheng med det akademiske arbeidets «løst koblete» karakter (Neave & Rhoades, 1987; Clark, 1983; Musselin, 2007; Weick, 1976). I sin undersøkelse av læring i naturvitenskapelige miljøer i USA viser Kvale (1999) at mesterlæren er en læringsform som også forekommer innenfor avansert vitenskapelig forskning. Undersøkelsen viste at læring foregikk i et praksisfellesskap og at den enkelte forskers faglig identitet ble utviklet seg over tid gjennom identifikasjon med en mester. Læringen foregikk uten formell undervisning, men baserte seg på eksempler, råd og evaluering gjennom praksis. Eksempelene blir i hovedsak hentet fra naturvitenskapelige elitemiljøer, men Kvale viser også til samarbeidet mellom Gadamer og Heidegger for å underbygge argumentet om at forskerutdanning gjennom mesterlære også forekommer i humanistiske forskningsmiljøer.

Den tiltakende formaliseringen av det akademiske kvalifiseringsløpet i form av regler, prosedyrer og kravspesifikasjoner kan henge sammen med en mistillit til «mesterlæren». Et vanlig ankepunkt mot mesterlæren er at den ikke frambringer noe nytt, men bygger på imitasjon og bidrar til reproduktiv læring, altså er en form for læring som baserer seg på mekanisk etterligning eller kopiering av en original, modell eller prototyp (f.eks. Grelle, 1993). I læringen av et håndverk vil en normalt ha en klar idé om resultatet på forhånd (f.eks. en modell eller prototyp), noe som ikke er tilfelle med forskning. Det faktum at det foreligger en håndgripelig, gitt standard, gjør at håndverksarbeidet – tilvirkningen – er forutsigbart, og at læringen er reproduktiv. Mesteren vil veilede sin svenn ut fra en allerede oppgått sti. På det grunnlaget kan det argumenteres med at håndverkslæren ikke oppfyller kravet om kunnskapsfornyelse gjennom originalitet. En annen innvending er at håndverkslæren ikke oppfyller kravet i forskning om selvstendig kritisk refleksjon. Selv om evnen til kritisk refleksjon er nødvendig for å lære et håndverk, er idealet om kritisk refleksjon ikke like strengt innenfor håndverkslæren som innenfor forskning, hvor denne evnen betraktes som helt avgjørende. I forskning er det kritikkverdige hvis en ikke kjenner grunnlaget for det en gjør. Det samme er ikke tilfelle i håndverk, noe også Bøyum (2001) viser til.

Et motsvar kan være at den kritisk-vitenskapelige tenkemåten læres på en annen og «kroppslig» måte, nemlig gjennom praktisk problemløsning,

eksempler eller etterligning av rollemodellen(e)s handlemåter eller «tenkestil», slik Kvale (1999) er inne på. Et tredje ankepunkt er at en i håndverk vurderer produktene verdi ut fra kriterier om nytte, altså at produktene blir regulert og evaluert etter om de fungerer innenfor et bestemt bruksområde. Resultatene av forskning vurderes vanligvis ikke etter nytteverdien. Forskning er ikke regulert ut fra nytte, men ut fra et ideal om sannhet (eller forståelse, gyldighet etc.). Alle forskere er etisk underlagt sannhetsforpliktelsen. Det hjelper ikke hvor godt håndverket er, hvis man sier noe som ikke er sant. I lys av dagens utvikling er det diskutabelt om argumentet om nytte er holdbart. Utvikling peker i retning av at doktorutdanningene blir lagt under politiske mål og institusjonelle strategier, og at kandidatene forventes å arbeide i team under taket av ferdigsnekrede problemstillinger. Det kanskje aller viktigste kravet til forskning som skiller det fra håndverk – og fra formalisert «skolelæring», er kravet om at forskning skal gi ny innsikt og bidra til kunnskapsfornyelse. Det at man ikke kan ha en klar idé, visjon eller forestilling om resultatet på forhånd, gjør at forskning deler noen fellestrekk med et annet håndverk, nemlig kunsten. Det typiske for kunst er at arbeidet ikke følger en plan, men blir til i utfoldelsen av en fornemmelse eller en vag idé. Det er altså gode argumenter, slik også Bøyum (2001) påpeker, for å betrakte forskning som nært beslektet med kunst – altså som et kunsthåndverk. Det er i den sammenhengen at Dewey og Benjamins refleksjoner om forholdet mellom sanseerfaring og kunnskap kan bidra med noen innsikter.

## Forskning som kunsthåndverk

I teksten «Byggeplass», som kapitlet blir innledet med, peker Benjamin på et element i menneskets omgang med omgivelsene som kan bidra med ny kunnskap. I barnets sanselige omgang med tingene, interessen for detaljer og småting vi forsømmer eller overser – i ruklet av materialstumper eller i tjafset av overflødige tråder – finner vi en særegen mottakelighet overfor tingene – altså «tegn» på en genuin erfaring og dermed en kilde til ny kunnskap. Begrepet aura uttrykker det gjensidige forholdet mellom mennesket og de materielle tingene som Benjamin forbinder med den mimetiske evnen (Benjamin, 1979; Andersen, 2017). I trangen til å etterligne finner vi menneskets unike evne til hengivelse til tingene, men også evnen til å åpne tingene for fantasi og forvandlinger, slik Reinton (2017, s. 45) beskriver det. I den mi-

metiske evnen ligger altså evnen – av relevans for forskning – til å bryte opp tingene fra gitt kontekster og vante kategoriseringer og sette dem sammen på nye måter gjennom utprøving og improvisasjon.

Barnets mottakelighet overfor tingene er en av flere tankefigurer som leder inn i labyrinten av Benjamins teori om erfaring. *Barnet, flanøren og samleren* er, som Reinton (2017) beskriver, alle eksempler på tegntydere som kjennetegnes av en særegen form for oppmerksomhet og et sanselig forhold til sine omgivelser. Med sin særegne oppmerksomhet yter de motstand mot det moderne samfunnets målrettethet og varekonsum. *Barnet* forvandler og fornyer «skrotet» i leken, *flanøren* utforsker minnespor av fortiden i storbyens oversette detaljer, og *samleren* lar det levde livet som er innskrevet i utrangerte bruksgjenstander, bli tilgjengelig og komme til syne på nye måter. En læring styrt av teknisk rasjonalitet med klare mål og formaliserte metoder undergraver denne evnen. En læringsprosess som følger en mal, skaper ikke rom for egen utfoldelse i møte med et materiale og kan dermed hindre utfordringen av den etablerte orden som er forutsetningen for at noe nytt skapes. For Dewey er all erfaring et resultat av samspill mellom mennesket og omgivelsene. I *Art as Experience* beskriver Dewey (1934, i Bale, 2017) hvordan kunsten har antropologisk opphav i seremonier og riter, men at kunsten gjennom moderniseringen har blitt adskilt fra dagliglivets erfaringer og blitt til kunstobjekter plassert i museum. Hans prosjekt er slik sett å reetablere den estetiske erfaringens kontinuitet med alminnelige livsprosesser (Bale, 2009: 17). Hos Dewey (1934: 47) viser begrepet estetisk erfaring til en vurderende, sansende og nytende handling. Det er en erfaring som involverer en særegen emosjonell tilstedeværelse. I møtet med kunsten er det interaksjon – en erfaring som er kvalitativ, særegen og skjellsettende, og som dermed virker forandrende på den som erfarer. Et kjennetegn ved den estetiske erfaringen (som ikke begrenser seg til kunst) er at den virker transformerende og fester seg i minnet, og ikke er en type erfaring vi gjør rutinemessig. For Dewey springer sanseerfaringen ut av menneskets engasjement, sansemessige tilstedeværelse og glede i omgangen med sine omgivelser.

I likhet med Benjamin bruker også Dewey barnet og den mimetiske evnen som inngang til sin erfaringsfilosofi – mottakeligheten og undringen i barnets sanselige møte med tingene, men også trangen til å finne ut av tingenes beskaffenhet. I lekens innfall og frie form skaper barnet også mening. I barnets imitasjon av voksnes gjøremål – observasjon, utvelgelse ordning, tilpasning og

prøving – utvikles tenkeevnen (Dewey, 1910: 32). I den lekende holdningen finner Dewey en frihet til å heve seg utover de bruksområder som vanligvis er knyttet til tingen, men også frihet til å utforske regler, til å samarbeide, til å konkurrere og til å organisere. I 1894 etablerte Dewey sammen med kona Alice Chapman forsøksskolen, «The Laboratory School» ved Chicago University. Skolen skulle være et alternativ til den tradisjonelle skolen og den formelle og institusjonaliserte skolelæringen. Læringsprosessen – hvordan vi lærer, ikke hva vi lærer – skulle stå i fokus. Innholdet i utdanningen skulle utvikles i et tett samarbeid med eleven, teori og praksis skulle ikke skilles, og lærerne skulle være gode rollemodeller, ikke bare formidle teoretisk fagkunnskap. Et kjennetegn ved skolen var at elevene fikk utfolde seg i gjøremål av praktisk art (Aasen, 2008). Formålet med forsøksskolen var ikke kun å vekke interesse for fagkunnskap, men også å stimulere til kommunikasjon og samarbeid, og slik sett bidra til inkludering og større engasjement og deltakelse i demokratiet.

Både Dewey og Benjamin var kritiske til en «skolelæring» hvor det bare var lærerne som så formålet med det som skulle læres, og begge viser til betydningen av det mimetiske i læringen. Benjamins henvisning til den mimetiske evnen – som Aristoteles (i *Diktekonsten*) mente var medfødt – kan betraktes som et forsøk på å redde en genuin erfaring (Andersen, 2017). For ham gjør den mimetiske evnen oss i stand til å lese verden – og dermed en mulighet til å forstå den. For Dewey er den mimetiske evnen et nødvendig forstadium til tenkning og handling. Leken og andre former for eksperimentering gir oss tankebilder og ideer som vi kan bruke i utprøving og formulering av problemstillinger av nytte i rekonstruksjonen av samfunnet. Forskjellene mellom de to kan ha utspring i deres ulike tilnærming til Kant erkjennelsesteori (Dewey, 1917; Benjamin, 1918). Benjamin vil utvide Kants (bevissthetspsykologiske) begrep om erfaring, som han mener er historisk formet og begrenset av det analytiske blikket. Dewey vil utfordre Kants dualisme mellom sansing og forståelse med en alternativ teori om kunnskap som bygger på menneskets relasjonelle forbindelse til sine omgivelser. Begge beveger seg horisontalt og lokaliserer det nye i det iboende eller immanente. Hos Benjamin ligger kunnskapspotensialet i det glemte, forkastede eller oversette. Hos Dewey ligger kunnskapspotensialet i å undersøke det relasjonelle spillet mellom aktører i lokale settinger, noe som impliserer en «flat ontologi» hvor den materielle virkelighet anskueliggjøres som et integrert nettverk av forbindelser mellom menneskelige og ikke-menneskelige deltakere.

## Konklusjon

Forskning er utvilsomt avhengig av både teoretisk kunnskap og erfaringskunnskap – altså flere læringsformer. Oppøvelse i en kritisk vurderingsevne er nødvendig, men det er også behov for praktisk kunnskap i form av kroppsnære fornemmelser og intuitive vurderinger, slik også Kvale (1999) påpeker. Problemet er at formaliseringen kan fortrenge den erfaringsbaserte delen av læringen. Praksisen kan variere mellom disiplinene, men ideen om at det finnes en «nøytral» standard, er utbredt. Formaliseringen kan ha negative effekter på kunnskapsutviklingen. En av disse er at kandidatenes egne erfaringer av å «være i verden» ikke blir betraktet som en relevant kilde til ideer og kunnskap. Å betrakte forskning som et «kunsthåndverk» vil ha konsekvenser for innholdet og organiseringen av doktorutdanningen. Respekt for vår medfødte mimetiske evne krever rom til å utfolde seg i et materiale og muligheter til å improvisere uten restriksjoner av metoder og «maler», noe Benjamins *Enveiskjørt gate* langt på vei er et eksempel på (jf. Kuecker, 2020). I tråd med Benjamin trenger kanskje forskningen «tegentydere» som har et sanselig forhold til samtidens materielle beskaffenhet og kan utfordre etablerte sannheter. I det ligger også en sans for å dvele ved fortidens minnespor og en interesse for å fiske opp «glemte» tanker fra historiens havdyp til gjenbruk i nye kreative konstellasjoner. For Dewey er den materielle virkelighet et nett av gjensidig avhengige og samhandlende deler. For å forstå relasjonene – og løse aktuelle samfunnsproblemer – må vi også undersøke hvordan vi forsker (den praktiske prosessen), ikke bare hva vi forsker på (innholdet). Til det trenger vi muligheter til å leke med ideer, eksperimentere med metoder og tid til å veve sammen de løse trådene til alternative mønstergyldige løsninger. En slik tilnærming er kanskje allerede å finne i studier av materielt situert forskningsaktivitet i praksisfellesskap (jf. Bruno Latour, 1987).

Jeg har vært inne på flere mulige årsaker til formaliseringen, deriblant behovet for relevant kunnskap til industrien og arbeidslivet. Faren med at forskningen blir underlagt politiske strategier, er at den blir mindre fri til å stille de nødvendige kritiske spørsmålene. I lys av intensiveringen av det europeiske forskningssamarbeidet er det ikke usannsynlig at det også ligger politiske motiver bak nedvurderingen av «håndverklæringen» som elitistisk, foreldet eller irrelevant. Men – en skal heller ikke falle for fristelsen til å romantisere en læringsform, som har rot i laugsvesenet og lot seg utnytte av «mestere».

Doktorutdanningen blir i dag omtalt som en basal del av infrastrukturen i det felleseuropeiske kunnskapssamfunnet. Effektiv mobilitet av kunnskap, kapital og kompetanse mellom medlemslandene forutsetter felles kvalitets-sikringssystemer, standarder og byråkratiske former for kontroll, disiplin og seleksjon. Formalisering av doktorutdanningen kan gjøre systemet enklere å administrere, men kan også ha uintenderte konsekvenser for kunnskaps-utviklingen. Når kandidater forventes å følge en mal, ressursene er knappe og konkurransen om stillingene er skjerpet, vil en naturlig respons være å velge trivielle temaer og vante metoder og å unngå risikoen som er heftet med komplekse eller kontroversielle spørsmål. Konsekvensen på sikt kan bli en ensformig, likeartet og irrelevant forskning.

Debatten om doktorutdanningens innhold, struktur og relevans har pågått over en lengre periode. Kritikere har hevdet at doktorgradsløpet er for langt, frafallet er for høyt og muligheten for videre karriere er begrenset (Austin & Miller, 2020; Yudkevich mfl., 2020). Skjerpet konkurranse om få faste stillinger i en sektor som i mange land har vært gjenstand for budsjettkutt, har ført til at ventetiden fra disputas til fast stilling blir en lang periode med midlertidig ansettelse og sporadisk ledighet (Huisman mfl., 2002, Deem, 2022). Det er heller ingen enighet blant europeiske land om doktorandens tilknytning til fagmiljøet, det vil si om de er studenter, kandidater eller juniorforskere (Kehm, 2020b; Woldegiyorgis mfl., 2020). Tendensen i høyere utdanning de siste tiårene har vært en bevegelse fra elite- til masseutdanning, ofte påskyndet av politiske prioriteringer og krav til kompetanse i et arbeidsliv i omstilling. Massifiseringen av høyere utdanning viser seg altså nå også i de ekspanderende doktorutdanningene. Mens arbeidsmarkedet i noen land (f.eks. Sverige, Tyskland, Australia, England og Kina) har lyktes med å absorbere den tiltakende mengden av nye doktorer, viser andre land (Japan, Danmark, Italia, Spania og Nederland) til flere negative effekter av overproduksjon, som arbeidsledighet og en devaluering av doktorgradens kvalitet og omdømme, men det er forskjeller mellom disiplinene (Woldegiyorgis mfl., 2020). Jeg har forsøkt å vise hvordan motstridende krav og forventninger skaper spenninger og dilemmaer i spørsmålet om opplæringens innhold og organisering, og at formaliseringen av doktorutdanningen kan ha negative konsekvenser for det primære målet om kunnskapsfornylelse.



## Referanser

- Amaral, A. & Carvalho, T. (2020). From Medieval Disputation to the Graduate School. I D. Cardoso, O. Tavares, S. Sin & T. Carvalho (Red.), *Structural and institutional transformations in doctoral education: Social, political and student expectations* (s. 143–173). Springer International Publishing AG.
- Andersen, D.T. (2017). Erfaring og mimesis. Et redningsmotiv i Walter Benjamins filosofi. *Agora*, 2(3), 64–90.
- Austin, A.E. & Miller, E.R. (2020). Strengths, Challenges and Opportunities for US Doctoral Education. I M. Yudkevich, P.G. Atlbach & H. de Wit (Red.), *Trends and issues in doctoral education: A global perspective*. Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9789353885991>
- Bale, K. & Bø-Rygg, A. (2017). Å gjøre en erfaring. Utdrag fra *Art as Experience* (1934). I K. Bale & A. Bø-Rygg (Red.), *Estetisk teori – en innføring* (s. 196–213). Universitetsforlaget.
- Bale, K. (2009). *Estetikk – en innføring*. Pax forlag.
- Benjamin, W. (1933/1986). On the mimetic faculty. I P. Demetz (Red.), *Walter Benjamin. Reflections: Essays, Aphorisms, Autobiographical writings* (s. 333–336). Schocken books.
- Benjamin, W. (1950/2000). *Enveiskjørt gate*. Aschehoug.
- Bleiklie, I. (2009). From Tortoise to Eager Beaver. I C. Paradeise, E. Reale, I. Bleiklie & E. Ferlie (Red.), *University Governance. Western European Comparative Perspectives* (s. 127–153). Springer Press.
- Brandser, G.C. (2022). *Humboldt Revisited. The Impact of the German University on American Higher Education*. Berghahn Books.
- Clark, S.M. (1986). The Academic Profession and Career; Perspectives and Problems. *Teaching Sociology*, 14(1), 24–34. Teaching and the Academic Profession: A Symposium.
- Deem, R. (2020). Rethinking Doctoral education: University Purpose, Academic Cultures, Mental Health and the Public Good. I S. Cardoso, O. Tavares, C. Sin & T. Carvalho (Red.), *Structural and Institutional Transformations in Doctoral Education: Social, Political and Student Expectations* (s. 13–42). Springer International Publishing AG.
- Deem, R. (2022). On doctoral (in)visibility and reframing the doctorate for the twenty-first century. *European Journal of Higher Education*, 12(4), 373–392. <https://doi.org/10.1080/21568235.2022.2105370>
- Dewey, J. (1910). What is thought? I J. Dewey (Red.), *How we Think* (s. 1–13). D.C. Heath.
- Dewey, J. (1917). The Need for a Recovery of Philosophy. I J. Dewey (Red.), *Creative Intelligence: Essays in the Pragmatic Attitude* (s. 3–69). Holt Publishing.
- Dewey, J. (1934/1989). *Art as Experience*. Penguin Books.
- Dysthe, O., Raaheim, A., Lima, I. & Bygstad, A. (2006). *Undervisnings- og vurderingsformer. Pedagogiske konsekvenser av Kvalitetsreformen*. Evaluering av Kvalitetsreformen. NIFU STEP. Delrapport, 7.
- Enders, J. (2007). The Academic Profession. I J.J.F. Forest & P.G. Altbach (Red.), *International Handbook of Higher Education 18*, 5–21. Springer International Handbooks of Education.
- Europakommisjonen (2011). Report of Mapping Exercise on Doctoral Training in Europe «Towards a common approach» 27 June 2011. <https://euraxess.ec.europa.eu/sites/>

- default/files/policy\_library/report\_of\_mapping\_exercise\_on\_doctoral\_training\_final.pdf
- Grelle, H. (1993). Mesterlæren i industri og håndværk. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 41(1), 19–25.
- Huisman, J., De Wert, E. & Bertelsen J. (2002). Academic Careers from a European Perspective: The Declining Desirability of the Faculty Position. *The Journal of Higher Education*, 73(1), 141–160.
- Kehm, B. (2006). Doctoral Education in Europe: New Structures and Models. I G. Krücken, A. Kosmützky & M. Torka. (Red.), *Towards a Multiversity. Universities between Global Trends and National Traditions*. Transcript Verlag.
- Kehm, B.M. (2020a). Reforms of Doctoral Education in Europe and Diversification of Types. I D. Cardoso, O. Tavares, S. Sin & T. Carvalho (Red.), *Structural and Institutional Transformations in Doctoral Education: Social, political and student expectations* (s. 85–104). Springer International Publishing AG.
- Kehm, B.M. (2020b). The Past, Present and Future of Doctoral Education in Germany. I M. Yudkevich, P. Atlbach & H. de Wit. (Red.), *Trends and issues in doctoral education: A global perspective* (s. 79–102). Sage Publications.
- Kuecker, E. (2020). Post-Qualitative Inquiry and Walter Benjamin's «One Way Street». *Qualitative Inquiry*, 26(3–4), 271–280.
- Kvale, S. (1999). Forskere i lære. I K. Nielsen & S. Kvale (Red.), *Mesterlære. Læring som sosial praksis*. Ad Notam Gyldendal.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning – legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Leslie, E. (1998). Walter Benjamin: Traces of Craft. *Journal of Design History*, 11(1), 5–13.
- Musselin, C. (2007). Transformation of academic work: Facts and analysis. I M. Kogan & U. Teichler (Red.), *Key challenges to the Academic profession* (s. 175–190). UNESCO forum on higher education Research and knowledge. International centre for higher education. Kassel, INCHER- Kassel.
- Neave, G. & Rhoades, G. (1987). The Academic Estate in Western Europe. I B. Clark (Red.), *The Academic Profession. National, Disciplinary, and Institutional Settings* (s. 15–29). University of California Press.
- Nielsen, K. & Kvale, S. (1999). *Mesterlære. Læring som sosial praksis*. Ad Notam Gyldendal forlag.
- Noble, K.A. (1994). *Changing Doctoral Degrees. An international Perspective*. The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Olsen, J.P. (2000). Organisering og styring av universiteter: en kommentar til Mjøsutvalgets reformforslag. *Nytt norsk tidsskrift*, 17(3), 231–250.
- Park, C. (2005). New Variant PhD. The changing nature of the doctorate in the UK. *Journal of Higher Education and Management*, 27(2), 189–207.
- Piro, F., Skjelbred, S.-E., Aksnes, D.W., Nesja, K. & Børing, P. (2018). *Evaluation of the national research school scheme*, NIFU-rapport nr. 13.
- Prak, M. & Wallis, P. (1919). Introduction: Apprenticeship in Early Modern Europe. I M. Prak & P. Wallis (Red.), *Apprenticeship in Early Modern Europe* (s. 1–19). Cambridge University Press.
- Reinton, R. (2017). Å lese dikterisk. Om lesning og skriving hos Walter Benjamin. *Agora*, 2(3), 35–63.

- Slaughter, S. & Cantwell, B. (2012). Transatlantic moves to the market: The United States and the European Union. *Higher Education*, 63(5), 583–606.
- Stöger, G. & Reinhold R. (2019). Actors and Practices of German Apprenticeship, Fifteenth-Nineteenth Centuries. I M. Prak & P. Wallis (Red.), *Apprenticeship in early modern Europe* (s. 138–162). Cambridge University Press.
- Streckeisen, P. (2018). Neoliberalism in European Higher Education policy: Economic Nexus and Changing Pattern of Power and Inequality. I C. Sin, O. Tavares, S. Cardoso & M. Rosa (Red.), *European Higher Education and the Internal Market: Tensions between European policy and national sovereignty* (s. 47–72). Springer International Publishing AG.
- Teichler, U. (2014). Possible Futures for Higher Education: Challenges for Higher Education Research. I J.C. Shin & U. Teichler (Red.), *The Future of the Post-Massified University at the Crossroads* (s. 145–166). Knowledge Studies in Higher education. Springer.
- Weick, K. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1–19.
- Woldegiyorgis, A.A., Rudakov V., Rozhkova K. & Melnyk, D. (2020). Trends and Practices. The Literature concerning doctoral education. I M. Yudkevich, P. Atlbach & H. de Wit (Red.), *Trends and issues in doctoral education: A global perspective* (s. 4–32). Sage Publications.
- Yudkevich, M., Altbach P.G., de Wit, H. & Rudakov, V. (2020). Doctoral Education Worldwide. Key Trends and Realities. I M. Yudkevich, P. Atlbach & H. de Wit (Red.), *Trends and issues in doctoral education: A global perspective* (s. 466–485). Sage Publications.

Øvrelid, B. (2023). Akademisering av  
sosionomprofesjonen: Beretningen om en feilslått  
strategi? I O.J. Andersen & J.B. Otterlei (Red.),  
*Kunnskapsforvaltning: Bidrag til studier av profesjonell  
yrkespraksis* (s. 211–229). Fagbokforlaget.  
DOI: <https://doi.org/10.55669/oa280812>

## Kapittel 12

# Akademisering av sosionomprofesjonen

## *Beretningen om en feilslått strategi?*

Bjarne Øvrelid

## Innledning

Akademisering av profesjonsutdanningene legger til grunn at kvalitet i profesjonsutøvelsen blir bedre når det akademiske innslaget i utdanningen styrkes (NOU 2008:3). Kapitlet reiser følgende spørsmål: Hva skjer med sosionomstudenters akademiske kunnskapsgrunnlag i møtet med yrkesfeltet? Hvordan kan funnene forklares? Og til slutt: Er den utviklingen kapitlet peker på, god eller dårlig vurdert med utgangspunkt i sosialt arbeids grunnverdier?

To empiriske studier presenteres som utgangspunkt for å antyde et svar på det første spørsmålet. Den ene er en studie av sosionomstudenters kom-

petanseutvikling gjennom et treårig bachelorstudium (Øvrelid, 2009). Her avdekkes utviklingsmønstre hos studentene gjennom kvalitative intervjuer mot slutten av hvert semester der praksisperioden fremstår som et avgjørende vendepunkt. Den andre studien er basert på feltarbeid og kvalitative intervjuer med sosionomer ansatt som veiledere i NAV med ansvar for oppfølging av langtidsledige. Her fremstår mestring av arbeidsteknikker som fundamentet i kompetanseforståelsen (Øvrelid, 2018). Respondentene og kontekstene er ulike i studiene. Studien representerer like fullt relevante eksempler på hva som skjer med utdanningens kunnskapsgrunnlag i yrkespraksis. Sammenstillingen av de to gir også gode muligheter for å avdekke om tendensene som vises hos studentene i den første studien, forsterkes hos respondentene i den andre studien.

Deretter diskuteres forklaringer på det som kommer frem i studiene, først og fremst i forhold til to sentrale posisjoner i fagfeltet: kontekstlæringsposisjonen og akademiseringsposisjonen.

Den første betyr at kunnskapsutvikling og læring først og fremst skjer i de kontekstene kunnskapen brukes (Wenger, 1999; Schön, 1987), den andre at vitenskapelig kunnskap og akademisk trening fra forskning og utdanning vil bedre kvaliteten i profesjonsutøvelsen (NOU 2008:3; Ogden, 2012).

Til slutt diskuteres spørsmålet om den formen for akademisk kunnskap som viser seg tydeligst i sosiomens daglige virke i NAV, er noe vi bør oppfatte som positivt ut fra kjerneverdier i sosialt arbeid.

## To studier: metode og relevans for kapitlet

Jeg presenterer empiri fra to studier for å belyse problemstillingen. Den ene casestudien handler om sosionomstudenters opplevelse av sosialt arbeidskunnskapsgrunnlag (Øvrelid, 2009). Jeg gjennomførte kvalitative intervjuer med 12 bachelorstudenter på sosionomstudiet hvor jeg selv har vært ansatt. Studentene ble rekruttert ved selvseleksjon for å sikre motiverte respondenter som hadde deltatt aktivt og serøst på studiet. Jeg intervjuet studentene ved slutten av hvert studieår. Intervjuene ble spilt inn på mp3-spiller og transkribert. Utsagn ble klassifisert manuelt og oppsummert tematisk i form av meningsfortetting og satt opp i skjematiske oversikter for hvert studieår. Utgangspunktet for klassifiseringen var følgende hovedtema: viktigste

kunnskapslæring i året som gikk, vurdering av forholdet mellom teoretisk kunnskap og erfaringskunnskap, forholdet mellom læring på skolen og læring i yrkespraksis. Den tematiske tilnærmingen var i utgangspunktet preget av kontekstlæringsteori som fortolkningsramme.

Den andre casestudien er basert på et fire måneders langt feltarbeid med påfølgende kvalitative intervjuer ved et middels stort NAV-kontor i Innlandet (Øvrelid, 2018). Feltarbeidet foregikk ved en rekke observasjonsposter (hos saksbehandlere, på brukermøter, på jobbsøkerkurs, i mottak m.m.) for å få den daglige praksisen hos ansatte under huden og for å kunne gjøre meg i stand til å plassere ansattes utsagn og yrkesaktiviteter i sin kulturelle kontekst, det Clifford Geertz kaller «thick description» (1973). Med grunnlag i feltarbeidet gjorde jeg seks dybdeintervjuer med ansatte i oppfølgingsavdelingen. Det er empirien fra intervjuene som presenteres her. Intervjuene var organisert rundt fire hovedtemaer: relevant kompetanse, arbeidsformer, ressurser og lojalitet til arbeidsplass og samfunnsoppdrag. Intervjuene ble tatt opp, transkribert og klassifisert for hver enkelt respondent. Samtidig analyserte jeg intervjuene som narrativer med plotstruktur, hvor et sentralt poeng er å finne grunnleggende og meningskonstituerende vendepunkt i fortellingene (Polkinghorne, 1988, s. 15).

Studiene overlapper i sitt fokus på aktørenes opplevde kompetanse i kontekst. Overlappende er også respondentenes tydelige erfaring med yrkeskontekstens formende effekt på mestring og yrkesidentitet. Selv om studienes formål ikke er identiske og ikke har vært tenkt som empirisk dokumentasjon av et lineært forløp i utvikling av profesjonskompetanse blant sosionomer, bekrefter casene kontekstlæringskonseptets grunnpoeng: at reell kunnskap utvikles og læres i kontekster hvor den brukes. De bekrefter også at kunnskapsoverføring fra akademia til praksisfelt er kompleks og til dels vanskelig å realisere. En sammenstilling av studiene gir også relevante data om hvordan studentenes perspektiver på kompetanse videreutvikles hos sosionomene på NAV-kontoret.

## Studie 1: Mønstre og vendepunkt

I 2005 startet jeg en omfattende studie av sosionomutdanningen vår på Høgskolen i Innlandet, avdeling Lillehammer (Øvrelid, 2009). Studentene syntes den var viktig og spennende helt til de kom ut i praksis 2. semester 2. studieår. Da oppdaget de at mye av det de hadde lært i utdanningen, ikke ble etterspurt på praksisstedene. Abstrakte ord og teorier ble enten irrelevante eller til noe

nytt og annerledes når de skulle omsettes til praksisteknikker. De måtte bygge mye av kunnskapsgrunnlaget sitt på nytt.

Første gang jeg intervjuet dem, mot slutten av første studieår, fortalte studentene som var med i prosjektet mitt, at de likte teori og vitenskapelig metode. De hadde meldt seg frivillig og var nok over gjennomsnittet motivert for å gjøre det beste ut av studiet. Jeg var likevel imponert over entusiasmen. Første studieår arbeidet studentene seg igjennom psykologi, sosiologi, antropologi, etikk, kvantitativ metode, kvalitativ metode, stats- og kommunalkunnskap, juss og kommunikasjonsteori. Det er en underdrivelse å kalle dette et akademisk krevende første år. Men vi klarte tilsynelatende ikke å ta motet fra dem. En viktig årsak til det var sannsynligvis måten vi organiserte læringen på. Studentkullet ble delt inn i grupper, og mye av læringen var organisert gjennom skriftlig oppgaveløsning og muntlige fremlegg. Studentene fortalte i intervjuene at de fikk et mer forpliktende og personlig forhold til stoffet på denne måten. De tematisk organiserte klassifikasjonsskjemaene fra 1. studieår inneholder følgende representative sitater:

Jeg har alltid lett etter klare meninger. Nå ser jeg at det er mange sider av en sak. Jeg skjønner at det ikke finnes noe fasitsvar.

Tidligere jobba jeg uten å tenke over hva jeg drev med. Nå har jeg begynt å tenke over hva jeg gjør.

Det viktigste er å sette andre i fokus. En skal ikke dømme andre eller trekke for raske konklusjoner om medmennesker eller klienter. (Øvrelid, 2009, s. 21)

Dit kom vi ifølge studentene 1. studieår – egentlig ikke noe dårlig sted når en tenker over det. Da blir det desto mer oppsiktsvekkende å høre hva de har å fortelle etter at de har vært i praksis 2. semester 2. studieår. Utsagnene deres kan oppsummeres i tre deler:

- De sier at yrkespraksis representerer de viktigste kriteriene for relevant kompetanse.
- De opplever at det å utføre oppgavene i yrkesfeltet er mer effektiv læring enn den de erfarer i utdanningen.

- De sier at læring på skolen og læring i yrkesfeltet er veldig forskjellig. Vurderingskriteriene på skolen treffer dårlig i forhold til det som gjelder i yrket.

Her har det skjedd mye på kort tid. Den akademiske entusiasmen for bredde og mangfold er skrumpet betydelig inn. Etter praksis på NAV-kontorer, revmatismesykehus, barne- og ungdomspsykiatriske klinikker og rusbehandlingsinstitusjoner kan studentene melde om nytt syn på relevanskriterier: mestring av juss og relasjonskompetanse. I tillegg forteller de om en dyp og mørk avgrunn mellom academia og yrkesfelt. Her er sitater fra intervjuene foretatt mot slutten av praksisperioden:

Jeg kjente meg neste på bar bakke da jeg kom ut i praksis. Det var mye vanskeligere enn jeg hadde trodd. Det var så mye jeg ikke kjente til fra før. Men jeg ble stadig tryggere etter hvert som jeg fikk erfaring. En overfører aldri teori direkte til praksis.

Det blir ikke riktig å sette teori og praksis opp mot hverandre. Innsikter som for eksempel juss er avgjørende i jobben. Kommunikasjon også. Vi har lært begge deler på skolen. Men bare fått en aning om hva det handler om. En kan jo egentlig ikke noe av dette før en prøvd det i praksis.

Det jeg gjør ute i yrkespraksis, er viktigere enn å ta eksamen. Yrkespraksis og eksamen måler helt forskjellig ting. Det å jobbe gir meg noe helt annet. Erfaringene fra yrkespraksis sier noe om du faktisk er i stand til å jobbe. Jeg har lært mer på 3 måneder her enn jeg gjorde i løpet av 1½ år på skolen. (Øvreliid, 2009, s. 22)

Yrkespraksis har blitt «den egentlige virkeligheten». Det er umiddelbart lett å tenke seg hvordan denne forestillingen oppstår. Yrkesutøvelsen med virkelige mennesker, ekte problemer, ekte og forpliktende forventninger til løsninger, ekte resultater med konkrete konsekvenser for brukerne (gode eller dårlig) osv. er noen annet enn uforpliktende oppgaveskriving og ditto fremmøte på forelesninger. De forteller om hvordan det er å informere brukere om rettigheter. Om opplevelsen av å få en bruker videre til en arbeidsgiver eller hvordan de opplever det når arbeidsgiver ringer og etterlyser en bruker. Om hvordan de kjenner seg når de informerer feil og får kjeft av sinte brukere. Om hvordan det er å få ros eller kjeft fra veileder etter forsøk på å hjelpe brukere.



Praksisperioden i 2. semester fyller kun 30 av bachelorgradens 180 studiepoeng. Men den satt likevel fast hos studentene som «den egentlige kunnskapen». Siste studieår endret ikke denne oppfatningen. Studentene fikk presentert flere viktige sosialfaglige emner, men mest i forelesningsform. Siste semester ble stort sett brukt til bacheloroppgaven som var en ren akademisk eksersis.

Etter praksisperioden opererer studentene med to sett av kunnskaps-systemer: ett for skolen og ett for yrkespraksis. Representative sitater fra klassifikasjonsskjema fra slutten av 3. studieår lyder:

Det er en voldsom forskjell på å lese og skrive om ting og å gjøre dem i praksis. Slik jeg ser det, ligger den egentlige læringen i å handle. For meg kommer tankene først etterpå. Ute i jobb blir det mest å skyte fra hofta. Jeg kan jo håpe det finnes noen gode teorier for det jeg gjør. Men teori og praksis er jo helt forskjellige ting.

Det jeg får til på skolen, sier ikke mye om det jeg får til på jobben. Karakterene på skolen måler noe annet enn arbeidsevnen i yrket. Når jeg skriver oppgaver på skolen, er jeg altfor lite flink til å bruke meg selv. Jeg er redd for å trække feil. Det er jo ikke lov til å mene og synse. Teorien stenger ofte for kreativ tenkning, synes jeg. Den begrenser selvstendig tenkning. Jeg synes ikke vi blir opplært til faglig selvstendighet. Jeg tenker det er lettere å bruke seg selv i jobben. (Øvreid, 2009, s. 21–22)

Yrkeserfaringen avgrenser kompetansegrunnlaget til det som er egnet for løsning av enkeltsaker. Praksiserfaring blir en effektiv beskyttelse mot akademias uforpliktende og abstrakte marked av muligheter. Når de forteller, høres det ut som om det er greit. De mister mye kunnskap på veien, men ikke seg selv eller meningen med det de gjør. Tvert imot.

## Studie 2: Mestring av arbeidsteknikker

Hvordan går det så med sosionomenes kunnskapssyn og selvoppfatning etter endt utdanning? Som deltakende observatør på et NAV-kontor i fire måneder våsemesteret 2014 fulgte jeg seks ansatte sosionomer. Hensikten var å finne ut hva de tenkte om sitt eget kunnskapsgrunnlag og sin egen faglige identitet.

Klassifikasjonsskjema for sitater under tema «arbeidsformer» viser til utsagn om IKT-systemenes betydning om mestringen av systemene – hvor lang tid det tar, og hvor bratte læringskurvene er:

IKT gir påminnelser, oversikt, helt nødvendig informasjon, aktivitetsplaner i tråd med vedtak. Alt som trengs for å håndtere brukere, går via IKT-programmer. Uten dem ville vi være fortapt. (Øvreid, 2018, s. 109)

De forteller om mestring av disse systemene som en dyd av nødvendighet, men det har omkostninger også:

Jeg skriver stiler, jeg rapporterer, dokumenterer, skanner. Alt dette er tidstyver, stoppere i forhold til den menneskelige kontakten med brukerne som er nødvendig, men noen ganger ikke mulig. (Øvreid, 2018, s. 110)

Med NAV-reformen ble forvaltningsinnslaget i sosionomfaget løfta til et nytt nivå. Mandatet om arbeidslinjas gyldighet for sosionomer er én ting. Det mest konkrete er virkemidlene: standardiseringen av arbeidsformer og målstyringsteknikkene. Det er disse det refereres til ovenfor. De sier alle sammen at skal de kunne hjelpe brukere, må de kunne forvaltningens teknikker. Det meningsbærende i jobben ligger i denne enkle kjensgjerningen. Mer opphøyde yrkesetiske eller akademiske idealer kommer sjelden til uttrykk. Derimot lyder ofte setninger som dette:

Jeg trodde jeg var rimelig kvalifisert, men det var jeg virkelig ikke. (Øvreid, 2018, s. 111)

Det er ikke så lett å få tak på om de har lært noe i utdanningen som de kunne bruke i det daglige arbeidet. De nødvendigste ferdighetene har de erverva seg under marsjen i NAV-systemet. Men: De sier at de ikke får brukt nok tid på brukerne. Det kan bety at det ligger en uforløst etisk fordring her eller rester av en sosialfaglig kjernekompetanse i form av en svunnen drøm.

Deres opplevelser av å være sosionomer ser ut til å være kapslet inn i systembetingelsene. Dette ser ikke ut til å true den faglige identiteten deres. Deres opplevde problem er det personlige ansvaret for å mestre systembetingelsene og hjelpe brukerne mest mulig effektivt. Det er ikke mangel på akademisk

kompetanse. De er lojale mot det lokale NAV-kontoret og den nasjonale velferdsmodellen. De gjør aldri noe forsøk på å argumentere for et bedre alternativ.

Veien til arbeidsmarkedet går via dette systemet. Veien til et bedre liv. Jo lenger folk er borte fra arbeidsmarkedet, jo vanskeligere er det å komme tilbake.  
Vi hjelper mange. Det er meningsfylt når en lykkes noen ganger. (Øvrelid, 2018, s. 112)

Hirschman viser til «exit», «voice» og «loyalty» som alternative handlinger for ansatte i moderne organisasjoner (1970). Når lojalitet trumfer «voice» eller protest og «exit», er det grunn til å bli overrasket?

Kanskje. Veldig mye fagkunnskap fra utdanningen blir borte på veien. Det meste av det som blir borte, er det samfunnsvitenskapelige innslaget i utdanningen. Dette forsøkte å sette en samfunnsanalytisk og til dels en samfunnskritisk dagsorden. I utdanningen leste og hørte de om samfunnet som sorteringsarena, ikke minst innenfor utdanning og arbeidsmarkedet, om utstøtingsmekanismer, om individuelle effekter av sosial ulikhet og fattigdom. De hadde lest og hørt om velferdsbyråkratiets muligheter, men også om begrensningene. De visste, sa de, at velferdsbyråkratiet har dokumenterte problemer med å møte utsatte grupper uten at disse kjenner på ydmykelsen. Det henger særlig sammen med at hjelp er koblet til kontroll. Alle de minst flatterende detaljene i brukernes liv skal på bordet, og stønadsordninger og tiltak skal følges opp.

Alt dette var noe studentene mine visste. Dette hadde også de NAV-ansatte jeg intervjuet, lært i utdanningen. Likevel ser betydningen av disse innsiktene ut til å tape seg i løpet av studiet og falme ytterligere i løpet av noen år i yrkesaktiv tjeneste.

Viser annen forskning lignende tendenser? La meg vise til «Kryssildprosjektet» som undersøkte grundig forholdet mellom sosialarbeiderutdanningens effekter og de kravene som ble stilt i yrkespraksis (Nygren mfl., 2004, 2005, 2006, 2007). Kryssildprosjektet dokumenterte stor avstand mellom de mål og kjerneverdier som var uttalt i ulike deler av yrkespraksis på den ene siden og vår utdannings evne til å kvalifisere studentene våre til å realisere dem på den andre siden. En omfattende norsk studie av ulike nyutdannede profesjoners møte med yrkesfeltet har vist at kravene i yrkespraksis oppleves

annerledes enn de som stilles i akademisk utdanning. De som deltok i undersøkelsen, svarte at de til dels måtte lære ferdighetskravene i yrkespraksis fra grunnen av fordi de ikke mestret standarder og prosedyrer som gjaldt der (Smeby & Mausethagen, 2017).

Vi ser skjematisk oppsummert konturene av to ulike kontekster:

**Tabell 12.1** *Sentrale forskjeller på akademisk og profesjonspraktisk kontekst.*

Akademisk kontekst	Profesjonspraktisk kontekst
Abstrakt, teoretisk og allmenn kunnskap	Konkret, erfaringsbasert og kontekstuell kunnskap
Tilbaketrukket, kontemplativ og observerende posisjon	Direkte tilstedeværelse i møte med bruker og kolleger
Ettertanke og langtidsperspektiv	Handlingstvang i øyeblikket eller med kort tidshorison
Akademisk meritterende	Intervensjoner med tydelige menneskelige konsekvenser

Hva står på spill i forlengelsen av det vi har vist frem hittil?

For det første dokumenteres det at det akademiske innslaget i bachelorutdanningen for sosionomer endres og begrenses i møtet med yrkespraksis. Studien fra NAV-kontoret tyder på at systembetingelsene i yrket selv er mer sentralt for det faglige innholdet i profesjonsutøvelsen enn utdanningen tar høyde for. Ingen av studiene tyder på at studentene eller de NAV-ansatte sosionomene opplevde dette som noe stort problem for deres faglige identitet.

Hvordan kan dette forklares?

## Posisjon 1: Kontekstenes formende effekter

Etienne Wenger er en av de mest sentrale referansene i kontekstlæringstradisjonen. Han er mest kjent som forfatteren av standardverket *Communities of Practice* (1999) et begrep som i norsk oversettelse kalles *praksisfellesskap*. Alle virksomheter som akademiske utdanningsinstitusjoner og velferdsforvaltning, for eksempel, er praksisfellesskap. Her er det i omløp særegne krav, standarder, teknikker, kunnskapssyn og tekniske ferdigheter som alle deltakerne i fellesskapet må beherske. Fellesskapets standarder er styrende for vurderinger av aktivitetenes kvalitet. Wenger har vist i empiriske studier og i teoriutvikling hvordan læringen og utviklingen av standarder er en sosial prosess hvor ledere, kolleger, brukere, elever og studenter samhandler om koordinering, avklaringer og veiledning. Dette foregår aldri uten dynamikk og friksjon. En kommer ikke utenom konflikt- og kritikkhåndtering. Wenger gir gode muligheter til å forklare problemene med å koble sammen akademisk utdanning og yrkesfelt. Hvert praksisfelt blir en arena i sin egen rett med spesielle utfordringer, rammebetingelser og løsningsbehov. For eksempel må de konkrete arbeidsoppgavene være mulige å håndtere. Når sosionomer i den akademiske utdanningen lærer at sosialt arbeid skal foregå på «individ-», «gruppe-» og «samfunnsnivå», vil den konkrete hverdagen i NAV handle om å forsøke så langt det går å få folk i jobb gjennom tilgjengelige tiltak og til dels standardiserte teknikker.

Fra et rent akademisk synspunkt vil dette innebære en begrensning av abstrakte idealer – kanskje til og med en kritikkverdig begrensning. En akademiker vil kunne etterlyse en kritisk samfunns- og arbeidsmarkedsanalyse som viser at arbeidslinja innebærer dårlige odds og etiske dilemmaer for utsatte grupper. Men en NAV-veileder i oppfølgingstjenesten skal først og fremst være en kompetent bruker av forvaltningens verktøy. Kompetansen knyttet til dette standardkravet vil i NAV-konteksten fremstå som et av de viktigste kravene ansatte må beherske for å bli regnet som fullverdig deltaker i praksisfellesskapet. Det er i denne sammenhengen Wenger understreker betydningen av mening. Tingene kjennes riktig når en behersker virkemidlene. Derfor vil ikke akademiske standarder med forventninger om samfunnsanalyse (og kanskje til og med kritisk samfunnsanalyse) i utgangspunktet nødvendigvis være relevant for NAV-ansatte. De ser seg selv i lys av praksisstedets forventninger om hva det vil si å «kunne jobben sin». Disse standardene trenger ikke engang være funksjonelle i forhold til etatens abstrakte idealer (flere i arbeid

og færre på trygd). Kvalifisert håndtering av arbeidsteknikker kan bli et mål i seg selv. Det er godt dokumentert hvordan standardiserte arbeidsteknikker i oppfølgingen av brukere på veg mot varig lønnsarbeid ender opp med å bli målet på kvalitet helt uavhengig av om folk kommer i jobb eller ikke (Røaldsnes, 2018).

Wengers perspektiver treffer. Derfor kan en kanskje tilgi en temmelig programmatisk mangel på beskjedenhet i oppsummeringen av hovedpoenget i *Communities of Practice*:

From this perspective, educational processes based on actual participation are effective in fostering learning, not just because they are better pedagogical ideas, but more fundamentally because they are «epistemologically correct» so to speak. (Wenger, 1999, s. 101)

Tar en dette på alvor, betyr det at profesjonskunnskap først og fremst læres og utvikles i de sammenhengene den faktisk brukes. Det samme resonnementet vil gjelde for akademisk kunnskap. Dette betyr ikke at akademisk kunnskap eller vitenskap aldri bidrar eller spiller med i profesjonelle handlinger. Men det betyr at kunnskapen endrer seg på veien fra akademiske institusjoner til yrkespraktiske kontekster. Fra en allmenn og abstrakt form endres den til pragmatisk handling i det konkrete tilfellet. Michael Eraut har vist dette tydelig med eksempler fra pedagogikken. Teknikkene en lærer bruker for å håndtere en elevgruppe i et klasserom, oppleves som noe annet enn lesing av pedagogiske idealer eller forskning på fagfeltet. Som Eraut sier: Det er ikke den samme kunnskapen (1994, s. 31).

Donald Schöns *Educating the Reflective Practitioner* (1987) står i samme tradisjon. For han får slike innsikter alvorlige konsekvenser for synet på akademisk profesjonsutdanning:

Can the prevailing concepts of professional education ever yield a curriculum adequate to the complex, unstable, uncertain and conflictual worlds of practice? (Schön, 1987, s. 12)

Han svarer nei. I stedet insisterer han på at ekte læring og reell kunnskap er det som skjer når en praktiserer eller forsøker å praktisere i en profesjonell kontekst. Det kan være som veileder på et NAV-kontor eller som forsker

på et institutt. Schön gjør med dette profesjonskunnskap til noe mye mer enn institusjonaliserte rutiner. Kompetanseutvikling foregår i form av refleksjon over overraskende og uventede utviklingsforløp i løpet av selve handlingen eller i etterkant av handlingen. I forlengelsen av dette vil kunnskapsutvikling være formet av forsøk på å mestre problemer som ikke er forutsigbare: elever i en klasse, brukere i velferdsapparatet, klienten hos terapeuten. Den relasjonelle og sosiale logikken i dette lar seg i liten grad standardisere. Den profesjonelle handlingen må dermed være noe helt annet enn manualstyrt bruk av vitenskapelig kunnskap.

Studenter og yrkesutøvere kan legge den akademiske kunnskapen så hurtig og uproblematisk til side i møte med praksisfeltet fordi trykket fra yrkesutøvelsen i seg selv gjør det nødvendig. Endring og begrensning av akademisk kunnskap oppleves ikke som tap av mening og identitet fordi yrkespraksis har introdusert nye meningsbærende kriterier.

## Posisjon 2: Akademisering av sosialt arbeid: Allmenne intensjoner og konkrete effekter

Premisset for akademisering av profesjonsutdanninger de siste 40 årene har hele veien vært at forskning, akademisk kunnskap og utdanning er drivkraften og garantien for bedre kvalitet i profesjonsutøvelsen. Det er academia og vitenskapen som skal instruere praksisfeltet. La oss se på noen faktiske forhold:

Fra 1977 ble utdanningen av sosionomer lagt under høyskolesystemet og fagdepartementet for høyere utdanning. Praksiskrav som inntakskriterium ble droppet og det rene akademiske innholdet i utdanningen styrket (Kyvik, 2002). Etter stortingsvedtak i 1995 fikk høyskolene den samme stillingsstrukturen som universitetene og møtte en uttalt forventning om at høyskoleutdanningene (dermed også sosionomutdanningen) skulle være forskningsbaserte. Stjernøutvalget argumenterte for å styrke kvaliteten blant annet i sosionomutdanning gjennom utvikling av bedre fag- og forskningsmiljøer (NOU 2008:3). Etter hvert er det dokumentert at ni av ti ansatte på sosionomrelevante arbeidsplasser som NAV lenge har hatt bachelor- eller masterutdanning (Alm Andreassen, 2017, s. 141). Den vitenskapelige produksjonen blant de ansatte i utdanningene ble firedoblet fra 2004 til 2015 regnet i publiseringspoeng per ansatt (Messel & Smeby, 2017, s. 47). Forskningskompetansen og aktivi-

teter ved sosialfaglige utdanningstilbud har økt betydelig og det er utviklet en rekke master- og doktorgradsutdanninger innenfor sosialt arbeid (Smeby & Mausethagen, 2017, s. 14).

Dette er en ønsket utvikling, og den er politisk styrt. Ingenting ved dette er i utgangspunktet merkelig. Profesjonalisering av sosialt arbeid skjøt fart på 1970-tallet. Sosionomer skulle være fagpersoner med bedre kvalifikasjoner enn politikere til å ta beslutninger om tildeling av ytelser (Terum, 1996), og de skulle kunne se brukernes problemer i sammenheng med samfunnets organisering (Stjernø mfl., 2014, s. 229). Dessuten: Profesjonalisering betyr per definisjon et eget og fortrinnsvis vitenskapelig kunnskapsgrunnlag som skal gjøre profesjonene skikket til å ta selvstendige beslutninger på området de er satt til å forvalte (Freidsson, 2001).

Den mest ambisiøse og kategoriske utgaven av dette kunnskapsidealet er det som kalles evidensbasert praksis (EBP). Det betyr at en form for beste profesjonelle praksis skal filtreres ut av et stort omfang av randomiserte, kontrollerte studier (RCT-studier). I enden av denne prosessen skal det være mulig å avlede stadig mer treffsikre prosedyrer for profesjonell praksis (Ogden, 2012 s. 22). (For en grundigere gjennomgang av EBP, se Halvorsen kapittel 4). Vi finner former for EBP i sosionomenes kunnskapsgrunnlag, først og fremst i de delene av NAV hvor sosionomer deltar aktivt i iverksettelsen av arbeidslinja, og i det som kalles «inkluderende arbeidsliv».

«Inkluderende arbeidsliv» er et forskningsfelt med økende gjennomslagskraft i Norge. Det baserer seg på den forutsetningen at arbeidstakere med helseproblemer raskest mulig skal tilbake i jobb. I dette premisset inngår det at ordinært arbeid er helsefremmende for mennesker som i utgangspunktet har helseplager og er definert som syke i det offentlige velferdssystemet. Og ikke minst: Det finnes og bør videreutvikles forskningsbaserte prosedyrer for å gjøre denne tilbakeføringen mest mulig effektiv (Frøyland, 2019; Glemmestad, 2021). Det argumenteres for en ny type funksjon eller rolle i velferdssystemet: «jobbspesialisten» som ideelt sett følger prosedyrer skapt og videreutviklet gjennom vitenskapelige casestudier og evalueringer. Jobbspesialisten skal identifisere problemet, finne en realistisk arbeidsplass, forhandle frem oppgaver og stillingsprosent og gjerne samarbeide med fastlege, psykolog og arbeidsgiver. Inkluderingsprosedyren innebærer tett oppfølging og presis, hyppig og vitenskapelig evaluering (Frøyland, 2019).



Et betimelig spørsmål er selvsagt hvorfor denne formen for akademisering har fått en så overlegen gjennomslagskraft sammenlignet med posisjonen fra kontekstlæringstradisjonen. Et svar er at denne oppfatningen av den akademiske og vitenskapelig kunnskapens overlegne status passer inn i norske myndigheters styringslogikk, som den passer inn i ethvert moderne samfunns styringslogikk (Beck, 1986). Vitenskapelig planleggings- og prediksjonsevne har vært og er en grunnpilar i utviklingen av den norske velferdsmodellen. Velferdsmodellen vår og alle ambisjoner om samfunnsutvikling har hatt en stadig ekspanderende vifte av profesjonsgrupper både som forutsetning og konsekvens (Slagstad, 2000; Messel, 2014). Sosionomfaget er en del av dette bildet. Med NAV-kontorene har samfunnsoppdraget til sosionomene endret seg tydelig i retning av standardiserte forvaltningsoppgaver knyttet til gjennomføring av arbeidslinja. Vi ser ut til å være på vei mot en ny forståelse av sosionomfagets innhold: Sosionomene skal bli flinkere til arbeidsinkludering, og de må derfor mestre nye ferdigheter basert på et vitenskapelig kunnskapsgrunnlag. Det varierer lokalt hvor systematisk denne dreiningen er gjennomført. Men det er etter hvert godt dokumentert hvordan de konkrete oppgavene til sosionomer har endret seg i løpet av NAV-reformen. Arbeidsrettet oppfølging og markedsarbeid (kontakt med arbeidsgiver for å få brukere i jobb) fyller arbeidsdagen til sosialarbeiderne mer enn før. Dette skjer på bekostning av oppgaver som var regnet som tradisjonelt sosialt arbeid: rusoppfølging, integrering av flyktninger og boligsosialt arbeid (Terum & Sadeghi, 2019, s. 62–63). Det ser ut til at NAV-reformen har gjort sosionomers kjernekompetanse mindre relevant og mindre etterspurt enn før. Andelen sosialarbeidere i NAV var 46 prosent av alle ansatte i 2013/2014 og 27 prosent i 2016/2017 (Terum & Sadeghi, 2019, s. 60). Og hvem blir ansatt i stedet? Søkere med generell akademisk skolering på bachelor og masternivå.

Akademiseringsposisjonen kan oppsummeres slik: Den dokumenterer og begrunner akademiseringen i sosialt arbeids utdanning, men kan i mye mindre grad underbygge effekten av dette for sosialt arbeid i praksisfeltet.

## Er denne utviklingen god eller dårlig?

Akademisering av sosialarbeiderprofesjonen er med andre ord et uforløst prosjekt. Sannsynligvis først og fremst fordi avstanden mellom utdanningens innhold på den ene siden og ferdigheter etterspurt i yrkespraksis på den

andre er for stor. NAV-reformen har forsterket dette problemet. Sosionomenes tradisjonelle kunnskapsgrunnlag kom mer til sin rett på det gamle sosialkontoret. For øyeblikket fremstår sosionomenes kunnskapsgrunnlag som for lite funksjonelt for NAVs behov og for uklart som et troverdig alternativ i sin egen rett. Sosionomers kunnskapsgrunnlag havner i kategorien hverken tilstrekkelig praksisnært eller tungt nok akademisk (Callevært, 2003).

Det er mulig å tenke seg en bedre balanse i forholdet mellom teori og praksis. Medisinstudiet er et godt eksempel, blant annet fordi de etter hvert har lagt inn stadig mer problembasert og praksisnær læring i utdanningen (Pettersen, 2005, s. 125–126). Sosionomstudiet har gått i motsatt retning.

Hvor går veien videre herfra? Skal kunnskap med umiddelbar relevans for samfunnsstyring alltid ha forkjørsrett? Jeg avslutter med to mulige fortolkninger av sosionomprofesjonens videre liv og skjebne:

Anita Røysum disputerte i 2012 på temaet sosialarbeideres erfaringer med NAV-reformen. Hun fant ut at reformen hadde endret innholdet i sosialt arbeid betraktelig. Det var blitt betydelig mindre plass for faglig skjønn og mindre frihet til individuell oppfølging av brukerne ut fra brukernes egne behov. Kunnskapen om samfunnets og arbeidsmarkedets utstøtingsmekanismer var mindre relevant enn før. Det ble derimot viktigere å fokusere på sosiale problemer som individuelle problemer der den enkelte bruker i større grad enn før har ansvaret for sin egen skjebne. Røysum avdekker en form for akademisering der sosialarbeideren opplever forventningen om å være et nøytralt instrument for tilpasning av brukere til samfunnet. Arbeidsteknikkene fremstår mer som standardisert verktøy enn som skjønnsutøvelse. Profesjonaliteten skal ligge i mestring av metodekrav som utgir seg for å være verdinøytrale (Røysum, 2012).

Dette kan selvsagt presenteres som en uproblematisk utvikling – kanskje til og med som et fremskritt. Men da må sosionomer bytte ut sin tidligere forståelse av sosiale problemer og løsninger med arbeidsmarkedstiltak og arbeidsinkluderings-teknikker. La oss vise et eksempel fra arbeidsinkluderings-siden i fagfeltet, her fra en sentral referansetekst på området «inkluderende arbeidsliv» (Sannes & Spjelkavik, 2014): En ung kvinnelig arbeidssøker er sykmeldt. Hun har etter sigende angst, fibromyalgi og hodepine. En jobbspesialist skaffer henne praksisplass som hun forlater på grunn av angst, fysisk smerte og generell mistriivsel. Hun får en ny jobb hvor målene er mer presise

og oppfølgingen er bedre. Etter hvert vegrer kvinnen seg like fullt. Jobbspesialisten involverer da psykolog som utfordrer kvinnens angst og fluktstrategier. Fastlegen involveres i tillegg. Arbeidsgiver bidrar med ytterligere detaljert tilrettelegging. Kvinnen skriver ny kontrakt og har nå «en tydeligere opplevelse av å være til nytte». Hun får tilbakemeldinger på at hun nå håndterer sin angst på en mer konstruktiv måte enn før.

Slike studier viser i detalj hvordan arbeidsprosessene og fasene beskrives: valg av arbeidsplass, ressurskartlegging, informasjon til arbeidsgiver, støtte til familie, støtte til arbeidsgiver, samarbeid med psykolog, lege osv. Studiene har flere fellesnevner. De er opptatt av hva som virker. De leter også etter hindringer. Fokus er på best mulig bruk av inkluderingsteknikker, holdninger og praksisformer hos de impliserte tilretteleggerne eller avvik fra idealene. Det betyr at fokus først og fremst er på *hvordan* og veldig lite på *hvorfor*.

I dette universet er det egentlig ikke konflikt mellom idealer og realiteter når det gjelder muligheter og fremgangsmåter. Det skal bare gjøres riktig. Om det buttrer imot med gjennomføringen, må det forskes og evalueres frem bedre tilpasningsteknikker. Argumentene for tilnærmingen risikerer derfor å bli selvrefererende, suksesshistoriene selvopplyllende. For her bidrar forskningen like mye til forming av brukere, problemforståelse og løsning som til teknisk avdekking av objektive funn. Det skal egentlig godt gjøres å mislykkes med så tunge ressurser involvert. Alternative kunnskapssyn er ikke relevante i sammenhengen. Mulige omkostninger faglig, moralsk og økonomisk er utenfor diskusjonsrammen.

Om vi vender tilbake til Røysum og de sosialfaglige innsiktene hun ser forvitte, hva var det vi kunne ønsket oss i stedet? Innsikter i hvordan arbeidsmarkedet fungerer utstøtende for sosialt arbeids viktigste målgrupper (Dahl mfl., 2010; Markussen, 2016,). Innsikter i hvordan sosial ulikhet i utdanning fortsatt gir veldig ulike sjanser for å lykkes på alle nivåer i utdanning og senere i arbeidsmarked (Ljunggren & Nordli Hansen, 2021). Og ikke minst fokus på det allmensosiologiske og moralske poenget for en profesjonsgruppe som skal ta de mest utsattes parti: Hvordan ensidig og forsterket insistering på lønnsarbeid som eneste vei til inkludering forsterker skamfølelse og utenforskap hos dem som ikke lykkes.

## Konklusjon

Kapitlets ambisjoner har vært å dokumentere og fortolke den akademiske kunnskapens vei fra sosialarbeiderutdanningen til yrkespraksis i velferdsforvaltningen. Kapitlet gir klare indikasjoner på at systembetingelser i yrkespraksis avgrenser og definerer innholdet i det akademiske kunnskapsgrunnlaget tydeligere enn utdanningen. Den type akademisering NAV-ansatte sosionomer merker tydeligst, er standardiserte arbeidsteknikker knyttet til saksbehandling generelt og arbeidsinkludering spesielt. Dette er systembetingelser som utfordrer profesjonell autonomi og begrenser relevansen av samfunnskritiske perspektiver, men som samtidig gir nødvendige verktøy for mestring av forvaltningsoppgavene.

Akademiseringen i dagens form har ikke gitt sosionomenes tradisjonelle kunnskapsgrunnlag mer gjennomslagskraft i velferdsforvaltningen, men lar seg først og fremst forstå som en del av det velferdspolitiske mandatet og forvaltningsmessig styringslogikk.

Når studenter og ansatte legger stor vekt på kontekstlæringsperspektivet, er det basert på den konkrete erfaringen med å mestre arbeidsformene de forventes å beherske. Fra et forvaltningsperspektiv vil dette fremstå som funksjonelt. Fra en posisjon basert på grunnverdier i sosialt arbeid vil det fremstå som et diskusjonstema til ettertanke. Basert på den fortolkende fremstillingen ovenfor bør den samfunnsfaglige kompetansen og det praksisnære innslaget i regi av studiet styrkes – i alle fall dersom sosialarbeiderutdanningen ønsker tydeligere gjennomslag for eget kunnskapsgrunnlag i velferdsforvaltningen.

## Referanser

- Andreassen, T.A. (2017). Profesjonsutøvelse i en organisatorisk kontekst. I S. Mausethagen & J-C. Smeby (red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (s. 140–151). Universitetsforlaget.
- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Suhrkamp.
- Callewært, S. (2003). Profession og personlighet – to sider af samme sag? I I. Weicher & P.F. Laursen (red.), *Person og profession – en utfordring for sosialrådgivere, sygepejersker, lærere og pædagoger*. Billesø & Baltzer Forlagene.
- Dahl, E., van der Wel, K.A. & Harsløf, I. (2010). *Arbeid, helse og sosial ulikhet*. (Rapport 1) Helsedirektoratet.
- Eraut, M. (1994). *Developing Professional Knowledge and Competence*. Routledge and Falmer.
- Freidson, E. (2001). *Professionalism, the third logic: on the practice of knowledge*. University of Chicago Press.
- Frøyland, K (2019). Arbeidsinkluderingskompetanse basert på Supported Employment. I H. Glemmestad & L.C.Kleppe (red.), *Arbeidsinkludering i sosialt arbeid*. (s. 71–87). Fagbokforlaget.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures: selected essays: Basic Books*, 3–30.
- Glemmestad, H. (2021). *Oppfølgingsarbeid i NAV. Sosialt arbeid på NAV-kontoret*. Fagbokforlaget.
- Hirschman, A.O. (1970). *Exit, voice and loyalty: Response to decline in firms, organizations, and states*. Harvard University Press.
- Kyvik, S. (2002). Utviklingen av en egen høyskolesektor. I S. Kyvik (red.), *Fra høyskole til universitet? Endringsprosessen i høyskolesektoren*. Fagbokforlaget.
- Ljunggren, J. & Nordli-Hansen, M. (red.), (2021). *Arbeiderklassen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Markussen, S. (2016). *Hvordan sikre jobb til alle i fremtiden?* Frischsenteret for samfunnsøkonomisk forskning.
- Messel, J. (2014). Sosialarbeiderne i velferdsstatens frontlinje. I R. Slagstad & J. Messel (red.), *Profesjonshistorier*. Pax Forlag.
- Messel, J. & Smeby, J-C. (2017). Akademisering av høyskoleutdanningene. I S. Mausethagen & J-C. Smeby (red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (s. 44–55). Universitetsforlaget.
- Nilsen, S., Fauske, H. & Nygren, P. (2007). *Læring i fellesskap – En pedagogisk modell i profesjonsutdanningen*. Gyldendal Akademisk.
- NOU 2008:3 (2008). *Sett under ett – Ny struktur i høyere utdanning*. Kunnskapsdepartementet.
- Nygren, P. (2004). *Handlingskompetanse. Om profesjonelle personer*. Gyldendal Akademisk.
- Nygren, P. & Fauske, H. (2005). *Ideologisk handlingsberedskap*. Gyldendal Akademisk.
- Nygren, P., Fauske, H., Kollstad, M. & Skårderud, F. (2006). *Utakter*. Gyldendal Akademisk.
- Ogden, T. (2012). *Evidensbasert praksis i arbeidet med barn og unge*. Gyldendal Akademisk.
- Pettersen, R. (2005). *Problembasert læring – for studenten*. Universitetsforlaget.
- Polkinghorne, D.E. (1988). *Narrative knowing and the human Sciences*. State University of New York Press.

- Roaldsnes, A. (2018). *Mål og resultatstyring i nav – Kan det bidra til å få flere med nedsatt arbeidsevne i arbeid?* Arbeid og velferd nr. 1 2018. NAV.
- Røysum, A. (2012). *Sosialt arbeid i nye kontekster. En studie om sosialarbeiders erfaringer med NAV-reformen.* Høgskolen i Oslo og Akershus. Senter for profesjonsstudier: PhD-avhandling, nr. 4.
- Sannes, T.A.S. & Spjelkavik, Ø. (2014). Jobbspesialisten som balansekunstner mellom makt og hjelp. I K. Frøyland & Ø. Spjelkavik (red.), *Inkluderingskompetanse. Ordinært arbeid som mål og middel.* (s. 124–140). Gyldendal Akademisk.
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner.* Jossey-Bass Publishers.
- Slagstad, R. (2000). *Kunnskapens hus.* Pax Forlag.
- Spjelkavik, Ø. (2014). Ordinært arbeidsliv som metode og mål. I K. Frøyland & Ø. Spjelkavik (red.), *Inkluderingskompetanse – ordinært arbeid som mål og middel.* (s. 33–49). Gyldendal Akademisk.
- Smeby, J.-C. & Mausethagen, S. (2017). Profesjonskvalifisering. I S. Mausethagen & J.-C. Smeby (red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse.* (s. 11–20). Universitetsforlaget.
- Stjernø, S., Jessen, J. & Johannessen, A. (2014). 50-års ubehag? Sosialt arbeid fra lov om sosial omsorg til NAV i sosialpolitisk kontekst. I A. Ohnstad, A., M. Rugkåsa & S. Ylvisaker (red.), *Ubehaget i sosialt arbeid.* (s. 224–259). Gyldendal Akademisk.
- Terum, L.I. (1996). *Grenser for sosialpolitisk modernisering: om fattighjelp i velferdsstaten.* Universitetsforlaget.
- Terum, L.I. & Sadeghi, T. (2019). *Medarbeidernes kompetanse ved NAV-kontorene. Endringer i utdanningsbakgrunn, læring på arbeidsplassen og kompetanse, 2011–2018.* Oslo Metropolitan University. Skriftserie nr. 6.
- Wenger, E. (1999). *Communities of Practice. Learning, meaning and identity.* Cambridge University Press.
- Øvrelid, B. (2009). *Nødvendigheten av fronetisk handlingskompetanse i sosialt arbeid.* Karlstad University Studies 2009:12.
- Øvrelid, B. (2018). Profesjonsidentitetens vilkår. Sosialt arbeid i Nav. *Tidsskrift for velferdsforskning*, 21(2), 103–118. DOI: <https://doi.org/10.18261/issn.2464-3076-2018-02-02>.



Andersen, O.J. & Otterlei, J.B. (2023). Kunnskap for praksis: Et kontingent prosjekt. I O.J. Andersen & J.B. Otterlei (Red.), *Kunnskapsforvaltning: Bidrag til studier av profesjonell yrkespraksis* (s. 231–241). Fagbokforlaget.

DOI: <https://doi.org/10.55669/oa280813>

## Kapittel 13

# Kunnskap for praksis: Et kontingent prosjekt

Ole Johan Andersen og Jill Beth Otterlei

## Innledning

Bokas siktemål har vært å tegne et bilde av hvordan kunnskap forvaltes, det vil si anvendes og videreutvikles i møtet med ulike praksisfelt. Med utgangspunkt i tilgjengelig forskning forsøker medforfatterne å videreutvikle greiner på den epistemologiske stammen som er viet kunnskap for praksis. Som det framgår av innledningskapitlet, mener vi at det originale ved bidraget vårt er at vi gjennom inkluderingen av ulike praksisfelt åpner blikket for variasjoner i måten profesjonelle yrkesutøvere forvalter sin mangfoldige kunnskapsbase på. Og i så måte går vi et skritt videre gjennom å ta høyde for den organisatoriske rammen, eller nærmere bestemt det spesifikke operative systemet og hvilke typer problemer som praktikere forsøker å ta hånd om. Vi er rett nok



innforstått med at kunnskap for praksis ikke bare dreier seg om problem-mestring. I og med at det er kunnskapsforvaltning i profesjonelle yrkesroller som tematiseres, skulle en slik avgrensning likevel være velbegrunnet.

Det sier seg sjøl at denne variasjonen setter begrensninger med hensyn til å kunne utlede en *analytisk merverdi* i form av innsikter og lærdommer som peker ut over de enkelte kapitlene. En slik merverdi ligger imidlertid ikke i det å skulle utlede lærdommer i form av oppskrifter. En forventning om suksess-oppskrifter er ellers noe som spesielt de som bedriver oppdragsforskning, ofte møter. I tråd med hva Atle Måseide hevder, ender man lett opp i et «intellektualistisk mistak» i fall man forestiller seg at avslutningskapitlet skulle kunne ut i kunnskapsbaserte oppskrifter på hva som eventuelt skulle være treffsikre og adekvate måter å forvalte kunnskap for praksis på. Denne fallgruva mener vi å ha gått klar av. Samtidig ønsker vi heller ikke å konstruere et uoverskridelig skille mellom viten opparbeidet gjennom bruk av vitenskapelige metoder og teori, og praktisk kunnskap. Man behøver ikke være pragmatiker for å problematisere slike dikotomier. Og heller ikke Måseide er fremmed for at teorier om noe, i kraft av å utfordre gjeldende måter å forstå og handle på innenfor et saksfelt, kan bidra til å åpne blikket for andre tenke- og handlemåter enn de som har vært gjengse. Sjøl om det nok er en viss meningsforskjell mellom han og Halvorsen med hensyn til den praktiske nytten av for eksempel pedagogiske teorier – en spenning som vi ellers oppfatter som fruktbart i et bokprosjekt, så viser Halvorsen til at evidenstradisjonen «har beveget seg langt i retning av metodologisk eklektisisme» (se kap. 4, s. 60). Sånn sett reserverer man seg mot ideen om at én forskningsmetode skulle være i stand til å frambringe sikre svar. Det er oppmuntrende i fall dette markerer at de steile frontene er myket noe opp.

Framfor å la dikotomier og analytiske båser, hvorav noen framstilles som mer høyverdige enn andre, styre forskningen, har vi argumentert for å legge praksisfeltets varierte problemer til grunn for refleksjoner omkring forvaltningen av kunnskaper. Ja, vi tillater også å hevde at *kontinuitetsprinsippet* (se Selznick, 1992, s. 28–29), som ikke minst står sentralt blant pragmatisk inspirerte fagfolk, er grunnleggende. Ikke minst blir det tydelig, som påpekt innledningsvis, når vi setter søkelyset på den varierte miksen av faglige innsikter, ferdigheter, hverdags erfaringer, verktøy og teknologi som yrkesutøvere tyr til for å mestre en mangfoldig praksis. Distinksjoner kan sjølsagt være verdifulle for analytiske formål, så lenge de ikke skaper uoverskridelige barrierer mellom

fenomener som henger sammen; det være seg teori og praksis, mål og midler, verdier og fakta, eller vitenskapelige begreper og aktørers hverdags erfaringer (Strauss, 1993/2017, s. 45–46; se også Grimen, 2006).

## Det kontingente som kontekst for kunnskapsforvaltning

Tatt i betraktning disse forbeholdene, hva sitter vi igjen med når vi skal framheve en analytisk merverdi, som peker over enkeltkapitlenes studier av utvalgte praksisfelt, og som framstår som grunnleggende for måten kunnskap forvaltes på? Som innledningen allerede bærer bud om, anvendes og utvikles kunnskap og ferdigheter i møte med problemer som hefter ved hverdagspraksiser. Det er situasjoner der og da som setter kunnskapsforvalteren på prøve, og som gjør at han/hun må aktivisere det man besitter av innsikter, ferdigheter, erfaringer, utstyr og teknologi for å komme fram til treffsikre og normativt akseptable løsninger. *Kunnskap for praksis er dermed kontingent, og da nettopp i kraft av å bli anvendt og utviklet i møte med problemer der og da.* Det kontingente utgjør den røde tråden i det bildet av kunnskapsforvaltning som trer fram gjennom de enkelte kapitlene, og som ligger til grunn for inndelingen av kapitlene som vi har endt opp med. For de involverte aktørene gjelder det om å kunne utøve et klokt skjønn i lys av situasjonsbetingede muligheter og begrensninger og med tanke på å komme fram til løsninger som er effektive, treffsikre og ikke minst høver og sømmer seg.

Muligens kan dette oppfattes som et trivielt analytisk poeng, men likevel er det et grunnleggende utgangspunkt for å trenge dypere inn i hvordan kunnskap for praksis arter seg. Sjølsagt vil det alltid være, om enn i ulik grad, bestrebelse på en epistemologisk standardisering i form av prosedyrer og regler som viser ut over situasjoner der og da og gir noen allmenne resepter for problemmestring. Hvor viktige slike enn måtte være, kommer man ikke utenom skjønnsmessige avveininger. For ingen situasjoner er helt og holdent identiske, uten at vi dermed insisterer på at det ikke forekommer mønstre i hvordan prosesser arter seg. Problemløsende virksomhet dreier seg jo nettopp om ulike strategier for å skape en orden, og herunder gjennom bruk av ulike typer av kunnskap. Dermed blir det viktig å presisere at begrepet om det kontingente ikke er ensbetydende med at tilfeldighetenes spill rår grunnen, og

at måten prosesser forløper på, er mer et resultat av begivenheters heldige eller uheldige sammenfall enn av aktørers bestrebelser på å finne ut av situasjoner, mestre problemer etc.

I lys av dette må det kontingente alltid tenkes som *et kontinuum eller en sammenhengende helhet*. Det betyr at det vi betegner som *det uforutsette eller tilfeldige* og *det forutsette eller planlagte*, markerer ytterpunkter på et kontinuum. Vi forestiller oss at det er *ulike varianter av problemkontekster* som befinner seg i det brede rommet mellom disse ytterpunktene, som utgjør det sentrale i hverdagspraksisen. Skjønt som enkelte kapitler avdekker, så kan det kontingente henspille på situasjoner som forløper på en nokså uforutsigbar måte, og der bestrebelser på mestring har trekk av flaks eller uflaks. Motpolen her er programmerte forløp styrt av regler og prosedyrer, som har en fastlagt tidsmessig orden i den forstand at man på forhånd har definert *hva skal skje når av hvem*. Et viktig poeng her er at man nettopp gjennom kunnskapsutvikling, drilling av prosedyrer osv. forsøker å gjøre det uforutsette mer forutsigbart, samtidig som vi ofte erfarer hvordan bestrebelser på å bringe forløp inn i en fastlagt orden lett risikerer å bryte sammen, om ikke permanent, så i alle fall midlertidig – og da som følge av at ekstraordinære omstendigheter oppstår. De ulike grader av uvisshet som hefter ved det kontingente, gjør nettopp kunnskap for praksis krevende og utfordrer forvalterens skjønnsutøvelse.

## Kunnskap for praksis som mestring av det kontingente

På denne bakgrunn er det på sin plass å vende tilbake til inndelingen av kapitlene som lanseres i innledningen, og utdype hvordan det kontingente, forstått som ulike problemkontekster, rammer inn epistemologiske mestringsstrategier. Derigjennom legges det vekt på å brette ut den varierte miksen av kunnskapselementer som danner holdepunkter for problemmestring.

### Når det uforutsigbare rår?

Det som betegner slike problemkontekster, er at prosesser har et betydelig innslag av uforutsigbarhet. Det dreier seg rett og slett om typer av trajectories eller forløp (se Strauss, 1993/2017, s. 47–81), der ingen enkeltstående aktør

er i stand til å styre begivenhetenes gang. Herunder kan man også tenke seg ekstraordinære hendelser som bryter en etablert orden. Mest typisk i så måte er de kapitlene som omhandler konkurransesituasjoner, og hvordan trenere tar i bruk og utvikler ulike typer av kompetanse og ferdigheter for å redusere uvisshet og gjøre forløp mer forutsigbare. Ytterligere kompleksitet blir det i den utstrekning det dreier seg om strategiske spill, som for eksempel håndball og fotball. Men også i håndteringen av ekstraordinære eller akutte situasjoner i sin alminnelighet, som for eksempel beredskapsarbeid, vil det alltid være et sterkt element av uforutsigbarhet. Herunder er det også nærliggende å inkludere programmerte forløp, som bryter sammen i kjølvannet av eksterne og ikke-kontrollerbare hendelsers innvirkning, som for eksempel flytransport.

Kapitlene til Dverseth Danielsen og Tjønndal representerer viktige bidrag til å belyse hvordan en stadig viktigere kategori profesjonelle yrkesutøvere, det vil si trenere, bestreber seg på å mestre den uforutsigbarheten som hefter ved idrett som praksis. For å starte med Dverseth Danielsen får man allerede i åpningen av kapitlet stifte kjennskap med en dramatisk episode i en kamp mellom to damelag: Laget hennes ligger under 0–2, og treneren er nødt til å ta noen grep. I slike tilfeller er spillerbytte ikke uvanlig, og i denne episoden bidro det til å snu kampen; i alle fall var innbytterne delaktige i at utfallet endte med poengdeling. Sjøl om treneren kan gi en begrunnelse for sin intervensjon og fotballeksperter i ettertid vil kunne bedømme den som en genistrek, forblir det likevel uvisst hvor stor betydning trenerens skjønnsmessige inngripen hadde for resultatet.

Et godt poeng hos Dverseth Danielsen er betydningen av trenerens fortrolighetsinnsikt – og da ikke bare med fotballspilletts mulige formasjoner, men også med spillerstallens sterke og svake sider; noe som han trolig utnyttet gjennom de individuelle byttene. Som «coach» er det i det hele tatt nødvendig å kjenne til og være fortrolig med idrettsutøverens særegne individualitet. Fortrolighetsinnsikt er ifølge Johannessen (2009, s. 34) uunnværlig i mange sammenhenger. Det gjelder ikke bare noe så grunnleggende som å kjenne hvordan noe smaker, eller kjenne igjen ansikter, men også å kunne, i egenskap av ekspert på et felt, vite hva mønstre indikerer, eller som Tjønndal formulerer det, «hva slags fenomener man står overfor på treningsfeltet» (se kap. 6, s. 101). Ifølge Tjønndal er det et tankekors at ingen av trenerne i utvalget hennes omtaler denne saksfortroligheten. Det tolker hun dit hen at den er taus i betydningen implisitt og underforstått. Noe av den lar seg neppe artikulere

(se Johannessen, 2009, s. 34), men i den grad man ble utfordret til å gjøre greie for den, vil det i alle fall i noen tilfeller være mulig å verbalisere hvordan saksfortroligheten ble et viktig holdepunkt for det man gjorde.

Fagliggjøring gjennom økt bruk av ulike typer av teknologier, det være seg biomedisinske og kroppsnære måleinstrumenter, digitale analyseredskaper som videoopptak, betyr ifølge Tjønndal at den formaliserte ekspertkunnska-  
pen «invaderer» idretten. Dette kan igjen tolkes som bestrebelser på å redusere den uforutsigbarhet som hefter ved det å skulle prestere i konkurranse med andre. Idrettsutøvere får dermed en bedre innsikt i hvor de står prestasjonsmessig, og som enkeltindivider og kollektiver i et lagspill er de bedre forberedt. At holdepunktene for å utøve trenerrollen teknologiseres, kan som enkelte trenere i Tjønndals materiale rapporterer, bidra til å innsnevre det individuelle skjønnnet.

Så vel kyndige amatører som fagfolk kan risikere å foreta et uklokt skjønn i akutte situasjoner der handlingskompetansen settes på prøve. I studien til Lund og Otterlei av frivillige i ulike former for redningsarbeid i regi av Røde Kors framgår det at det ikke alltid er lett å være på høyde i mestringen av alle uforutsigbare hendelser som ulykker bringer med seg. Sjøl for den erfarne amatør kan det å vite hvordan man går fram når man spjelker et bein, være langt mer krevende når det skal gjøres der og da i en akutt situasjon med en skadet person, som kanskje i tillegg er i en tilstand av mental ubalanse. Den profesjonelle helsearbeideren har naturlig nok det fortrinnet som det gir å ha utført oppgaven gjentatte ganger, ofte innenfor mer tilrettelagte organisatoriske rammer. Men som Andersen viser i sitt kapittel, kan det kontingentes forbannelse også ramme presumptivt erfarne og dyktige fagfolk. Hendelser som et uværs uforutsigbare gang kan vise seg å legge beslag på piloters oppmerksomhet i den grad at de ignorerer den innsikten som er nedfelt i institusjonaliserte prosedyrer, og i tillegg foretar et uklokt skjønn. Handlingstvungen i slike forløp gjør at man ikke får en ny sjanse. Refleksjon og læring i ettertid er sjølsagt en mulighet, men der og da vil alternativene raskt uttømmes.

## Når hverdagens problemer og dilemmaer må mestres?

Ei heller i hverdagens praksis er uvisshet noe man ikke kommer utenom når man skal få utrettet noe. Rett nok vil det variere etter hvilke typer problemer man forutsettes å skulle ta hånd om. Som vi allerede har omtalt under forrige

punkt, vil konkurransesituasjoner, ekstraordinære situasjoner der det er problematisk å forutse og styre utfallet, skape stor grad av uvisshet med hensyn til hva som er fornuftig å gjøre. Men også i mer dagligdage sammenhenger der man forvalter kunnskaper i egenskap av roller i formaliserte organisasjonskontekster, er man henvist til å håndtere situasjoner der det hefter tvil og uvisshet om hva som høver og sømmer seg å gjøre. Det gjelder ikke minst når kryssende hensyn og forventninger, ja, sågar dilemmaer oppstår i møte med praksisfeltet.

I enkelte tilfeller må yrkesutøveren ty til forhandlinger for å mestre situasjoner som lett kan utarte, og i så fall kan vi tale om en forhandlingsbasert orden knyttet til «getting things accomplished», som samhandlingsteoretikeren Strauss formulerer det (1978; se også Måseide, 1987). Slike forhandlinger behøver ikke alltid å være eksplisitte, basert på en artikulering og utveksling av krav og motkrav. De kan også være implisitte og stilltiende som Strauss bemerker (1978, s. 224–234). Det dreier seg rett og slett om en gjensidig tilpasning, der man unngår å provosere enn annen part gjennom å ta til etterretning hva som er mulig å oppnå. Betegnende for slike situasjoner er det når Gjernes og Måseide observerer at sykepleieren finner det nødvendig å korrigere og veilede den demente i utføringen av hverdagens gjøremål, men samtidig gjør dette på en så pass diskret måte at det ikke utfordrer verdigheten til vedkommende.

Likeens kan man si at det å oppmuntre den demente til å videreføre ferdigheter som man er fortrolig med, og som man tidligere hadde en glede av (jf. å strikke, male, synge, spille på instrumenter etc.), har et innslag av forhandling om organisering av hverdagen. Samtidig har det et terapeutisk siktemål med det for øye å bevare sjølrespekten og motvirke at det som gjenstår av restkompetanse, svekkes ytterligere. Her drar yrkesutøveren veksler på kunnskap om demens, erfaring med og fortrolighet med hva den demente besitter av ressurser, så vel som en allmennmenneskelig forståelse av hvordan man ter seg overfor personer som fortsatt vil tviholde på sin status som autonome individer. Som Atle Måseide påpeker, er det å være på høyde med situasjoner i hverdagen ikke bare et spørsmål om erfaring som sådan. For studenter, det være seg lærer-, sykepleier- eller legestudenter, er veiledning avgjørende i den forstand at det i utdanningsforløpet må tilrettelegges for refleksjon og kritikk av praksis i regi av kyndige lærere.

Også i studien til Blix av journalistens hverdag oppstår det lett utfordringer og dilemmaer i dekning av kontroversielle saker, og hvor det fagligprofesjo-

nelle skjønnnet blir utfordret og satt på prøve. Bidraget hans er rikt på saker der ivaretagelsen av den kritiske funksjonen som media forventes å utøve, blir krevende. Å grave fram opplysninger og rapportere om tvilsomme nære forhold kan være belastende for journalister når man samtidig risikerer å sette et negativt lys på personer som man kanskje kjenner. For journalister i lokale aviser kan hensynet til det å bringe fram saker som utad markerer vekst og optimisme lokalt, lett gå på bekostning av en kritisk journalistikk. Dessuten utsetter en avslørende og kritisk journalistikk lett sårbare og ressursvake personer for en ekstra påkjenning. Og i jakten på gode oppslag er det som Blix også nevner, enkelte tilfeller der man ignorerer de standarder for en ansvarlig og etterrettelig journalistikk som «Vær Varsom-plakaten», redaktørplakaten og andre former for sjølregulering setter for utøvelsen av et faglig skjønn.

Oppvurderingen av hva som forventes av en leder i dag, medfører økt prestisje og anseelse, men bakteppet er samtidig de kryssende hensynene og dilemmaene som ledere står overfor i hverdagen. Ifølge Karp tegner også sentrale bidragsyttere innenfor ledelseslitteraturen et heroisk bilde av lederen som agerer målrettet med det for øye å rettlede og koordinere aktiviteter og relasjoner. Ett er å gi sin prinsipielle tilslutning til slike ambisiøse krav til ledere som enkeltpersoner. Noe annet er det å skulle leve opp til en slik rollemodell. En praksisnær forskning som Karp argumenterer for, vil tone ned den nærmest allmektige lederrollen og rett og slett problematisere hva de makter å utrette og vinne gehør for. Derigjennom vil fokuset i større grad rettes mot problemer, utfordringer og dilemmaer i hverdagen og stimulere til refleksjon om mestringsstrategier, men ikke med det for øye å skulle utvikle evidensbaserte oppskrifter. Det er et tankekors at det fortsatt er ledelsesforskere à la Rousseau (2006) som er frustrert over at man ikke i større grad iverksetter i lederpraksis alt det forskningen kan tilby av såkalte evidensbaserte innsikter. Man blir imidlertid lett skuffet når det lettes på sløret og eksempler på evidensbaserte innsikter framstår som trivielle.

## Når faglig standardisering møter praksis?

Sjøl om frontene ifølge Halvorsen er blitt mindre steile i synet på mulighetene for å innfri gullstandarden for evidensbaserte innsikter, er forventningene til hva academia kan bidra med som problemløser, langt fra en saga blott. Dette manifesterer seg på ulike nivåer i den akademiske utdannings-/

forskningspyramiden, og i likhet med flere andre reformer i den offentlige sektor henter også de inspirasjon fra overnasjonale autoritetsentre (jf. EU). Omleggingen av gradsystemet i form av bachelor- og masterløp til fortrengsel for den tidligere cand.mag.-graden og hovedfag føyer seg inn i denne trenden. Øverst i pyramiden merkes det gjennom en formalisering og standardisering av forskerutdanningen i kjølvannet av Bologna-prosessen i 2003, og da med et PhD-løp med spesifikke utdanningskrav og kriterier. Som Brandser skriver i sitt kapittel, ligger det et bredt sett av intensjoner til grunn for denne omleggingen, men det er åpenbart at hensynet til å øke produksjonen av PhD-kandidater for en framtidig kunnskapsbasert økonomi står sentralt. Brandser viser også til anbefalinger om å målrette forskerutdanningen sterkere med tanke på næringslivets behov, og som et virkemiddel vil man involvere industrien i dette arbeidet.

Brandser stiller spørsmålet om ikke en slik strømlinjeforming av forskerutdanningen lett kan gå på bekostning av sentrale verdier som det å fremme originalitet og sjølstendighet. Kanskje er det på tide å stoppe opp og reflektere over hva det innebærer å drive nyskapende forskning. I så måte er det ifølge henne viktige impulser å hente i kunsthåndverket som mal; inspirert av Deweys pragmatisme og Benjamins estetikk. Det er i alle fall et tankekors at akademia som fristed for sjølstendig tenkning og kritikk er så eksponert for overnasjonale standardiseringsbestrebelse; det være seg artikkelformatet som forskerformidlingsform, PhD-skoler, ja, enkelte universitetsfakulteter forsøker også å bringe kvalifiseringsløp til toppkompetanse (jf. professorkompetanse) inn i fastere former. Sjølsagt er det mulig å formalisere noen instruktive standarder for hvordan bli en kompetent forsker, men original og nyskapende forskning dreier seg om en type taus kunnskap som vanskelig lar seg artikulere (se Ryle, 1946). Et viktig poeng i kapitlet til Brandser er nettopp at man i verste fall kan ende opp med å bringe forskningen inn i former som matcher dårlig til forskning som en type kreativ praksis i likhet med kunst.

Også lenger ned i utdanningspyramiden har det vært reist tvil om stadig sterkere formkrav til utdanningsløp, og da med vekt på fagligteoretisk innsikt, er en farbar vei å gå gitt hva som kreves av en praktiker, og herunder som forvalter av offentlige tjenester. Øvrelids beretning om den akademiske standardiseringen av sosialarbeiderutdanningen, sett i lys av hvilke arbeidsoppgaver man møter i praksis, som for eksempel forvalter i NAVs tjeneste, er nedslående lesing. Det peker i retning av en mismatch når respondenter i utvalget hans



rapporterer at de er påfallende lite kvalifisert for oppgavene de skal utføre, og i alle fall maner det til ettertanke. Nå kan man sjølsagt innvende at det alltid vil være en spenning mellom akademiske kvalifikasjonsløp og praksisfeltets oppgaver. Som bakkebyråkrat opplever man nok i hverdagens praksis frustrasjoner som følge av at ressurser ikke strekker til, og ellers et begrenset handlingsrom (se Lipsky, 1983); noe en utdanning ikke vil kunne råde bot på.

## Et avsluttende poeng

Muligheter til å bygge broer mellom refleksjon og handling er likevel ikke uttømt. I så henseende er det fristende avslutningsvis å nevne hvordan mediebedrifter ifølge Blix helt siden 1990-tallet har lagt vekt på å utvikle interne læringsmiljøer (jf. «Adressa-skolen»). Sentralt her står evaluering og refleksjon omkring problemer man sliter med i hverdagen. I utdanning som i praksis må det være rom for å synliggjøre og diskutere problemer i hverdagen og ikke legge et slør over spenninger og dilemmaer som vi står overfor. For å uttrykke det metaforisk må det være tillatt å åpne lukkede rom sjøl om det skulle være smertefullt. Som Karp påpeker, skal den ofte høgt verdsatte forventningen til ledere om relasjonsorientering bli forpliktende for hvordan man ter seg, så fordrer det en refleksjon over sin egen praksis vis-à-vis medarbeiderne. En slik sjøleksponering kan lett bli smertefull i den forstand at det kan komme for en dag at det rår misnøye blant medarbeiderne om ens utforming av lederrollen, og at man rett og slett ikke er godt likt. Intet er en bedre forberedelse for det kloke skjønnet enn å åpne for refleksjon omkring egen praksis, og å ta høyde for muligheter og begrensninger som repertoaret av innsikter om og i virksomhetsfelt samt det operative systemet gir for mestring av problemer og utfordringer i hverdagen. Det kontingente eller situasjonsbetingede ved kunnskap for praksis er en velsignelse når man lykkes, men en forbannelse når man famler i blinde og til og med feiler. For kunnskap hvor evidensbasert den enn måtte framstå, er alltid foreløpig. Det vi her og nå har gode grunner for å tro gjelder, kan vise seg i lys av nye erfaringer ikke å holde stikk. Antifundamentalisme blir dermed en viktig ledetråd og en advarsel mot dem som insisterer på at de vet hva vi behøver å vite.

## Referanser

- Grimen, H. (2006). Subjektivisme og kontinuitet. *Agora, nr. 1–2*.
- Johannessen, K.S. (2009). Praktiske kunnskaper og epistemologiens arroganse. I A. Måseide & G. Skirbekk (red.), *Filosofi i vår tid. Festskrift til Jon Hellesnes*. Oslo: Det norske samlaget.
- Lipsky, M. (1980). *Street-level bureaucracy. Dilemmas of the individual in public services*. New York: Russel Sage Foundation.
- Måseide, P. (1987). Interactional aspects of patient care. The social organization of medical adequacy in a hospital ward. Dr.philos.-avhandling, Universitetet i Bergen.
- Rousseau, D.M. (2006). Is there such a thing as «evidence-based management»? *Academy of Management Review* 31(2), s. 256–269.
- Ryle, G. (1945). Knowing How and Knowing That. *Proceeding of Aristotelian Society*, 46, s. 1–16.
- Selznick, P. (1992). *The Moral Commonwealth. Social Theory and the Promise of Community*. Berkeley, Los Angeles, Oxford: University of California Press.
- Strauss, A. (1978). *Negotiations. Varieties, Contexts, Processes, and Social Order*. San Francisco, Washington, London: Jossey-Bass Publishers.
- Strauss, A. (1993/2017). *Continual Permutations of Action*. London og New York: Routledge.



# Forfatterpresentasjoner

**Ole Johan Andersen** er professor emeritus ved Fakultet for samfunnsvitenskap, Nord universitet Bodø. Hans faglige interesser har spesielt vært knyttet til organisasjonsteori, offentlig politikk og lokal/regional utvikling. Han har vært medredaktør for flere bokprosjekter. De seinere åra har han vært opptatt av kunnskapsteoretiske spørsmål, og spesielt hentet inspirasjon fra den amerikanske pragmatiske tradisjonen.

**Arne Blix**, cand.jur., har vært journalist i dagbladet Tromsø, VG og Adresseavisen, redaktør med ansvar for kompetanseutvikling og nyhetsredaktør, utviklingsredaktør og sjefredaktør i Adresseavisen. Han var prosjektleder med ansvar for oppbyggingen av Journalisthøgskolen i Nord-Norge (1997–99).

**Gry Cathrin Brandser**, dr.polit., er professor ved Fakultet for samfunnsvitenskap ved Nord universitet. Forskningen hennes er orientert mot reformer i høyere utdanning, klassiske dannelsesidealer, kjønn og academia, politisk teori og forvaltning av kunst og kultur. *Humboldt revisited*, Berghahn Books 2022.

**Line Dverseth Danielsen** er førsteamanuensis ved Fakultetet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag ved Nord universitet. På Nord universitet er hun leder for faggruppen Kroppsøving, idrettsvitenskap og friluftsliv. Hennes forskning har fokusert på coaching, fotball og trener- og lederroller. Danielsen har tidligere arbeidet som sportslig leder og assistenttrener for Grand Bodø. Hun har også vært aktiv fotballspiller på toppnivå og har 18 sesonger på seniornivå.

**Trude Gjernes** er professor i sosiologi ved Nord universitet. Forskningen hennes omfatter etnografiske studier av velferd, helse og arbeidsliv i ulike sosiale og kulturelle kontekster, helsefremming, risikooppfatninger, sosiale tjenester og demensomsorg.

**Terje Halvorsen** er professor i barnevern ved NTNU og professor i spesialpedagogikk ved Nord universitet. Som lærer og forsker har han arbeidet særlig med sosialpedagogiske og utviklingspsykologiske teorier og tilnærminger med relevans for barnevernets arbeid. Han har også vært opptatt at temaer innen vitenskapsfilosofi og pedagogisk filosofi.

**Tom Karp** er professor i ledelse ved Høyskolen Kristiania og professor 2 ved Høgskolen i Innlandet og Universitetet i Sørøst-Norge. Før academia var han toppleder i næringslivet, han har jobbet som lederutvikler og strategikonsulent, samt tilbrakt mange år i Forsvaret. Karps fagområder er operativ ledelse, selvledelse, endringsledelse, strategisk ledelse og lederutvikling.

**Anne Kamilla Lund** er førsteamanuensis i organisasjon og ledelse ved Fakultet for samfunnsvitenskap, Nord universitet. Hennes forskningsfelt er ledelse og organisasjon, med særlig fokus på spenningsfelt mellom autonomi, autoritet, ledelse og kjønn.

**Atle Måseide**, mag.art. i filosofi, pensjonist, tidlegare førsteamanuensis i filosofi ved Universitetet i Tromsø – Norges arktiske universitet. Forskningsopphald ved All Souls College, Oxford. Forskningsområde er filosofi- og vitenskapshistorie, vitenskapsteori, etikk, fenomenologi (både kontinental og angloamerikansk) og pedagogisk filosofi.

**Per Måseide**, inntil nylig professor emeritus, Nord universitet. Tidligere professor i sosiologi ved Nord universitet og Universitetet i Bergen. Han har forsket på lege/pasient-interaksjon, medisinsk problemløsning i sykehus og organisering av psykiatriske helsetjenester. Annen forskning omfatter blind persepsjon og demensforskning. Faglige interesser har vært etnografi, diskursanalyse, språk, sosiologisk teori og medisinsk sosiologi.

**Jill Beth Otterlei** er førsteamanuensis ved Fakultet for samfunnsfag, Nord universitet. Hennes forskningsinteresser er orientert mot offentlig politikk og organisering, særlig knyttet til velferdspolitikk.

**Anne Tjønndal** er professor ved Fakultet for samfunnsvitenskap, Nord universitet. Hun er for tiden faggruppeleder for Ledelse og innovasjon og forskningsgruppeleder for RESPONSE – Research Group for Sport and Society.

**Bjarne Øvreid** er førsteamanuensis ved Fakultet for helse- og sosialvitenskap ved Høgskolen i Innlandet. Hans forskningsfokus de siste årene har vært funksjonalitet/dysfunksjonalitet i velferdstjenester for utsatte grupper, samt relevansen av velferdsprofesjonenes kunnskapsgrunnlag.



# Sammendrag

## Kapittel 2 Lag på lag med delt erfaring

**Sammendrag:** Denne artikkelen beskriver utviklingen av journalistikk fra yrke til fag, blant annet ved å systematisere, dele og lære av praktisk erfaring. Samtidig har erfaringene vist behovet for og bidratt til et sterkere rettsvern for ytringsfriheten og informasjonsfriheten. Noen av de mest avgjørende reformene, metodiske forbedringene og presseetiske utviklingstrekkene beskrives og eksemplifiseres. Hovedvekten legges på journalistenes arbeid med å innhente informasjon fra skriftlige og muntlige kilder. Samtidig peker artikkelen på områder der redaksjonell praksis og journalisters kunnskaper og ferdigheter kan forbedres.

**Nøkkelord:** *metoder i journalistikk, evaluering, kompetansedeling, ytringsfrihet, innsynsrett*

**Abstract:** This article describes how journalism developed from profession in the newsroom to a subject in universities, mainly by systemizing, dividing and learning by experience. At the same time, experience has shown the need for and contributed to stronger legal protections for freedom of speech and the right to know. Some of the most important reforms, methodic improvements and ethical reforms are described and exemplified, mainly by gathering information from written and oral sources. The article also points to areas where journalists can improve their knowledge and skills.

**Keywords:** *methods in journalism, evaluation, share of competence, freedom of speech, right to know*



## Kapittel 3

### Filosofisk blikk på teori-praksis problemet

**Samandrag:** Det finst, grovt sett, to typar av teori, teori *om* og teori *for*. Den siste typen er emnet eg drøftar i denne artikkelen. Ærendet mitt er å vise at og kvifor teoriar av dette slaget har reiskapsfunksjon og difor på avgjerande vis er avhengige av erfaringsbasert skjønn for å kunne nyttast fornuftig og meiningsfullt. Drøftinga tar utgangspunkt i Gilbert Ryles distinksjon mellom «knowing that» og «knowing how» og Aristoteles sine langt på veg tilsvarande skilje mellom «theoria» og «phronesis» og mellom «techne/poiesis» og «praxis». Døma eg nyttar for å få fram dei teoretiske poenga mine, er i all hovudsak henta frå undervisning.

**Nøkkelord:** *teori, praksis, phronesis, knowing that, knowing how*

**Abstract:** There are roughly speaking two types of theory, viz. «theory of» and «theory for». This article discusses the latter. My aim is to show that theories for, i.e. theories with an instrumental function, vitally depend on good judgement based on solid experience in the relevant fields in order to be applied in ways that make sense. I also explain why this is so. My discussion is based on Gilbert Ryle's distinction between «knowing that» and «knowing how» and Aristotle's analogous distinction between «theoría» and «phronesis» and between «techne/poiesis» and «praxis». The examples I use to explain my theoretical points are in the main drawn from the field of teaching.

**Keywords:** *theory, practice, phronesis, knowing that, knowing how*

## Kapittel 4

### Erfaring og refleksjon: Om hvordan debatten om evidensbasert praksis kan ha skapt et bredere fundament for fagutvikling innen psykologi, pedagogikk og sosialt arbeid

**Sammendrag:** I mer enn to tiår har en rekke forskere og yrkesutøvere innen psykologi, pedagogikk og sosialt arbeid deltatt i debatten om evidensbasert praksis. Denne har foregått i tidsskrifter, i bøker, på seminarer og på pauserom. Temperaturen i debatten har ofte vært høy, særlig i de første årene.

Debatten har også vært skjemmet av uklarheter og av at man har snakket forbi hverandre. Enkelte mindre uenigheter har blitt oppfattet som grunnleggende forskjeller. Det har også vært flere tilfeller av skinnuenigheter, altså ikke-reelle uenigheter hvor man trodde man var uenig fordi man misforsto hverandre.

Evidensdebatten har skapt en økt interesse for å avdekke uklarheter i fagspråket, samt for å etterspore, klargjøre og vurdere idémessige forutsetninger som faglige perspektiver er tuftet på. Denne «filosofiske vendingen» synes å ha gitt flere av debattantene en bedre innsikt i motpartens posisjon og et mer kritisk blikk på egen posisjon. Noen har beveget seg i retning av mellomposisjoner. Forhåpentligvis har det her skjedd en permanent utvidelse av fundamentet for fagutvikling innen psykologi, pedagogikk og sosialt arbeid.

Kapitlet består av tre deler. Den første delen rommer en framstilling av evidenstradisjonens utvikling. Hovedfokuset er her på det som har skjedd i vårt land. I del to beskrives og kommenteres de mest sentrale kritikkene mot tradisjonen. Det vises her hvordan kritikkene berører problemstillinger innen flere filosofiske spesialområder. I den siste delen av kapitlet beskrives det hvordan filosofisk refleksjon og drøfting kan bidra til videre fagutvikling.

**Nøkkelord:** *evidensdebatt, empirisme, rasjonalisme, filosofisk vending*

**Abstract:** For more than two decades, researchers and professionals in psychology, pedagogy, and social work have participated in the debate around evidence-based practice. The debate has often been marred by ambiguities and the fact that participants have talked at cross-purposes.

A positive outcome of the debate is an increased interest in concept analyses and in tracing, clarifying, and evaluating the philosophical assumptions on which professional perspectives are founded. This «philosophical turn» seems to have given several of the debaters a better insight into the other party's position, and a more critical look at their own. Some have moved towards middle positions or formulated syntheses. Hopefully, the basis for professional development in psychology, pedagogy and social work have been permanently extended.

The first part of this chapter describes the development of the evidence tradition. In part two, the most central criticisms against the tradition are described and commented on. The last part of the chapter describes how philosophical reflection and discussion can contribute to further professional development.

**Keywords:** *the evidence debate, empiricism, rationalism, philosophical turn*

## Kapittel 5

### Elitefotballtrenerens praktiske kunnskap

**Sammendrag:** Kapitlet presenterer en oversikt over hvordan elitetrenerer erfarer og beskriver sin praktiske kunnskap. Semistrukturerte intervjuer ble gjennomført med ti elitefotballtrenerer for å undersøke deres praktiske kunnskap. Analysen av resultatene avdekket to hovedtemaer: 1) mesterlærer i rollen som trener, og 2) trenerblikket. Resultatene viser at trenere må utvikle evnen til å se hva som kjennetegner situasjonen, og hvordan håndtere den på best mulig måte. En forutsetning for dette er å kunne tilpasse og individualisere, samt at lederegenskaper, pedagogisk kunnskap og trenerkurs er viktige faktorer for utøvelse av trenerrollen. Videre viser resultatene at mesterlærere kan være viktig for utviklingen av den praktiske kunnskapen til trenere.

**Nøkkelord:** *elite, lagidrett, trenerrollen, lederskap*

**Abstract:** This chapter provides an overview of how elite coaches experience and describe their practical knowledge. Semi-structured interviews were conducted with ten elite soccer coaches to examine their practical knowledge. The analysis of the results uncovered two main themes: 1) apprenticeship in the role as a coach, and 2) the coach's perspective. The results show that coaches need to develop the ability to see what characterizes the situation and how to handle it in the best possible way. A prerequisite is an ability to adapt and individualize, while leadership skills, pedagogical knowledge and coaching courses are important factors for executing the coaching role. Furthermore, the results show that apprenticeship with experienced teachers may be important for development of the coach's practical knowledge.

**Keywords:** *elite, team sport, coach role, leadership*

## Kapittel 6

### Teknologi, profesjonalisering og vitenskapeliggjøring i trenerrollen

**Sammendrag:** Trenerrollen er den mest synlige lederrollen i idretten. Treneren blir ofte regnet som personlig ansvarlig for utøvernes sportslige prestasjoner,

noe som gjør trenerrollen til en viktig, sårbar og risikofylt posisjon i idrettens arbeidsliv. Tre sammenvevde prosesser som preger trenerrollens kunnskapsforvaltning i dag, er profesjonalisering, vitenskapeliggjøring og økt satsing på idrettsteknologi. Med dette utgangspunktet er formålet med kapittelet å analysere hvordan profesjonalisering, teknologi og vitenskapeliggjøring innvirker på trenerrollens kunnskapsforvaltning i praksis. Metodisk baserer kapittelet seg på intervju med trenere fra individuelle idretter og lagidretter. Analysen viser hvordan eksplisitt kunnskap innen felt som idrettsteknologi, fysiologi og pedagogikk blir stadig viktigere for trenerens legitimitet. Et hovedfunn er at trenerne opplever at kunnskap om biomedisinske og kroppsnære teknologier er blitt en nødvendig del av deres praktiske virke. Videre viser analysen at bruk av disse teknologiske verktøyene stiller nye krav til ekspertkunnskap, og at dette er krevende i praksis. Et tredje hovedfunn er at inntoget av nye idrettsteknologier kommer med økt profesjonalisering og vitenskapeliggjøring av trenerrollen, fordi trenere i økende grad må oppfylle bestemte kompetansekrav og sertifiseringssystemer for å håndtere dataanalyse på treningsfeltet. Intervjudataene viser hvordan dette fører til spesialisering og profesjonalisering av trenerteam, og hvordan de tre sammenvevde prosessene kompliserer trenerens kunnskapsforvaltning i praksis.

**Nøkkelord:** *idrettsteknologi, toppidrett, trenere og teknologi, profesjonalisering av idrett*

**Abstract:** The coach is often considered the most visible of all leadership positions in sports organizations. Coaches are often held personally accountable for the performances of their athletes, making this leadership position important, vulnerable and high-risk in the day-to-day of sports. Three interwoven processes that shape knowledge management in sports coaching today are professionalization, scientification, and increased use of sports tech. Against this backdrop, the aim of the chapter is to analyze how professionalization, technology, and scientification impact sports coaches' knowledge management in practice. Methodologically, the chapter is based on qualitative interviews with sports coaches from individual and team sports. The analysis demonstrates how formalized knowledge in fields such as sports tech, physiology, and pedagogy is increasingly important for sports coaches' legitimacy. Another finding is that the coaches experience that knowledge of biomedical and

wearable technology has become a necessary part of their daily practice. Use of these technological tools requires highly specialized knowledge, something that the coaches perceive as challenging. Finally, the increased use of sports technologies results in the professionalization and scientification of sports coaching as coaches are expected to handle these technologies and the data they produce. The interviews illustrate how this leads to the specialization of coaching staff and how the three interwoven processes collectively serve to complicate knowledge management in sports coaching.

**Keywords:** *sports tech, sports technology, elite sport, sports coaching and technology, professionalization of sports*

## Kapittel 7

### «Vi er profesjonelle, men ikke på samme måte som andre»: Når spesialistkunnskap forvaltes av frivillige

**Sammendrag:** Frivillig sektor tar seg av mange samfunnskritiske oppgaver, og i dette kapitlet ser vi på hvordan kunnskap forvaltes innen et felt som krever høy og spesialisert kompetanse, nemlig søk- og redningsarbeid. Med utgangspunkt i begrepet kunnskapsforvaltning og teori om profesjoner undersøker vi hvordan kunnskap forvaltes av frivillige i Røde Kors Hjelpekorps (RKH), hvilke ansvarsutfordringer de frivillige opplever, og hva det innebærer at det er frivillige som har ansvar for slike oppgaver. De fem RKH-medlemmene vi intervjuet, beskriver et arbeid preget av fagliggjøring gjennom mange og spesialiserte kurs som må oppdateres jevnlig, samt trening og erfaring gjennom aksjoner. Vi kan dermed si at RKH er en profesjonell organisasjon, noen av de mest erfarne medlemmene er eksperter på sitt felt, og de har ofte unik kompetanse innenfor mange deler av søk- og redningsarbeidet. Men siden dette er frivillig, kan vi ikke kalle dem profesjonelle. I selve aksjonene oppfattes ikke dette som svært problematisk av dem vi intervjuet, da de opplever å ha høy legitimitet og blir sett på som kompetente og likeverdige med de profesjonene som deltar. Noe av det som kan være utfordrende, er at samfunnet er avhengig av at de stiller opp. Det er for eksempel avgjørende for beredskapen i «påskefjellet», men det kan de ikke alltid garantere siden dette er frivillige. Det

pekes også på at det er uheldig dersom samfunnet ellers ikke har kompetanse til å ivareta slike viktige samfunnsoppgaver.

**Nøkkelord:** *frivillige, søk- og beredskap, Røde Kors Hjelpekorps, spesialistkunnskap, profesjonelle*

**Abstract:** The voluntary sector performs many specialized tasks in society. Based on the concept of knowledge management and theory of professions, we explore how knowledge is managed by volunteers in the Red Cross Relief Corps. We focus on responsibility challenges of volunteers and seek to understand what it means that volunteers are responsible for specialized societal tasks. The five Red Cross Relief Corps members we interviewed describe the work as characterized by professionalization through multiple specialized courses that must be updated regularly, as well as training and experience through aid campaigns. We argue that the Red Cross Relief Corps is a professional organization with some of the most experienced members acting as experts in their field. They have unique expertise in many parts of the search and rescue work, but since the work is voluntary, we cannot call the members professionals. During aid and rescue actions, this is not perceived as problematic by the interviewees, as they experience that they are ascribed high levels of legitimacy, and are seen as competent and equal to the other professionals (e.g. the police, doctors, etc.). But one challenging element is that society depends on their availability. For example, availability is crucial for emergency work in the mountains, and the Red Cross Relief Corps cannot always guarantee that, since its members are volunteers. This challenge is problematized further when discussing society's broader dependence on the competences of volunteers.

**Keywords:** *volunteers, Search and Rescue Corps, specialized expertise, professions*

## Kapittel 8

# Når profesjonelle begår feil i sin yrkespraksis: Om flypiloters kunnskapsforvaltning i kritiske situasjoner

**Sammendrag:** Studiet av profesjoner har blant annet vært opptatt av *feil som begås i utøvelsen av arbeidet*, og herunder hvordan sågar meritterte yrkesutøvere kan risikere anklager om malpraksis. De strenge kvalifikasjonskrav som fordres i enkelte tilfeller for å utøve et yrke, og som i tillegg må bekreftes med bestemte mellomrom, skal sikre at yrkesutøverne driver sin virksomhet i henhold til gjeldende faglige standarder. I dette kapitlet tar jeg sikte på å belyse *hvordan* og *hvorfor* meritterte piloter gjorde feil, i alle fall konkluderte havariundersøkelsen med at de var ansvarlig for en ulykke. Metodologisk baserer kapitlet seg på en case-studie av trajektorien til American Airlines «flight 1420», som under landing på Little Rock nasjonale flyplass i 1999 krasjet. Elleve av de 145 om bord ble drept; kapteinen og ti passasjerer. For å kaste lys over ulykken drar jeg veksler på begrepet trajektorie, som står sentralt i sosiologen Strauss' pragmatisk inspirerte samhandlingsteori om handling. Spesielt framheves de kontingente som knytter seg til begivenhetens forløp.

**Nøkkelord:** *malpraksis, flyhavarikommisjon, trajektorie*

**Abstract:** The study of professions has called attention to mistakes at work, and even merited professionals are at risk of being accused of malperformance. The strict qualifications required in some cases in order to exercise a profession, in addition maintained by rules of confirmation at regular intervals, hinge on the risk of malpractice. In this chapter, I aim to shed light on how and why merited pilots happened to make mistakes – or at least an air crash investigation concluded that they were to be blamed for an accident. Methodologically, the chapter is based on a case study of the trajectory of American Airlines flight 1422, which crashed upon landing in Little Rock on 1 June 1999. Eleven of the 145 people aboard were killed – the captain and ten passengers. In order to shed light on the accident, I capitalize on the notion of trajectory, which stands at the core of the sociologist Strauss's pragmatically inspired interaction theory of action. In particular, the chapter emphasizes the contingencies pertaining to the courses of events.

**Keywords:** *malpractice, aircraft investigation, trajectory*

## Kapittel 9

# Kunnskapsgrunnlaget for yrkespraksis i demensomsorgen

**Sammendrag:** Temaet for kapitlet er kunnskapsgrunnlaget for yrkespraksis i demensomsorgen slik det blir uttrykt og viser seg i to institusjoner for personer med demens. Vi analyserer hvordan ansatte ved et dagsenter og en sykehjemsavdeling utøver sin profesjonelle praksis overfor og i samarbeid med personer med demens, og hvilke målsettinger de har for denne praksisen. Søkelyset er rettet mot organisering og sosial interaksjon knyttet til aktiviteter som blant annet måltider, musikk, strikking og matlaging. Dataene skriver seg fra etnografiske feltarbeid ved de to instruksjonene. Av våre data trer to perspektiver på kunnskapsgrunnlaget i de to institusjonene fram: «førsteordensbeskrivelser» og «andreordensbeskrivelser» av kunnskapsgrunnlaget. Analysen viser at kunnskapsgrunnlaget for den yrkespraksisen vi har observert, er preget av målsettingen om at personer med demens skal bli sett på som personer med ulike identiteter og oppleve deltakelse i aktiviteter sammen med andre. Ansatte ved institusjonene var opptatt av å sette i gang aktiviteter og organisere omgivelsene for brukere og beboere på en slik måte at brukernes og beboernes karakter som dement ble dempet og mindre framtrædende, fremme mestring og situasjonell adekvat atferd og legge til rette for at deres ulike identiteter og kapasiteter kunne få utspille seg.

**Nøkkelord:** *demensomsorg, kunnskapsgrunnlag, sosial interaksjon, Schütz, «scaffolding», verdighet*

**Abstract:** The topic of the chapter is the knowledge base for professional practice in dementia care as it is expressed and demonstrated in two institutions for people with dementia. We analyse how employees at a day centre and a ward at a nursing home carry out their professional practice towards and in collaboration with people with dementia, and the aim of this particular practice, with a particular focus on the organization of and social interaction during activities such as meals, music, knitting and cooking. The data is drawn from ethnographic fieldwork from the two institutions. Based on our data, two perspectives on the knowledge base emerged: 'first-order descriptions' and 'second-order descriptions'. The analysis shows that the knowledge



base for the professional practice we have observed is characterized by the idea that people with dementia should be seen as individuals, with different identities and preferences, and should experience participation in activities together with others. Staff at these institutions were concerned with initiating activities and organizing the environment for users and residents in such a way that the users' and residents' character as dementia sufferers was subdued and less visible, promoting coping and situationally adequate behaviour, and facilitating the maintenance and continued possession of their different identities and capacities.

**Keywords:** *dementia, social interaction, Schütz, scaffolding, dignity*

## Kapittel 10

### Ledelse forstått, og utøvd, som en praksis

**Sammendrag:** Forskning på praksis er i vekst og har fått en ny omdreining de seneste år. Det argumenteres derfor for at ledelse primært bør forstås, forskes på og utøves som en praksis. I stedet for ideelle bilder av hva ledere bør gjøre, er premisset at ledelse formes gjennom handlinger i hverdagen. Forskning på praksis inneholder derfor i mindre grad normative oppskrifter. Dette posisjonerer retningen som et alternativ til konvensjonelle forståelser av ledelse. Det å anvende praksisperspektiver bidrar med viktige innspill til ledelsesfaget når det gjelder teori, empiriske funn og metodiske grep. Det er anvendelser som søker å bygge bro mellom teori og praksis, en bro mellom idealer og virkelighet. For forskere betyr praksisperspektiver å flytte oppmerksomheten fra individet til samhandlingene som foregår, studere hva som faktisk skjer, hvordan ting gjøres, hvem som gjør hva, og konteksten det foregår i. For ledere betyr dette at de bør være seg sin praksis bevisst, i tillegg til å være klar over den organisatoriske konteksten de er en del av. Det er ikke én måte – én praksis – å lede på som er mer effektiv enn andre, men mange forskjellige, avhengig av den enkelte leder, dennes relasjoner og omliggende kontekst.

**Nøkkelord:** *ledelse, praksis, virkelighet, effektiv, kompetanse*

**Abstract:** Practice is a growing area of research that has taken a new turn in recent years. Accordingly, I argue that leadership should be understood, researched, and performed primarily as practice. Rather than dwelling on idealized notions of what leaders should do, the premise is that leadership is shaped through leaders' actions within their everyday environments. Research into leadership as practice is thus less concerned with normative formulas. As a result, the direction can be positioned as an alternative to conventional understandings of leadership. The application of practice-oriented perspectives contributes important insights into the field of leadership studies in relation to theory, empirical findings, and methodological approach. These perspectives attempt to build bridges between ideals and reality. For the researcher, practice-oriented perspectives require shifting one's attention away from individual explanations and towards ongoing collaborative activities, studying what is happening, how things are done, who is doing what, and the context in which these activities take place. For leaders, the perspective requires an awareness of their own practice, in addition to the organizational context of which they are a part. There is no single practice that is more effective than another. Rather, there are many practices depending on the individual leader, their relationships with colleagues, and the surrounding context.

**Keywords:** *leadership, practice, reality, effective, competence*

## Kapittel 11

### Akademisk kunsthåndverk

**Sammendrag:** Kapitlet retter søkelyset mot spørsmålet om akademisk forskning er et kunsthåndverk, eller om det er en produksjonsform som forutsetter skolelæring og følger en håndgripelig ekstern standard eller mal. Bakgrunnen er en tiltakende formalisering av doktorutdanningene i kjølvannet av Bolognaprosessen og de utfordringer og dilemmaer en tiltakende formalisering av doktorutdanningen reiser for kunnskapsutviklingen. Konkret spør bidraget om formaliseringen av doktorutdanningen bidrar til å fortrenge den type originalitet og selvstendig tenkning som forventes av doktorkandidaten. Med utgangspunkt i Walter Benjamin og John Deweys refleksjoner om

forholdet mellom kunnskap og estetisk erfaring diskuteres det om forskning kan betraktes som et slags kunsthåndverk.

**Nøkkelord:** *reformer i høyere utdanning, Bolognaprosessen, doktorutdanningen, akademisk forskning, estetisk erfaring, kunsthåndverk, Walter Benjamin, John Dewey*

**Abstract:** The chapter addresses the increasing formalization of doctoral education in the aftermath of the Bologna process and discusses some challenges and dilemmas this formalization presents to the goal and expectation placed on doctoral students to provide original contributions to their field and to the overall development of knowledge. Emphasis is placed on questioning whether academic research is a handicraft or a mode of production that requires formal schooling. From the vantage point of Walter Benjamin and John Dewey's reflection on the relationship between knowledge and aesthetic experience, the chapter argues that academic research can be regarded as both arts and craft.

**Keywords:** *reforms in higher education, the Bologna process, doctoral education, aesthetic experience, arts and craft, Walter Benjamin, John Dewey*

## Kapittel 12

### Akademisering av sosionomprofesjonen: Beretningen om en feilslått strategi?

**Sammendrag:** Kapitlet prøver ut sammenhengen mellom to posisjoner. Den ene er den utdanningspolitiske ambisjonen om å heve kvaliteten på sosialt arbeid gjennom forsterket akademisering av yrkesutdanningen. Den andre er kontekstlæringsposisjonen som tilsier at kompetanse læres i den sammenhengen den utøves. Kapitlet følger sosionomstudenters kompetanselæring i utdanningen og undersøker videre sosionomers oppfatning av relevant kompetanse i yrkesutøvelsen. Kapitlet undersøker hva som skjer med den akademiske kompetansen lært i utdanningen når den møter velferdsforvaltningens systembetingelser. Empirien er basert på kvalitative intervjuer med et utvalg sosionomstudenter fra et treårig bachelorstudium, samt et fire måneders feltarbeid med påfølgende kvalitative intervjuer av sosionomer ansatt

på et NAV-kontor. Det viktigste funnet viser dreining av det akademiske kunnskapsgrunnlaget fra bredt teoretisk anlagte perspektiver med til dels samfunnskritisk innhold til avgrenset problemløsningsverktøy og standardiserte teknikker. De presenterte studiene tyder på at velferdsforvaltningen former kompetansen tydeligere enn utdanningssystemet. Det presenteres som en utfordring for sosialarbeiderutdanningen som bør styrkes både akademisk og yrkespraktisk.

**Nøkkelord:** *kontekstlæring, profesjonsutdanning, sosialt arbeid, sosialt arbeid i NAV*

**Abstract:** This chapter explores what happens to academic competence obtained in social work education when implemented in the Norwegian Labour and Welfare Administration (NAV). Two traditions are employed: the first argues that qualified professional practice requires a highly academic curriculum and training, and the second claims that real competence is achieved in the environment where it is actually used. This chapter is based on two empirical studies: The first explored the development of competence among social work students during their bachelor education, while the second study investigated the relevance of academic competence among social workers employed in the Norwegian Labour and Welfare Administration. The methodical approach was in-depth interviews combined with some anthropological fieldwork. The most important finding was a significant change in perspective concerning relevance. From a starting point of a general interest in society and the impact of social structures on individuals, the opinion changed towards standardized skills considered useful for dealing with individual clients. The impact of workplace environment proved more significant than academic competence in college. This represents a challenge to social work education. Both the academic training and experience from practice placement should be strengthened to even out the inferior position of academic education in the formation of social work competence.

**Keywords:** *communities of practice, social work, social work in NAV, vocational education*