

## Kunnskapsreflektert praksis

**Author:** Catrine Torbjørnsen Halås

**Affiliation:** Senter for praktisk kunnskap, Fakultet for lærerutdanning og kunst og kulturfag, Nord Universitet

**Contact corresponding author:** Catrine Torbjørnsen Halås: [catrine.t.halas@nord.no](mailto:catrine.t.halas@nord.no)

### Sammendrag

*Kunnskapsbasert praksis* har blitt kritisert for å fremme et smalt syn på kunnskap og virke instrumentell i sin tilnærming. I prosjektet *Ungdom i svevet* samarbeidet forskere med sårbare ungdommer og deres profesjonelle hjelpere om profesjonell tjenesteutvikling og forskning. Gjennom et tverrfaglig aksjonsforskningsprosjekt oppstod en arbeidsform som ligner på kunnskapsbasert praksis. Basert på en beskrivelse av arbeidsformen, her kalt for *kunnskapsreflektert praksis*, undersøker artikkelen om erfaringen fra prosjektet kan bidra med utfyllende kunnskap om hvordan man kan lykkes med integrering av ulike kunnskapskilder og kunnskapsformer i kunnskapsbasert praksis.

### Nøkkelord

Kunnskapsbasert praksis, aksjonsforskning, refleksjon, fagutvikling, erfaringslæring

### Abstract

*Evidence-based practice* has been criticized for emphasizing a view of knowledge that is narrow in scope and instrumental in approach. In the project *Youth at flight*, researchers collaborated with vulnerable youths and their professional helpers on professional service-development and research. Through a multidisciplinary action research project, we experienced a way of working together that, in many ways, was similar to evidence-based practice. Based on a description of this way of working, here named as *evidence-reflected practice*, this article

---

©2018 Catrine Torbjørnsen Halås. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), allowing third parties to share their work (copy, distribute, transmit) and to adapt it, under the condition that the authors are given credit, that the work is not used for commercial purposes, and that in the event of reuse or distribution, the terms of this license are made clear.

Citation: Halås, C. T. (2018). <<Kunnskapsreflektert praksis>> *Forskning og Forandring*, 1(2), 48–68. <https://doi.org/10.23865/fof.v1.1230>

examines whether the experience from the project can contribute significant perspectives on how to integrate different sources of knowledge in knowledge-based practice.

### Keywords

Evidence-based practice, action research, reflection, professional development, learning through experience

## Introduksjon

Det har de senere år vært stor interesse rundt det å identifisere virksomme strategier og metoder for profesjonell praksis. Myndighetene har iverksatt en rekke tiltak, både for å styrke kunnskapsgrunnlaget for praksis og for å sikre at praksis tar i bruk forskningsbasert kunnskap. Kunnskapsmiljøer har engasjert seg i utvikling av tenkning, metoder og modeller som kan bidra til en slik utvikling. *Kunnskapsbasert praksis* er en modell som ble introdusert på 1990-tallet, og som har fått stort gjennomslag. I Norge ble modellen utviklet og implementert med Nasjonalt kunnskapscenter for helsetjenesten og Senter for kunnskapsbasert praksis som pådrivere. Praksisfeltet har tatt modellen i bruk med håp om å bli bedre til å håndtere og anvende den stadig økende kunnskapsproduksjonen, og for å imøtekomme krav om effektivisering, målretting og dokumentasjon av praksis. Modellen fokuserer på at profesjonsutøvere må vurdere situasjon og kontekst, og se dette i lys av forsknings-, bruker- og erfaringsbasert kunnskap, for å kunne ta gode beslutninger i praksis. Den vektlegger at skjønnanvendelse er nødvendig for å kunne vite hva slags kunnskap en trenger, og hvordan kunnskapen skal komme til anvendelse i konkrete situasjoner. Hvordan modellen praktiseres, varierer og avhenger av en rekke faktorer. Bjørg Fossetøl (2013), Kari Martinsen (2009) og Gert Biesta (2007) kan stå som representanter for tre ulike fagfelt (sosial, helse og pedagogikk), og er blant de mange som har stilt spørsmål ved om modellen er blitt forstått og praktisert på en måte som favoriserer forskningsbasert kunnskap. I forlengelsen av dette pekes det på behov for å utvikle mer kunnskap om selve vurderingsprosessen og om hvordan man bedre kan inkludere erfarings- og brukerkunnskap.

I prosjektet *Ungdom i svevet* samarbeidet forskere med ungdommer og deres hjelpere i femten ulike kommunale tverrfaglige prosjekter om fag- og tjenesteutvikling og forskning. Gjennom det som kan karakteriseres som et flerfaglig og deltakerbasert aksjonsforskningsprosjekt, oppstod en arbeidsform som ligner på kunnskapsbasert praksis. Artikkelen vil undersøke om erfaringer herfra kan tilføre kunnskap som kan bidra til å forbedre modellens teori og praksis. Innledningsvis redegjøres det for kritikken som er reist mot modellen kunnskapsbasert praksis, og hvordan man gjennom andre prosjekter og undersøkelser har forsøkt å klargjøre og imøtekomme noen av de utfordringene som beskrives ved modellen. Deretter beskrives erfaringer fra *Ungdom i svevet*. Dette danner grunnlaget for en undersøkelse av hvorvidt erfaringene derfra kan bidra med utfyllende kunnskap om hvordan man kan lykkes med integrering av ulike kunnskapskilder og kunnskapsformer i kunnskapsbasert praksis.

## Kunnskapsbasert praksis – modellen og kritikken

Kunnskapsbasert praksis handler om å ta faglige avgjørelser basert på systematisk innhentet forskningsbasert kunnskap, erfaringsbasert kunnskap og brukerkunnskap (Nortvedt, Jamtvedt, Graverholt, Nordheim & Reinart, 2012). Arbeidet var opprinnelig forankret i Nasjonal strategi for kvalitetsforbedring i sosial- og helsetjenesten (2005–2015) (Sosial- og helsedirektoratet, 2005). Beskrivelsen er senere også forankret i flere nasjonale styringsdokumenter innen sosial- og helsetjenesten. Arbeidet har bl.a. resultert i en trinnvis beskrivelse av prosessen som 1) refleksjon over egen praksis, 2) spørsmålsformulering, 3) litteratursøk, 4) kritisk vurdering, 5) anvende kunnskapsbasert praksis og 6) evaluere praksis (Nortvedt mfl., 2012).

Kunnskapsbasert praksis har vokst fram parallelt med *evidensbasert medisin* (Sackett, Rosenberg, Gray, Haynes & Richardson, 1996). Evidensbasert medisin er en medisinsk behandlingstilnærming som springer ut fra det naturvitenskapelige feltet, der kunnskapsinnhenting og rangering av metodene for kunnskapsproduksjon, med randomiserte studier som gullstandard, utgjør sentrale elementer. Kunnskapsbasert praksis, som på engelsk går under begrepet *evidence-based practice*, blir i noen sammenhenger forvekslet med evidensbasert medisin, men innebærer en videre kunnskapsforståelse og en mer helhetlig tilnærming til kunnskapsbruk enn evidensbasert medisin.

Kunnskapsbasert praksis har slått gjennom på forskjellige felt. Da den første strategien for kunnskapsbasert barnevern kom, ble det i definisjonen av kunnskapsbasert barnevern vektlagt betydningen av kritiske og etiske vurderinger og at det må tas kontekstuelle hensyn. Det ble samtidig slått fast at strategien rettet seg mot forskningsbasert kunnskap, forstått som «kunnskap som er ervervet med hjelp av forskningsmetode, systematikk og forskningens krav til etterprøvbarehet» (Barne- og likestillingsdepartementet og Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, 2009). I den nye kompetansestrategien for barnevernet vektlegges det i større grad behov for at kunnskap, i tillegg til å bygge på forskning, også må bygge på de erfaringene som barn, familier og ansatte har. Behovet for lokale læringsnettverk, for å fremme tiltak basert på lokale forhold, fremheves som et viktig tiltak (Barne- og likestillingsdepartementet, 2017).

I 2006 ble arbeidsmarkedsetaten, trygdeetaten og de kommunale sosialtjenestene slått sammen til en ny norsk arbeids- og velferdsforvaltning, kalt NAV. Også NAV har vært opptatt av hvordan kunnskap og forskning kan bidra til å styrke praksis. Den nasjonale ekspertgruppen som gjennomgikk utfordringer i NAV-reformen, diskuterte hvordan NAV kunne sikre kunnskapsbaserte tjenester og kompetanse i møte med brukerne (Arbeids- og sosialdepartementet, 2015). De var opptatt av begrensninger ved sentralt satte kunnskapsbaserte krav, og skrev: «Usikkerhet håndteres best lokalt. Forskning og evalueringer av tiltak har i hovedsak begrenset presisjon. Den viser at arbeidsrettede tiltak har en moderat positiv effekt brukt på riktig måte. Dette tilsier forsiktighet fra sentralt nivå i styring av aktivitet i NAV-kontoret» (ibid., s. 213). De anså det viktig at det

parallelt med «økt satsing på kunnskap og kompetanse for å sikre kunnskapsbasert profesjonsutøvelse i møte med brukerne» (ibid., s. 218) også ble lagt vekt på «mindre styring og mer ledelse med større vekt på resultater, læring og utvikling, samt å skape og utnytte handlingsrommet i det lokale partnerskapet» (ibid., s. 218).

Etter hvert har det vokst frem en erkjennelse av at det å gjøre kunnskap tilgjengelig ikke nødvendigvis er ensbetydende med at kunnskap blir tatt i bruk. Innenfor arbeidet med utsatte unge har også flere pekt på at det på bakgrunn av effektstudier ikke er mulig å si at noen konkrete tiltak virker, og at det ennå ikke er identifisert arbeidsmetoder, tiltak eller innsatser på feltet som virker hver gang, for alle. Om en metode virker, er avhengig av en rekke forhold (Sletten & Hyggen, 2013, s. 39).

Helt fra starten har det pågått en debatt om kunnskapsbasert praksis i human- og samfunnsvitenskapene, innen både helse-, sosial- og pedagogisk forskning. I debatten problematiseres evidensbegrepet innflytelse på praksis, forståelser av kunnskap og den rangering av kunnskap som ligger til grunn for ideen om kunnskapsbaserte tjenester. Det stilles spørsmål ved om kunnskapsbasert praksis i for stor grad er influert av idealene fra evidensbasert medisin (Grimen & Terum, 2009; Bache Hansen, 2009; Fossetøl, 2013; Martinsen, 2009; Ekeland, 1999; Ekeland, 2017; Biesta, 2007). Innen evidensbasert medisin rangeres kunnskap etter verdi i et evidenshierarki, der systematiske forskningsoversikter og metaanalyser av randomiserte, kontrollerte studier troner høyest. Det hevdes at ideen om at alt kan årsaksforklares, gjør den instrumentelle fornuft overordnet og retningsgivende, med en påfølgende instrumentalisering og regelstyring av praksis. Kari Martinsen (2009) kaller det som skjer når gyldighetskravene fra den medisinske evidensen blir målestokken for vitenskapelig virksomhet, for *evidensialisering*. Flere peker på hvordan overføringen av et slikt evidenshierarki til andre felt kan sees som forsøk på å få bukt med vilkårlighet og å kontrollere profesjonsutøvelse gjennom byråkratisering og kontrollsystemer. Evidensialiseringen sees av kritikerne i sammenheng med ideologien New Public Management. *Manualisering* blir et styringskonsept og virkemiddel for kontroll og avgrensning av det som oppfattes som tilfeldig skjønnsutøvelse (Ekeland, 1999). Heggen og Engebretsen (2009) spør seg om modellen om kunnskapsbasert praksis har et dominerende nytteorientert og instrumentelt syn på kunnskap, med fokus på aksept og anvendelse av forskningsbasert kunnskap, mer enn kritisk refleksjon der ulike kunnskapskilder inngår. Konseptet kritiseres for å være en top-down-tilnærming som ignorerer vital kunnskap fra både ansatte og brukere, og som overser lokale forhold og ressurser (Gambrill, 2006).

Med bakgrunn i sin doktorgradsstudie av sosialarbeideres bruk av kunnskap i praksis, hevder Bjørg Fossetøl (2012, 2013) at evidenstenkningen etterlater lite rom til praktiske profesjoners særegne utfordringer og forpliktelser. Hun foreslår å redusere vilkårligheten gjennom et økt fokus på styrking av skjønnsutøvelsen og dømmekraften i vurderingsprosessene. Dersom forskningsbasert kunnskap skal kunne bidra til å forbedre praksis, må modellen suppleres med skjønn, og det er behov for å bedre forstå skjønnets plass i modellen (Grimen, 2009). Dette viser at det er behov for å vinne mer kunnskap om hvordan profesjonelle gjør sine vurderinger og beslutninger.

## Kunnskapsbasert praksis som helhetlig konsept

For å møte utfordringene knyttet til det å ivareta kunnskapsbasert praksis som et helhetlig konsept, har en rekke forskere og praktikere vært opptatt av å utvikle modeller og tenkning for hvordan dette kan skje.

*Klinisk fagring* er et konsept som ble tatt i bruk blant sykepleiere, ergoterapeuter og fysioterapeuter på sykehus og sykehjem helt fra starten på 1990-tallet, for å imøtekomme kravet om bedre kvalitet på helsetjenestene og for å utvikle kunnskapsbasert praksis (Paulsen, 2015; Hynne, Torjuul & Paulsen, 2018). Intensjonen er at en gruppe får mulighet til å reflektere, dele erfaringer og stille spørsmål ved etablert praksis. Fasilitering, opplæring i fagring som metode og litteratursøk, organisering, ledelse, avklaring av rammefaktorer og tidsbruk trekkes frem som betydningsfulle faktorer (Hynne mfl., 2018).

*Innsiktsbasert profesjonell praksis*, som reflektert kunnskap i en forstående sammenheng, er et perspektiv som av Herdis Alvsvåg (2009) lanseres som et alternativ for sykepleiere: «Det vil si at den profesjonelle handler i en ansvarsbevisst tolkning mellom teoretisk erkjennelse og praktisk virksomhet. Personorientert skjønn kan kun utvikles i praksis. Samtidig har den profesjonelle teoretisk skoling. Slik oppnås et teoretisk blikk for den praktiske handlingen, en teoretisert profesjonell praksis» (ibid.).

Kim (2006) beskriver *syntetiseringsprosessen og kunnskap i bruk* som de sentrale prosessene i kunnskapsbasert praksis. Hun fremhever betydningen av å forstå profesjonens kunnskapsgrunnlag som multidimensjonalt og komplekst. Videre hevder hun at kunnskapsanvendelse er kontekstavhengig, situert og individuell på den måten at hver praksissituasjon er unik. Hun beskriver en firetrinnsmodell som særlig vektlegger oppmerksomhet rundt og analyse av den konkrete situasjonen samt sensitivitet for hvordan de valgte intervensjonene treffer situasjonen. Et slikt arbeid fordrer menneskelig engasjement i praksis.

Fra USA kan vi også se hvorledes evidensbasert praksis som helhetlig konsept innen sykepleie er søkt forbedret ved bruk av ulike modeller. Fineout-Overholt, Melnyk og Schultz (2005) beskriver flere slike modeller og oppsummerer hva ulike studier sier om faktorer som virker fasiliterende når man skal forbedre evidensbasert praksis: bruk av skolerte mentorer; partnerskap mellom akademia og praksis; bruk av medarbeidere med erfaring i kunnskapsbasert praksis; tydelige forskningsrapporter; tid og ressurser og administrativ støtte.

I sosialtjenesten i Norge og Sverige har man gjennom statlige programmer de senere årene vært særlig opptatt av å styrke brukerinvolveringen. I Sverige har man fokusert på å fremme «den opplyste praktikerer» i utviklingen av evidensbasert praksis (SOU 2008:18). I Norge har det vært en rekke prosjekter med ulike brukergrupper som *medforskere*, som viser en særlig utfordring i det at det oppstår en allianse mellom forskere og brukere som ikke fører til endring av organisasjonen (Julkunen & Karvinen-Niinikoski, 2014; Støkken, Natland & Johannessen, 2011).

Lars Uggerhøj (2017), som har vært sentral i dette arbeidet i nordisk sammenheng, mener at utfordringen er å systematisk akkumulere kunnskap og gjøre den

synlig og brukbar for kolleger og partnere samt å gjøre utøveren i stand til å se kritisk på eget arbeid. Han mener det kan være mer fruktbart å fokusere på *kunnskapsproduksjon* enn evidensbaserte tilnærminger, og foreslår derfor en Modus-2-inspirert bottom-up-tilnærming der kunnskapsproduksjonen er karakterisert av en anvendelsesorientert forskning, og der både rammeverk og funn diskuteres, evalueres og forhandles av ulike aktører i felleskap, herunder brukere, fagfolk, det administrative nivået, politikere og forskere.

Sigrud Nordstoga (2017) bruker begrepet *kunnskapende nettverk*, inspirert av Videnskabsnæring i Danmark, som en arbeidsform der praktikere og brukere under veiledning av forskere selv undersøker problemstillinger fra egen arbeidsplass og organisasjon. Gjennom å ta i bruk forskningsperspektiver er målet å utvikle ny kunnskap med tanke på tjenesteutvikling.

Fra et tilsvarende prosjekt innen arbeids- og velferdstjenestene mener Marthinsen & Tjeldflaat (2005) at konseptet de kaller *et sinn for læring*, som en syntese av ideen om *research minded practice* og *learning organizations*, svarer på utfordringene knyttet til kunnskapsbasert praksis.

Inspirert av erfaringer fra velferdstjenestene i Sverige har man innen barnevernet i Norge og Sverige systematisk prøvd ut *forskningssirkler* som modell for kunnskapsutvikling i samarbeid mellom profesjonelle yrkesutøvere i barnevernet, profesjonsutdanningen og forskning i feltet. En forskningssirkel er en form for studiesirkel der aktørene med sine ulike kunnskaper møtes for å fordype seg i et problem som de er interessert i (Slettebø & Seim, 2016).

Hummelvoll, Eriksson & Cutcliffe (2015) beskriver lignende forskningssamarbeid innenfor psykisk helse med begreper som *co-refleksjon* og *situert evidens*. Verdens helseorganisasjon er blant de som har tatt til orde for å fremme en mer humanistisk orientert praksis ved å ta i bruk begrepene *evidensinformert praksis* og *personsentret praksis* (Miles & Loughlin, 2011).

Det er også over tid utviklet en rekke etiske refleksjonsmodeller som inkluderer avveininger som ligner på formålet med kunnskapsbasert praksis. Noen eksempler på dette kan være 345-modellen (Lehmann, 2006) og SME-modellen (Nortvedt, 2012).

Vi kan her se at alle de ulike forsøkene på å ivareta kunnskapsbasert praksis som en helhetlig modell er opptatt av de kollektive prosessene, men at de fokuserer på, og vektlegger ulike elementer: å skape en kultur for læring og utforskning; betydningen av kunnskapsforståelser; betydningen av samarbeid mellom praksis, utdanning og forskning; person- og situasjonsfokus; bruk av mentorer; brukerinvolvering; faglig- og administrativ ledelse; tid; rammebetingelser og strukturerte arbeidsmåter. Vi kan også se at det fortsatt er behov for å få mer utfyllende kunnskap, blant annet om hvordan man bedre kan lykkes med å integrere ulike kunnskapskilder og kunnskapsformer i vurderingene. Jeg vil derfor i det videre se nærmere på om man ut fra erfaringene fra prosjekt Ungdom i svevet kan bidra med utfyllende kunnskap om dette.



## Metode

Artikkelens utgangspunkt er problembeskrivelsene knyttet til kunnskapsbasert praksis, og at det synes å være behov for mer kunnskap om hvordan man kan integrere ulike kunnskapskilder og kunnskapsformer i kunnskapsbasert praksis.

Empiri: Artikkelen vil gi en beskrivelse av prosjektet, arbeidsformer og relevante resultater. Beskrivelsene er gjort med det formål å vise hvordan prosjektet har arbeidet med integrering av ulike kunnskapskilder i prosjektet. De empiriske beskrivelsene av prosesser og resultat bygger på min ph.d.-avhandling (Halås, 2012b), prosjektets sluttrapport (Follesø, 2011), en ekstern evalueringsrapport (Tufte, 2011), tre fagfellevurderte artikler (Follesø, 2010; Mevik mfl., 2009; Halås, 2012), en vitenskapelig antologi fra fagmiljøet (Follesø, Halås & Anvik, 2016) og en film (ibid). Femti ungdommer og deres hjelpere i ni kommuner bidro med sine erfaringer gjennom intervju samtaler individuelt og i gruppe, filmskaping, tekstskaping, prosjektmøter og dialogmøter. Fagfolkene hadde ulik faglig bakgrunn. Det var lærere, sosialarbeidere, psykisk helsearbeidere, sykepleiere, kulturarbeidere, samfunnsvitere, fysioterapeut og politi. Det var ti forskere knyttet til prosjektet, der de fleste også var ansatt som lærere ved universitetets sosialarbeiderutdanning. De fleste var knyttet til de enkelte delprosjektene og deltok på noen av fellessamlingene.

Analyse: Med bakgrunn i beskrivelsene, og med utgangspunkt i mitt forskningsspørsmål, har jeg gjort en abduktiv analyse, der jeg henter hjelp fra teoretiske begreper for å identifisere og finne måter å forstå prosessene på. Mitt analytiske blikk bærer preg av mitt faglige ståsted, interesser og forforståelser: Jeg har sosialt arbeid som faglig utgangspunkt og arbeider innen praktisk kunnskap som forskningsfelt, der jeg har særlig forskningsinteresse for deltakerbasert forskning og humanistiske forskningstilnærminger til profesjonspraksis.

Gyldighet og overførbarhet: Selv om analysen i denne artikkelen står for min egen regning, er den et resultat av et flerårig samarbeid i prosjektet<sup>1</sup>. En potensiell svakhet er knyttet til min egen aktive deltakelse i prosjektet, noe som bl.a. er søkt ivare tatt gjennom den beskrivende delen, forankret i flere ulike publikasjoner. Derfor har jeg vektlagt å gi en deskriptiv beskrivelse av hvordan vi har arbeidet, med prosjektet som kontekstuell innramming. Et viktig spørsmål er om erfaringene kun har lokal gyldighet for det konkrete prosjektet og aktørene som deltok, eller om beskrivelse og analyse kan gi innsikter som er av allmenn karakter med overføringsverdi til andre? Resultater fra kvalitative undersøkelser kan beskrives som tilstandsbilder og som

---

1 Professor Reidun Follesø, Nord universitet, har vært forskningsleder, mens Torild Jakobsen, Fylkesmannen i Nordland, har vært prosjektleder for prosjektet. Vi har vært sammen om faglig og administrativ ledelse gjennom hele prosjektperioden og har løpende, i dialog med prosjektlederne, evaluert og diskutert de veivalg som er tatt. Deres bidrag er av avgjørende betydning som et grunnlag for de analysene som gjøres.

forståelsesmodeller, der resultatene mer må sees på som sannsynliggjorte kunnskapsforslag heller enn absolutte påstander om hvordan noe er (Agdenæs, 2000). Analyse er således et forsøk på å se en erfart praksis som noe. På den måten kan det unike eksemplet være en synliggjøring av en mulighet for utvikling eller forbedring av kunnskapsbasert praksis. I kvalitativ forskning fremheves ofte kommunikativ validitet, det vil si at gyldigheten av tolkninger og observasjoner gjøres i dialog med andre. Analysen er gjort til gjenstand for drøftinger med kollegaer og i forskningsgruppen jeg tilhører<sup>2</sup>, samt at det er diskutert og presentert på en internasjonal konferanse. En annen form for validering er å diskutere resultatene i lys av teoretiske perspektiver og annen forskning, noe som er vektlagt her.

Prosjektet ble finansiert av Sosial- og helsedirektoratet<sup>3</sup>, Barne-, familie- og ungdomsdirektoratet og NAV, som en del av den nasjonale innsatsen rettet mot det som ble kalt Unge i risiko.

## Ungdom i svevet – Beskrivelse av prosjektet, arbeidsformer og resultater

### Beskrivelse av prosjektet

*Ungdom i svevet* handlet om unge som strever med livet sitt. Derfor passer det å begynne med å fortelle om Nora, som er en av de mange unge voksne som bærer på erfaringer fra oppveksten, noe som har gjort overgangen til voksenlivet vanskelig. Som barn flyttet hun mye og bodde tidvis i fosterhjem. Hun opplever at livet er sterkt preget av mobbingen hun opplevde som ung, og hun strever med sin psykiske helse og relasjon til andre. Dette har vært med på å gjøre det vanskelig for henne å fullføre skolegang og å stå i jobb (Halås, 2012b). Hennes fortelling fanger noe av det som går igjen i flere av fortellingene til de unge som deltok i forsknings- og utviklingsprosjektet *Ungdom i svevet*. Her samarbeidet forskere med ungdom fra 15–25 år og deres hjelpere i femten ulike kommunale tverrfaglige prosjekter, i ni kommuner, om fag- og tjenesteutvikling og forskning. Prosjektene var i ulik grad forankret i skole, barnevern, sosialtjeneste, NAV, fritidssenter eller psykisk helse. Spørsmålet som prosjektene samlet seg rundt, var: «Hva er virksomme tilnæringsmåter, metoder og samarbeidsformer overfor ungdom i risiko?» Fagfolkene rundt Nora og i de andre prosjektene ønsket å finne mer ut av hvordan de best kunne hjelpe henne og andre unge som stod i fare for å bli stående på utsiden av sosiale felleskap, skole og arbeidsliv.

Artikkelen tar utgangspunkt i første fase av prosjektet, som gikk over fire av de totalt åtte årene prosjektet varte (fra 2007 til 2014). Universitetet i Nordland ledet

---

2 Jeg skylder her særlig professor Steen Wackerhausen og førsteamanuensis Bjørg Fossestøl takk, i forbindelse med utvikling av søknad om forskningsmidler til forskningsrådet, basert på ideen om kunnskapsreflektert praksis. Dosent Øystein Henriksen har bidratt med perspektiver knyttet til betydningen av teoretisk perspektiverende kunnskap.

3 Sosial- og helsedirektoratet skiftet navn til Helsedirektoratet i 2008.



prosjektet i partnerskap med Fylkesmannen i Nordland. Med mitt doktorgradsarbeid var jeg én av de ti forskerne som samarbeidet med de ulike delprosjektene. Samtidig var jeg med i ledertrioen og fulgte det helhetlige utviklings- og forskningsarbeidet i det som vi kalte det sammenbindende prosjektet. Den overordnede forskningstilnærmingen var deltakerbasert og handlingsorientert, der graden av deltakelse fra fagfolkene og ungdommene varierte i de ulike delprosjektene. Forskningen i prosjektet bygget på en hermeneutisk forståelse, der man har tenkt at kunnskap kan utvikles og samskapes i et fellesskap, gjennom refleksjon i møter mellom mennesker. Et viktig mål var å bidra til å sette i gang forandringsprosesser, parallelt med å utvikle kunnskap (Follesø, 2011). Dette er en forskningstilnærming med røtter til aksjonsforskning, der en med utgangspunkt i praktikerens spørsmål og erfaringer tar i bruk forskningsmetoder for å løse praktiske utfordringer og skape forbedringer (Gjötterud mfl., 2017). Praksisfeltet var ansvarlig for utviklings- og utprøvningsarbeid, mens Fylkesmannen bidro med prosjektstøtte i form av ressurser, prosjektoppfølgning, tilrettelegging og koordinering. Universitetet hadde ansvar for forskning, kunnskapsformidling og støtte til lærings- og utviklingsprosesser.

### Arbeidsformer i prosjektet

Hvordan arbeidet prosjektet med å integrere ulike kunnskapsformer og kunnskapskilder? Nora var en av fire unge som jeg, sammen med fire fagfolk fra kommunen, møtte i månedlige prosjektgruppemøter over to år (Halås, 2012b). Sammen utforsket vi hva som hadde vært virksomt i arbeidet med å hjelpe de unge. Utgangspunktet for utforskningen var de unges og fagfolkene fortellinger fra livet i prosjektet. Vi ble særlig opptatt av hva mobbing gjør med et barn, og hva voksne, skole og lokalsamfunn kan gjøre for å forebygge dette. Som et ledd i arbeidet inviterte vi ulike aktører i lokalmiljøet til dialogmøte. Formålet var å bringe inn flere stemmer, perspektiver og ståsteder som kunne bidra til å belyse spørsmålene vi arbeidet med. Dialogmøtet var planlagt med de unge, og det ble innledet med at jeg intervjuet to av dem om deres erfaringer. De delte erfaringer med mobbing og utenforskap på skole, i arbeid og lokalsamfunn. Dette dannet grunnlag for samtale rundt forhåndsdefinerte spørsmål som omhandlet perspektiver og strategier for inkludering. Gjennom det toårige samarbeidet fikk vi en dypere forståelse av og økt kunnskap om hvordan det oppleves å stå utenfor skole-, arbeids- og samfunnsliv, og hva som er hjelpsomt i inkluderingsarbeid. Vi så betydningen av å delta i og bidra til samfunnet gjennom en meningsfull aktivitet samt hvordan mobbing på skolen hadde medvirket til at de unge opplevde lav selvfølelse og mestringsopplevelse. Dette ble beskrevet i et erfaringshefte som jeg førte i pennen, men som alle i prosjektgruppa stod som forfattere av (Halås, 2012b).

Det ble også etablert en felles møteplass på tvers av alle prosjektene, der alle de femten kommunale prosjektlederne, ledertrioen fra fylkesmannen og universitetet og representanter fra myndighetene møttes fire til fem ganger i året. Ungdommer deltok på to av samlingene. Empiri og resultater fra de lokale prosjektene dannet grunnlag

for arbeidet i de felles prosjektsamlingene, der både de unges og fagfolkenes fortellinger og erfaringer ble sett i lys av fortellinger og erfaringer fra de andre prosjektene. På samme måte som i de lokale prosjektsamlingene vektla vi i de felles prosjektsamlingene å legge til rette for formidling av unges erfaringer, erfaringsutveksling, tilføring av kunnskap og refleksjon over utfordringer og handlingsvalg.

Forskernes rolle i samarbeidet var å lede samtaleprosessen og sikre systematikk i informasjonsinnhenting, med et særlig ansvar for å legge til rette for at alles stemmer og ulike perspektiver ble hørt. Videre handlet forskernes oppgaver om det å bidra til innhenting av forskning og teoretiske perspektiver, å fremme refleksjon og læring, å stille spørsmål og å bidra til systematisering og en eller annen form for tilbakeføring eller presentasjon av resultatet av det analytiske arbeidet (Halås, 2012a).

### Hvordan kom ulike kunnskapskilder til uttrykk?

Det sentrale spørsmålet i denne artikkelen er hvordan man bedre kan lykkes med å integrere ulike kunnskapskilder og kunnskapsformer i kunnskapsbasert praksis. Hvordan kom så de ulike kunnskapskildene til uttrykk i dette prosjektet?

*Ungdommenes erfaringer* ble synliggjort enten ved at de deltok i møter, eller ved at fagfolkene eller vi som forskere formidlet deres erfaringer. Måten vi som forskere fikk del i de unges erfaringer på, var gjennom intervjuamtaler individuelt og i gruppe, filmskaping, tekstskaping eller dialogmøter med grupper av ungdommer. Da flere av ungdommene strevde med konsentrasjon og ord, deltok de i liten grad i tekstskaping. Det var kanskje særlig på to områder at ungdommenes fortellinger bidro til nye forståelser. For det første omhandlet det forståelse av risiko. Mens de voksne gjerne forklarte risiko som atferd, delte ungdommene fortellinger om følelser av utenforskap, ensomhet, håpløshet og lav selvfølelse. Dette fikk oss til å lete etter en annen måte å beskrive ungdommene på, noe som resulterte i beskrivelsen «ungdom i svevet», som åpnet opp for nye måter å forstå og handle på i møte med ungdommene (Follesø, 2015; Sletten og Hyggen, 2013<sup>4</sup>). For det andre fikk ungdommenes fortellinger oss til å sette søkelys på møtets betydning for å komme i posisjon for å hjelpe. Med bakgrunn i forskningen lagde vi, i samarbeid med en av de unge, filmen «Det magiske øyeblikket» (Follesø, Halås & Anvik, 2016). Her møter vi den unge Kevin, som beskriver hvordan hans møte med sosialarbeideren Marianne blir til et betydningsfullt vendepunkt for han. Hans fortelling fanger noe av det som går igjen i flere av de unges fortellinger. Han beskriver hvordan erfaringer med krenkelser og svik gjennom oppveksten hadde gitt han en mistillit og mistro til andre mennesker. I filmen forteller han om en konkret situasjon

---

4 I et temanotat, skrevet på oppdrag fra Forskningsrådet, oppsummeres og formidles tilgjengelig forskning og kunnskap om ungdom, frafall og marginalisering (Sletten og Hyggen, 2013). Her pekes det på at prosjektet har bidratt til alternative måter å forstå risiko på. Videre pekes det på at forskningen fra prosjektet har løftet frem betydningen av anerkjennelse og deltakelse i sosiale fellesskap og hvordan hjelpearbeid fordrer en personlig relasjon, utholdenhet og individuell tilpasning.

der Marianne, etter flere forsøk på å få kontakt, kom til han med mat da han var syk. Handlingen gjorde at han åpnet seg for å ta imot hjelp, og etter hvert utviklet han tillit til Marianne. Han beskriver hendelsen som et magisk øyeblikk. Denne, og noen av de andre fortellingene, fikk oss til å bli oppmerksomme på at fagfolk må være mer opptatt av hvordan vi kan skape gode møter: møter som muliggjør at de unge tar imot hjelpen de tilbys. Dette resulterte i at vi fikk et utvidet perspektiv på hva som må være målet for god praksis (Kristoffersen & Halås, 2016), noe som senere dannet rammen for en vitenskapelig antologi fra fagmiljøet (Follesø, Halås & Anvik, 2016).

*Fagfolkenes erfaringer* ble synliggjort via direkte deltakelse i møter, skriftlige tekster eller ved at vi som forskere presenterte resultater av analyse av intervjumateriale. Vi la stor vekt på å få fram fagfolkenes samlede erfaringskunnskap gjennom muntlige og skriftlige fortellinger. Her kan vi også hente et eksempel fra «Det magiske øyeblikket», der sosialarbeideren Marianne forteller om sitt møte med Kevin. Dette var en av flere fortellinger fra fagfolkene som gjorde oss oppmerksomme på betydningen av å arbeide oppsøkende. Dersom man skal nå fram til målgruppa, er det viktig å oppsøke ungdom der de er, å tåle avvisning og å ikke gi opp (Follesø, 2011).

*Kunnskap utenfra* ble brakt inn på tre måter: for det første gjennom at prosjektdeltakerne fikk tilført forskningsbasert kunnskap gjennom kurs og seminarer, og for det andre ved at forskerne bidro med teoretisk perspektiverende kunnskap som forslag til måter å forstå erfaringskunnskapen på. Et eksempel på et teoretisk perspektiv som ble opplevd som meningsfullt i møte med de unges fortellinger, var Axel Honneths tanker om anerkjennelse (Follesø, 2010). Sett i lys av de unges og fagfolkenes fortellinger bidro hans tanker til å synliggjøre viktigheten av å arbeide med anerkjennende prosesser i møte med den enkelte, innenfor sosiale felleskap og som tilgang til samfunnsgoder. Dette var perspektiver som viste hvor nødvendig det var å jobbe med intervensjoner på ulike nivå. For det tredje ble kunnskap formidlet via en aktiv nettside, med varslingsmail som ble sendt ut til deltakerne. Nettsiden skulle formidle ungdommenes erfaringer: spre kunnskap og erfaringer om virksomme tilnæringsmåter i arbeidet med målgruppen; gi hjelpemidler og verktøy i arbeidet; spre informasjon om styringssignaler og bidra til å styrke kritisk refleksjon, diskusjon og læring av, i og over praksis. (Follesø, 2011)<sup>5</sup>

## Resultater fra prosjektet

En av de gjennomgående tilbakemeldingene, både fra ungdom og fagfolk, var betydningen av at prosjektet lyktes med å finne måter å involvere de unge på, både ved at de unges stemmer ble hørt og ved at de unge i noen av prosjektene også fikk en mer delaktig rolle (Follesø, 2011). Dette gjaldt både på individnivå og på virksomhetsnivå.

---

5 Nettsiden [www.ungdomisvevet.no](http://www.ungdomisvevet.no) ser i dag annerledes ut enn den gjorde under prosjektperioden. Nå fremstår den mer som en samling av dokumentasjon fra prosjektet.

Eksempel på dette er hvordan flere av prosjektene involverte de unge i prosjektutvikling, drift og evaluering (Mevik mfl., 2009; Halås, 2012b).

En ekstern evaluering, gjennomført på oppdrag av prosjektet, beskriver hvordan de femten prosjektlederne, en ordfører og to rådmenn opplevde utbyttet av å delta i prosjektet (Tuft, 2011). Rapporten beskriver hvordan det sammenbindende prosjektet har fungert som en arena og møteplass for kunnskapsintegrasjon og fagutvikling. En rådmann mente at sammensetningen av miljøene som deltok, gjorde det til en effektiv kunnskapsdeling. Rapporten beskriver hvordan prosjektlederne opplevde at prosjektet bidro til utvidelse av egen horisont, og at det var som en utviklingskatalysator for eget prosjekt (ibid., s. 32). Tuft tolker det dit hen at det sammenbindende prosjektet har fungert som en arena for refleksjon som kom delprosjektene til gode, og at man har fått til dette via en møteplass og et nettverk med ulike aktører som jobbet med nærliggende prosjektoppgaver i andre kommuner, på høyskole og i forvaltning. Hun tolker det som at partnerskapet har bidratt med å skape felles mål, identitet og tilhørighet samt møteplasser og klima for kunnskapsutvikling, -integrasjon og læring. Hun beskriver dynamikken i læringsprosessene mellom eget prosjekt og det sammenbindende prosjektet, der deltakerne forteller at de har lært mest av eget prosjekt og ved selv å gjøre og prøve: «De har lært hva som ikke fører fram, og de har lært hva som i praksis fungerer som en god arbeidsmåte» (ibid., s. 31).

Vi kan lese at prosjektlederne opplever at forskerne har bidratt til faglig bevisstgjøring, med litteratur og til innsikt i nyere teori. Det blir av flere uttrykt at forskerne har hjulpet dem til å reflektere og systematisere, og at de har bidratt metodisk (ibid., s. 29). Selv om rapporten trekker frem hvordan prosjektet har bidratt til kritisk refleksjon over praksis, mente også noen av prosjektlederne at fellessamlingenes kritiske potensial ikke var utnyttet fullt ut (ibid., s. 28).

Det ble også stilt spørsmål ved om forskningen i større grad har prioritert og generert nasjonal kunnskapsbygging enn dokumentasjon av lokale prosjekterfaringer (ibid., s. 29). Forskningen har resultert i et betydelig antall vitenskapelige artikler og bøker samt praksisorientert veiledningsmaterie<sup>6</sup>. Erfaringene fra prosjektet ble blant annet førende for utformingen av en statlig veileder for oppsøkende arbeid med ungdom (Barne-, familie- og likestillingsdepartementet, 2010).

### Hva særpreger kunnskapsreflektert praksis?

Utgangspunktet for analysen er kritikken mot kunnskapsbasert praksis, som peker på at det i stor grad har vært vektlagt tilgjengeliggjøring og det å gjøre ansatte i stand til å hente inn og vurdere forskningsbasert kunnskap. Dette representerer en skolelastisk kunnskapsforståelse, som innebærer en idé om at faglig relevant kunnskap

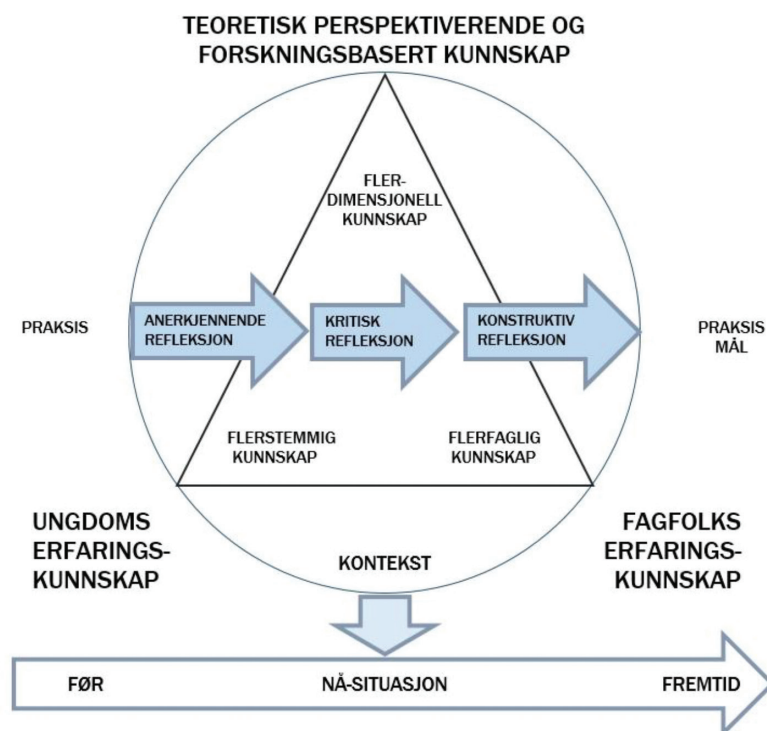
---

6 1 avhandling, 4 bøker, 9 bokkapitler, 15 vitenskapelige artikler, 3 rapporter, 15 veiledere og temahefter, 3 filmer, 3 magasiner og diverse medieoppslag (For oversikt: se nettsiden [www.ungdomisvevet.no](http://www.ungdomisvevet.no)).

uttømmende kan artikuleres språklig og tilegnes alene gjennom språklige midler (Wackerhausen, 2017, s. 79), og videre at denne formen for kunnskap enkelt skal kunne komme til anvendelse i praksis. Kunnskapsbasert praksis som konsept er en mer helhetlig modell, med en videre kunnskapsforståelse, som legger til grunn at ulike kunnskapskilder skal vurderes. Dette kunne vi se komme til uttrykk i mange av de ulike forsøkene beskrevet innledningsvis.

Kan vi så ut fra beskrivelsene av arbeidsmåtene i Ungdom i svevet identifisere tanke måter og prosesser som belyser hvordan man kan integrere ulike kunnskapskilder og kunnskapsformer i kunnskapsbasert praksis? Arbeidsformen kan fremstilles i en modell som tar utgangspunkt i kjerneelementene i modellbeskrivelsen av kunnskapsbasert praksis, men som tilfører to ulike elementer: 1) ulike former for kunnskapsforståelser, som i modellen under beskrives som flerfaglig, flerdimensjonell og flerstemmig kunnskap, og 2) ulike former for refleksjon, som i modellen beskrives som anerkjennende, kritisk og konstruktiv refleksjon. Modellen kalles forslagsvis *Kunnskapsreflektert praksis*.

## KUNNSKAPSREFLEKTERT PRAKSIS



Hva slags kunnskapsforståelser kommer til uttrykk?

Hva slags kunnskapsforståelser kommer til uttrykk i prosjektet? Med bakgrunn i beskrivelsene av prosjektets innretning, arbeidsmåter og resultater synes det som at prosjektet har forsøkt å ivareta en multidimensjonell kunnskapsforståelse (Kim, 2006), som kan beskrives som flerfaglig, flerdimensjonell og flerstemmig.

### *Flerfaglig*

Prosjektledergruppen har vært tverrfaglig sammensatt, med fagpersoner med sosialfaglig, helsefaglig, pedagogisk, kulturfaglig og samfunnsfaglig bakgrunn. Profesjonenes oppgaver er av en slik karakter at formalisert kunnskap må kombineres med utøvelse av skjønn for å kunne håndteres på en adekvat måte (Molander & Terum, 2008). Selv om den enkelte profesjons kunnskapsbase er både heterogen og teoretisk fragmentert, vil kunnskap i praksis, gjennom en praktisk syntese (Stiwech, 2008), omdannes til meningsfulle helheter (Grimen, 2008). Selv om en profesjonsutøver bærer en indre flerfaglighet i seg, trenger utsatte unge ofte hjelp fra flere profesjoner. På samme måte som den enkelte yrkesutøver må gjøre en praktisk syntese av sin kunnskap, kan man tenke at en flerfaglig gruppe også må gjøre en praktisk syntese av den samlede kunnskapen som er tilgjengelig.

### *Flerdimensjonell*

En gjennomgående strategi synes å ha vært å la ungdommenes og fagfolkenes fortellinger fra konkrete situasjoner danne et utgangspunkt for utforskning. Yrkeskunnskap har både en kognitiv, kroppslig, emosjonell, etisk og estetisk dimensjon. Det handler om menneskemøter, i all sin variasjon, og situasjoner som er både sammensatte og komplekse og som kan være vanskelige å uttrykke med ord. Vi kan også se at det er tatt i bruk ulike virkemidler for å få frem erfaringskunnskapen, som muntlige og skriftlige fortellinger, bruk av tegning, foto og film. Dette kan forstås som at prosjektet har hatt en åpenhet for en flerhet av kunnskapens ulike ontologiske dimensjoner (Wackerhausen, 2017, s. 77). Aristoteles (Rabbås mfl., 1999) har vist oss hvordan kunnskap har ulike former, og beskriver kunnskap som epistemisk, ferdighets- eller phronesis-kunnskap, som omhandler klokskap og dømmekraft. Arbeid med mennesker fordrer at en tar alle kunnskapsformene i bruk.

### *Flerstemmig*

Prosjektet viser hvordan det har vært vektlagt å bringe inn og legge til rette for at ulike stemmer skal kunne bli hørt. Her har ikke bare ungdommers og fagfolks erfaringer og kunnskap blitt satt i spill. Vi kan se at det gjennom dialogmøter har vært vektlagt å bringe inn stemmer fra kommuneledelse, myndigheter og aktører i lokalsamfunnet. Disse stemmene representerer noe av den konteksten og de rammebetingelsene som praksis må forholde seg til, og som synes å ha bidratt til viktige perspektiver. Vi kan her se hvordan en slik tenkning også kom til uttrykk gjennom tenkning og struktur på prosjektets nettside.

### **Ulike former for refleksjon**

Beskrivelsene fra prosjektet viser at det ble arbeidet systematisk med å bringe inn ulike kunnskapskilder, stemmer og perspektiver. Prosjektlederne trekker frem læringsprosessene de var en del av. De opplevde at det ble skapt møteplasser og klima for



kunnskapsutvikling, kunnskapsintegrasjon og læring. Dette ligner på flere av de andre prosjektene som beskrives innledningsvis (Fineout-Overholt mfl., 2005; Hynne mfl., 2018; Støkken, Natland & Johannesen, 2011). Hva er særegent med læringsarbeidet i dette prosjektet? Jeg mener å se et mønster i de refleksive læringsprosessene. Det kan være fruktbart å beskrive dette som en veksling mellom anerkjennende, kritisk og konstruktiv refleksjon, der refleksjonen hadde en kronologisk rekkefølge og forholdt seg til en tidshorisont. Tidshorisonten viste seg gjennom at den 1) tok utgangspunkt i en nåtidig fordring i møte med en ungdom, situasjon, kontekst og rammer, 2) var i dialog med fortid gjennom erfaring, forskningsbasert kunnskap og teoretiske perspektiver samt 3) peker fremover gjennom fokus på de mål og hensikter som skulle realiseres.

### *Anerkjennende refleksjon*

Forskningsspørsmålet som forente de ulike prosjektene, handlet om hva som var virksomt i arbeidet med utsatte unge. Spørsmålet ble brukt til å utforske erfaringer med hva prosjektene og fagfolkene gjorde når de lyktes i sitt arbeid. En av ungdommene bidro med en fortelling om det som ble et vendepunkt etter flere år på drift. Han beskrev dette som et magisk øyeblikk og mente at fagfolk ofte var opptatt av for langsiktige mål, og at de burde være mer opptatt av å forstå hva vi gjør når vi lykkes med å skape slike øyeblikk. Hans fortelling inspirerte oss til å la ungdommers og fagfolks fortellinger om slike vendepunkt danne utgangspunkt for undersøkelse og refleksjon.

Med anerkjennende refleksjon menes det at den refleksive prosessen må ta utgangspunkt i en anerkjennelse av praksis. Dette fordrer at en har respekt for kompleksiteten i en praksis, og videre at en utforsker situasjon og handling ut fra en idé om at aktørenes handlinger i utgangspunktet er fornuftige eller intelligible ut fra sine handlingsforutsetninger. Det er for eksempel forståelig at ungdommene avviser de voksne når vi får høre om erfaringer med svik. Praktikerer handler også som regel etter beste evne, ut fra den kunnskap som er tilgjengelig i situasjonen. Det handler om å forstå hvordan aktørene forstår situasjonen og hva som står på spill, sett fra deres ståsted. Dette er en forutsetning for å kunne utforske handlingen kritisk. Aristoteles' beskrivelser av frønetisk kunnskap (Rabbås mfl., 1999) hjelper oss til å rette fokus mot at en må møte de konkrete kravene som ligger i praktiske situasjoner. Derfor blir det viktig å dvele ved en situasjonsanalyse der en forsøker å forstå praktikerens handlingsgrunnlag og det som virker konstituerende på praksisen i vid forstand.

Gyldighetskravene for evidens vil variere og må gjøres med utgangspunkt i det gjeldende felt og disiplin (Martinsen & Eriksson, 2009). I den humanvitenskapelige tradisjonen må en søke gyldighetskrav som rommer menneskelige variasjoner og verdibasert praksis som har å gjøre med det som er sant, godt, rettferdig, skjønt og evig, og med fenomener som glede, håp, sårbarhet, smerte, lidelse, sorg og skam. Dette kan gjøres gyldig og prøves gjennom beskrivelser av og fortellinger fra praksis, der det evidente er det som vekker gjenkjennelse, virker troverdig og er til å stole på. Dette

tydeliggjør viktigheten av å kunne sette ord på og beskrive praksis og å argumentere for begrunnelser for sine valg.

### *Kritisk refleksjon*

I en av evalueringsrapportene til Tufte pekes det på at forskerne har vært flinke til å stille kritiske spørsmål, og at dette oppleves som positivt, da «*man kan gå seg blind i egen måte å jobbe på*» (Tufte, 2011, s. 35). Flere opplever å ha fått tilbakemelding på hva man gjør som er bra og mindre bra. Samtidig er det noen som mener at prosjektet ikke utnyttet sitt kritiske potensial godt nok. En av prosjektlederne påpekte at prosjektsamlingene kanskje var noe preget av enighet, og at *forskere som var knyttet til eget prosjekt var modigere, og stilte kritiske spørsmål utenom samlingene* (ibid., s. 31). Selve ordet kritisk betyr «å se en gang til» eller å «skjelne». Det handler om å bringe inn nye perspektiver og ståsteder for å se om den umiddelbare situasjonsanalysen er tilstrekkelig. Det handler om å skille ut hva som er vesentlig eller ikke. I den kritiske refleksjonen settes de ulike kunnskapskildene i spill for få et bredere og dypere bilde av situasjon og handlingsalternativer.

Prosjektet startet med og tok utgangspunkt i en anerkjennende refleksjon, der vi lette etter det vi gjorde da vi lyktes. Dette kan likevel være en begrensende og selvbe-kreftende praksis. Deltakerne kan sitte fast i forståelser og begrensede handlingsrom. Prosjektet utfordret for eksempel ideen om hvor og når fagfolk bør møte ungdommene, der erfaringene viste at det var behov for å vise fleksibilitet i forhold til tilgjengelighet og oppsøkende virksomhet. Fagfolk som bryter med regelverket, kan stå i fare for å bli uglesett av sine kollegaer, og også å ta et personlig belastende ansvar. Det blir i et slikt tilfelle nødvendig å utfordre systemkravene og å etterspørre: Hvis vi holder dette for sant, hva slags virksomhetsendringer må vi gjøre i organisering og arbeidsformer? På denne måten kan vi unngå å la dette bli et individuelt og personlig anliggende og ansvar.

Det å lære seg et yrke og en profesjon handler om å lære seg begrepsmessig, vitenskapsmessig og holdningsmessig beredskap å tenke med, og å være disponert for en bestemt måte å fokusere og tenke på, spørre og forklare på og forstå gjenstander og hendelser på. Gjennom dette tilegner yrkesutøveren seg det profesjonsblikket og de handlingsdisposisjoner som profesjonen har. I behovet for å fremstå som tydelig og forutsigbar kan det være lett å oppfatte innspill fra andre som noe som truer ens autoritet, og som noe som forstyrrer de stabiliserende strategiene. Wackerhausen (2008) peker på hvordan profesjonsstabiliserende prosesser kan bidra til å fastholde en erfaringsbåren kunnskap, som ved nærmere ettersyn kan være ukunnskap som verken er ønskverdig eller optimal. Kritisk refleksjon handler om å bringe inn andre spørsmål og perspektiver og å utfordre det vi tar for gitt. Der en første ordens refleksjon er problemløsende og man tenker innenfor og med de tradisjonelle begreper og diskurser som er gjeldende for profesjonen, vil man ved en andre ordens refleksjon stille spørsmål ved de begreplige ressurser vi tenker med og de perspektiver vi tenker og handler

ut ifra. Han hevder at en slik refleksjon er nødvendig for å utvikle en tilpasningsdyktig og dynamisk profesjon, noe som vil være en forutsetning for overlevelse i et dynamisk, foranderlig samfunn. En slik refleksjon vil ofte kreve innspill fra fremmede i form av fremmede teorier eller fremmede erfaringsrom. Her har innspill fra ungdommene og andre profesjoner bidratt til å bringe inn slike nye perspektiver og spørsmål. En slik evne til kritisk tenkning anses som nødvendig for å kunne lære av erfaringer, integrere ulike kilder av informasjon og vurdere gyldigheten av bedømminger (Gambrill, 2006).

### *Konstruktiv refleksjon*

I en praksiskontekst er det avgjørende at refleksjonen fullføres og retter seg mot handling: Det handler om å se hva som er mulig i en situasjon, og hva som bør gjøres. I Ungdom i svevet fikk unge Kevins fortelling om sitt «magiske øyeblikk» oss til å måtte reflektere over hva det vil si å lykkes i et slikt arbeid. Det fikk oss til å vende blikket mot vendepunkter og stille spørsmål ved om de kriteriene som de ulike tjenestene ble målt etter, var tilstrekkelige. Fra å være opptatt av langsiktige mål som «fullføring av skolegang» og «rusfrihet» ble vi mer opptatt av hva som må til for å skape tillitsfulle relasjoner, troverdige voksne og gode møter.

Aristoteles (Rabbås mfl., 1999) var opptatt av at den praktiske filosofiens mål var handling, og ikke det å vite. I *phronesis* ligger kunnskapen om hva som er det gode liv, og hva slags mål som bør realiseres i en konkret sak eller situasjon. Den innebærer ikke bare en overveielse av midlene som bidrar til målet, men også av hvorvidt målet i seg selv er ønskelig. Hva som er målet for praksisen, forutsetter at man vurderer forventninger og krav som kommer fra ulike hold og vurderer hva som er mulig å få til. Det kan være kvantitative eller kvalitative mål med verdibaserte vurderinger. Refleksjonens konstruktive element dreier seg om å være oppmerksom på kvaliteten på resultatet av refleksjonen. Den har på den måten et evaluerende element. Det handler ikke bare om å forstå situasjonen og hva som står på spill, men også om å være oppmerksom og sensitiv i vurderingen av hvordan den unge og praksisfeltet svarer tilbake på intervensjoner som iverksettes.

## **Avslutning**

I denne artikkelen har jeg undersøkt om erfaringene fra prosjekt Ungdom i svevet kan tilføre kunnskap til utvikling av kunnskapsbasert praksis, med fokus på hvordan man kan integrere ulike kunnskapskilder og kunnskapsformer. Arbeidsformen som beskrives som kunnskapsreflektert praksis, føyer seg inn i rekken av forsøk på å utvikle og forbedre konseptet kunnskapsbasert praksis, slik at den blir mer i samsvar med intensjonene. Som vi kan se, er det mange fellestrekk ved det vi har gjort i Ungdom i svevet og i de andre forsøkene. Man kan ut fra dette spørre seg om kunnskapsreflektert praksis, slik det her er beskrevet, tilfører noe nytt?

Det fremstillingen tilfører, handler kanskje først og fremst om begrepet «kunnskapsreflektert praksis». Selve begrepet er forståelig og konkret, og det setter det

refleksive arbeidet og prosessene i sentrum. Beskrivelsene av arbeidsformen synliggjør også behovet for å arbeide kollektivt og systematisk over tid med kunnskapsutviklende prosesser, og videre at disse følger en kronologisk rekkefølge med anerkjennende, kritisk og konstruktiv refleksjon med en forskende tilnærming. Modellen peker på hvordan et gyldighetskrav i kunnskapsreflektert praksis kan knyttes til det å sikre kompetanse og kvalitet på de refleksive prosessene, i større grad enn gjennom prosedurale krav og systemer. Det handler om et kunnskapsbasert ansvar som bygger på tillit, og ikke et strukturelt basert ansvar bygget på kontroll.

Jeg har vist og argumentert for hvordan tilnærmingen «kunnskapsreflektert praksis», med de elementer jeg legger i dette, kan bidra til å forbedre noen av de kritiske prosessene knyttet til kunnskapsbasert praksis. Det er ikke et poeng for meg å skissere en konkret modell på den måten at den gir anvisninger for hvordan man skal arbeide. Jeg mener imidlertid at modellen kan vise til nødvendigheten av bevissthet omkring hvilke kunnskapsforståelser profesjonspraksis fordrer, og hvilke prosesser som må gis oppmerksomhet og ivaretas dersom vi skal lykkes med intensjonene med kunnskapsbasert praksis. Modellen peker på noen muligheter der det er behov for videre utforskning, både teoretisk og empirisk. De allmenne innsiktene fra dette handler om de spørsmålene man tar med seg, og som man må finne måter å løse lokalt: Hvordan kan vi tilrettelegge for prosesser der ulike kunnskapskilder og kunnskapsformer kommer i spill? Hvordan kan vi tilrettelegge for en anerkjennende, kritisk og konstruktiv refleksjon?

Jeg mener at ideen om kunnskapsreflektert praksis er en arbeidsform som kan utvide vår kapasitet til å tenke og vår tilgang til å systematisk overveie utfordringer, forutsetninger og muligheter en situasjon gir. Det er et supplement til feltet. Praktikere må på sett og vis være som forskere i sin daglige praksis, noe modellen kan bidra til å sette i system. Gjennom Ungdom i svevet la vi til rette for slike dialogiske og refleksive prosesser.

Det er flere fellestrekk mellom det vi erfarte i Ungdom i svevet og det vi ser i andre, tilsvarende forsøk. Et fellestrekk er at fagfolkene som har deltatt, opplever at prosjektene har bidratt til en mer systematisk refleksjon og læring med utgangspunkt i praksis. Et annet er når de beskriver hvordan det kan være vanskelig å få til systematisk fagutvikling i hverdagen. I hvilken grad er det realistisk at ideen om kunnskapsreflektert praksis kan være en integrert del av daglige gjøremål? Det er tidkrevende å gå gjennom forskningen, og som vi ser, trengs det kompetente yrkesutøvere for å forvalte en slik modell. Det er ikke bare tid og kompetanse som kan oppleves som et problem; det fordrer også at noen organiserer og leder slike kunnskapsmøter. Det er behov for å avklare spørsmål og å sikre ressurser til både faglig og organisatorisk ledelse. Alt dette er i samsvar med konklusjoner også i andre prosjekter.

Kunnskapsreflektert praksis kan forstås som et idealbegrep om en praksis der både erfaringskunnskap, bokkunnskap og kontekstuell sensitivitet er til stede i kritisk-konstruktivt samspill med nye forskningsresultater og en fortløpende aktiv og systematisk refleksjon. Kunnskapsreflektert praksis setter ikke bare fokus på hva slags

kunnskap som skal vurderes; den setter også søkelys på hvordan dette skal skje. Vi kan kanskje si at kunnskapen gjennom kunnskapsreflektert praksis har potensial for å bli mer valid, der utgangspunktet er fordringen i møte med de unge, og der de refleksive prosessene bidrar til at fagfolkenes erfaringskunnskap blir til *prøvd erfaring*. På denne måten kan praksis arbeide seg frem til et informert, artikulert, reflektert, begrunnet og sannsynliggjort kunnskaps- og handlingsgrunnlag.

## Om forfatteren

Catrine Torbjørnsen Halås er førsteamanuensis ved Senter for praktisk kunnskap, Nord universitet. Hun er utdannet sosionom med ph.d i studier av profesjonspraksis. Faglige interesseområder er knyttet til fag- og kunnskapsutvikling i, med og av praksis, og flerfaglig arbeid med unge i sårbare livssituasjoner. Hun har vært medredaktør til boka *Sett, hørt og forstått. Om profesjonelles møter med unge i sårbare livssituasjoner* og boka *Humanistiske forskningstilnæringer til profesjonspraksis*.

## Litteratur

- Agdenæs, A. (2000). Generalisering: Om ringvirkninger og gjenbruk av resultater fra en kvalitativ undersøkelse. I: H. Haavind (Red.), *Kjønn og fortolkende metode. Metodiske muligheter i kvalitativ forskning*. Oslo: Gyldendal Norsk forlag.
- Alvsvåg, H. (2009). Kunnskapsbasert praksis er ikke noe nytt. *Sykepleien Forskning*, 4(3), 216–220.
- Arbeids- og sosialdepartementet (2015). *Et NAV med muligheter. Bedre brukermøter, større handlingsrom og tettere på arbeidsmarkedet. Gjennomgang av NAV. Sluttrapport fra ekspertgruppen april 2015*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nav-ekspertgruppens-sluttrapport-et-nav-med-muligheter/id2405035/>
- Bache Hansen, E. (2009). Hva innebærer et kunnskapsbasert barnevern? *Fontene Forskning* 2, 4–16.
- Barne- og likestillingsdepartementet og Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet (2009). *Et kunnskapsbasert barnevern. Strategi for FoU-arbeidet i 2009–2012*. Oslo: Barne- og likestillingsdepartementet.
- Barne- og likestillingsdepartementet (2010). *Det magiske øyeblikket. Hvordan komme i kontakt med ungdom som sliter*. Veileder – Q1178 B. Oslo: Barne- og likestillingsdepartementet.
- Barne- og likestillingsdepartementet (2017). *Mer kunnskap – bedre barnevern. Kompetansestrategi for det kommunale barnevernet 2018–2024*, Q-1243 B. Oslo: Barne- og likestillingsdepartementet.
- Biesta, G. (2007). Why “What Works” Won’t Work: Evidence-Based Practice and the Democratic Deficit. I: *Educational Research. Educational Theory*, 57(1), 1–22.
- Eikeland, O (2017). Aristotelisk aksjonsforskning. I: S. Gjøtterud, H. Hiim, D. J. Husebø, L. H. Steen-Olsen, T. Herborg, og E. Stjernstrøm (Red.), *Aksjonsforskning i Norge: teoretisk og empirisk mangfold*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk/NOASP.
- Eikeland T-J. (1999). Evidensbasert behandling: kvalitetssikring eller instrumentalistisk mistak? *Tidsskrift for Norsk psykologforening* 36, 1036–1047.

- Fineout-Overholt, E., Melnyk, B.M. & Schultz, A. (2005). Transforming Health Care from the Inside Out: Advancing Evidence-Based Practice in the 21st Century. *Journal of Professional Nursing*, 21(6), 335–344. <http://dx.doi.org/10.1016/j.profnurs.2005.10.005>
- Follesø, R. (Red.) (2011). *Gi viljen mulighet! Sluttrapport Ungdom i svevet 2007–2010* (UiN-rapport 12/2011). Bodø: Universitetet i Nordland.
- Follesø, R. (2010). Ungdom, risiko og anerkjennelse; hvordan støtte vilje til endring? *Tidsskrift for Ungdomsforskning*, 10(1), 73–87.
- Follesø, R. (2015). Youth at Risk or Terms at Risk? *Young*, 23(3), 240–253.
- Follesø, R., Halås, C.T. & Anvik, C. (2016). *Sett, hørt og forstått?: Om profesjonelle møter med unge i sårbare livssituasjoner*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fossestøl, B. (2013). Evidens og praktisk kunnskap. *Fontene forskning* 2, 55–66.
- Fossestøl, B. (2012). *Kunnskapsbasert praksis i sosialtjenesten.: Om profesjonalitet og dømmekraft i sosialt arbeid* (Doktoravhandling). Det teologiske fakultet, Universitetet i Oslo
- Gambrill, E. (2006). Evidence-Based Practice and Policy: Choices Ahead. *Research on social work practice* 16(3), 338–357.
- Gjøtterud, S., Hiim, H., Husebø, D.J., Steen-Olsen, L.H., Herborg, T. & Stjernstrøm, E. (Red.), (2017). *Aksjonsforskning i Norge: teoretisk og empirisk mangfold*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk/NOASP.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I: A. Molander & L.I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grimen, H. (2009). Debatten om evidensbasering - noen utfordringer. I: H. Grimen & L.I. Terum (Red.), *Evidensbasert profesjonsutøvelse*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Grimen, H. & Terum, L.I. (Red.) (2009). *Evidensbasert profesjonsutøvelse*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Halås, C. (2012a). Forsker i et forandrende partnerskap: En refleksjon omkring forskerens bidrag til og ansvar for forandring i utsatte unges livssituasjon. I: J. Sjøvoll (Red.), *Entreprenørskap i utdanningen: Aksjonsforskning for endring av skolens kultur*. (s. 63–79). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Halås, C.T. (2012b). *Ungdom i svev. Å oppdage muligheter med utsatte unge* Universitetet i Nordland (Doktoravhandling). Profesjonshøgskolen Nr.5.
- Heggen, K. & Engebretsen, E. (2009). Tvetydig om kunnskapsbasert praksis: En dekonstruktiv nærlesning av arbeidsbok for sykepleiere. *Sykepleien Forskning* 4(1), 28–33.
- Hummelvoll, K., Eriksson, B., Cutcliffe JR. (2015). Local experience, – central knowledge? Methodological and practical implications for knowledge development in local mental health care settings. *Nordisk sykeplejeforskning*, 5(3), 283–295.
- Julkunen, I., & Karvinen-Niinikoski, S. (2014). Editorial. *Nordic Social Work Research*, 4(Sup1), 1–6.
- Kim, S.H. (2006). Knowledge synthesis and use in practice debunking „evidence-based“. *Klinisk Sygepleje*, 2(20), 24–34.
- Kristoffersen, B. & Halås, C. (2016). Møtet – en nærværshendelse mellom mennesker. I: Follesø, R., Halås, C. & Anvik, C. (2016). *Sett, hørt og forstått?: Om profesjonelle møter med unge i sårbare livssituasjoner*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lehmann, J. (2006). Telling stories... and the pursuit of critical reflection. I: S. White, J. Fook & F. Gardner (Red.), *Critical Reflection in Health and Social Care*. Berkshire: Open University Press.



- Marthinsen, E. & Tjelflaat, T. (2005). *Evidensbasert forskning og praksis - en introduksjon til diskusjonen*. <http://www.forebygging.no/Kronikker/2007-2005/En-introduksjon-til-diskusjonen-om-evidensbasert-forskning-og-praksis-/>
- Martinsen, K. & Eriksson, K. (2009). Å se og å innse: Om ulike former for evidens. Oslo: Akribe.
- Martinsen, K. (2009). Evidens – begrensende eller opplysende? *52(11)*, 24–29.
- Mevik, K., Mathisen, R., Paulsen, K., Pigato., B. & Tveraabak, M. (2009). I lag med ungdommer. Profesjonell og nær – i praktisk sosialt arbeid og forskning. *Fontene forskning*, 2/09, s. 29–40.
- Miles, A. & Loughlin, M. (2011). Models in the balance: evidence-based medicine versus evidence-informed individualized care. *Journal of Evaluation in Clinical Practice*, 17(4), s. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2753.2011.01713.x>
- Nordstoga, S. (2017). Hvor er brukerkunnskapen i kunnskapstriangelet? I: A.M. Støkken & E. Willumsen (Red.), *Brukerstemmer, praksisforskning og innovasjon*. Portal Akademisk.
- Nortvedt, P. (2012). *Omtanke – en innføring i sykepleiens etikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk forlag.
- Nortvedt, M., Jamtvedt, G., Graverholt, B., Nordheim, L.V. & Reinart, L.M. (2012). *Jobb kunnskapsbasert!: En arbeidsbok*. Oslo: Akribe.
- Rabbås, Ø., Stigen, A. & Berg, T. (1999). *Den nikomakiske etikk* (Bokklubbens kulturbibliotek). Oslo: Bokklubben dagens bøker.
- Sackett, D., Rosenberg, W., Gray, J., Haynes, R. & Richardson, W. (1996). Evidence based medicine: What it is and what it isn't. *BMJ*, 312(7023), 71–72.
- Slettebø, T. & Seim, S. (2016). Forsknings sirkler som grunnlag for kompetanseutvikling i praksis og utdanning. *Tidsskriftet Norges Barnevern*, 92(03–04), 184–199.
- Sletten, M.A., Hyggen, C. (2013). *Ungdom, frafall og marginalisering*. Temanotat. Oslo: Norges forskningsråd.
- Sosial- og helsedirektoratet. (2005). *-og bedre skal det bli! : Nasjonal strategi for kvalitetsforbedring i sosial- og helsetjenesten (2005–2015) : Til deg som leder og utøver* (Veileder (Sosial- og helsedirektoratet)). Oslo: Sosial- og helsedirektoratet.
- Stichweh, R. (2008). Profesjoner i systemteoretisk perspektiv. I: A. Molander & L.I. Termen (Red.), *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget
- Støkken, A., Natland, S. & Johannessen, A. (2011). *Samarbeidsforskning i praksis: Erfaringer fra HUSK-prosjektet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tufte, T. (2011). *Ungdom i svevet. Nordlandsprosjektet. Prosjektevaluering*. Hentet fra: <http://www.ungdomisvevet.no/forankring> Lastet ned 120418
- Uggerhøj, L. (2017). Possibilities and barriers in practice research approaches. I: A.M. Støkken & E. Willumsen (Red.), *Brukerstemmer, praksisforskning og innovasjon*. Portal Akademisk. Kristiansand: Portal.
- Utredningen för en kunskapsbaserad socialtjänst. (2008). *Evidensbaserad praktik inom socialtjänsten – till nytta för brukaren: Betänkande* (Vol. 2008: 18, Statens offentliga utredningar (online)). Stockholm: Fritzes.
- Wackerhausen, S. (2008). *Erfaringsrum, handlingsbåren kundskab og refleksion*. (Skriftserie/ Refleksion i praksis; Nr. 1/2008). Århus: RUML, Institut for idehistorie og filosofi. Hentet 2. november 2017 fra [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)