

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 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.

## 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 evidenstradisjonen 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 evidenstradisjonen 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 evidenstradisjonen, 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 evidenstradisjonen, 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, eksempelvis 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 utenfrablakk, 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 suspekterte 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, magefølelse 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, jamfør 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. Faglitteraturen 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.