

”Vi trenger hverandre – ikke sant?”

En studie av

kunnskapsutvikling i en tverrsektoriell forskergruppe

av

Astrid Kilvik

Avhandling avlagt ved Handelshøjskolen i København og
Danmarks Pædagogiske Universitetsskole for graden
Master of Knowledge and Innovation Management
(Master i Kunnskaps- og innovasjonsledelse)
2010



**Copenhagen
Business School**
HANDELSHØJSKOLEN



DANMARKS PÆDAGOGISKE
UNIVERSITETSSKOLE
AARHUS UNIVERSITET

FORORD

Når arbeidet med avhandlingen nå er over, er det tid for å takke alle som har bidratt i prosessen.

Tusen takk til familie og venner, arbeids- og studiekolleger for innspill, praktiske bidrag og generelt engasjement. En spesiell takk til veileder Hege Eggen Børve for grundige og faglig verdifulle tilbakemeldinger. Det har inspirert til innsats og vært avgjørende for resultatet.

Men aller mest vil jeg takke mine informanter som uforbeholdent delte sine historier og opplevelser med meg.

Trondheim, august 2010

Astrid Kílvík

SAMMENDRAG

Tema i avhandlingen er gruppen som arena for kunnskapsdeling og kunnskapsutvikling. Problemstillingen belyser hvordan en tverrsektoriell forskergruppe, med deltakere både fra akademia og praksisfelt, kan fungere som kunnskapsarena. Gruppens oppgave er å drive praksisnær forskning. En diskursiv tilnærming er kombinert med kunnskapsperspektivet for å utforske hvordan aktørenes kunnskapsforståelser og sektortilknytning påvirker gruppens virksomhet. Casestudie er benyttet som forskningsstrategi, med individuelle intervjuer som primært datamateriale og dokumentanalyse som supplement. Formålet med studien er å eksplorere et fenomen i dybden, for slik å bidra med ny innsikt innenfor feltet kunnskapsutvikling i grupper og spesifikt grupper der akademia og praksisfelt møtes.

Avhandlingen knytter aktørenes kunnskapsforståelser til teori- og praksisdiskursen, som er forankret i henholdsvis akademia og praksisfelt og som kan forstås hierarkisk. Aktørene posisjonerer seg hovedsakelig i teoridiskursen, som kan betraktes som hegemonisk. Dette gjenspeiler forholdet mellom diskursene i en større historisk og kulturell kontekst (Molander 1996, Åsvoll 2009). Aktørenes ulike kunnskapsforståelser sees som forhandling. Det finnes både teori- og praksisorienterte kunnskapsforståelser i forskergruppens forhandlingsprosesser, men analysen viser at den teoretiske kunnskapstradisjonen blir den dominerende i gruppens arbeid. Forskergruppen får en portåpnerfunksjon (Thagaard 2009) ved at aktørene gir hverandre adgang til sine sektorer. Akademia får mulighet til å forske i praksisfeltet og praksisfeltet bidrar med undervisning i akademia. Aktørene deler kunnskap, reflekterer over egen og hverandres arbeidspraksis og samarbeider om forsknings- og fagutviklingsprosjekter. Slik kan forskergruppen karakteriseres som et praksisfellesskap (Wenger 2004) og som en kunnskapshjelpende kontekst - *ba* (von Krogh, Ichijo og Nonaka 2001). Deltakerne betraktes som kunnskapsaktivister ved å være katalysatorer for kunnskapsutvikling i egne organisasjoner (von Krogh, Ichijo og Nonaka 2001). Aktørenes kunnskapsforståelser er ikke entydig knyttet til sektortilhørighet. Som representanter for en bestemt sektor, er aktørene allikevel bærere av den kunnskapsdiskursen som er forankret der. Dette viser hvordan ulike diskurser gir aktørene forskjellige subjektposisjoner å snakke ut fra (Brandth og Kvande 2003). Konklusjonen er at aktørene i forskergruppen kombinerer subjektive kunnskapsforståelser med sektorspesifikk kunnskap. Den teoretiske kunnskapstradisjonen dominerer forskergruppens praksis, men aktørenes ulike subjektposisjoner bidrar til å komplettere kunnskapsdannelsen i forskergruppen og til å utvikle gruppens funksjon som kunnskapsarena.

SUMMARY

The problem of discussion in this thesis illustrates how a research group can function as a knowledge arena. The group, whose mission is to conduct practice-oriented research, includes participants from both the academic sector and the practice field. A discursive approach is combined with the knowledge perspective to explore how the participants' understandings of knowledge and sector affiliation affect the group's function as a knowledge arena. The purpose of this study is to explore a phenomenon in depth, so as to provide new insights in the field of knowledge creation in groups and specifically in groups where academia and practice field meet. The thesis is a case study, with individual interviews and document analysis as empirical inputs.

The thesis connects the participants' understandings of knowledge to a theoretical and a practical discourse, which is rooted in, respectively, academia and the practice field. The discourses can be understood hierarchically. The participants position themselves primarily in the theoretical discourse, which is considered hegemonic. This reflects the relationship between discourses in a broader historical and cultural context (Molander 1996, Åsvoll 2009). The participants' different understandings of knowledge are seen as a negotiation. There are both theoretical and practice-oriented understandings in the group, but the theoretical knowledge tradition dominates the group's activities. The research group works as a door opener (Thagaard 2009) through the participants' access to each other's sectors. Academia gets the opportunity to conduct research in the practice field and the practice field contributes with teaching in academia. The group is characterized as a community of practice (Wenger 2004) and as an enabling context or *ba* (von Krogh, Ichijo and Nonaka 2001). Participants are regarded as knowledge activists in their own organizations (von Krogh, Ichijo and Nonaka 2001). The participants' understandings of knowledge are not uniquely related to sector affiliation. As representatives of a specific sector, the participants nevertheless carry the knowledge discourse which is rooted in their own sector. Thus the participants function as knowledge carriers or mediators of sector contextual knowledge in the research group. This shows how discourses put the participants in various subject positions (Brandth and Kvande 2003). The conclusion is that the participants combine their subjective understandings of knowledge with sector contextual knowledge. Although the theoretical knowledge tradition dominates the group's activities, the participants' different subject positions complement the knowledge creation in the research group and contribute to develop the group's function as a knowledge arena.

INNHold

FORORD	2
SAMMENDRAG	3
SUMMARY	4
1. INTRODUKSJON	7
1.1 Innledning og bakgrunn for studien	7
1.2 Tema, problemstilling og forskningsspørsmål	8
1.3 Avhandlingens oppbygning	9
2. TEORETISK RAMMEVERK	10
2.1 Kunnskapsformer og kunnskapsforståelser	10
2.1.1 Et strukturelt og et prosessuelt perspektiv på kunnskap	11
2.1.2 Kunnskap i et verdihierarki	12
2.1.3 Taus og eksplisitt kunnskap	13
2.2 Kunnskapstradisjoner	16
2.2.1 Kløften mellom teori og praksis	17
2.3 Diskursbegrepet	19
2.3.1 Forhandlingsperspektivet	22
2.4 Kunnskapsbasert praksis	23
2.5 En tredje vei – teori og praksis som dikotomi eller dualitet?	27
2.6 Gruppen som kunnskapsarena	28
2.6.1 Kunnskapsutvikling	29
2.6.2 Praksisfellesskap	29
2.6.3 Å dele kunnskap	31
2.6.4 Forutsetninger og fallgruver	32
2.6.5 Tillit	32
2.6.6 Grupper og grenser	33
2.6.7 Kunnskapshjelpende kontekster - <i>ba</i>	34
2.6.8 Kunnskapsaktivister	35
2.7 Forsknings samarbeid – praksisnær forskning	35
2.8 Oppsummering av teoretisk perspektiv	39
3. METODEVALG OG ANALYSESTRATEGI	40
3.1 Kunnskapssyn og vitenskapelig ståsted	40
3.2 Valg av design og kvalitativ metode	40
3.3 Case som forskningsstrategi	41
3.4 Valg av datainnsamlingsmåter	42
3.5 Utvalg av informanter og gjennomføring av intervjuene	42
3.6 Diskursanalyse – analyse av intervjuene	45

3.7 Utvalg og analyse av dokumenter	47
3.8 Nærhet og distanse – egen rolle i caseorganisasjonen	48
3.9 Vurdering av dataenes kvalitet	50
3.9.1 Reliabilitet	50
3.9.2 Validitet	52
4. ANALYSE.....	53
4.1 Bakgrunn og målsettinger for forskergruppen	53
4.1.1 Oppsummering.....	58
4.2 Aktørenes kunnskapsforståelser	59
4.2.1 Kunnskapsformer og kunnskapsforståelser.....	59
4.2.2 To hoveddiskurser.....	61
4.2.3 Teoridiskursen	63
4.2.4 Praksisdiskursen.....	64
4.2.5 Teori som hegemonisk diskurs	66
4.2.6 Oppsummering.....	76
4.3 Tverrsektoriell forskergruppe som kunnskapsarena.....	76
4.3.1 Aktørenes kunnskapsinnhenting	77
4.3.2 Kunnskapsdeling og kunnskapsutvikling	77
4.3.3 Forskningssamarbeid og praksisfellesskap	81
4.3.4 Forskergruppen og caseorganisasjonen.....	85
4.3.5 Relasjoner, samspill og konsensus.....	86
4.3.6 Forholdet mellom kunnskapsforståelser og sektortilknytning.....	89
4.3.7 Oppsummering.....	90
5. KONKLUSJONER OG PERSPEKTIVERING.....	91
5.1 Interaksjon mellom kunnskapsforståelser og sektortilhørighet	92
5.1.1 Forankring i en teoretisk kunnskapstradisjon.....	92
5.1.2 Diskurser om teori og praksis	92
5.1.3 Forskergruppen som kunnskapsarena	94
5.1.4 Tverrsektorielle forskergrupper – ”en tredje vei”?	95
5.2 Refleksjon over forskningsprosess og egen læring	96
5.3 Implikasjoner for videre studier	97
6. LITTERATUR.....	98
7. FIGUROVERSIKT	103
8. VEDLEGG.....	104
8.1 Vedlegg 1 Forespørsel om intervju	104
8.2 Vedlegg 2 Intervjuguide	105

1. INTRODUKSJON

1.1 Innledning og bakgrunn for studien

Kunnskap betraktes i dag som en kritisk ressurs i organisatorisk sammenheng og det diskuteres hvordan kunnskap kan skapes, deles, utvikles, styres og/eller ledes (Newell et al. 2002, von Krogh, Ichijo og Nonaka 2001). Fenomenet kunnskap står sentralt også i et større perspektiv. Når regjeringen velger å dedikere et av sine fagdepartementer til kunnskap, signaliserer det høyt offentlig fokus på kunnskap og kunnskapsutvikling. På sine nettsider slår Kunnskapsdepartementet fast at befolkningens kunnskap er den viktigste drivkraften ”... for å sikre videre økonomisk vekst, høy grad av sysselsetting, god velferd og evne til å delta i global samhandling og konkurranse” (Kunnskapsdepartementet 2010). Departementet understreker at Norge skal være et kunnskapsbasert samfunn og at ”forskningen skal søke grunnleggende ny innsikt og samtidig gi svar på praktiske spørsmål” (Kunnskapsdepartementet 2010). Dette aktualiserer et sentralt tema i denne avhandlingen, praksisnær forskning. Formålet med praksisnær forskning er nettopp å finne løsninger på erfarte problemstillinger i praktisk virksomhet, å gi svar på praktiske spørsmål (Hummelvoll, Andvig og Lyberg 2010). Denne formen for forskning involverer dermed både teoretisk og praktisk kunnskap. Et slikt skille mellom ulike kunnskapstyper kan knyttes til Aristoteles og hans begreper ”*theoria*” og ”*praxis*” (Grønhaug 2002). Begrepsparet har siden Aristoteles` tid stått sentralt i den store epistemologiske samtalen gjennom århundrene. Her følger en liten historie som illustrerer at spenningsfeltet mellom teori og praksis stadig er aktuelt, ikke bare internt i fagprofesjoner og vitenskapsteoretiske fora, men også i den allmenne offentlighet.

Våren og sommeren 2010 pågikk det en debatt i norske medier som omhandlet forholdet mellom teoretisk og praktisk kunnskap. Debatten dreide seg om det norske læreplanverket for videregående utdanning fra 1994-95, *Reform 94*. Ett av målene med reformen er å styrke rekrutteringen til yrkesfaglige studieretninger. Samtidig skal disse studieretningene gi elevene generell studiekompetanse. Allmenne eller teoretiske fag i yrkesfagopplæringen ble derfor bygget ut (Utdannings- og forskningsdepartementet 2003). Femten år etter innføringen av reformen, kan en konstatere at det på yrkesfaglige studieretninger i videregående opplæring er stort frafall. Frafallet er opp mot 45 % på enkelte studieretninger (Kristjansson 2010a, 2010b). Det ser det ut til å være utbredt politisk enighet om at den viktigste årsaken til frafallet skyldes det høye innslaget av teoripensum, som i tillegg ikke er tilstrekkelig yrkesrettet (Kristjansson 2010b). For ungdom som ønsker å jobbe med praktiske yrkesfag og som ikke

har forutsetning eller motivasjon for teori, kan en teoriorientert skolehverdag føre til at de avbryter utdanningsløpet. Det er nærliggende å tenke at disse ungdommene får en oppfatning av at teori er det viktigste og av samfunnet ansett som den fremste form for kunnskap. Beretningen om Reform 94 kan uansett leses som en historie om hvordan kunnskapens ulike former kan hierarkiseres, hvordan utvalgte former gis hegemoni og hvilke samfunnsmessige og personlige konsekvenser det kan få.

Forholdet mellom teoretisk og praktisk kunnskap er et sentralt tema også innen høyere utdanning. Jeg er ansatt ved en utdanningsorganisasjon som i tillegg til å drive høyere utdanning, har definert forskning som ett av sine kjerneområder. Denne studien fokuserer på en av organisasjonens forskergrupper innenfor helseforskningsområdet. Gruppen består av deltakere både fra utdanningsorganisasjonen og fra praksisfeltet og har som formål å drive praksisnær forskning. Sammensetningen av gruppen gjør meg nysgjerrig og motiverer meg til å utforske nettopp denne gruppen nærmere. Hva skjer i møtet mellom *akademia* og *praksisfelt*, kanskje kan en si mellom *teori* og *praksis*? Hvilke forståelser av kunnskap og praksisnær forskning kommer til uttrykk hos gruppedeltakerne? Og hvordan påvirker disse forståelsene kunnskapsdeling og kunnskapsutvikling i gruppen? Hvilken betydning har det at forskergruppen er sammensatt på tvers av sektorer? Jeg funderer også på om etablering av tverrsektorielle forskergrupper kan være hensiktsmessig og en farbar vei også for andre organisasjoner. Målsettingen med denne studien er å eksplorere disse spørsmålene.

1.2 Tema, problemstilling og forskningsspørsmål

Spørsmålene over har blitt kanalisert til problemstilling og forskningsspørsmål for et mer overordnet tema som handler om *gruppen som arena for kunnskapsdeling og kunnskapsutvikling*. Jeg har formulert følgende problemstilling for avhandlingen:

Hvordan kan en tverrsektoriell forskergruppe fungere som kunnskapsarena?

Problemstillingen har jeg avgrenset og konkretisert i fire forskningsspørsmål:

1. *Hvilke forståelser av kunnskap har aktører i en tverrsektoriell forskergruppe?*
2. *Hvordan forstår aktørene praksisnær forskning?*

3. *Hvordan påvirker aktørenes kunnskapsforståelser gruppens funksjon som kunnskapsarena?*
4. *Hvordan påvirker aktørenes sektortilknytning gruppens funksjon som kunnskapsarena?*

Min innfallsvinkel er å utforske aktørenes forståelser av kunnskap og praksisnær forskning. Jeg bruker uttrykket ”kunnskapsforståelser” som samlet betegnelse for disse to begrepene. Diskursbegrepet anvendes som analytisk verktøy for å identifisere og utforske forståelsene. Gruppen har altså deltakere både fra akademia og fra praksisfeltet. Med begrepet praksisfelt tenker jeg på områder i arbeidslivet der det utøves profesjonsfaglig virksomhet, i dette tilfelle klinisk virksomhet i pleie- og omsorgssektoren. Slik jeg ser det, kan kunnskap utvikles gjennom relasjonelle prosesser, gjennom handling og forhandling i en sosial kontekst. Det ligger til grunn en antagelse om at aktørene kan ha ulike forståelser, interesser og intensjoner, spesielt siden de ikke deler daglig arbeidspraksis i den samme sektoren av arbeidslivet. Jeg undersøker både hvordan aktørenes sektortilknytning og kunnskapsforståelser påvirker forskergruppens funksjon som kunnskapsarena. Blikkpunktet mitt er gruppens praksis eller arbeid; aktiviteter, prioriteringer og prosesser knyttet til kunnskapsdeling og kunnskapsutvikling. Jeg ønsker å utforske hva som skjer bakenfor eller kanskje forut for det som kan telles og måles, som antall forskningsprosjekter, konferansepostere og publikasjoner gruppen produserer.

For å belyse problemstilling og forskningsspørsmål benyttes to empiriske innganger. Individuelle dybdeintervjuer med deltakere i forskergruppen utgjør det primære datamaterialet. Analyse av et utvalg dokumenter om gruppen fungerer som supplement.

1.3 Avhandlingens oppbygning

Studiens teoretiske grunnlag presenteres i kapittel 2. Her legger jeg frem teorier knyttet til ulike kunnskapsformer og -tradisjoner og til kunnskapsdeling og kunnskapsutvikling i grupper. Med bakgrunn i at diskursanalyse kan karakteriseres både som teori og som forskningsmetode (Winther Jørgensen og Phillips 1999), redegjør jeg for diskursbegrepet både i teorikapitlet og i metodekapitlet. I metodekapitlet, kapittel 3, drøfter jeg hvilke metodiske valg som ligger til grunn for studien. Jeg redegjør for kunnskapssyn og vitenskapelige ståsted før jeg diskuterer valg av metode, datainnsamlingsmåter og

gjennomføring av analyse. Kapittel 4 presenterer og analyserer studiens datamateriale. Her drøfter jeg funn og gjør rede for konklusjoner i lys av avhandlingens teoretiske rammeverk. I avhandlingens siste kapittel gir jeg en oppsummering, perspektivering og presentasjon av hovedkonklusjoner. I dette 5. kapitlet er det tid for å samle tråder og for ettertanke og refleksjon over forskningsprosessen som har vært og nye problemstillinger som kan utforskes videre.

2. TEORETISK RAMMEVERK

Kunnskap er det helt grunnleggende begrepet i denne avhandlingen. Jeg vil derfor belyse ulike teorier om begrepet. Her har jeg valgt å legge hovedvekt på forholdet mellom det strukturelle og det prosessuelle perspektivet på kunnskap og på skillet mellom taus og eksplisitt kunnskap. Videre diskuterer jeg ulike kunnskapstradisjoner. En måte å betrakte kunnskapstradisjoner og -forståelser på, er å se dem i relasjon til diskursbegrepet. I teorikapitlet belyser jeg dette begrepet ut fra en vitenskapsteoretisk innfallsvinkel. Avhandlingens analysenivå er gruppenivået. Dermed er det aktuelt å drøfte teori om gruppen som kunnskapsarena.

I gjennomgangen trekker jeg på teori fra mitt eget felt kunnskapsledelse, på diskursteori og også på teoribidrag knyttet til den konteksten jeg går inn i i avhandlingen; kunnskapstradisjoner og kunnskapsdannelse i pleie- og omsorgssektoren. Disse teoriene vil jeg så støtte meg på i analysen. En slik *multiperspektivisk* tilnærming er ikke bare tillatt, men kan også være verdifull, ifølge Winther Jørgensen og Phillips (1999). En sammensatt teoretisk ramme med forskjellige perspektiver som kan forme og omforme hverandre, kan gi ulike typer innsikt. Til sammen vil dette danne grunnlag for en bredere forståelse (Winther Jørgensen og Phillips 1999).

2.1 Kunnskapsformer og kunnskapsforståelser

Hva er egentlig kunnskap? Begrepet har opptatt mennesker gjennom tidene. Det har vært forsøkt definert og klassifisert på ulike måter i filosofien, i humaniora og samfunnsvitenskapene – og også blant teknologer og organisasjonsteoretikere. Skal en dømme etter tilfanget av litteratur på området, ser det ut til at diskusjonen på ingen måte er sluttført. Dette sier kan hende noe om det komplekse og tvetydige ved kunnskapsbegrepet – og ikke minst det dypt fascinerende. Hvordan kan en (be)gripe noe som kanskje ikke egentlig

lar seg fullt ut fatte og språksette, og som samtidig kan ha så avgjørende betydning for for eksempel organisasjoners konkurransemessige fordeler og evne til å nå sine målsettinger?

Nettopp det komplekse ved kunnskapsbegrepet tilsier at definisjonene varierer. En mye brukt definisjon trekker trådene tilbake til Platon og ser kunnskap som ”rettferdiggjort sann oppfatning” (”justified true belief”) (Gustavsson 2000). Denne definisjonen vektlegger sannhetsaspektet ved kunnskap. Dette kan kanskje føre til en forståelse av kunnskap som et generelt og objektivt fenomen. Når dét er sagt, definisjonen fokuserer også på at det må en bevisst handling til for å skape mening eller fornuft ut fra en (ny) situasjon. Slik knyttes kunnskap sammen med begrepet handling.

For å beskrive det som skiller ulike forståelser av kunnskap, er det relevant å trekke inn ”det cattersianske skillet”. Dette skillet ble formulert av den franske filosofen René Descartes på 1700-tallet (referert i Gotvassli 2007). Det handler om en oppfatning av mennesket som splittet i to, mellom tenkning og sansning. Splittelsen impliserer at sinn betraktes som motsetning til kropp, tanke settes opp mot handling, intellekt mot intuisjon og teori mot praksis. Den cattersianske tankegangen ser på kunnskap som rasjonelt og objektivt basert. Kunnskap er rotfestet i fornuften og frigjort fra forstyrrende sansning. Denne tankegangen har dominert forståelsen av kunnskap (referert i Gotvassli 2007). Jeg vil utdype dette nærmere i kapittel 2.2 om kunnskapstradisjoner.

2.1.1 Et strukturelt og et prosessuelt perspektiv på kunnskap

Newell et al. (2002) formidler to ulike tilnærminger til kunnskap: et strukturelt og et prosessuelt perspektiv.

Fra et strukturelt perspektiv betraktes kunnskap som objekt. Her blir kunnskap noe som nærmest eksisterer apriori og som en ved de rette kognitive anstrengelser kan gripe og ta i besittelse. En kan si at kunnskap sees som statisk og konkret, enkel å identifisere og å måle. Dermed kan kunnskapen nedfelles som kategorier og strukturer i for eksempel databaser, rutinebeskrivelser og prosedyrer. Slik kan kunnskapen distribueres og deretter erobres og forvaltes av medarbeidere og organisasjoner. Kunnskap blir en beholdning som kan eies. Det strukturelle perspektivet representerer et systemteoretisk kunnskapssyn, der en teknisk-rasjonell logikk vil være dominerende. Knowledge Management-tradisjonen, som fokuserer på å utvikle kunnskapsbeholdning, styre kunnskapsflyt og stimulere kunnskapsbruk i

organisasjoner, har et klart utgangspunkt i denne rasjonelle forståelsen av kunnskap (Gotvassli 2007, Newell et al. 2002).

Det prosessuelle perspektivet på kunnskap kan sees som en reaksjon på Knowledge Management-retningen. Perspektivet betrakter kunnskap mer som *verb*. Her er kunnskap dynamisk og i vedvarende bevegelse. Begrepet kunnskaping aktualiseres. Kunnskaping handler om prosesser der kunnskap knyttes til handling og utvikles i samspill mellom medarbeidere, grupper og organisasjonsnivået. Det prosessuelle perspektivet oppfatter dermed kunnskap som sosialt konstruert, basert på sosiokulturelle prosesser i handling og praksis. Det relasjonelle og kontekstuelle aspektet står med andre ord i fokus (Gotvassli 2007, Newell et al. 2002).

Med utgangspunkt i denne aksene mellom struktur og prosess presenterer Newell et al. (2002) flere teoretikers taksonomier av fenomenet kunnskap. Her kan jeg nevne Spenders rammeverk som skiller mellom individuell og sosial eller kollektiv kunnskap. Spender mener at disse kunnskapstypene påvirker hverandre gjensidig i organisasjoner og at den kollektive kunnskapen er mest verdifull som en kritisk strategisk ressurs for organisasjonen (Newell et al. 2002).

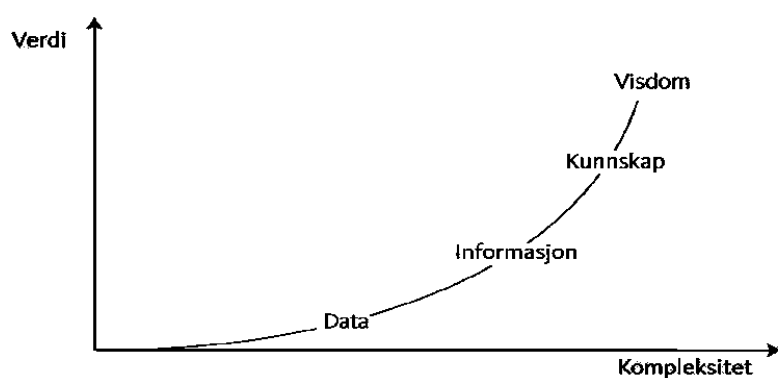
Blacklers fem kunnskapsformer er en annen inndeling. Disse kunnskapsformene eksisterer på individ- eller kollektivt nivå i organisasjoner: kognifisert kunnskap, kroppsliggjort eller handlingsorientert kunnskap, kulturifisert kunnskap uttrykt i felles forståelse, nedfelt kunnskap i systematiske rutiner og kartlagt eller kodet kunnskap, for eksempel i manualer og databaser. En kan si at både Spender og Blackler har en hovedsakelig strukturell tilnærming til kunnskap (Irgens 2007, Newell et al. 2002).

2.1.2 Kunnskap i et verdihierarki

I diskusjoner om kunnskapsbegrepet ser en at begrepene *data*, *informasjon*, *kunnskap* og *klokskap* ofte blandes sammen. En oppklaring: data er tall og bokstaver uten egen mening. Når data settes inn i en sammenheng som gir mening, kan vi snakke om informasjon. Informasjon er med andre ord tolkede data og kan bli til kunnskap når den kombineres med erfaring, kontekst, interpretasjon og refleksjon. Informasjon kan dermed sees som representasjon av kunnskap og ikke kunnskapen i seg selv. Om informasjonen som formidles blir til kunnskap for den enkelte er altså avhengig av hennes erfaring, kontekst, interpretasjon

og refleksjon (Gottschalk 2004). Dette perspektivet impliserer at kunnskap først og fremst betraktes som en individuell størrelse. Den enes kunnskap vil aldri kunne separeres som sådan og bli identisk med en annens, fordi blant annet erfaring og kontekst vil være forskjellig. En kan snakke om klokskap eller visdom når kunnskap kombineres med verdier og engasjement. Gottschalk (2004) argumenterer for at begrepene data, informasjon, kunnskap og visdom danner et verdihierarki der visdom er det mest verdifulle elementet i hierarkiet. Dette visualiseres i figur 1.

Figur 1 Kunnskap i et verdihierarki



(Gottschalk 2004)

2.1.3 Taus og eksplisitt kunnskap

En vanlig inndeling av kunnskapsbegrepet er å skille mellom taus og eksplisitt kunnskap.

”Jeg skal ta menneskelig kunnskap opp til fornyet overveielse ved å ta utgangspunkt i det faktum at vi kan vite mer enn vi kan si.”

Ordene er den ungarske vitenskapsfilosofen Michael Polanyis i boka *The tacit dimension* fra 1966 (Polanyi 2000: 16). Polanyi bruker begrepet ”tacit”. Den vanlige norske oversettelsen er ”taus”. Oversatt fra engelsk betyr tacit det som er underforstått, underliggende eller stilltiende. Hvis en oversetter taus med ordløs, stille eller stum (Engelsk-norsk/norsk-engelsk ordbok 2007), ser en at den norske oversettelsen til ”taus kunnskap” ikke helt fanger opp begrepet ”tacit knowledge” i sin fulle bredde og at en ikke helt yter rettferdighet til Polanyis

begrepsforståelse. Men "taus kunnskap" har nedfelt seg i norsk språk. Jeg bruker derfor dette uttrykket i avhandlingen.

En del av den praktiske kunnskapen vil kunne karakteriseres som implisitt eller taus. Taus kunnskap er da også betraktet som tett forbundet med praktisk handling. Den er ofte referert til som subjektiv og personlig kunnskap, som "know-how". Skjønn og implisitt kunnskap er andre begreper som beskriver den tause dimensjonen ved kunnskap (Newell et al. 2002). Taus kunnskap har sin motsetning i eksplisitt kunnskap. Eksplisitt kunnskap er gjerne forklart som kunnskap som kan uttrykkes skriftlig eller artikuleres muntlig. Det kan være i form av skriftlige prosedyrer, rutinebeskrivelser og bruksanvisninger eller som muntlige fortellinger. Kunnskapen blir med andre ord uttrykt og kan kartlegges og måles. Den kan deles for eksempel gjennom databaser, intranett og lignende (Newell et al. 2002).

Det finnes flere modeller som forsøker å illustrere omforming fra taus til eksplisitt kunnskap og omvendt. Boisots terning-modell, som blant annet bygger på Kolbs læringssirkel, er én av dem (Siggard Jensen, Fejfer Olsen og Mønsted 2004). Den modellen som ser ut til å ha hatt størst betydning for forståelsen av kunnskapsdeling i organisasjoner og nærmest har blitt en klassiker, er imidlertid Nonakas og Takeuchis SEKI-modell. De to teoretikernes utgangspunkt er at det viktigste med kunnskap er at den deles med andre i organisasjonen. Hvis ikke er det nærmest uinteressant hvor mye den enkelte vet (Siggard Jensen, Fejfer Olsen og Mønsted 2004). SEKI-modellen har fått navn etter forbokstavene i betegnelse for de fire fasene i en kunnskapsutviklingsprosess: **S**osialisering, **E**ksternalisering, **K**ombinering og **I**nternalisering. Modellen illustrerer fasene ved å angi overganger mellom ulike typer kunnskap; taus til eksplisitt, eksplisitt til eksplisitt, eksplisitt til taus, og taus til taus (Irgens 2007, Siggard Jensen, Fejfer Olsen og Mønsted 2004). Ifølge Gotvassli (2007) er ikke poenget med SEKI-modellen at den består av fire *atskilte* faser, men at de enkelte elementene inngår i et dynamisk samspill med hverandre. SEKI-modellen er stadig omdiskutert. Siggard Jensen, Fejfer Olsen og Mønsted (2004) mener at modellen fremstår som et generelt system, der taus kunnskap omdannes til eksplisitt i en mer eller mindre automatisk og mekanisk bevegelse. Videre har Gourlay (2005) vurdert modellen til å være dårlig empirisk fundert og for ikke å nyansere bruken av begrepet taus kunnskap. Gotvassli (2007) viser til kritikk som handler om manglende refleksjon over hvordan dynamikken mellom de to kunnskapstypene egentlig settes i gang.

Dikotomien taus - eksplisitt kunnskap drøftes i litteraturen, fra mange perspektiver og innfallsvinkler (Gourlay 2004, Newell et al. 2002, Styhre 2004, von Krogh, Ichijo og Nonaka 2001). Med utgangspunkt i tankegods fra den franske filosofen Henri Bergson, analyserer Styhre (2004) forestillingen om taus kunnskap. Ideen om at kunnskapen er delt i et eksplisitt og en taust element baserer seg, ifølge Bergson, på forestillingen om verden som *objektiv*, der bare visse ideer og ideologier er gyldige og kan representeres av språket. Språket har dermed en begrensende funksjon. Det som ikke kan representeres eller språksettes kan egentlig ikke eksistere. Bergson kaller dette det representative paradigme og mener at skillet mellom taus og eksplisitt kunnskap bunner i dette representasjonsproblemet og egentlig er et falskt problem. Han kritiserer den rådende oppfatning av menneskelig tenkning, som handler om at mennesket strukturerer og organiserer komplekse størrelser rent rasjonelt. Når denne prosessen ikke helt lar seg forstå eller representere språklig, kaller en kunnskapen *taus*. Bergson argumenterer i stedet for at menneskelig tenkning skjer prosessuelt, basert på komplementære størrelser: intellekt og intuisjon. Disse to utgjør en helhet. Vi tenker i kontinuerlige serier og prosesser og ikke i spesifikke kategorier (Styhre 2004). Med støtte i Bergson hevder Styhre (2004) at å anvende et skille mellom to former for kunnskap, taus og eksplisitt, rett og slett ikke er *nyttig*. Kunnskap er prosess, "knowing". Å søke kunnskap er å være underveis. Når vi forstår mer, forstår vi samtidig at det er mye vi ikke forstår. Vi søker videre og det hele gjentar seg (Styhre 2004). Her vil jeg tilføye at også Polanyi var opptatt av kunnskap som prosess, som "knowing" heller enn "knowledge". "*Knowledge is an activity which would better be described as a process of knowing*" (Polanyi 1969: 132, hentet fra Gourlay 2005). Dette poenget er for øvrig, ifølge Gourlay (2005), ikke lagt tilstrekkelig vekt på av enkelte seinere teoretikere som har bygget videre på Polanyis arbeid.

Styhre (2004) argumenterer altså for at skillet mellom taus og eksplisitt kunnskap er problematisk. På sett og vis avviser han at det eksisterer en dikotomi. Han mener at er vanskelig å gjøre rede for det epistemologiske grunnlaget et slikt skille skulle hvile på. Hans påstand er at spesielt begrepet taus kunnskap heller mystifiserer og tilslører kunnskapsbegrepet og ikke bidrar til å utvikle kunnskap og kunnskapsledelse i praktisk virksomhet (Styhre 2004). Dikotomien er også problematisk i forhold til grenseoppgang; hvor slutter den eksplisitte kunnskapen og hvor begynner den tause? Jeg tolker ikke Styhre slik at han kategorisk avviser at det kan eksistere et taust element i kunnskap, men at han ikke ser verdien av å dele inn kunnskap i ulike kategorier. Både Styhre (2004) og Newell et al. (2004) argumenterer i sine diskusjoner for at det tause og det eksplisitte uansett forutsetter hverandre

gjensidig. Å forstå eksplisitt kunnskap fordrer gjerne at en allerede har en implisitt og ”taus” forståelse for fenomenet i utgangspunktet.

2.2 Kunnskapstradisjoner

Jeg har vært inne på ”det cetersianske skillet”, som blant annet innebærer at tanke settes opp mot handling og teori opp mot praksis. Jeg påpeker at denne tankegangen har dominert forståelsen av kunnskap (referert i Gotvassli 2007). Synspunktet støttes blant annet av Molander (1996), som fremholder at den *teoretiske kunnskapstradisjonen* bygger på et skille mellom subjekt og objekt. Dette innebærer at kunnskap sees som separert fra subjektet. Kunnskapen kan uttrykkes eksplisitt eller språklig og er gjerne basert på kontekstfrihet. Den teoretiske kunnskapen er universell og evig gyldig. Grønhaug (2002) fremhever at teoretisk kunnskap er en vesentlig del av vår samlede kunnskap. Den er ”*generert på en systematisk måte, argumentert for og ofte etterprøvd*” (Grønhaug 2002: 211). Grønhaug (2002) påpeker med referanse til Nagel (1979) at teorikunnskap kan deles inn i fire hovedklasser: teorier/modeller, begreper, metoder/teknikker og fakta. *Teorier og modeller* kan forstås som generelle representasjoner som brukes for å forklare og beskrive fenomen og til å predikere hendinger og utfall. Teorier regnes som mer omfattende enn modeller. *Begreper* kan oppfattes som byggesteiner i teorier og modeller. ”*Et begrep er en abstraksjon som representerer et objekt, egenskap ved et objekt eller et gitt fenomen*” (Grønhaug 2002: 203). Forfatteren understreker at begreper er viktige fordi de danner grunnlaget for kommunikasjon, fordi de introduserer et perspektiv og fordi de bidrar til å klassifisere og å generalisere. *Metoder og teknikker* er regler og prosedyrer, for eksempel fremgangsmåter eller måter å resonnerer på for å finne løsninger på problemer. *Fakta* er kunnskap om spesifikke hendinger. Bestemte kutyper eller lovregler for en organisasjon kan betraktes som fakta for denne organisasjonen, ifølge Grønhaug (2002).

Den *praktiske kunnskapstradisjonen* bygger derimot på en dialektikk mellom kunnskap og anvendelse. Dette kunnskapparadigmet er sterkere forankret i tradisjoner, erfaring, sansning og kontekst. Praktisk kunnskap er konkret og spesiell, subjektiv og historisk. Kunnskapen er knyttet til spesifikke opplevelser og hendelser og vil være innleiret i disse opplevelsene og hendelsene. Slik vil kunnskapen være koblet til den personen som har gjort erfaringene og til de opplevelsene hun har hatt (Kirkevold 1996). Praktisk kunnskap utvikles primært gjennom deltakelse i sosial praksis og refleksive prosesser, for eksempel mellom mester og svenn i

situert praktisk handling. Her blir lærlingen ekspert ved å imitere mesteren i spesifikke situasjoner (Hummelvoll, Andvig og Lyberg 2010). Refleksjon står sentralt i den praktiske kunnskapstradisjonen. Schöns teori om den reflekterte praktiker og om distinksjonen mellom ”reflection in action” og ”reflection on action” aktualiserer refleksjonens betydning for praksis. ”Refleksjon i handling” dreier seg om å reflektere fortløpende og parallelt med utøvelsen av praksis, mens selve handlingen pågår. Schön kaller dette ”reflekterende dialog med situasjonen” (Schön 2001: 226). ”Refleksjon om handling” foregår derimot i etterkant av hendelsene (Schön 2001).

Distinksjonen mellom de to kunnskapstradisjonene medfører et delvis motsetningsforhold mellom den teoretiske kunnskapstradisjonen og den praktiske (Molander 1996). Implisitt ligger forestillingen om at abstraksjon og teori kommer før handling. Slik blir teoretisk kunnskap en pådriver for handling, mens det praktiske eller manuelle arbeidet sees som nærmest frakoblet vår intellektuelle kapasitet. Den tankemessige eller kognitive kunnskapen har tradisjonelt dessuten hatt høyere verdi enn praktisk handling (Klev og Levin 2009).

2.2.1 Kløften mellom teori og praksis

Beskrivelsen over av forholdet mellom den teoretiske og den praktiske kunnskapstradisjonen, tilsier at de i hovedsak er forankret på hvert sitt felt eller i hver sin sektor i samfunns- og arbeidsliv, teoretisk kunnskap i akademia og praktisk kunnskap i praksisfeltet (Hummelvoll 2003, Kirkevold 1996). Motsetningsforholdet mellom tradisjonene bidrar til å skape et kunnskapsteoretisk akademisk hegemoni. Dette medvirker til at kløften mellom teori og praksis, og dermed mellom akademia og praksisfelt, opprettholdes (Nolan og Grant 1993). Her kan vi for øvrig vende tilbake til diskusjonen om Reform 94 i introduksjonskapitlet. Som nevnt illustrerer denne historien hvordan kunnskapens ulike former kan hierarkiseres og hvordan utvalgte former, spesifikt teorikunnskapen, ser ut til å dominere.

Hummelvoll (2003) hevder at kløften mellom teori og praksis er et fenomen som synes å tilhøre det som kan kalles praksisdisiplinene, for eksempel sykepleie-, fysioterapi og sosionomprofesjonene. Forfatteren poengterer at teori-praksis-kløften kan bero på manglende kontakt mellom forskningsverdenen og den kliniske verden. ”*I stor grad kan relasjonen mellom disse virkeligheter betraktes som et ikke-møte*” (Hummelvoll 2003: 12). Mye av den forskningsbaserte teoretiske kunnskapen blir for eksempel ikke tilstrekkelig utnyttet i praksisfeltet. Det kan være flere grunner til det. Hummelvoll (2003) peker på to overordnede

faktorer. Den ene har å gjøre med den måten forskningsresultater publiseres på, i vitenskapelige tidsskrifter som praktikere flest ikke har tilgang til eller sjelden leser. Den andre handler blant annet om holdninger til forskningsbasert kunnskap både hos praktikere og forskere. Praktikere har gjerne både liten tid til og lite trening i å vurdere forskningsresultater kritisk. De kan også oppleve at forskere ikke verdsetter eller også utfordrer eller angriper deres praksis, syn og erfaringer. Praktikere kan dessuten oppfatte det slik at forskningsresultatene blir for generelle. Forskningen svarer ikke på problemstillinger i en praktisk arbeidssituasjon, kanskje står den også i konflikt med situasjonen. Andre studier peker i samme retning og kategoriserer hindringer for bruk av forskning i praksis langs flere dimensjoner. Det kan være egenskaper ved forskningen, ved praktikerens, ved organisasjonen praktikerens arbeider ved eller profesjonen praktikerens er forankret i (Polit og Beck 2004). Dette har ført til at en har stilt spørsmål om nytten og relevansen av den kunnskapen som forskningen danner. Forskningen skilles fra praksissituasjonen og det skapes en avstand mellom forskeren og subjektet eller den som utøver faget i arbeidshverdagen. Forskeren blir ekspert, og, vil noen hevde, kanskje belærende i forhold til praktikerens, som lett kan få en mer passiv rolle i kunnskapsdannelsen (Hummelvoll 2003).

En kan si at dikotomien taus – eksplisitt kunnskap har sin parallell i en annen dikotomi. Skillet mellom den praktiske og den teoretiske kunnskapstradisjonen, mellom praksis og teori, korresponderer i grove trekk med dikotomien taus - eksplisitt kunnskap. Denne koblingen mellom det *tause* og det *praktiske*, er vel en av årsakene til at begrepet taus kunnskap anvendes på kliniske fagområder som sykepleie, ergoterapi og fysioterapi, med andre ord i praksisfeltet. Boka *Taushet er ikke gull* (1995) tematiserer sykepleiehandlinger og sykepleieridentitet. Her poengterer forfatteren Anne-Karin Nygård at mye av innholdet i den pasientnære sykepleien har fått betegnelsen *taus kunnskap*. Hun mer enn antyder at dette begrepet kan være komfortabelt å dekke seg bak når en faktisk enten ikke innehar nødvendig klinisk kunnskap eller ikke forsøker å beskrive det tause elementet i kunnskapen. Ikke fordi en beskrivelse ikke lar seg gjøre, men fordi det er for krevende. Nygård kritiserer enkelte teoretikere i sykepleiefaget for ikke å analysere praksis ut fra en mer kritisk innfallsvinkel. I stedet bidrar disse teoretikerne til ukritisk å *sementere* praksis ved å tillegge begreper som intuisjon og fortrolighet uforholdsmessig stor vekt og ved å unnlate å problematisere begrepene (Nygård 1995). Her ser Nygård ut til å være på linje med Styhre (2004), som altså hevder at skillet mellom taus og eksplisitt kunnskap ikke bidrar til utvikling og derfor ikke er nyttig i et kunnskapsutviklingsperspektiv. Andre teoretikere fokuserer heller på betydningen

av å avdekke og artikulere mer av den tause kunnskapen som klinikere sitter inne med. Det gir mulighet for å forbedre praksis og for å utvikle teorier som tar utgangspunkt i praksis (Kirkevold 1996).

Sett fra en utenforstående betrakters ståsted, synes jeg Nygårds bidrag uansett illustrerer hvordan en i anvendelsen av en begrepsmotsetning kan komme i skade for å havne i ett av ytterpunktene. Her introduserer jeg begrepet dikotomi-fellen. I denne sammenhengen henspeiler begrepet på at en mer eller mindre bastant oppvurderer den tause kunnskapen i en praktisk kunnskapstradisjon på bekostning av den eksplisitte kunnskapen i en mer teoriorientert tradisjon – eller omvendt.

2.3 Diskursbegrepet

Kunnskapstradisjoner og kunnskapsforståelser kan betraktes i relasjon til diskursbegrepet. Diskurs kan nettopp sees som en måte å forstå verden, eller et utsnitt av verden, på (Winther Jørgensen og Phillips 1999). Som idéhistorisk og samfunnsfilosofisk begrep ble diskurs utviklet av Michel Foucault fra 1960-tallet og utover. Diskursanalyse, det vil si en systematisk analyse av diskurser og diskursive fenomener, kan betraktes både som teori og som forskningsmetode (Kvale og Brinkmann 2009, Winther Jørgensen og Phillips 1999). Her skal jeg belyse noen teoretiske aspekter ved diskursbegrepet og diskursanalyse.

Diskursbegrepet defineres på flere måter og brukes i ulike fagdisipliner, avhengig av blant annet epistemologisk forankring. Litteraturen presenterer ulike tilganger til diskursanalyse, blant dem diskursteori, kritisk diskursanalyse og diskurspsykologi. Tilgangene representerer en del forskjeller, men har også likheter. Blant annet er sosialkonstruktivismen et felles forankringspunkt. Sosialkonstruktivismen ser ikke den sosiale verden som *gitt*, men fokuserer på sammenhengene mellom kunnskap og sosiale handlinger og prosesser, i bestemte historiske og kulturelle kontekster (Winther Jørgensen og Phillips 1999). Dessuten har de ulike diskursanalytiske retningene en felles oppfatning av at våre måter å snakke på ikke bare avspeiler vår omverden, men også bidrar til å forme den. En kan med andre ord si at virkeligheten både konstruerer og konstrueres av *språket* (Winther Jørgensen og Phillips 1999). En diskurs er dermed en analytisk konstruksjon i den forstand at den ikke forklarer en objektiv virkelighet. Den bidrar heller til å forstå hvordan oppfatninger av virkeligheten konstitueres sosialt. Diskurser produserer også ”virkelighet”, slik at en kan snakke om en

form for gjensidighet mellom ”virkelighet” og diskurs. Hvis diskursene hadde vært annerledes, så hadde fenomenet vært annerledes. Debatter i ulike sammenhenger om innhold og rolleutøvelse i en bestemt fagprofesjon, vil for eksempel sette seg diskursivt og i sin tur bli en del av samfunnets definerings av denne fagprofesjonen (Brandth og Kvande 2003).

Språk og tekster står dermed helt sentralt i diskursbegrepet. Tekstene kan være både skriftlige og muntlige og det er språkets makt og muligheter som utforskes. De ulike diskursene kommer til uttrykk blant annet i valg av begreper, i tekst og tale. Her er det interessant å merke seg at ordet ”begrep” kommer fra gresk ”å gripe”. Hva man griper ved virkeligheten, vil dermed bero på hvilke språklige begreper man har og hvordan man bruker dem (Grønhaug 2002). I en diskursanalyse studerer altså en mening der den oppstår, gjennom språket når det er i bruk.

I følge Neumann (2001) kan diskurs forstås som en måte å ordne, forstå og fortolke virkeligheten på. Mitt perspektiv er *fortolkningsbasert* på den måten at jeg ønsker å utforske hvordan aktørene fortolker og konstruerer mening av en virkelighet. Jeg oppfatter diskursbegrepet som nyttig for å få tak i slike konstruksjoner av mening. I min sammenheng ligger det under en antagelse av at aktørene nok har ulike perspektiver på ”virkeligheten”, med ulik forståelse av begreper og fenomener, mer eller mindre ubevisst tillært og generelt tatt for gitt (Kirkevold 1996, Hummelvoll 2003). Spesielt siden informantene representerer forskjellige virksomhetsområder eller sektorer, vil deres forståelser kanskje variere. I diskurser finnes det alltid noen *posisjoner* som aktørene eller subjektene kan innta og snakke ut fra. Til disse posisjonene er det igjen knyttet bestemte forventninger til hvordan man kan oppføre seg, hva man kan si og hva man ikke kan si. I diskursteorien kalles dette *subjektposisjoner*. En kan si at diskursene plasserer aktørene i forskjellige subjektposisjoner. Subjektposisjoner kan komme i konflikt med andre subjektposisjoner ved at ulike diskurser gir aktøren forskjellige og kanskje motstridende posisjoner å snakke ut fra (Winther Jørgensen og Phillips 1999).

Brandth og Kvande (2003) påpeker at diskurser endrer seg i møte med andre diskurser. Det er et dialektisk forhold også mellom sosial og diskursiv praksis, der den diskursive praksisen avdekker identiteter, relasjoner og forståelser av virkeligheten. Diskursiv praksis kan sees som én form for praksis blant andre sosiale praksiser. Som handlende subjekt bruker en også

diskurser aktivt og er ikke bare passiv bærer av diskursene (Winther Jørgensen og Phillips 1999).

Om begrepet “intertekstualitet” sier Winther Jørgensen og Phillips (1999) at alle kommunikative begivenheter trekker på tidligere begivenheter. Teksten bærer med seg spor av tidligere tekster. ”*Man kan aldri unngå å bruke ord andre har brukt før*” (Winther Jørgensen og Phillips 1999: 84). Ved å referere til tidligere tekster, bidrar enhver tekst også til utvikling og forandring (Winther Jørgensen og Phillips 1999).

Brandth og Kvande (2003) fremholder at diskurser kan virke på flere nivåer, for eksempel på gruppenivå og på samfunnsnivå. Sagt på en annen måte: diskurser som er virksomme på samfunnsnivå, kan omformes i en konkret sosial og diskursiv gruppepraksis (Winther Jørgensen og Phillips 1999).

Foucault (1999) er opptatt av maktrelasjoner i diskurser, blant annet forholdet mellom makt og kunnskap. Hans utgangspunkt er at noen forståelser og handlinger vurderes som selvfølgelige, mens andre overhodet ikke passer inn. Foucault hevder at der hvor det er makt, er det motstand. Han snakker om ”*maktforholdenes strengt relasjonelle karakter*” som bare ”*kan eksistere i kraft av et mangfold av motstandspunkter*” (Foucault 1999: 107). Det ligger makt i å definere hva som er selvfølgelig, hvordan virkeligheten skal forstås. Det at noen oppfatninger har fått status som *innlysende* og kanskje hegemoniske, kan i sin tur medføre at maktmønstre opprettholdes (Foucault 1999). Sagt på en annen måte: det oppstår gjerne et spill mellom diskurser. Med referanse til Laclau og Mouffe (1985) påpeker Winther Jørgensen og Phillips (1999) at det alltid vil være flere og motstridende diskurser i spill i en bestemt sammenheng, en diskursiv kamp. Én diskurs kan aldri etablere seg så totalt at den blir den eneste diskursen som konstituerer det sosiale. Diskursene kan komplettere og utfylle hverandre, men også kontrastere eller konkurrere med hverandre. Denne konkurransen kan resultere i at en av diskursene vil dominere og muligens oppnå hegemonisk status. Her vil konteksten ha betydning for hvilke diskurser som kan identifiseres og hvordan de relaterer seg til hverandre (Winther Jørgensen og Phillips 1999).

I avsnittene over om ulike kunnskapstradisjoner, har jeg fremholdt at det eksisterer et motsetningsforhold mellom den teoretiske kunnskapstradisjonen og den praktiske (Molander 1996). Her mener jeg å spore to ganske markant ulike diskurser: en teordiskurs knyttet til den

teoretiske kunnskapstradisjonen og en praksisdiskurs knyttet til den praksisorienterte tradisjonen. Det kan se ut som om disse to kulturelt etablerte diskursene kjemper om plassen. Det er riktignok til en viss grad rom for begge, men teoridiskursen synes å ha hegemoni. Jeg merker meg at flere teoretikere, blant annet Kvale og Brinkmann (2009), ganske enkelt slår fast at slik er det - teoridiskursen er rådende i vår vestlige samfunnsmessige kontekst.

2.3.1 Forhandlingsperspektivet

Forhandlingsperspektivet kan være fruktbart for å forstå møtet mellom ulike kunnskapsforståelser, identifisert som konkurrerende diskurser. Perspektivet kan forstås på ulike måter (Børve 2008). I et *bytteperspektiv* dreier det seg om å løse interessekonflikter i en type bytteforhold der aktørene ofte er posisjonert hierarkisk, for eksempel i et leder-medarbeider-forhold. En *symbolsk strukturalistisk tilnærming* tar utgangspunkt i at aktører ut fra ulike interesser og posisjoner kan utvikle en felles forståelse i gitte situasjoner. I denne prosessen har aktørene gjerne forskjellige interesser og oppfatninger av virkeligheten, som de kjemper for i forhandlings situasjonen. Dette innebærer at elementer som makt og konflikt inngår i forhandlingene (Børve 2008). Det er denne siste forståelsesmåten av forhandlingsbegrepet jeg legger til grunn i avhandlingen.

Forhandling former handling og impliserer muligheter for endring. Ifølge Senge (1999) forutsetter endring i organisatorisk sammenheng læring. Læring innebærer skifte av aktørens perspektiv ved at de betrakter fenomener på andre og for dem nye måter. Wenger (2004) er inne på det samme når han understreker at forhandling om forståelse og mening skjer kontinuerlig. I et perspektiv som vektlegger relasjonelle og sosiokulturelle aspekter ved kunnskapsutvikling, kan en betrakte aktører som *forhandlere*. Aktørene inntar forhandlingsposisjoner i forhold til hverandre. Ulike forståelser vil innebære forhandling mellom forståelsene, eller mer presist, mellom aktørene som formidler forståelsene. Forhandlingene mellom for eksempel deltakerne i en gruppe vil videre påvirke gruppens praksis. Haavind påpeker (1982 i Børve 2008) at aktørene selv ikke nødvendigvis opplever at de er i en forhandlings situasjon. Forhandlingene kan være implisitt, men altså like fullt finne sted. Forhandlingen er en del av en læringsprosess som utfordrer aktørens erfaringer og forståelser. Selv om en viss felles forståelse er viktig for blant annet å skape tillit i for eksempel en gruppe, slik Newell et al. (2002) påpeker, behøver ikke konsensus være målsettingen. Ulikheter i erfaringsbakgrunn og mellom forståelser og perspektiver kan tvert i mot være kunnskapsfremmende og bidra til kunnskapsdeling og kunnskapsutvikling.

Mulighet for læring ligger i spenningen som oppstår, uten at det dermed er sagt at læring finner sted (Wenger 2004).

Læring og kunnskapsutvikling er uløselig knyttet sammen. Når det er sagt, jeg har valgt å fokusere på *kunnskapsutvikling* i denne studien og vil derfor ikke gå ytterligere inn på læringsbegrepet.

Kunnskapsutviklingen internt i en gruppe har gjerne et formål utover seg selv og sin egen selvoppfyllelse. Kunnskapen som utvikles i forhandlingsprosessen i gruppen, kunnskapingen, (skal helst) brukes til å nå gruppens og organisasjonens målsettinger på et mer konkret og operativt plan. Det kan dreie seg om eksempelvis å utvikle tjenester for salg eller om å skape en type kunnskapsprodukt som forskning, for eksempel praksisnær forskning, er.

2.4 Kunnskapsbasert praksis

Fenomenet ”kunnskapsbasert praksis” er en tilnærming til forholdet mellom teori og praksis som står helt sentralt i fagdebatten i helsesektoren. Konseptet illustrerer forholdet mellom ulike kunnskapsforståelser i sektoren og kan slik sees som en manifestasjon av spillet mellom diskursive forståelser i en spesifikk kontekst. Jeg anser derfor fenomenet som relevant for avhandlingen og vil presentere og diskutere det her.

Fenomenet kunnskapsbasert praksis baserer seg på den britiske epidemiologen Arthur Cochranes virksomhet på 1970-tallet. Cochran registrerte flere problematiske forhold rundt den store mengden biomedisinsk forskning som ble produsert. Dels ble nye forskningsresultater ikke tatt i bruk av klinikere, dels var det store motsigelser i forskningen. Cochran utviklet en modell for å evaluere styrken eller evidensen i medisinsk forskning, slik at klinikere kunne anvende legemidler og medisinske intervensjoner som hadde den dokumentert beste effekten (Kvale og Brinkmann 2009). Dette er forhistorien til fenomenet Evidence Based Medicine – EBM. Siden har EBM utviklet seg innen ulike helseprofesjoner til konsepter som kunnskapsbasert praksis eller evidensbasert praksis. Bruken av begrepene diskuteres i fagmiljøene. Ofte brukes de synonymt. I tråd med sentrale aktører som Nasjonalt kunnskapssenter for helsetjenesten og Høgskolen i Bergen, har jeg valgt å benytte betegnelsen ”kunnskapsbasert praksis” videre i avhandlingen (Norsk Ergoterapeutforbund 2009).

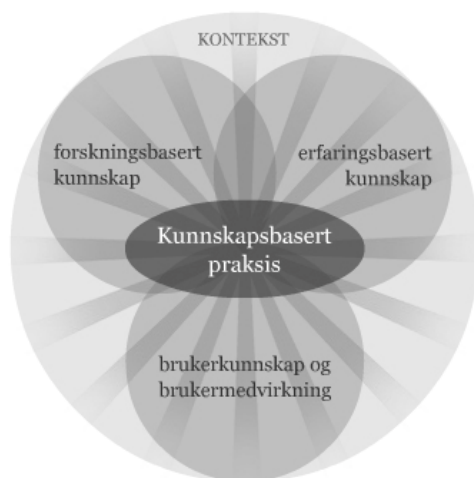
Kunnskapsbasert praksis omfatter to dimensjoner i tillegg til forskningsbasert kunnskap: erfaringsbasert kunnskap og brukerkunnskap eller brukermedvirkning. Disse kunnskapskildene omslutes så av kontekst (Nortvedt et al. 2007).

Nortvedt et al. (2007) sier om den forskningsbaserte kunnskapen at den:

”...kan for eksempel forklare fenomener og årsaksforhold, beskrive forekomst av en tilstand, gi økt forståelse for enkeltpasienters opplevelser og erfaringer, anslå effekter av tiltak eller gi oss nye hypoteser eller begreper” (Nortvedt et al. 2007: 15).

Erfaringsbasert kunnskap eller praksiskunnskap handler om kunnskap som erverves gjennom å praktisere. Elementet brukerkunnskap innebærer at klinikeren skal samarbeide med pasienten for å møte hennes eller hans individuelle behov, ønsker og preferanser. Kontekstbegrepet henspiller på miljøet eller settingen der kunnskapsbasert praksis skal settes ut i livet (Nortvedt et al. 2007). Elementene er satt sammen i en modell som illustreres i figuren under.

Figur 2 Kunnskapsbasert praksis



(Hagen 2008)

Når elementene i modellen virker sammen i en ideell syntese, skal resultatet bli optimal fagutøvelse, *kunnskapsbasert praksis*. Modellen er tuftet på en helhetlig og ikke-hierarkisk

kunnskapsforståelse som er kontekstuell og som sidestiller den teoretiske og den praktiske kunnskapstradisjonen. Slik kan det i alle fall se ut. Konseptet har imidlertid vært og er fortsatt svært omdiskutert innad i helseprofesjonene. Noe av debatten dreier seg om de ulike elementenes plass og status i modellen. Andre diskusjoner handler om hvordan en definerer selve evidensbegrepet og hvilket kunnskapssyn som ligger til grunn for å frembringe og akseptere noe som evidens. Er det det positivistiske vitenskapsidealets krav til sannhet som legges til grunn – også utenfor sitt gyldighetsområde? Skal evidensen bygge primært på logikken i strengt kontrollert eksperimentell forskning, mens den utforskende og casebaserte tilnærmingen i kvalitative undersøkelser utelukkes? (Christiansen, Heggen og Karseth 2004, Kvale og Brinkmann 2009, Martinsen og Eriksson 2009). Det er dette (Ekeli 2002) kaller evidensialisme; å innordne alle kunnskapsformer under medisinsk evidens.

Debatten om kunnskapsbasert praksis handler om mer enn sektorinterne diskusjoner i helseprofesjonene. Myndigheter og finansieringssystemer krever at effekt av behandling måles og dokumenteres (Christiansen, Heggen og Karseth 2004). Den dominerende rasjonaliteten som gjennomsyrrer helsevesenet kjennetegnes av hva som er strategisk og økonomisk lønnsomt. Tiltak og intervensjoner skal virke og de skal være kostandseffektive. Slik fungerer den offentlige styringslogikken når New Public Management rår grunnen som organisasjonsidé. I dette perspektivet får den evidensbaserte medisinske forskningen med sin regelbaserte logikk naturlig nok en fremtredende rolle. Konsekvensen er at den forskningsbaserte kunnskapen, helst i form av effektmålinger av forebyggende, behandlende og rehabiliterende tiltak, rager øverst på evidensstigen. Slik danner de ulike kunnskapsformene et hierarki. Den teoretiske kunnskapsdannelsen får forrang og en nærmest hegemonisk posisjon, mens den praktiske og kliniske erfaringen kanskje ikke en gang regnes med (Martinsen og Eriksson 2009).

Heggen og Engebretsen (2009) kritiserer bruken av kunnskapsbasert praksis-modellen for i realiteten å favorisere elementet forskningsbasert kunnskap. Blant annet hevder de at en av de sentrale lærebøkene om praktisk anvendelse av modellen, dobbeltkommuniserer. På den ene siden fremstilles elementene i modellen som likestilte, mens teksten avslører en hierarkisering av kunnskapsformene der forskningskunnskapen får forrang. Dette samsvarer så godt med min oppfatning av annen faglitteratur på dette feltet, at jeg vil kalle det en trend. Trenden peker klart i retning av en hegemonisering av forskningskunnskapen. Vitenskapen kommer først og deretter praksis. Teori betinger handling (Christiansen, Heggen og Karseth 2004).

Bak det hele dreier det seg om ulike forståelser av kunnskap. Det handler om hvilken form for kunnskap som er viktig og som skal anerkjennes i en vitenskapelig forskningspraksis og som kunnskapsgrunnlag for utøvelse av klinisk virksomhet. Vitenskapsteoretisk kan motsetningen tolkes som en kamp mellom tilhengere av en objektiv og en subjektiv epistemologi (Åsvoll 2009). I et diskursivt perspektiv kan en også se debatten om modellen for kunnskapsbasert praksis som en kamp mellom konkurrerende diskurser, teori- og praksisdiskursen.

Ved sitt fokus på kontekstfri forskningsbasert kunnskap, vil jeg hevde at modellen for kunnskapsbasert praksis er nært knyttet til beste praksis-tenkning. Uttrykket ”beste praksis” refererer til at organisasjoner evaluerer aspekter ved egen virksomhet i relasjon til praksis som fungerer godt i andre organisasjoner innen samme sektor. Deretter utvikler organisasjonen egen praksis i samme retning som den man vurderer som best blant andre praksiser (Rennemo 2006). Newell et al. (2002) poengterer at kunnskap ikke er eller har en verdi i seg selv. Det viktige er det spesifikke formålet med kunnskapen og hvilken sammenheng kunnskapen skal brukes i. Anvendelse av kunnskap må altså skreddersys kontekst. Derfor er ideen om beste praksis i seg selv problematisk. Beste praksis-tenkning må relateres eksplisitt til tid og sted og kan ikke automatisk fungere i andre kontekster enn der den først er realisert. Her er det nærliggende å trekke linjer til Røviks teorier (2007) om organisasjonsoppskrifter, trender og translasjoner. Oppskriftene dekontekstualiseres eller hentes gjerne ut av én organisasjonssammenheng, oversettes til nye forhold og kontekstualiseres eller forsøkes tatt inn i en annen organisasjon. En forutsetning her er at organisasjonen som skal implementere eller kontekstualisere en idé eller praksis hentet andre steder fra, har tilstrekkelig kompetanse til å foreta en vellykket og *vedvarende* translasjon til egen kontekst (translatørkompetanse) (Røvik 2007). I min sammenheng vil translasjon handle om å oversette den kontekstfrie forskningsbaserte kunnskapen slik at den kan integreres med en mer kontekstuell erfaringsbasert kunnskap i en bestemt organisasjon. *Hvordan* dette skal foregå, på hvilke måter forskning kan implementeres i praksisfeltet, har høyt fokus i debatten om kunnskapsbasert praksis.

Bare det faktum at det foregår en relativt skarp diskusjon når det gjelder kunnskapsbasert praksis, blant annet om hvor evidensen ligger – i forskning eller i praksis – forteller meg at det finnes konkurrerende diskursive kunnskapsforståelser, interessekonflikter og motsetninger mellom teori og praksis, og i forlengelsen – mellom *akademia* og praksisfelt.

2.5 En tredje vei – teori og praksis som dikotomi eller dualitet?

Konseptet kunnskapsbasert praksis inneholder slik jeg har beskrevet det over, tre hovedelementer: forskningsbasert kunnskap, erfaringsbasert kunnskap og brukerkunnskap eller brukermedvirkning. I denne studien er de to første mest relevant og jeg har derfor konsentrert meg om dem. Skillet mellom den praktiske og den teoretiske kunnskapstradisjonen har jeg, med godt fotfeste i litteraturen, stilt opp som en dikotomi. Dikotomier kan være fruktbare for å ordne og kategorisere verden i håndterlige størrelser, men de kan også invitere til svart-hvitt-tenkning og til å parkere dynamikken mellom ulike perspektiver. Bente Elkjær (2004) er inne på dette når hun med referanse til bl.a. Deweys pragmatiske eller praksisbaserte læringsforståelse lanserer begrepet ”den tredje vei”. Den første vei er her et lærings- og kunnskapssyn som fokuserer på den enkeltes tilegnelse av eksisterende informasjon i et organisatorisk system. En kan si at individ og system sees separat. Den andre veien handler om at kunnskap utvikles i en sosial og kontekstuell praksis. Med betegnelsen ”den tredje vei” argumenterer Elkjær (2004) for å forene disse perspektivene ved at tenkning og læring sees som en del av en sosial prosess preget av fellesskap og gjensidighet. Slik kan kunnskap og kunnskapsutvikling sees som både objekt og prosess eller kanskje heller som både substansiell struktur og relasjonell prosess (Rennemo 2006).

Selv om konteksten er litt på siden av denne studiens spesifikke fokus, nemlig læring generelt i organisasjoner, mener jeg ”den tredje vei” også kan ha relevans i min sammenheng. Slik ”den tredje vei” handler om et både-og, et samspill mellom posisjoner og mellom struktur og prosess, kan en tenke seg et standpunkt der en frigjør seg fra dikotomiens tvang og løsriver seg fra dikotomifellen. Standpunktet handler om heller å fokusere på mulige måter å integrere en teoretisk og en praktisk kunnskapsforståelse på. Rennemo (2006) er inne på dette når han påpeker: ”*Teori uten praksis er luftslott, og praksis uten teori er bevisstløshet*” (2006: 17). Wenger (2004) argumenterer for *ikke* å fortolke det han kaller dualitet mellom fenomener som forenklede motpoler, men heller å se på dem som dimensjoner i samspill. Det sentrale er ikke å klassifisere, men å forstå samspillet og de forskjellige måtene begge fenomener ”*er begge deler samtidig*” på (Wenger 2004: 85). For eksempel kan ikke taus kunnskap oversettes til eksplisitt kunnskap og slik gå fra en rendyrket form for kunnskap til en annen rendyrket form. Eksplisitt kunnskap vil alltid inneholde et element av det tause. Dette poenget har jeg for øvrig påpekt i kapittel 2.1.3 om taus og eksplisitt kunnskap.

Wenger (2004) skiller mellom komplekse dualiteter og dikotomier. Dualiteter betrakter han som begrepspar der begge elementer alltid vil være involvert og relatert til hverandre, slik teoretisk og praktisk kunnskap vil være. Dikotomier har derimot, slik jeg forstår Wenger, en tendens til å fokusere på mer overfladiske egenskaper ved det enkelte begrep eller fenomen, i stedet for å se på fundamentale prosesser i spenningsfeltet mellom begrepene (Wenger 2004).

Alvsvåg (2009) målbærer noe av den samme forståelsen når hun i et essay poengterer at det tilsynelatende tas for gitt at ”gapet” mellom praksis og teori bør reduseres. Alvsvåg argumenterer for at forskjellene mellom ulike kunnskapsformer nettopp ikke skal reduseres. En skal *stå i spenninger*, ikke eliminere dem. En skal ha blikk for nyanser og samspill.

”Det går ikke en direkte vei fra teori til praksis eller fra praksis til teori [...]. Arbeider vi for at teori og praksis skal stemme overens, trenger vi ikke profesjonelle”

(Alvsvåg 2009: 219).

Som Elkjær (2004) argumenterer hun videre for det en, muligens med litt frimodighet, kan kalle ”en tredje vei”: det eksisterer ulike kunnskapssøyler eller -forståelser eller -former, ja, men hvilken syntese av disse forståelsene som har relevans i en praktisk situasjon, avgjøres av det faglige skjønnet, av den profesjonelle.

Den etablerte modellen for kunnskapsbasert praksis forsøker gjennom en syntese av ulike kunnskapsformer å danne grunnlag for nettopp best mulig utøvelse av praksis. Men slik jeg har beskrevet det over, ser det ut til at det er den teoretiske kunnskapen som både motiverer eksistensen av modellen og som dominerer forståelsen av den. Modellen kan sees som et forsøk på å skape en ”tredje vei”, men det kan være mye som tyder på at dette forsøket ikke er helt vellykket.

2.6 Gruppen som kunnskapsarena

En viktig målsetting med avhandlingen er å undersøke hvordan aktørenes kunnskapsforståelser og sektortilhørighet påvirker forskergruppens funksjon som kunnskapsarena. I det følgende vil jeg derfor se nærmere på ulike teoretikers fremstilling av kunnskapsdeling og kunnskapsutvikling i grupper.

2.6.1 Kunnskapsutvikling

Lysklett (2007) påpeker at mange ulike begreper fokuserer på utvikling av kunnskap i en eller annen form. Hun eksemplifiserer med uttrykkene ”knowledge creation”, ”læring i organisasjoner”, ”innovasjon”, ”entreprenørskap”, ”nyskaping” og ”kunstnerisk og vitenskapelig utvikling”. Alle handler om kunnskapsutvikling, sett fra ulike vinkler. Nonaka og Takeuchi (1995) definerer kunnskapsutvikling som organisasjonens evne til å skape ny kunnskap, spre den i organisasjonen og bruke den i produkter, tjenester og systemer. Forfatterne fremhever at noe av nøkkelen til god kunnskapsutvikling er at aktører fra utsiden av organisasjonen deltar i organisasjonens virksomhet sammen med interne aktører. Dette kan være leverandører, kunder eller andre interessenter (Nonaka og Takeuchi 1995). Muligens er det en tilsvarende tankegang som har begrunnet min caseorganisasjons valg av sammensetning av forskergruppen. Uansett kan ulike perspektiver og ideer sees som ressurs for energi i kunnskapsutviklingen. Gjennom møtet mellom ulike posisjoner, gjennom friksjon, kan ny kunnskap kanskje utvikles, slik jeg har vært inne på i kapittel 2.3.1 om forhandlingsperspektivet (Lysklett 2007).

2.6.2 Praksisfellesskap

Kunnskapsdeling og kunnskapsutvikling i grupper kan sees i lys av Wenger (2004) sin teori om communities of practice eller på norsk: praksisfellesskap. Begrepet står sentralt i forståelsen av kunnskapsutvikling i organisasjoner (Lagesen og Sørensen 2008).

Teorien om praksisfellesskap bygger på et læringssyn som handler om sosial deltagelse i et fellesskaps praksis og om konstruksjon av identitet i forhold til dette fellesskapet. Praksis defineres som handling i gjensidig engasjement i et (lærings)fellesskap. Å fortolke og forhandle for å danne mening, og å delta og høre til for å skape identitet, står samtidig sentralt. Dermed kan praksisfellesskap beskrives slik: grupper der deltakerne deler interesser, problemer eller lidenskap innen et område og der de utvikler sin kunnskap på dette området gjennom å dele erfaringer og jevnlig samhandle eller forhandle med hverandre (Wenger 2004). Praksisfellesskap er gjerne uformelle. Ikke i betydningen uorganiserte, men de er uformelle på en slik måte at organisatorisk styring og kontroll ikke nødvendigvis utøves. Eksempler på praksisfellesskap kan være: en gruppe profesjonsutøvere som møtes uformelt på tvers av organisatorisk tilhørighet, en gruppe kolleger på samme arbeidsplass, en alumniforening eller en frivillig organisasjon.

Wenger (2004) opererer ikke med klare kriterier for hva som kan karakteriseres som praksisfellesskap, men har en nokså løs definisjon. Han lanserer imidlertid 14 kjennetegn for vurdering av om det foreligger et slikt fellesskap (Wenger 2004). En kan undersøke om det er vedvarende, gjensidige relasjoner mellom deltakerne, harmoniske eller konfliktfylte. I praksisfellesskap vil det være felles måter å engasjere seg i samarbeidet på. Informasjon og innovasjon flyter raskt. Samtaler og samspill vil være fortsettelser i en kontinuerlig prosess, slik at problemer og spørsmål raskt kan defineres og diskuteres i gruppen. Videre vil det være betydelig overlapp i deltakernes beskrivelser av hvem som er deltakere. Deltakerne vet også hva de andre kan og hvordan de kan bidra i fellesskapet. Dermed kan en snakke om gjensidig definerte identiteter. Praksisfellesskap vil ha spesifikke redskaper, representasjoner og andre artefakter. Deltakerne har evnen til å vurdere hvor passende handlinger og produkter er, og de vil ha felles historier. Kommunikasjonen preges av innforstått humor og sjargong. Spesielle måter eller stiler kan gjenkjennes som uttrykk for medlemskap i praksisfellesskapet. Dessuten vil deltakerne ha en felles diskurs som reflekterer et bestemt perspektiv på verden. Alle kriteriene må ikke innfris for at en kan definere en gruppe som et praksisfellesskap. Kriteriene kan dessuten oppfylles i sterkere eller svakere grad. Men jo flere kriterier som oppfylles, og jo sterkere de oppfylles, desto mer trolig er det at det foreligger et praksisfellesskap (Wenger 2004).

Wenger (2004) fremholder at praksisfellesskap ikke er synonymt med gruppe, team eller nettverk, men at gjensidig engasjement er det som definerer fellesskapet og knytter deltakerne sammen. Gjensidig engasjement handler om ansvarlighet og innsatsvilje for å bygge fellesskapet. Wenger understreker at dette engasjementet ikke nødvendigvis dreier seg om homogenitet og enighet. Tvert i mot er forskjellighet en viktig drivkraft. ”*Som deltakelsesform avslører opprør ofte et større engasjement enn passiv konformitet*” (Wenger 2004: 94) (Min oversettelse fra dansk).

I tillegg beskriver Wenger (2004) to andre dimensjoner ved praksis som kilde til fellesskap: felles virksomhet og felles repertoar. Den felles virksomheten er resultatet av en forhandlingsprosess. Fellesskapet består altså ikke i at alle er enige om alt, men er noe deltakerne kollektivt forhandler frem. Praksisfellesskapet kan slik sees som en kontekst for meningsforhandling. Forhandlingsperspektivet er dermed, slik jeg forstår Wenger, vesentlig i hans teorier om praksisfellesskap.

Den tredje dimensjonen ved praksis som utgangspunkt for fellesskap, er felles repertoar. Felles repertoar kan betraktes som ressurser i praksisfellesskapets gjensidige engasjement og forhandling om mening. Disse ressursene er det som fellesskapet måtte ha utviklet i løpet av sin eksistens og som har blitt en del av deres praksis. Eksempler er rutiner, historier, måten å gjøre ting på, symboler og begreper (Wenger 2004).

Wenger (2004) er også opptatt av maktbegrepet, som han mener er sentral i all sosial teori. Han fremhever at makt ikke kan defineres kun gjennom konflikt, undertrykkelse og dominans. Makt handler heller om styring og kontroll av energi. Slik jeg leser Wenger, er makt dermed bedre forstått som evnen til å forhandle og handle ut fra det som gir den enkelte mening og som danner identitet og tilhørighet i et fellesskap. Makt- og forhandlingsbegrepet bringer meg til diskursbegrepet og jeg finner at Wenger (2004) knytter diskursbegrepet til teorien om praksisfellesskap:

”Men hvilke diskurser vi enn benytter for å definere hva kunnskap er, utgjør vårt praksisfellesskap en gjensidig engasjementskontekst der disse diskursene kan berøre vår erfaring og dermed få nytt liv” (Wenger 2004: 166) (Min oversettelse fra dansk).

2.6.3 Å dele kunnskap

Det skjer noe med kunnskap når den deles, ”... to share knowledge is to change it” (Newell et al. 2002: 126). Forfatterne refererer her til at kunnskapen, i det den formidles, kan endre betydning både for den som deler og for den som mottar. Men hva kan det innebære og dele? Kalling og Styhre problematiserer dette i boka *Knowledge Sharing in Organizations* (2003). De viser blant annet til en artikkel av Stein og Ridderstråle (2001), som med bakgrunn i Polanyi (2000), peker på at spesielt den tause kunnskapen kan være vanskelig å formidle. Dette begrunnes med at den tause kunnskapen er så tvetydig og at den som skal dele ikke greier å artikulere kunnskapen på en forståelig måte. Overdrivelse, manipulering og uvillighet til å dele, for eksempel på grunn av frykt for represalier eller latterliggjøring, er andre problematiske trekk ved deling. Et annet moment er at den som får del i fortellingene hører noe annet enn det som blir sagt, slik at innholdet ”reduseres”. Slik jeg forstår det, er dette noe annet enn det faktum at det er avhengig av erfaring, kontekst, interpretasjon og refleksjon hos den enkelte om informasjon kan bli til kunnskap (Gottschalk 2004). Uansett kan Stein og Ridderstråle (2001) sine poenger være virksomme i grupper som skal dele informasjon. De to

forfatterens råd for å avhjelpe problemet er blant annet kommunikasjon, motivasjon for å dele og toleranse overfor hverandre.

2.6.4 Forutsetninger og fallgruver

Når det gjelder kunnskapsutvikling i grupper eller team, er noe av forutsetningen at arbeidet foregår over et langt nok tidsrom. Andre viktige momenter er at gruppedeltakerne opprettholder en meningsfull samtale med hverandre og at de innehar spesialkompetanse samtidig som de har evne til kognitivt å forstå andre fagområder (Newell et al. 2002). I min sammenheng vil jeg tro at det er like betydningsfullt å kunne forstå hvordan andre sektorer eller organisasjoner fungerer, så vel som andre fagområder.

Noen fallgruver med gruppearbeid kan være at maktforskjeller fører til et konformitetspress som igjen gir falsk konsensus. Konsekvenser av ”gruppetenking” kan for eksempel være at en tar beslutninger som medfører for stor risiko. Det motsatte kan også skje, at selvsensuren blir for streng (Newell et al. 2002). Det er også viktig å unngå at det oppstår et forsvarsskapende kommunikasjonsklima der en lett kan bli distansert og kritisk vurderende. Subjektive beskrivelser, undring og ærlighet fremmes best av støttende holdninger (Rennemo 2006).

2.6.5 Tillit

En grunnleggende betingelse for å lykkes med gruppearbeid er at det tidlig i gruppeprosessen skapes tillit mellom deltakerne. Newell et al. (2002) presenterer definisjoner på flere typer tillit. Utgangspunktet er gjensidige forventinger. Tillit bygges på en gjensidig avtale, *forpliktende tillit*. Deltakerne har tillit til hverandres kompetanse, *kompetansetillit*, og man møter hverandre med godvilje, *kameratslig tillit*. Andre faktorer som kan skape tillit er gjensidig og gjentagende utveksling, sosial likhet og det felles verdigrunnlaget som må ligge til grunn for en mer betingelsesløs tillit. Det må legges til rette for at tillit kan få utvikle seg gjennom prosesser over tid i en gruppe. Her er det viktig at forskjellene mellom deltakerne ikke er for store (Newell et al. 2002).

Tillit som en viktig faktor for kunnskapsutvikling tematiseres også hos von Krogh, Ichijo og Nonaka (2001). Tillit betraktes her som et fundament for å skape omsorg og gode relasjoner mellom medarbeidere. Dette gjelder både for organisasjonsnivået og for det forfatterne kaller *kunnskapens mikrosamfunn*, som blant annet er ulike typer grupper i en organisasjon.

Forfatterne understreker at tillit handler om å tro på hverandres gode intensjoner. Tillit mellom mennesker må også være *gjensidig*. Denne gjensidigheten er vital i et kunnskapsutviklingsperspektiv:

”Organisasjonsmedlemmer som skal dele og utvikle personlig kunnskap, må kunne stole på hverandre og være åpne for hverandres ideer” (von Krogh, Ichijo og Nonaka 2001: 61).

Gjensidig *avhengighet* er også et sentralt element ved tillit og vil styrke gruppens evne til å fungere som en enhet (von Krogh, Ichijo og Nonaka 2001).

2.6.6 Grupper og grenser

Også Sewerin (1996) er opptatt av betydningen av gjensidige relasjoner og avhengighetsforhold i grupper. Han beskriver hva som skaper og utvikler en gruppe og hva som skjer i mellomrommene mellom deltakerne, omgivelsene og oppgavene som gruppen skal utføre. I grupper vil det være et spenningsfelt mellom individualitet og selvstendighet på den ene siden og fellesskapsopplevelse og trygghet på den andre. Sewerin (1996) bruker grensetermer for å beskrive avstand og nærhet mellom deltakerne i en gruppe og også mellom gruppen og organisasjonen den er en del av. Han opererer med tre typer grupper. Grupper kan enten ha tynne og utydelige yttergrenser mot organisasjonen, samtidig som de enkelte deltakerne omgir seg med tykke grenser eller revir. En slik gruppe vil holdes sammen av felles mål og oppgaver, men ellers være preget av lite samhold og fellesskap. Andre grupper er omtrent motsatt. Grensen rundt gruppen er tykk, mens de enkelte deltakerne har tynne grenser rundt seg. Dermed oppgir de på sett og vis sin egen individualitet til gruppen. Gruppen kan lett stivne i sin form og bli *”for mye gruppe”* (Sewerin 1996: 24). Sewerin (1996) omtaler disse gruppene som uniformerte grupper. Den tredje gruppeformen kaller forfatteren den *ideelle* gruppen fordi den lykkes i å skape balanse mellom avstand og nærhet, mellom individualitet og gruppe. Gruppens fellesskap og målsettinger er tydelig definert. Grensene både rundt gruppen og rundt de enkelte deltakerne er passe tykke. En slik gruppe vil være preget av motsetninger og dynamikk mellom forskjellige posisjoner og betraktningmåter. Disse motsetningene kan forløse kreativitet, men de byr også på utfordringer når det gjelder å opprettholde gruppen. Ofte vil grupper bevege seg mellom disse tre typene som forfatteren beskriver (Sewerin 1996).

2.6.7 Kunnskapshjelpende kontekster - *ba*

von Krogh, Ichijo og Nonaka (2001) har gitt viktige bidrag til forståelsen av kunnskapsdeling og kunnskapsutvikling i organisasjoner ved å lansere betegnelsen ”kunnskapshjelpende kontekst”. Slike kontekster er felles møtesteder som gjør det mulig å utvikle gode relasjoner. Med utgangspunkt i det japanske ordet *ba* (felles plass eller sted) kan en slik organisasjonskontekst være fysisk, mental eller virtuell. *Ba* kan også beskrives som et felles rom som omfatter alle disse tre plassene eller kontekstene. Interaksjon er uansett det sentrale, ifølge forfatterne. Det blir dermed viktig å skape sosiale arenaer der deltakerne for eksempel i en gruppe kan møtes og reflektere sammen over egen og hverandres arbeidspraksis (von Krogh, Ichijo og Nonaka 2001). Kunnskapshjelpende kontekster eller *ba* er hos von Krogh, Ichijo og Nonaka (2001) definert som én av fem ulike *kunnskapshjelpere*. Dette er elementer som kan bidra til kunnskapsutvikling i organisasjoner. De kan være bevisst konstruert eller oppstå spontant. De fire andre kunnskapshjelperne er: å formulere en kunnskapsvisjon, å lede samtaler, å mobilisere kunnskapsaktivister og å gjøre den lokale kunnskapen global. von Krogh, Ichijo og Nonaka (2001) poengterer videre at *ba* må være basert på *omsorg* og *gjensidig respekt* mellom aktørene. Forfatterne beskriver omsorg som blant annet gjensidig tillit. Tillitsbegrepet har jeg belyst over. Andre dimensjoner ved omsorg er aktiv empati, adgang til hjelp, pågangsmot og ingen fordømmelse (von Krogh, Ichijo og Nonaka 2001). Nonaka og Konno (1998) fremhever at informasjon kan bli til kunnskap gjennom *ba*. Forfatterne ser *ba* som en sentral plattform for kunnskapsdeling for eksempel mellom enkeltmennesker, i arbeids- og prosjektgrupper og i mer uformelle grupper. De beskriver fire typer *ba*, knyttet til hvert av elementene i SEKI-modellen. I sosialiseringsfasen vil *ba* være der kunnskapsutviklingen starter, selve det primære opphavet til kunnskapsutviklingen (*originating ba*). Her møtes deltakere fysisk for å dele erfaringer og mentale modeller, spesielt den tause kunnskapen. I eksternaliseringsfasen blir taus kunnskap, ifølge SEKI-modellen, omformet til eksplisitt kunnskap. *Ba* (*interacting ba*) bidrar til at deltakerne gjennom dialog og samhandling reflekterer over egne og hverandres mentale modeller og kommer fram til felles forståelse. I kombineringsfasen forenes eksplisitt kunnskap med allerede eksisterende kunnskap slik at ny kunnskap kan dannes. Informasjonsteknologi for deling av kunnskap står sentralt og typen *ba* kalles her *cyber-ba*. I SEKI-modellens fjerde fase, internaliseringsfasen, operasjonaliseres kunnskapen ved at den eksplisitte kunnskapen internaliseres og igjen blir til taus kunnskap. *Exercising ba* støtter denne fasen. Aktiv deltakelse og tilrettelegging av erfarne mentorer vektlegges (Nonaka og Konno 1998).

2.6.8 Kunnskapsaktivister

Ovenfor har jeg vært inne på at kunnskapshjelpende kontekster eller *ba* hos von Krogh, Ichijo og Nonaka (2001) defineres som en av flere kunnskapshjelpere. En annen av forfatterenes kunnskapshjelpere handler om å mobilisere *kunnskapsaktivister*. Kunnskapsaktivister beskrives som sentrale aktører for å koordinere og initiere kunnskapsutvikling i organisasjoner. En sentral oppgave for kunnskapsaktivister er å inkludere perspektiv fra organisasjonens mikrosamfunn; for eksempel en gruppe, i en mer omfattende organisatorisk kontekst. Slik jeg leser von Krogh, Ichijo og Nonaka, kan dette gjøres ved blant annet å dele fortellinger og formidle innspill fra gruppenivået til resten av organisasjonen eller til andre aktuelle organisasjoner. Slik kan kunnskapsaktivister fungere som katalysatorer for kunnskapsutvikling. Forfatterne understreker at kunnskapsaktivisme ikke handler om styring eller kontroll over kunnskap, men heller om å være bindeledd og inspirator for kunnskaping (von Krogh, Ichijo og Nonaka 2001).

2.7 Forsknings samarbeid – praksisnær forskning

Jeg har vært inne på forskning i flere sammenhenger. Forskning er relatert til kunnskapsbegrepet fordi det er en måte å utvikle kunnskap på (Grønhaug 2002). Et av elementene i modellen for kunnskapsbasert praksis er nettopp forskningsbasert kunnskap (Nortvedt et al. 2007). Jeg har også konstatert at forskergruppens oppgave er å drive praksisnær forskning. Ut fra dette vil jeg diskutere forskningsbegrepet nærmere.

Jacobsen (2005) definerer forskning som en systematisk undersøkelse av ett eller flere spørsmål. Her er *systematikk* nøkkelordet og det som skiller forskning fra det forfatteren omtaler som mer dagligdags innsamling av informasjon (Jacobsen 2005). I universitets- og høyskolesektoren brukes forskningsbegrepet ofte synonymt med forsknings- og utviklingsarbeid, forkortet FoU (Larsen 2007). Forsknings- og utviklingsarbeid defineres da i tråd med OECD sine retningslinjer i den såkalte Frascati-manualen:

”Forsknings og utviklingsarbeid (FoU) er kreativ virksomhet som utføres systematisk for å oppnå økt kunnskap – herunder kunnskap om mennesket, kultur og samfunn – og omfatter også bruken av denne kunnskapen til å finne nye anvendelser”

(Kunnskapsdepartementet 2009: 10).

Bruken av FoU-begrepet kan bety at presisjonsnivået i forhold til hva slags aktiviteter det refereres til, forskning, utviklingsarbeid eller andre beslektede aktiviteter, er uklart (Larsen 2007). Dette gjenspeiles i mitt empiriske materiale. Informantene bruker ulike begreper for forskning om hverandre. Det presiseres ikke om en tenker på forskning som ren teoriutvikling uten sikte på praktisk anvendelse av kunnskapen, eller på forskning som utviklingsarbeid der hensikten nettopp er å forbedre praksis. I tråd med denne faktiske bruken av forskningsbegrepet, velger jeg å legge en åpen definisjon til grunn i avhandlingen. Jeg veksler dermed mellom å bruke begrepene forskning og forsknings- og utviklingsarbeid.

I medisinsk og helsefaglig forskning skiller en gjerne mellom grunnforskning, epidemiologisk forskning og klinisk forskning. Begrepet klinisk forskning henviser til planlagte studier som utføres på mennesker (Helse- og omsorgsdepartementet 2005). Det kan blant annet dreie seg om intervensjonsstudier som utprøving av legemidler eller behandlingsmetoder. Det kan også være mer utforskende undersøkelser av for eksempel subjektiv mestring av smerte (Hummelvoll, Andvig og Lyberg 2010). Klinisk forskning ligger nærmest opp til begrepet praksisnær eller praksisrettet forskning, slik jeg forstår det. Som forskningsbegrepet er heller ikke denne formen for forskning entydig definert. Litteraturen vektlegger imidlertid to kjennetegn spesielt (Hummelvoll, Andvig og Lyberg 2010, Larsen 2007). For det første er praksisnær forskning forankret nettopp i praktisk virksomhet. Det handler om studier som gjennomføres der kunnskaper anvendes og instituerte fremgangsmåter utfolder seg, altså der praksis faktisk utøves. Hensikten med forskningen er at forskningsresultatene skal settes ut i praksis. I tillegg skal forskningen gjerne skje sammen med profesjonsutøverne i praksisfeltet. Dette kan enten skje ved at forskeren inviterer seg selv inn eller ved at hun blir invitert inn, for eksempel ut fra praksisfeltets behov for et eksternt blikk på utvikling og forbedring av praksis (Hummelvoll, Andvig og Lyberg 2010).

Offentlig politikk på helse- og sosialfeltet understreker betydningen av en praksisorientert FoU-virksomhet. Hensiktene er flere. Den praksisnære forskningen skal bidra til å dokumentere praksis og å utvikle det teoretiske grunnlaget for praksisfeltet. Formålet er også at forskningen skal forbedre praksis blant profesjonsutøverne, forbedre klientenes situasjon og generelt knytte praksis og teori tettere sammen. Å forbedre utdanningsinstitusjonenes undervisning og å heve forskningskompetansen er andre sentrale aspekter (Larsen 2007). Institusjoner som utdanner profesjonsutøvere blant annet på helsefeltet, gis et særlig ansvar:

"... for å drive forskning og utvikling som kan styrke og videreutvikle arbeidet i disse profesjonene. Slik forskning og utvikling vil ofte være praksisorientert og ha et lokalt eller regionalt perspektiv" (Utdannings- og forskningsdepartementet 2005: 150).

Det finnes relativt lite kunnskap om hvordan utdanningssektoren samhandler med ulike kliniske felt om forsknings og utviklingsarbeid. Men i 2006 utførte NIFU STEP (Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning) en undersøkelse som kartla FoU-arbeid rettet mot praktiske formål. Rapporten fra undersøkelsen forteller at en stor del av fagpersonalet i helse- og sosialfagutdanningene har nær kontakt med praksisfeltet. Prosjektene utvikles gjerne i samarbeid med praksisfeltets aktører. Det er heller ikke uvanlig at FoU-arbeid har kommet i stand etter initiativ fra praksisfeltet. Rapporten oppgir videre at langt flere av de praksisrettede FoU-prosjektene er *individuelle* prosjekter enn det er felles samarbeidsprosjekter for eksempel med kommunehelsetjenesten. I undersøkelsen som ble utført, ble begrepet praksisrettet FoU tatt opp med informantene. Samtlige ga uttrykk for at det er et nokså uklart begrep. Dette skyldes delvis at skillet mellom utvikling og forskning er diffust. Men informantene tolket begrepet som nært knyttet til pasienter og brukere. De fremholdt at det viktigste med praksisnær FoU er å bidra konkret og praktisk til forbedring for pasientene. Samtidig er det viktig å heve kvaliteten på yrkesutøvelsen i praksisfeltet (Larsen 2007).

Rapporten fra NIFU STEP (Larsen 2007) presenterer flere problemstillinger rundt praksisnær forskning eller FoU. Her vil jeg trekke frem et poeng som handler om det *dobbelte* ved forskning som skal bidra til å nå målsettinger i to ulike sektorer, både praksisfelt og academia. Dette medfører at FoU-virksomheten vil være underlagt et dobbelt sett av kvalitetskriterier for henholdsvis akademisk relevans og praktisk relevans. Suksesskriteriet for forskningens akademiske relevans er generelt å utvikle ny kunnskap. Suksesskriteriet for praktisk relevans er kunnskapens egnethet i forhold til å forbedre situasjonen for pasienter eller brukere. Formidlings- og publiseringsmåtene som velges, vil ut fra dette være forskjellige. Formidlingen mot ulike pasientgrupper og også profesjonsutøvere, vil gjerne være i form av rapporter og veilednings- og undervisningsmateriell. For forskning, som handler om produksjon av ny kunnskap, vil formidlingen rette seg mot det internasjonale forskningssamfunnet. I tråd med en akademisk diskurs, er det da publisering i internasjonale vitenskapelige tidsskrifter med fagfellelvurdering som gir status og anerkjennelse for forskeren. I tillegg gir det finansiell uttelling for hennes institusjon. Nytteeffekten av

praksisnær forskning for brukeren kan altså komme i et delvis spenningsforhold til mer tradisjonelle akademiske suksesskriterier. Også for forskerne kan krysspresset mellom å bidra til utvikling av praksisfeltet og å publisere for akademia oppleves som problematisk (Larsen 2007).

Internasjonalt er det gjort flere studier om forskningssamarbeid mellom utdanningsinstitusjoner og organisasjoner som driver klinisk virksomhet, som sykehusavdelinger, sykehjem og lignende. Noe av denne litteraturen gir nærmest oppskrifter på hvordan slike former for samhandling kan foregå, gjerne ut fra en beste praksis-tankegang. Andre forfattere er langt mer problematiserende, selv om de også peker på fordelene med denne type samarbeid. Forskningssamarbeid kan bidra til å utforske klinisk praksis på en innovativ og kostnadseffektiv måte. Andre målsettinger er å forbedre praksis og generelt å redusere avstanden mellom akademisk og klinisk sektor. Både helseforskning og klinisk virksomhet har felles mål og fokus på pasientens og pårørendes beste. Ulike perspektiver bringes sammen til gjensidig berikelse (Jones et al. 1998, McCloughen og O'Brien 2006). Når det er sagt, forskningssamarbeid på tvers av sektorgrenser byr på store og komplekse utfordringer. Blant annet handler utfordringene om kommunikasjon, omgivelser, maktrelasjoner og organisasjonskultur (McCloughen og O'Brien 2006). Cornwall og Jewkes (1995) hevder at det som skiller praksisnær forskning fra mer konvensjonelle metodologier, i første rekke handler om maktrelasjoner i forskningsprosessen. Kontroll over forskningen dreier seg både om hvem som definerer problemstillinger og om hvordan forskningsresultatene brukes. Det vil gjerne være ulike og kanskje konkurrerende interesser mellom partene, jamfør momentet jeg har belyst ovenfor, om det *dobbelte* ved forskning som skal bidra til å nå målsettinger både i praksisfelt og i akademia. McCloughen og O'Brien (2006) mener at samarbeid i sin natur er ikke-hierarkisk ved at makt knyttes til kunnskap og ekspertise og ikke til roller eller funksjon. I samarbeidsgrupper vil ekspertene dermed stå for styring og ledelse. Dette peker mot at akademia, som jo innehar forskningsekspertisen, får kontroll på felles forskningsprosjekter. Deltakere fra praksisfeltet bidrar med for eksempel datainnsamling, men forskningsprosessen som sådan ligger utenfor deres kontroll. Dette kan føre til at praktikers bidrag devalueres. Konsekvensene kan også være at teoretiske perspektiver og forskningsmetoder framstår som tilslørt og mystisk for andre enn forskerne. Balansen mellom aktørgruppene kan forrykkes (McCloughen og O'Brien 2006).

Jeg har ikke funnet litteratur som har problematisert hvordan aktørens *kunnskapsforståelser* kan virke inn på et forskningssamarbeid. Nettopp derfor er det spesielt interessant å rette søkelyset på dette. Jeg har heller ikke funnet eksempler på samarbeid av så *varig* karakter som ”min” forskergruppe har. Det kan heller se ut som om praksisnær forskning i andre sammenhenger drives mer som enkeltstående prosjekter (Hummelvoll 2003).

2.8 Oppsummering av teoretisk perspektiv

Med utgangspunkt i et strukturelt og et prosessuelt perspektiv på kunnskap, gir avhandlingens teoretiske rammeverk et bilde av ulike kunnskapsformer og kunnskapsforståelser som delvis står i motsetning til hverandre. Kunnskapsformene inngår i et hierarki der den teoretiske eller forskningsbaserte kunnskapen rager over den praktiske. Dette har dype historiske og ideologiske røtter i vestlig kultur, blant annet gjennom Platon, Descartes og en rekke andre teoretikers tankegods (Gotvassli 2007, Klev og Levin 2009, Molander 1996).

Kunnskapstradisjoner kan sees i relasjon til diskursbegrepet. Begrepet anvendes nettopp for å utforske ulike forståelser, for eksempel forståelser av kunnskap, som i denne studien (Neumann 2001). Det avtegner seg ulike diskurser om kunnskap og kunnskapsforståelse, både i en større samfunnsmessig sammenheng og innen det fagfeltet jeg spesifikt har satt søkelyset på, pleie- og omsorgsfeltet. Skillet mellom den praktiske og den teoretiske kunnskapstradisjonen, mellom praksis og teori, korresponderer i grove trekk med dikotomien taus - eksplisitt kunnskap. Samtidig introduserer jeg begrepet ”den tredje vei” (Elkjær 2004). Uttrykket fokuserer på samspill og dialog mellom ulike perspektiver fremfor å se dem fra et dikotomisk utgangspunkt, som forenklede motpoler eller dikotomier (Elkjær 2004, Wenger 2004).

Forskning er relatert til kunnskapsbegrepet fordi det er en måte å utvikle kunnskap på (Grønhaug 2002). Den praksisorienterte eller praksisnære forskningen har to sentrale kjennetegn. Forskningen skal ta utgangspunkt i konkrete problemstillinger i praksisfeltet og forskningen skal gjerne utøves sammen med aktører fra praksisfeltet (Hummelvoll, Andvig og Lyberg 2010, Larsen 2007). Kapitlet problematiserer sentrale utfordringer ved praksisnær forskning.

Grupper kan betraktes som praksisfellesskap eller kunnskapshjelpende kontekster - *ba* - der perspektiver brytes, relasjoner utvikles og kunnskap deles og dannes. Dette skjer ved kontinuerlig forhandling mellom ulike forståelser i en felles og gjensidig praksis i gruppen (von Krogh, Ichijo og Nonaka 2001, Wenger 2004). Kunnskapsaktivister er sentrale katalysatorer for kunnskapsutvikling i organisasjoner (von Krogh, Ichijo og Nonaka 2001). Tillit betraktes som en av de viktigste forutsetningene for å dele og utvikle kunnskap (Newell et al 2002, von Krogh, Ichijo og Nonaka 2001).

3. METODEVALG OG ANALYSESTRATEGI

I dette kapitlet drøfter jeg hvilke metodiske valg jeg har gjort for å kunne besvare studiens problemstilling og forskningsspørsmål. Jeg forklarer først mitt kunnskapssyn og vitenskapelige ståsted. Deretter diskuterer jeg valg av design, datainnsamlingsmåter og analysestrategi.

3.1 Kunnskapssyn og vitenskapelig ståsted

Min forståelse av kunnskap bygger på et sosialkonstruktivistisk vitenskapsteoretisk ståsted. Her støtter jeg meg på Berger og Luckmann (2000) sine argumenter om ”den samfunnskapede virkelighet”. Tesen er at den sosiale virkelighet er en menneskelig konstruksjon som skapes og gjenskapes i et sosialt samspill. Dette innebærer en ontologi som betrakter verden som kontinuerlig og kontekstuelt produsert og ikke objektivt *gitt*. En organisasjon oppfattes da som et sosialt konstruert fenomen. Kunnskap blir forstått som en dynamisk, relasjonell prosess, som verb, som *kunnskaping* som skjer over tid i samhandling mellom mennesker. En mer pragmatisk og positivistisk tilnærming vil derimot ta utgangspunkt i rasjonell objektivitetstro. Kunnskap handler da om gradvis å avdekke sannhet som så ansees som evig gyldig og uavhengig av kontekst (Rennemo 2006).

3.2 Valg av design og kvalitativ metode

Avhandlingens problemstilling og forskningsspørsmål har vært styrende for mine valg gjennom hele forskningsprosessen.

Målsettingen med mitt prosjekt er å undersøke et fenomen i dybden: jeg ønsker å oppnå en nyansert forståelse av hvordan en tverrsektoriell gruppe kan fungere som kunnskapsarena.

Innfallsvinkelen er hvordan deltakerne forstår kunnskap og praksisnær forskning, omtalt samlet som "kunnskapsforståelser". Jeg vil også utforske betydningen av at denne spesifikke gruppen består av aktører fra to ulike sektorer, academia og praksisfelt. En slik intensiv og eksplorativ studie av én unik gruppe, tilsier en induktiv tilnærming til undersøkelsen. Jeg har forsøkt å avdekke variasjoner og forskjeller som finnes i forståelsene som kommer fram i datamaterialet. Dette innebærer en relativt åpen tilnærming, og en kan si at jeg har valgt strategien "fra empiri til teori" (Jacobsen 2005: 29). Så kan begreper og nye spørsmål utvikles og empiribasert teori, eller *grounded theory*, oppstå ut fra dataanalysen (Myklebust 2002). En deduktiv tilnærming derimot, ville tatt utgangspunkt i hypoteser fra tidligere teorier (Thagaard 2009). Når dét er sagt, de fleste studier preges av interaksjon mellom en induktiv og en deduktiv tilnærming. Begrepet *abduksjon* henspeiler på dette samspeillet. Abduksjon kan for eksempel innebære at den forståelsen en som forsker kommer fram til, både kan knyttes til etablert teori og til de mønstre en kan sammenfatte ved analyse av dataene. Slik kan dataanalysen igjen gi grunnlag for nye teoretiske perspektiver (Thagaard 2009).

En kvalitativ metodisk tilnærming, som kan få frem dybdeinnsikt, nyanser og er åpen for det uventede og kontekstuelle, vil være godt egnet for denne studiens utforskende problemstilling (Kvale og Brinkmann 2009). Det er bakgrunnen for mitt valg av kvalitativ metode. Enkelt sagt gir kvalitative data empiri i form av ord som formidler mening. En kan si at en kvalitativ tilnærming gir en annen åpenhet og legger færre føringer på dataene som skal samles inn. Den kvantitative tilnærmingen kategoriserer derimot variabler og verdier som skal tilordnes til tall før datainnsamlingen foregår. Dermed legges det sterkere føringer på den informasjonen respondenten kan formidle (Jacobsen 2005).

3.3 Case som forskningsstrategi

Casestudier er gjerne inngående studier av en avgrenset kulturell eller sosial enhet (Fog 2004). Denne typen studier egner seg godt som forskningsstrategi når undersøkelsens formål er eksplorerende og det er aktørers subjektive forståelse av fenomener som er av interesse, som i denne avhandlingen (Fog 2004). Hensikten med å velge én forskergruppe som case, er å få tak i det spesielle ved akkurat denne ene gruppen og analysere det detaljert. Slik kan studien øke leserens innsikt og gi ny eller bredere kunnskap. Studien kan altså karakteriseres som en *ekte* casestudie i motsetning til for eksempel en kollektiv, der formålet gjerne er å sammenligne funn fra flere case (Myklebust 2002). Jeg kunne valgt et slikt undersøkelsesopplegg, forslagsvis en komparativ studie av to forskergrupper der én var

sammensatt på tvers av fag og sektorer og den andre ikke hadde en slik sammensetning. Men i denne sammenhengen ville det blitt for ressurskrevende og kanskje ville resultatet blitt mer overfladisk beskrivende (Myklebust 2002).

3.4 Valg av datainnsamlingsmåter

Et intensivt undersøkelsesopplegg tilsier at jeg har konsentrert meg om relativt få analyseenheter i studien. Jeg har valgt å benytte individuelle dybdeintervjuer og dokumentanalyse for å samle data som kan gi svar på avhandlingens problemstilling og forskningsspørsmål.

Intervjuene utgjør det primære datamaterialet på den måten at det er mest omfattende. Den største andelen av analysen er knyttet til nettopp dette materialet. Fordi de individuelle perspektivene, subjektive sannhetene og det som informantene selv ser som betydningsfullt er det mest interessante i min sammenheng, velger jeg bort gruppesamtale eller fokusgruppeintervju som datainnsamlingsmåte. I stedet har jeg altså gått på jakt etter informantenes personlige stemmer og historier. Intervjudataene byr på deltakernes forståelser av begreper og fenomener og gir innblikk i hvordan forskergruppen fungerer som arena for kunnskapsdeling og kunnskapsutvikling. Aktørene kommer selv til orde med sine egne fortellinger.

Dokumentene har funksjon som sekundært supplement. Disse tekstene gir innblikk i hvilke intensjoner og målsettinger utdanningsorganisasjonen, eller caseorganisasjonen, har med å etablere forskningsområdet og forskergruppen. Dokumentene forteller om organisatorisk og administrativ forankring og om visjoner, mål og oppgaver for gruppens virksomhet. Thagaard (2009) påpeker at dokumenter er produsert for et annet formål enn det forskeren bruker dem til. Slik skiller de seg fra andre typer data. Fordelen er at dokumentene kan fylle ut bildet av den konteksten aktørene inngår i. Tekstene gir et bakteppe for å kunne analysere aktørens forståelser. Dermed kan en kombinasjon av ulike typer data, intervjudata og dokumentdata, perspektivere og berike hverandre (Thagaard 2009).

3.5 Utvalg av informanter og gjennomføring av intervjuene

Undersøkelsen baserer seg på et strategisk utvalg av informanter. Det innebærer at informantene har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til

problemstillingen (Thagaard 2009). For å få fram mangfold og nyanser har jeg valgt informanter ut fra følgende kriterier:

- informanter fra akademia
- informanter fra praksisfeltet
- informanter som hadde vært medlem av gruppen over henholdsvis lengre og kortere tid

Leder av forskergruppen bistod i arbeidet med å skaffe informanter og fungerte slik som en *portåpner*. Med det mener jeg at hun var den i organisasjonen som hadde myndighet til å åpne tilgangen til forskergruppen for meg (Thagaard 2009). Hun informerte gruppen om mitt prosjekt og at jeg ville ta direkte kontakt med noen av deltakerne med forespørsel om individuelle dybdeintervjuer. Alle deltakerne ga sitt samtykke til det. Da jeg i ettertid henvendte meg til de av gruppens deltakere jeg ønsket å intervju, sa alle seg villige til å delta (vedlegg 1: Forespørsel om intervju).

Intervjuutvalget består av fem av de 15 deltakerne i forskergruppen, to fra praksisfeltet og tre fra akademia. Utvalget er med andre ord en tredjedel av den totale populasjonen.

I utgangspunktet intervjuet jeg fire deltakere. To av disse anbefalte imidlertid en femte intervjuperson, som de mente kunne utdype relevante og kanskje andre aspekter ved studiens problemstilling enn de selv bidro med. Jeg valgte derfor å intervju denne personen. Slik, ved at informanter rekrutterte nye informanter basert på mine utvalgsriterier, altså ved *snøballmetoden*, vokste intervjuutvalget (Thagaard 2009).

Intervjupersonene fra praksisfeltet er ansatt ved sykehjem. Ett av sykehjemmene er et såkalt undervisningssykehjem. De i alt 19 undervisningssykehjemmene i Norge er definert av Helsedirektoratet som ressursentra for undervisning, fagutvikling og forskning i sykehjemmene og de kommunale helse- og omsorgstjenestene (Helsedirektoratet 2010). Det andre sykehjemmet har også en spesiell posisjon som samlokalisert både med caseorganisasjonen og en annen utdanningsinstitusjon. Begge informantene har stillinger som koordinatorene for FoU-virksomhet i sine organisasjoner. Én av informantene har lang fartstid i gruppen. Den andre har deltatt i et kortere tidsrom. Slik representerer de ytterkanter når det gjelder deltakelse i forskergruppen. I analysekapitlene blir disse informantene benevnt som informanter fra praksisfeltet, der det er relevant å skille på aktørgrupper.

De tre informantene fra akademia er ansatt ved caseorganisasjonen. Informantene har vært ansatt ved denne institusjonen i flere år. To har vært med i forskergruppen i relativt kort tid, omtrent et år. Den tredje intervjupersonen har vært medlem av gruppen i flere år. I analysedelen blir disse informantene kalt ”informanter fra akademia”, der det er relevant å skille på aktørgrupper. Utdanningsorganisasjonen benevnes også som ”undervisningsinstitusjonen” eller ”caseorganisasjonen”.

Alle informantene har i utgangspunktet samme treårige profesjonsutdanning, men har i tillegg bak seg andre studier, videreutdanninger og fagspesialiseringer av ulik art. Informantene er kvinner i alderen 36 til 55 år.

Kvalitative intervjuer kan være mer eller mindre åpne eller strukturerte (Jacobsen 2005). For meg var det hensiktsmessig å ha struktur i form av en *intervjuguide* knyttet opp mot problemstilling og forskningsspørsmål. Guiden inneholdt hovedspørsmål og hjelpespørsmål på de temaene jeg ønsket å samtale med informantene om (Jacobsen 2005). Den ble brukt som sjekklister under intervjuene (vedlegg 2: Intervjuguide). Jeg benyttet samme intervjuguide i alle intervjuene for å sikre at samtlige informanter berørte nettopp de temaene jeg ville utforske. Når det er sagt, de forskjellige intervjupersonene konsentrerte seg om temaene i varierende grad og omfang. Noen kom også inn på andre spørsmål underveis i samtalen. Jeg la vekt på at informantene skulle kunne snakke fritt og at det var *deres* forståelser og opplevelser jeg var interessert i. I løpet av samtalen forsøkte jeg stadig å ”sjekke ut” om jeg hadde oppfattet informantene korrekt ved for eksempel å spørre ”forsto jeg deg rett hvis du har opplevd det sånn at [...]?”.

Intervjuene ble utført på arbeidsplassene til informantene, enten på møte- eller pauserom eller på informantens kontor. Ved å sørge for en intervjuarena der informanten kunne føle seg ”hjemme”, forsøkte jeg å ivareta en mest mulig naturlig kontekst for intervjuene (Jacobsen 2005).

Etter hvert som intervjuene ble avviklet, opplevde jeg at samme tematikk stadig kom tilbake i løpet av samtalen og at lite ny informasjon kom fram. Jeg tolket det derfor slik at et slags metningspunkt var nådd (Repstad 2007). Det er usikkert om et større intervjuutvalg ville belyst problemstilling og forskningsspørsmål ytterligere, men det kan ikke utelukkes.

Alle intervjuene varte omtrent én time og ble tatt opp med digital lydopptaker. Jeg har transkribert intervjuene i sin helhet, ordrett fra muntlig tale til skriftlig tekst. Resultatet ble på om lag 80 sider.

3.6 Diskursanalyse – analyse av intervjuene

Diskursanalyse beskrives som en metodisk og teoretisk helhet og som forankret i sosialkonstruktivistiske perspektiver, slik jeg har redegjort for i teorikapitlet (Winther Jørgensen og Phillips 1999). Diskursbegrepet kan forstås og anvendes på ulike måter. Winther Jørgensen og Phillips (1999) understreker at en kan velge ulike elementer fra diskurstenkningen og sette dem sammen på en hensiktsmessig måte i sin sammenheng. Her velger jeg å benytte diskurs på pragmatisk vis, som et *verktøy* for å analysere studiens empiriske intervjumateriale. Ifølge Thagaard (2009) er diskursanalyse tradisjonelt blitt basert på intervjudata. Forfatteren fremhever at intervjuer er velegnet materiale for diskursanalyser.

I tillegg til å være et teoretisk utgangspunkt, har diskursanalyse også noen metodiske implikasjoner som jeg skal forklare i det følgende (Kvale og Brinkmann 2009). Jeg støtter meg på flere teoretikers oppfatning av diskursbegrepet (Brandth og Kvande 2003, Neumann 2001, Winther Jørgensen og Phillips 1999). Her gjengir jeg Brandth og Kvande (2003) sin definisjon av begrepet som: ”... *meningshorisonter, virkelighetsforståelser og rammer som kommer til syne i måten å snakke om og forstå fenomener på*” (2003: 41). Vi forstår verden gjennom de kategoriene vi gir uttrykk for språklig. I samspill med andre utvikler vi vår forståelse av omverdenen. Denne forståelsen danner igjen et utgangspunkt for sosiale handlinger. Diskurser er altså konstruksjoner på den måten at vår forståelse av verden er knyttet til spesielle kontekster og interaksjoner. Våre utsagn om virkeligheten kan derfor ikke betraktes som sanne beskrivelser av denne virkeligheten, men som uttrykk for én eller flere forståelser blant mange mulige forståelser. Våre utsagn bidrar dessuten til å forme virkeligheten. Ved å se om det finnes forskjellige oppfatninger i språklige utsagn, vil en sannsynligvis finne ulike diskurser. Måten en snakker om et tema på, innebærer altså en konstruksjon av virkeligheten (Thagaard 2009). Dette harmonerer godt med mitt kunnskapssyn og vitenskapelige ståsted, slik jeg har redegjort for ovenfor.

Jeg har forsøkt å avdekke systemer i aktørenes subjektive forståelser av kunnskap og praksisnær forskning som kommer fram i intervjuene, hvilke begreper de bruker og hvilke

subjektposisjoner de snakker ut fra. Jeg har også vurdert materialet for om mulig å gjenkjenne de kulturelt etablerte eller samfunnsmessige diskursene jeg har vært inne på i teoridelen. Videre har jeg forsøkt å forstå spillet mellom diskursene. Dette spillet ser jeg som forhandling mellom ulike forståelser eller posisjoner om å vinne kampen om meningsdanning. Forhandlingen vil ha betydning for hvordan forskergruppen fungerer som kunnskapsarena. Jeg bruker altså forhandlingsperspektivet som analytisk begrep. I analyseprosessen har jeg prøvd å være oppmerksom på *brudd* i samtalene, blant annet pauser, taushet, gjentakelser eller et plutselig skifte i bruk av pronomener, for eksempel fra jeg-form til vi-form. Slike brudd kan bære bud om konflikter mellom ulike diskurser (Thagaard 2009).

Jeg vurderer det slik at diskursbegrepet har vært en fruktbar tilnærming til intervjumaterialet i min studie. Kvale og Brinkmann (2009) fremhever at forskere som arbeider innenfor en diskursiv ramme, må være spesielt oppmerksomme på spesielle aspekter ved intervjusituasjonen. *Variasjon* i svarene er for det første like viktig som konsekvens. Dette oppfatter jeg for øvrig i tråd med Thagaard (2009) sitt poeng om *brudd* i samtalene. For det andre betraktes intervjueren som en aktiv deltaker i intervjuet, som vil legge merke til og i noen tilfeller stimulere til en *brytning* mellom de forskjellige diskursene hun kan spore i samtalen. Slik kan selve intervjusituasjonen bidra til en ”*lokal og dynamisk betydningsproduksjon*” (Kvale og Brinkmann 2009: 169). I følge Kvale og Brinkmann (2009) kan en da betrakte informanten som medforsker. I en diskursiv ramme er det imidlertid viktig at forskeren er seg bevisst hvilke diskurser *hun selv* forholder seg til under intervjuet (Thagaard 2009).

Når jeg reflekterer over mine samtaler med informantene i ettertid, ser jeg at de mekanismene jeg har pekt på over, nok har gjort seg gjeldende. Intervjuene har i mye større grad fungert som *samtaler* preget av gjensidighet og berikende meningsutveksling enn av utspørring fra min side. Selv om jeg har forsøkt å fremstille *informantenes* subjektive kunnskapsforståelser ut fra en fenomenologisk tilnærming, vil jeg understreke at det er *jeg* som har valgt ut hvilke stemmer og utsagn som skal komme fram i analysen. Ved å velge ut og fortolke har jeg prøvd å danne et helhetlig bilde av informantenes skiftende og mangesidige forståelser. Jeg står dermed fullt og helt ansvarlig for den *historien* jeg har skapt av informantens fortellinger. I dette arbeidet har jeg, blant annet ved å arbeide ut fra en nyansert teoretisk forståelse, lagt sterk vekt på å respektere informantenes integritet.

Kvalitative metoder kjennetegnes av et fleksibelt forskningsopplegg, der en som forsker arbeider parallelt med de forskjellige fasene i prosessen. Dermed kan ulike deler overlape hverandre, som for eksempel datainnsamling og analyse (Thagaard 2009). Intervjuene i denne studien foregikk av ulike grunner over en periode på om lag halvannen måned. Dette relativt lange tidsrommet ga meg mulighet til å reflektere over mulige fortolkninger av data underveis. Slik kan en si at analysen både startet og også pågikk i hele datainnsamlingsprosessen.

Etter transkribering av alle intervjuene gjennomgikk jeg materialet samlet, ut fra temaene jeg hadde trukket opp i intervjuguiden. Disse kategoriene gjenspeilet elementene i problemstilling og forskningsspørsmål: *kunnskap og kunnskapsdeling, opplevelse av forskergruppen og gruppens betydning, teori vs praksis-problematikk samt praksisnær forskning*. Intervjuutsagn som hørte hjemme i disse fire kategoriene ble merket med ulike farger i teksten. Dermed ble det enklere å plukke fram relevante uttalelser underveis i analyseprosessen og å ekskludere tematikk jeg har tolket som lite relevant i min sammenheng. Parallelt med kategoriseringen noterte jeg meg assosiasjoner og oppfatninger som materialet ga meg der og da. Slik startet jeg den møysommelige prosessen med å få oversikt over empirien.

Jeg har arbeidet både med lydopptakene og med den transkriberte teksten, noen ganger hver for seg og noen ganger parallelt. Metodelitteraturen anbefaler denne fremgangsmåten for diskursanalyser (Thagaard 2009). Lydfilene har vært gode å ha som hjelp til å gjenkalle stemninger og informantenes mimikk og kroppsspråk i intervjusituasjonen. For å skape flyt og nærvær i fremstillingen, har jeg brukt en del direkte sitater fra informantene. Her har jeg dobbeltsjekket med opptakene at ordlyden er korrekt gjengitt. Når det er sagt, for å gjøre sitatene mer lesevennlige har jeg foretatt enkelte språklige redigeringer. Jeg vil understreke at informantenes meningsinnhold ikke har blitt endret. For tydelig å skille mellom min egen tekst og sitater, har jeg, der sitatene går over flere linjer, skilt ut og kursivert dem som egne avsnitt. Der det er kortere utsagn har jeg latt dem stå i den løpende teksten, men skrevet dem i kursiv og med anførselstegn.

3.7 Utvalg og analyse av dokumenter

Jeg har valgt ut to av dokumentene som ble utarbeidet i forbindelse med oppstart av forskergruppen og etableringen av forskningsfeltet som et av caseorganisasjonens satsningsområder. Dokumentene er av typen policydokumenter med caseorganisasjonen som

avsender. De handler i utgangspunktet om caseorganisasjonens forskningsområde. Gruppen er imidlertid etablert nettopp for å nå målsettingene for forskningsområdet på et operativt plan. Slik fungerer policydokumentene som styringsverktøy for forskergruppen.

Det ene dokumentet er et handlingsprogram for forskningsområdet utformet i 2004, ett år før oppstarten av gruppen. Dokumentet argumenterer for valg av akkurat dette området. I tillegg formuleres visjon, målsettinger og oppgaver. Dokumentet skisserer også administrativ plassering og organisatorisk struktur på forskningsområdet. Det andre dokumentet er produsert i 2005. Det har en del av det samme innholdet som det første, men gir dessuten en oversikt over planlagte prosjekter, økonomi og formidling for perioden 2005-2008. I tillegg tar jeg med et dokument fra 2008, som beskriver forskergruppens modell over hvilke (kunnskaps)elementer som er viktig for god fagutøvelse i praksisfeltet. Dette dokumentet er en powerpoint-presentasjon. Jeg har også inkludert nettsidene til forskningsområdet og forskergruppen i dokumentutvalget, totalt seks sider. Deler av teksten i policydokumentene er videreført til disse nettsidene. Dette gjelder blant annet visjon og målbeskrivelse. Policydokumenter, powerpoint-presentasjon og nettsider omtaler jeg samlet sett som *tekster* eller som *dokumenter*.

Dokumentanalyse har lang tradisjon i kvalitativ forskning. Metoden gir visse typer dokumenter status som kilder eller data for undersøkelsen (Thagaard 2009). I min sammenheng er dette altså styringsdokumenter, presentasjonsmaterieell og nettsider for forskergruppens virksomhet. Jeg har konsentrert meg om å drøfte hvilke målsettinger og oppgaver caseorganisasjonen gir forskergruppen og hvilke normer og prinsipper som kommuniseres i tekstene. Dokumentanalysen etablerer dermed et bakteppe både for meg som forsker og for leseren, før vi dukker ned i en mer intensiv utforskning av studiens intervjudata (Repstad 2007).

3.8 Nærhet og distanse – egen rolle i caseorganisasjonen

Jeg har vært ansatt ved caseorganisasjonen i en årrekke, men ikke i samme enhet som intervjuutvalgets tre deltakere fra denne organisasjonen. Som bibliotekar har jeg i tillegg bakgrunn i en annen profesjon. Gjennom årene har jeg hatt et greit og kollegialt forhold til informantene. Jeg vil beskrive forholdet mellom oss som generelt preget av tillit og respekt. I kraft av stillingen min har jeg bidratt med bibliotekfaglige tjenester når det har vært behov for det. Ulik profesjonsbakgrunn og organisatorisk plassering medfører en viss distanse. Når dét

er sagt, jeg er ansatt i samme organisasjon som informantene og har naturlig nok flere og sterkere bånd til dem enn en forsker utenfra ville hatt. Dette gir både fordeler og ulemper i forhold til min studie. Ry Nielsen og Repstad (1993) presenterer en del særtrekk ved å beskrive og analysere egen organisasjon. Blant fordelene forfatterne nevner, er kjennskap til organisasjonens hverdag, språk, historie, uformelle strukturer, rykter og sladder. En sparer tid fordi en allerede har eller vet hvor en kan finne faktiske kunnskaper om organisasjonen. Slik unngår en å komme med feilaktige opplysninger. En kan altså dra fordel av det en vet som ”insider”. I mitt prosjekt vurderer jeg det slik at disse momentene virker som fordeler. Ifølge Ry Nilsen og Repstad (1993) kan det også by på problemer dersom en blir for nærsynt og tett innpå egen organisasjon. Det vil være vanskelig ikke å la seg påvirke av den inngående kunnskapen og nære tilknytningen en har til organisasjonen når en skal tolke data, bevisst eller ubevisst. Kanskje kan det være vanskelig å skrive ”sannheten”, med tanke på at en skal jobbe i organisasjonen også etter endt forskningsprosjekt. Etske betenkeligheter og frykten for å trå på ”ømme tær” kan lett bli styrende. Ry Nilsen og Repstad (1993) gir konstruktive råd for å motvirke ”nærsyntheten”. Første bud er selv å være bevisst på egen posisjon i organisasjonen og kartlegge sine fordommer for seg selv. Videre er det viktig å fortelle leseren om sitt forhold til organisasjonen. Forfatterne anbefaler også at en leter etter konkurrerende eller kompletterende teori for på denne måten å aktivt svekke forforståelsen sin. Saklighet, blikk for nyanser og supplerende perspektiver og bevissthet om egen posisjon, er virkemidler jeg har forsøkt å benytte i arbeidet med avhandlingen.

I forhold til de to informantene fra praksisfeltet, vil jeg i mye større grad ha posisjonen til en som kommer utenfra. Dette gir både fordeler og ulemper. Her kan diskusjonen i avsnittet over nærmest snus på hodet ved at fordeler blir til ulemper og omvendt. At jeg er utenforstående, vil kanskje gjøre noe med informantenes oppfatning av meg som forsker. Dersom de ser på meg som en utsending fra caseorganisasjonen, kan det være et spørsmål om informantene svarer det de tror jeg vil høre om denne organisasjonen som forskergruppen utgår fra.

Kombinasjonen mellom å ha informanter både i egen og i andre organisasjoner, har gitt noen utfordringer i forhold til å balansere mellom nærhet og distanse i forskningsprosessen (Repstad 2007). Jeg har forsøkt å være nær uten å bli for nærsynt overfor data fra egen organisasjon, og heller ikke for distansert overfor intervjudata fra de eksterne organisasjonene. Jeg har kjent informantene fra egen organisasjon og bare hatt overfladisk kjennskap til de eksterne informantene. Jeg har imidlertid ikke opplevd noen vesentlig

forskjell i selve intervjusituasjonen med kjente og med mer ukjente. Allikevel vil jeg si at intervjudataene fra caseorganisasjonen framstår som noe rikere på informasjon og kanskje mer fortrolige enn data fra de eksterne organisasjonene. Det forteller meg at min relasjon til informantene kan ha satt sitt preg på intervjudataene.

3.9 Vurdering av dataenes kvalitet

Jacobsen (2005) fremhever at enhver undersøkelse bør forsøke å redusere problemer knyttet til *reliabilitet* (pålitelighet) og *validitet* (gyldighet). Når det gjelder kvalitative studier, diskuteres kvalitetskriterier generelt og bruken av begrepene reliabilitet og validitet spesielt (Jacobsen 2005). Jacobsen (2005) peker på at enkelte tilhengere av kvalitativ metode går så langt som til å forkaste disse begrepene blant annet fordi de har utspring i kvantitativ logikk og er tilpasset bruk av kvantitative data. Andre forskere mener at begrepene kan anvendes uansett teoretisk innfallsvinkel, også for kvalitative tilnærminger, men at en kan vektlegge andre elementer enn det som er vanlig for kvantitative metoder (Jacobsen 2005, Thagaard 2009). Her velger jeg å bruke begrepene reliabilitet og validitet, men vil diskutere innholdet i dem. Jeg vil dessuten anvende begrepene overførbarhet og bekreftbarhet i gjennomgangen.

Hvor pålitelig og gyldig en kvalitativ studie er, avhenger av at det er bevissthet rundt alle ledd i forskningsprosessen (Jacobsen 2005). Jeg har forsøkt å ivareta kravene til reliabilitet og validitet ved generelt å synliggjøre, dokumentere og åpent reflektere over mine valg av metode og framgangsmåter for studien.

3.9.1 Reliabilitet

Begrepet reliabilitet referer blant annet til *repliserbarhet*, det vil si om en annen forsker som benytter de samme metodene ville komme frem til samme resultat (Thagaard 2009).

Repliserbarhet som kriterium er hentet fra et positivistisk vitenskapsideal der forskeren er nøytral og verdifri og forskningsresultatene er uavhengig av relasjonen mellom forsker og de som studeres. Spørsmålet blir da om kriteriet repliserbarhet i det hele tatt er relevant i en prosess som er basert på et sosialkonstruktivistisk utgangspunkt og der kvalitative data utvikles i samspill mellom forsker og informanter i en spesifikk case. Kontekstavhengighet vil gjøre det vanskelig å replikere eller gjenta samme funn. I stedet må forskeren argumentere for reliabilitet ved å være åpen og redegjøre grundig for hvordan dataene har blitt til i forskningsprosessen (Thagaard 2009). Dette handler om troverdighet og om å overbevise

leseren om at forskningen er utført på en tillitvekkende måte. Da må både datainnsamling, bearbeiding av data, analyse og fortolkning gjennomgås kritisk i en kvalitetsvurdering. Nøyaktighet, ryddighet og åpenhet er sentrale stikkord i en slik vurdering (Repstad 2007, Thagaard 2009). I tillegg er det viktig å avdekke og forklare hvordan informanter og intervju situasjon preges av undersøkelsesopplegget. Dette gjelder også forskerens rolle og posisjon i forskningssituasjonen og det gjelder forskerens forforståelser (Jacobsen 2005). Utgangspunktet for at jeg valgte en problemstilling som dreier seg om å utforske aktørers forståelse av begreper og fenomener, er et ønske om å se bakenfor det som kan telles og måles. Gjennom studiet i kunnskapsledelse har min kanskje noe teknisk-rasjonelle tilnærming til verden generelt og kunnskaping i organisasjoner spesielt, i tillegg blitt solid utfordret. Erkjennelser rundt dette har motivert meg til å grave både i mine egne forståelser og handlemåter og også i hvilke forståelser ulike aktører har av blant annet kunnskapsbegrepet. Min analysemåte har nok vært preget av disse erkjennelsene og denne undringen. Samtidig har mine forforståelser trolig vært påvirket av det jeg oppfatter som en kulturelt betinget og stereotyp oppfatning av hvilke kunnskapsforståelser bestemte aktører forventes å ha. Her har informantenes fortellinger for øvrig overrasket meg.

Reliabiliteten kan også styrkes ved at flere forskere deltar i prosjektet (Thagaard 2009). Dette er ikke tilfelle i mitt prosjekt. Jeg har forsøkt å kompensere ved å drøfte prosjektet med andre. Selv om dette har vært utenforstående personer, har diskusjonene fungert som viktig supplement og korrektiv til egne forståelser og slik medvirket i kvalitetsvurderingen. Jeg mener også at presentasjon og analyse av tekstutdrag og intervjuutsagn har bidratt til å ivareta kravene til reliabilitet. Riktignok er denne fremgangsmåten plasskrevende og kanskje omstendelig, mener jeg mener at den har vært nødvendig for at leseren skal kunne vurdere holdbarheten i mine tolkninger.

Intersubjektivitet kan være et kvalitetskriterium for kvalitative studier. Dette innebærer at flere informanter oppfatter samme fenomen tilnærmet likt, at det er en viss enighet mellom dem (Repstad 2007). I min studie formidler informantene variasjon i sine forståelser. Samtidig mener jeg å se at flere fenomen oppleves nokså likt av mange av informantene. Dette peker i retning av intersubjektivitet som igjen kan tyde på en form for ”sannhet” i informasjonen som kommer fram.

3.9.2 Validitet

Validitet er knyttet til tolkning av data og handler om gyldighet av tolkningene som forskeren kommer fram til. Her må hun stille spørsmål om tolkningene har rot i empirien og er gyldige i forhold til den virkeligheten hun har studert. Begrepet gjennomsiktighet er et relevant utgangspunkt. Også her handler det om at forskeren redegjør grundig og kritisk for analyseprosessen og for hvordan analysen gir *grunnlag* for fortolkningene. En slik åpen redegjørelse og begrunnelse for tolkningene styrker validiteten (Thagaard 2009).

Overførbarhet handler om i hvilken grad funn fra én undersøkelse kan generaliseres. I kvantitative undersøkelsesopplegg vil overførbarhet dreie seg om å generalisere statistisk hyppigheten av et fenomen. Overførbarhet i kvalitative studier er knyttet til om de tolkningene som gjøres innenfor ett prosjekt også kan være relevant i andre sammenhenger. Dersom en kan generalisere data i et mindre utvalg undersøkelsesenheter til et mer teoretisk nivå, kan en snakke om *teoretisk* generalisering eller generalisering av et *fenomen*. Her er det *fortolkningen* som gir grunnlag for overførbarhet. I casestudier er målsettingen å utforske og generere dybdekunnskap om et fenomen. (Jacobsen 2005, Thagaard 2009). Med denne studien har jeg ønsket å belyse hvordan kunnskapsdeling og kunnskapsutvikling foregår i en bredt sammensatt forskergruppe. Innfallsvinkelen har vært å studere deltakernes forståelser, hvilke diskurser informantene forholder seg til og drar veksler på. Jeg har utført en tolkningsprosess når jeg har identifisert disse diskursene. Ved å redegjøre åpent og kritisk for alle aspekter ved tolkningsprosessen og å legge fram mine funn på en troverdig måte, håper jeg å ha bidratt til å belyse hvordan kunnskapsutvikling i denne type grupper kan foregå. Dermed kan mine fortolkninger peke ut over mitt spesielle prosjekt.

Bekreftbarhet er knyttet til spørsmålet om tolkninger fra én studie kan støttes av tolkninger fra annen forskning (Thagaard 2009). I min sammenheng poengterer jeg at de diskursive forståelsene jeg sporer i forskergruppen, samsvarer med de samfunnsmessig etablerte kunnskapsdiskursene som litteraturgjennomgangen tematiserer. Dermed støttes mine fortolkninger. I dette prosjektet har jeg imidlertid vært opptatt av å nyansere og få fram mangesidighet i fortolkningen, blant annet ved belyse hvordan informantene beveger seg mellom ulike diskursive posisjoner.

4. ANALYSE

I dette kapitlet vil jeg presentere og analysere studiens datamateriale i lys av utvalgt teori om kunnskap og kunnskapsformer og om kunnskapsdeling og kunnskapsutvikling i grupper. Analysen starter med en beskrivelse av utdanningsorganisasjonen, caseorganisasjonen, og av forskergruppen slik den presenteres i dokumentutvalget. Denne delen av analysen vil være viktig for å forstå konteksten aktørene virker i. Den kan slik fungere som et oppspill til analysens tyngdepunkt, som utgjør andre og tredje del av kapitlet. I andre del utforsker jeg gruppedeltakernes – aktørenes - kunnskapsforståelser slik de kommer til uttrykk i intervjuene. Jeg bruker diskursbegrepet som verktøy for å identifisere og eksplorere disse forståelsene. I tredje og siste del av analysen vender jeg tilbake til forskergruppen for å studere hvordan aktørene opplever at gruppen fungerer som kunnskapsarena. Ut fra et diskursivt perspektiv vil jeg utforske hvordan aktørene forhandler om kunnskapsforståelser og hvordan forståelser og sektortilknytning påvirker forskergruppens virksomhet. På denne måten kombinerer jeg diskurs som analysestrategi med et kunnskapsperspektiv på empirien.

4. 1 Bakgrunn og målsettinger for forskergruppen

Caseorganisasjonen er en undervisningsinstitusjon som utdanner profesjonsutøvere innen en rekke fagområder. Høyere utdanning er nært forbundet med forskning. For eksempel slår universitets- og høyskoleloven fast at høyere utdanning skal være ”*forskningsbasert*”, det vil si ”*basert på det fremste innen forskning, kunstnerisk utviklingsarbeid og erfaringskunnskap*” (Universitets og høyskoleloven 2005: § 1-3). I tråd med dette er forskning og fagutvikling definert som kjerneaktiviteter ved caseorganisasjonen. Organisasjonen og praksisfeltet har et nært samarbeid på flere områder, blant annet om studentenes læring under praksisopphold i studieløpet. Selv om dette samarbeidet i noen tilfeller vil være sammenfallende med forskningsaktiviteter, vil jeg presisere at mitt blikkpunkt er caseorganisasjonens *forsknings*samarbeid med praksisfeltet.

Det er definert strategiske forskningsområder for perioden 2005-2010 knyttet til caseorganisasjonens ulike fagfelt. Denne studien fokuserer på en av organisasjonens forskergrupper innenfor helseforskningsområdet. Gruppen ble etablert i 2005 med noen få deltakere, men har økt i størrelse underveis. Det har også vært en del utskiftninger av deltakere gjennom årene. Av de som var med i etableringsfasen, er det tre som fortsatt er med i gruppen. Gruppen består i dag av 15 deltakere, 14 kvinner og én mann. Åtte av deltakerne tilhører akademia som forskere ved caseorganisasjonen. Fire er klinikere fra praksisfeltet.

Disse tolv kan en si utgjør en kjerne i forskergruppen. I tillegg har gruppen knyttet til seg andre fagpersoner, blant annet gjesteprofessorer fra USA og England. I avhandlingen konsentrerer jeg meg om det jeg har kalt kjernegruppen: aktørgruppene fra caseorganisasjonen og fra praksisfeltet.

Forskergruppen er organisert med leder og nestleder og har hatt faste møter omlang én gang pr. måned. Deltakerne har stått for en rekke forsknings- og utviklingsprosjekter. De har også en omfattende produksjon av forskningspublikasjoner bak seg, i form av bøker og bokkapitler, avhandlinger, vitenskapelige tidsskriftartikler og abstracts og postere på konferanser.

Jeg har nevnt at policydokumentene som eksisterer om gruppens virksomhet i utgangspunktet handler om caseorganisasjonens forskningsområde. Gruppen er imidlertid etablert nettopp for å oppfylle intensjonene med forskningsområdet på et operativt plan. Slik fungerer policydokumentene som styringsverktøy for forskergruppen.

Det fremgår av dokumentene at forskergruppen:

”... gjennom tverrfaglig klinisk forskning og fagutvikling skal løfte fram problemstillinger som kan lede fram til sikre og kvalitativt gode tjenester” (Vinsnes og Hauge 2004).

Én av målsettingene er å utkrystallisere kliniske problemstillinger som utgangspunkt for:

”... å beskrive, begrunne, vurdere og evaluere eksisterende praksis, belyse konkrete pasientfenomener, utvikle redskaper som kan bedre/lette praksis, sette praksis inn i en større verdimelessig sammenheng, sette praksis inn i en samfunnsmessig eller kulturell sammenheng og sette fokus på hvordan vi kan omsette forskning i praksis” (Vinsnes 2005).

Sitatet viser, slik jeg ser det, at dokumentene formidler et sterkt fokus på praksisfeltet og på evaluering og utvikling av tjenesteytingen i denne sektoren. Det tverrsektorielle aspektet ved gruppen, det å være en arena for samhandling mellom klinikk og undervisningssektor, beskrives som essensielt. Dette handler blant annet om sektorovergrepene samarbeid for å

bringe forskningsresultater inn i praksis. Overføring og implementering av forskning i praksisfeltet og hvordan forskning kan forbedre praksis, er et tema som stadig diskuteres i praksisdisiplinene (Christiansen, Heggen og Karseth 2004). Dokumentene understreker betydningen av denne overføringen ved å formulere en målsetting som handler om ”å fremme kunnskapsoverføring fra teori til praksis” (Vinsnes 2005). Videre sier dokumentene at gruppen og områdets arbeid skal forankres i ”i teoretiske modeller” (Vinsnes 2005). Jeg vil i det følgende gripe fatt i og vise hvordan det argumenteres i dokumentene i forhold til de to sistnevnte formuleringene.

Policydokumentet fra 2005 (Vinsnes 2005) har et avsnitt kalt ”Forskningsbasert praksis (best evidence)”. Innholdet i uttrykket defineres slik:

”En forskningsbasert tilnærming til klinisk praksis har som mål å gi tilfredsstillende omsorg på en effektiv måte til individuelle pasienter. Prosessen integrerer teori, klinisk ekspertise og en tolkning av pasientens behov og perspektiver i beslutningsprosesser” (Vinsnes 2005).

Her ser en at elementene som skal integreres i en forskningsbasert praksis, samsvarer med elementene i modellen for kunnskapsbasert praksis, som jeg har presentert i teorikapitlet. Anvendelsen av uttrykket ”forskningsbasert praksis” i stedet for kunnskapsbasert praksis, kan bety at teorielementet tillegges større vekt enn de andre elementene i forskergruppens tilnærming. Dokumentet poengterer i tillegg at det etableres ”stadig nye kunnskapsbaser som praksisfeltet bør kjenne til” (Vinsnes 2005). Praksisfeltet bør med andre ord ha kunnskap om aktuell teoriutvikling som kan forbedre praksis. Igjen understrekes betydningen av at forskningen skal bidra til å utvikle praksisfeltet. Av den grunn fremholdes det at det er viktig at praksisfeltet: ”... bygger en kultur som aksepterer forskningens betydning og benytter seg av den” (Vinsnes 2005). Muligens refererer dette utsagnet til kløften mellom teoretisk og praktisk kunnskap, som jeg har diskutert i teorikapitlet. Her understrekes det at mye av den forskningsbaserte teoretiske kunnskapen ikke blir tilstrekkelig utnyttet i praksisfeltet. Det er ulike grunner til dette, blant annet enn viss motstand i praksisfeltet mot teoribidrag (Hummelvoll 2003). Valget av uttrykket ”aksepterer forskningens betydning” kan tyde på at dokumentet adresserer denne motstanden. Det påpekes at praksisfeltet må utvikle en kultur som godtar og faktisk benytter forskningsresultater i sin virksomhet. Dokumentene forteller ikke hva dette egentlig betyr og hvordan det skal foregå.

Videre sier dokumentet om praksisfeltet at det har:

”... behov for veiledning i forhold til gjennomføring av FoU-prosjekter og formidling av resultater. Det er derfor viktig at praksis har samarbeid med personer som har kompetanse på alle områder innenfor forskningsdesign” (Vinsnes 2005).

Her understrekes det at praksisfeltet har behov for forskning for å utvikle gode tjenester. Praksisfeltet trenger teoribidraget som forskningen kan by på. En kan si at argumentasjonen oppsummeres på forskergruppens nettsider i formuleringen om *”å fremme kunnskaps-overføring fra teori til praksis”*. Dokumentene nevner ikke at kunnskapsoverføring skal skje også den andre veien, fra praksis til teori. Formuleringen kan dermed tyde på at forskergruppens arbeid skal forankres sterkere i teoretisk enn i praktisk kunnskap. Allikevel, dokumentene slår fast at forskergruppens arbeid og kunnskapen som genereres i gruppen skal være praksisorientert og bidra til å utvikle praksisfeltet. Men fokus er også på akademias ønsker og behov. Det påpekes at forskningsgruppens aktiviteter skal bidra til å dekke utdanningsorganisasjonens behov for førstestillingskompetanse og for mastergradsstudium og doktorgradsprosjekter på fagfeltet:

”Vi vil også ha som mål å bygge opp doktorgradsprosjekt(er) og knytte til oss stipendiater som tar doktorgrader. På sikt vil dette lede til en oppbygging av antall førstestillinger på doktorgradsnivå” (Vinsnes og Hauge 2004).

Dokumentene poengterer at en viktig del av vurderingsgrunnlaget for forskergruppens suksess vil være *”akademisk avansement og vitenskapelig produksjon”* (Vinsnes og Hauge 2004). Både praksisfeltet og caseorganisasjonen skal altså dra nytte av forskergruppens arbeid. Dokumentene påpeker denne gjensidigheten ved å formulere at gruppens virksomhet:

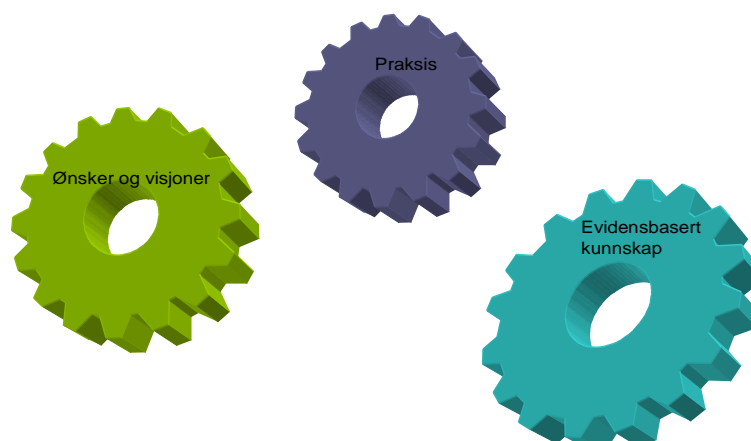
”... vil videreføre et samarbeid med en velfungerende og endringsvillig klinisk arena og være et viktig bidrag i forhold til høgskolens FoU-aktivitet” (Vinsnes og Hauge 2004).

Dermed tematiseres dobbeltheten ved den praksisorienterte forskningen, som jeg har trukket fram i teorikapitlet. Her problematiserer Larsen (2007) at praksisnær forskning vil være

underlagt et dobbelt sett av kvalitetskriterier for henholdsvis akademisk relevans og praktisk relevans. For academia vil suksess måles etter blant annet vitenskapelig publisering av forskningsresultater. For praksisfeltet vil suksess måles etter betydning for forbedring av brukertjenester. Denne dobbeltheten kan bidra til et spenningsforhold mellom nytten av praksisnær forskning for praksisfeltet og de akademiske suksesskriteriene (Larsen 2007).

Det er en uttrykt målsetting for forskergruppen å ”forankre arbeidet i teoretiske modeller”. I tråd med dette er det utviklet en egen modell som inngår i gruppens presentasjonsmateriell. Modellen, vist i figurene 3 og 4, problematiserer hvilke kunnskapselementer som er viktig for god fagutøvelse og kan sees som en variant av modellen for kunnskapsbasert praksis (Vinsnes 2008).

Figur 3 Kunnskapens tannhjul



Forskergruppens modell er sammensatt av ”kunnskapens tannhjul”, det vil si av elementene evidensbasert kunnskap, praksis og ønsker og visjoner. Elementet brukerkunnskap og brukermedvirkning i modellen for kunnskapsbasert praksis er her erstattet av et element kalt ønsker og visjoner. Elementet evidensbasert kunnskap henspiller på teoretisk og forskningsbasert kunnskap. Når alle elementene virker sammen, har en ut fra forskergruppens modell ”godt faglig skjønn” som resultat, vist i figur 4 (Vinsnes 2008). Dette er viktig for god fagutøvelse i praksisfeltet. I kunnskapsbasert praksis-modellen har en derimot ”kunnskapsbasert praksis” som benevnelse for en ideell syntese mellom ulike kunnskapsformer. Forskergruppens modell illustrerer evidensbasert kunnskap med det største tannhjulet. Det kan bety at forskergruppen anser dette elementet for å ha størst betydning for ”godt faglig skjønn”. Det kan også bero på tilfeldigheter at akkurat dette elementet er

visualisert som større enn de andre elementene.

Figur 4 Godt faglig skjønn



Slik jeg ser det, kan modellen med kunnskapens tannhjul og godt faglig skjønn uansett sies å teoretisk illustrere forskergruppens målsetting om å integrere ulike kunnskapsformer i sin virksomhet.

4.1.1 Oppsummering

Dokumentanalysen viser at forskergruppens arbeid skal bidra til utvikling både for praksisfelt og for caseorganisasjon, eller academia. Gruppen skal være en arena for samhandling mellom sektorene og virksomheten skal bygge på et samspill mellom ulike kunnskapsformer. Deler av argumentasjonen i dokumentene tyder på at forskergruppens arbeid primært skal forankres i en teoretisk kunnskapstradisjon. Det gjelder blant annet målsettingene om ”å fremme kunnskapsoverføring fra teori til praksis” og å ”forankre områdets og gruppens arbeid i teoretiske modeller” (Vinsnes 2005). Med tanke på at caseorganisasjonen er avsender av dokumentene og at forskergruppen skal utgå fra academia med sine teoribaserte tradisjoner og perspektiver, ligger teoriens forrang kanskje i sakens natur.

Dokumentene fungerer som styringsverktøy for forskergruppen. De gir gruppen overordnede føringer og rammebetingelser, men i liten grad klare retningslinjer for hvordan virksomheten skal foregå og målsettingene nås. Dermed kan en si at gruppen får et relativt stort handlingsrom til å utforme sin praksis.

4.2 Aktørenes kunnskapsforståelser

Mens dokumentanalysen viser hva caseorganisasjonen ønsker med å etablere forskergruppen, fokuserer intervjuanalysen på gruppedeltakernes forståelser av begreper og fenomener som er sentrale for forskergruppens arbeid. Her vil jeg undersøke hvilke diskurser jeg kan gjenkjenne og hvilke posisjoner informantene inntar i forhold til dem. I denne delen av analysen vil jeg søke å gi svar på studiens to første forskningsspørsmål:

Hvilke forståelser av kunnskap har aktører i en tverrsektoriell forskergruppe?

Hvordan forstår aktørene praksisnær forskning?

4.2.1 Kunnskapsformer og kunnskapsforståelser

Under intervjuene blir informantene spurt om hva de legger i og assosierer med kunnskapsbegrepet. De byr på mange refleksjoner. Én er opptatt av det flyktige ved kunnskap: ”Kunnskap er ferskvare [...] Kunnskap endrer seg hele tida” og at det som var gyldig kunnskap da hun tok sin fagutdanning, ”... som var sannhet den gangen, det er ikke sannhet lenger [...] Det skal være det sist oppdaterte, hvis ikke er det ikke verdt noen ting”. Her slår informanten fast at kunnskapen er i endring. Det varierer hva som kan regnes for sann kunnskap og det finnes ikke én fast sannhet. Hun fortsetter med å spørre seg hvem det er ”... som legger premissene for hva kunnskap er”. Dette tolker jeg som en problematisering av hvordan kunnskap formes og virker i samfunnet. Spørsmålet handler om hvilke interesser som legger premissene for hva som settes på dagsorden og som skal regnes som sant. Dermed mener jeg informanten er inne på maktaspektet ved kunnskap. En annen informant ser ut til å ha en filosofisk tilnærming:

”Kunnskap må være til det gode for noe. Det er jo Aristoteles. Men jeg tenker at det må gjøre en forskjell. Det er veldig overordna, da. [...] For meg så er kunnskap mye. Du kan være en udanna lærd eller en danna ulærd. For du kan være klok uten å ha lest mye. Så kan du ha lest mye og samtidig være særdeles lite klok.”

I tillegg til å være orientert mot nytteaspektet, mener jeg at informanten her trekker opp et skille mellom ulike former for kunnskap. Kunnskap kan tilegnes gjennom teoretisk utdanning. Samtidig kan kunnskap handle om klokskap og visdom som ikke nødvendigvis er forankret i formell skoling. De andre informantene slutter seg til denne distinksjonen mellom

forskjellige kunnskapsformer. Benevnelsene som brukes er blant annet ”erfaringskunnskap”, ”praktisk kunnskap”, ”teoretisk kunnskap”, ”fortrolighetskunnskap”, ”naturvitenskapelig kunnskap”, ”sikker kunnskap” og ”evidensbasert kunnskap”. Følgende utsagn illustrerer en forståelse som deles av flere av informantene:

”For meg er det naturlig å tenke at kunnskap er den teoretiske biten, altså det som baseres på forskning, det vi har med oss gjennom utdanning og i profesjonen vår eller har tilegnet oss underveis. Og så er det den praktiske biten, som går på de erfaringene jeg har gjort meg. Jeg tenker på de årene jeg har jobbet i praksis.”

Selv om informantene bruker forskjellige begreper, ser det ut til at de plasserer kunnskapsformene i enten en teoretisk eller i en mer praksisorientert kunnskapstradisjon. I teorikapitlet har jeg fremholdt at den teoretiske kunnskapstradisjonen bygger på en distinksjon mellom subjekt og objekt og at den er basert på oppfatninger om teoriens universelle evidens. Den praksisorienterte kunnskapen er derimot sterkere forankret i blant annet erfaring og praktisk handling i spesifikke kontekster (Molander 1996). I figur 5 viser jeg hvordan kunnskapsformene som nevnes av informantene kan sorteres i to grupper, teoretisk kunnskap og praksiskunnskap.

Figur 5 Kunnskapsformer i to hovedgrupper

Teoretisk kunnskap	Praksiskunnskap
Teoretisk kunnskap	Erfaringskunnskap
Naturvitenskapelig kunnskap	Praktisk kunnskap
Sikker kunnskap	Fortrolighetskunnskap
Evidensbasert kunnskap	

Informantene fremstår som samstemte når de gir uttrykk for at ulike kunnskapsformer dominerer på hvert sitt felt – teoretisk kunnskap i akademia og praksiskunnskap i praksisfeltet. En av informantene forteller om sin arbeidspraksis etter endt utdanning: ”Så var det ikke nødvendigvis sånn at teori og praksis hang helt i hop.” De to kunnskapsformene lot seg med andre ord ikke så lett forene. Informantene fra akademia ser ut til å være enig i denne forståelsen. Én av dem sier:

”Den teoretiske kunnskapen er uavhengig av kontekst, den. Men når du kommer ut i virkeligheten, så er den kontekstuell. Så det er ikke alt som er gjennomførbart.”

Her kan det se ut til at valget av ordet ”*virkeligheten*” betyr at informanten anser praksisfeltet for å være en arena der realiteter utspiller seg i en bestemt kontekst, og at den teoretiske forskningen dannes i akademia, løsrevet fra denne konteksten. Dermed er ikke teorien nødvendigvis anvendbar i ”*virkeligheten*”. For øvrig bruker flere av informantene, og fra begge aktørgrupper, ordet ”*virkeligheten*” nærmest som synonym for praksisfeltet. Denne forståelsen bunner kan hende i det jeg oppfatter som en allment og kulturelt utbredt oppfatning av at akademia er litt opphøyet og verdensfjern, generelt atskilt fra arenaer der det praktiske livet foregår.

En annen av informantene er også opptatt av forskjellene mellom teori- og praksiskunnskap når hun konstaterer at:

”... det er forskjell på teori og praksis. [...] Men min rolle er ikke å være praksisfeltrepresentant, fordi den kunnskapen ligger der den. Den ligger ikke her. Den ligger der. Her ligger en annen kunnskap.”

Med betegnelsen ”*der*” refererer informanten til praksisfeltet, mens ”*her*” henspiller på akademia. Igjen formidles en forståelse, slik jeg ser det, av at teori- og praksiskunnskap primært hører hjemme på hver sine felt eller sektorer.

Informantene presenterer altså flere begreper for kunnskap, de skiller mellom teoretisk og praktisk kunnskap og de kobler disse kunnskapsformene til ulike sektorer, akademia og praksisfelt.

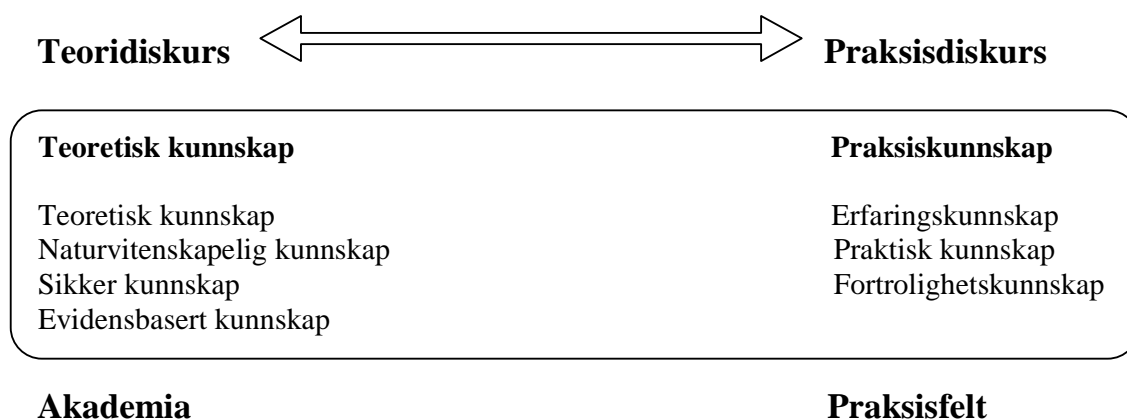
4.2.2 To hoveddiskurser

Informantenes kunnskapsforståelser kan sees i relasjon til to ulike kunnskapsdiskurser, en teoridiskurs og en praksisdiskurs. Teoridiskursen er knyttet til den teoretiske kunnskapstradisjonen og praksisdiskursen til den praksisorienterte tradisjonen, slik jeg har vært inne på i teorigjennomgangen. Diskurs kan defineres som en analytisk konstruksjon ved at den ikke forklarer en objektiv virkelighet, men heller bidrar til å avdekke hvordan

forståelser av virkeligheten konstitueres sosialt (Brandth og Kvande 2003). Å bruke diskursbegrepet som analyseverktøy innebærer derfor å analysere informantenes forståelser av fenomener, utforske hvilke språklige begreper de bruker og hvilke posisjoner, subjektposisjoner, de snakker ut fra. Til disse posisjonene vil det være koblet bestemte forventinger til hvordan man kan oppføre seg, hva man kan si og hva man ikke kan si (Winther Jørgensen og Phillips 1999).

Jeg betrakter teoridiskursen og praksisdiskursen som ytterpunktene i det en kan kalle en akse mellom teori på den ene siden og praksis på den andre. Figur 6 relaterer diskursbegrepet til grupperingen av kunnskapsformer i figur 5. Figur 6 visualiserer også hvordan kunnskapsformer og -diskurser er knyttet opp mot henholdsvis academia og praksisfelt. Av plasshensyn visualiserer jeg akse som en horisontal linje, men linjen kan også betraktes vertikalt.

Figur 6 Teoridiskurs og praksisdiskurs



Her gjenkjenner jeg de kulturelt og samfunnmessig etablerte kunnskapsdiskursene jeg har belyst i teorikapitlet. Brandth og Kvande (2003) påpeker at diskurser kan virke på flere nivåer. I dette tilfelle dreier det seg om at diskurser som ifølge litteraturen er virksomme i en større samfunnmessig kontekst, også gjør seg gjeldende på gruppenivå (Winther Jørgensen og Phillips 1999). I det følgende vil jeg kort se nærmere på hver av diskursene.

4.2.3 Teoridiskursen

Teoridiskursen er koblet til en teoriorientert kunnskapstradisjon. Kontekstfrihet, abstraksjon og teori- og begrepsdannelse er stikkord som betegner denne tradisjonen (Grønhaug 2002, Molander 1996). I tråd med dette presiserer en av informantene fra academia at kunnskap handler om "... forståelse av begreper.." Denne tilnærmingen til kunnskapsbegrepet trekker dermed på teoridiskursen. Ifølge Grønhaug (2002) kan begreper oppfattes som nødvendige hjørnesteiner i teorier. Forfatteren understreker at begreper er viktige fordi de er basale for kommunikasjon og felles forståelse, fordi de formidler et perspektiv og fordi de bidrar til å kategorisere og å generalisere (Grønhaug 2002).

Informanten poengterer videre at blant ulike typer forskningsstudier er noen å foretrekke:

"Klinisk, randomiserte studier, eller klinisk kontrollerte. De er på en måte gullstandard."

Begrepet "*gullstandard*" er i forskningssammenheng hentet fra den naturvitenskapelige tradisjonen, spesifikt relatert til biomedisinen. Begrepet henspeiler på at den beste forskningsmetoden her regnes som randomiserte kontrollerte studier. Dette kalles gullstandard (Bjørndal, Flottorp og Klovning 2007). Informanten omtaler dessuten den naturvitenskapelige kunnskapen som "*fast*" og "*sikker*". Denne kunnskapsforståelsen kan knyttes til utviklingen av evidensbasert medisin og konseptet kunnskapsbasert praksis, som jeg har presentert i teorikapitlet. Essensen her er at utøvelse av praksis bør baseres på evidens. Evidensen bygger da på kunnskap som helst skal være frambrakt gjennom kontrollert, eksperimentell forskning. Dermed ansees kunnskapen som dannes som fast og sikker (Kvale og Brinkmann 2009).

At teorikunnskapen er, om ikke nødvendigvis "*fast*" og "*sikker*", men uansett betydningsfull, fremheves også av en annen av informantene: "*Teori er viktig [...]... for teori skal utvide perspektivet og den skal gi kunnskap for handling.*" Jeg tolker informanten slik at hun vektlegger teori, gir teori mening og betydning, fordi teori er viktig som grunnlag for handling i en gitt kontekst. Ved å bruke teori, utvider en perspektivet og kompletterer det totale kunnskapsgrunnlaget en har behov for i den spesielle situasjonen. Underforstått består dette kunnskapsgrunnlaget også av andre former for kunnskap i tillegg til teorikunnskapen.

Informantene fra praksisfeltet slutter seg til denne forståelsen, slik jeg ser det, når de gir uttrykk for at den teoretiske kunnskapen er avgjørende for å skape endringer og forbedre deres utøvelse av praksis. En av dem understreker for eksempel hvor viktig det er at: *”... en har evne til å se betydningen av den teoretiske kunnskapen, hvordan vi kan bruke den i praksisfeltet.”* En annen fremholder at når hennes organisasjon skal *”jobbe fram gode rutiner”* innebærer det et stort potensial for forbedring *”at vi hele tiden jobber med akademia”* og lærer av *”akademia sin måte å jobbe på i forhold til kunnskap”*. Her betoner hun at det er viktig å bygge på teoretisk kunnskap når en skal utvikle gode rutiner og prosedyrer for tjenestekvalitet i praksisfeltet. Dette utsagnet ser for øvrig ut til å være helt i tråd med caseorganisasjonens intensjoner, nedfelt i dokumentmaterialet ved for eksempel formuleringen om at forskergruppen skal bidra til å *”fremme kunnskapsoverføring fra teori til praksis”*. En kan her snakke om et eksempel på intertekstualitet. Informantens utsagn, eller tekst, referer til en annen tidligere tekst der en kan spore det samme meningsinnholdet (Winther Jørgensen og Phillips 1999).

Én informant forteller om forskergruppens publisering av tidsskriftartikler. Hun beretter at gruppen har klare retningslinjer for bruk av teori og tidligere forskning i forbindelse med artikkelskriving. Føringsene er at kildene helst ikke skal være eldre enn fem-seks år gamle. Men informanten påpeker at kilder som fokuserer på *”... praksiskunnskap og kunnskap i handling, de er eldre enn det.”* Ut fra disse prinsippene for kildebruk tolker jeg det slik at forskergruppen ser teoretisk kunnskap som mest betydningsfull i publiseringssammenheng. Gruppen kobler seg dermed til en teoretisk kunnskapstradisjon der teori ansees som viktigere enn praktisk kunnskap og der teori er pådriver for handling (Klev og Levin 2009).

4.2.4 Praksisdiskursen

Teoridiskursen har sitt motstykke i praksisdiskursen. Praksisdiskursen er forankret i en kunnskapstradisjon der en ser på kunnskap som relasjonell og knyttet til kontekst og praktisk handling og erfaring (Kirkevold 1996). En av informantene fra akademia ser ut til å være spesielt bevisst på dette når hun forteller at hun gjerne snakker om erfaringskunnskapen eller den praktiske kunnskapen i ulike sammenhenger og at:

”... den ikke kommer så mye fram fordi den står ingen plass. Vi dokumenterer den ikke. [...] Den er ikke uttrykt, verken skriftlig eller verbalt. [...] Det er en slags taus kunnskap.”

Informanten berører her diskusjonen rundt taust og eksplisitt kunnskap, som jeg har drøftet i teorikapitlet. Slik jeg tolker henne, formidler hun at mye av den praktiske kunnskapstradisjonen er forankret i klinisk virksomhet som taust kunnskap. Den tauste kunnskapen er bundet opp i handling, i utøvelse av skjønn i gitte situasjoner (Kirkevold 1996). I motsetning til den eksplisitte kunnskapen uttrykkes den ikke språklig. Dermed vil den tauste kunnskapen måtte vike for den eksplisitte, ”den ikke kommer så mye fram”. Informanten berører ikke kritikken av skillet mellom taust og eksplisitt kunnskap. Ifølge Gourlay (2004) er det riktignok utbredt enighet blant de fleste teoretikere om at taust kunnskap faktisk er en del av kunnskapsbegrepet. Det er også stor grad av enighet om at taust kunnskap er knyttet til individnivå. Uenigheten dreier seg mer om hvordan taust kunnskap manifesterer seg. Det diskuteres også hva effektene av denne kunnskapen kan være, hvilken funksjon den har, hvordan den erverves og om den kan omgjøres til eksplisitt kunnskap (Gourlay 2004). I aksen taust – eksplisitt vil det nok også være uenighet om hvor det eksplisitte slutter og det tauste starter, slik jeg oppfatter litteraturen. Informanten problematiserer heller ikke spørsmålet om og i så fall hvordan det kan være mulig å omforme taust kunnskap til eksplisitt kunnskap og vice versa. Hun synes kun å konstatere at det eksisterer et skille mellom taust og eksplisitt kunnskap og at dette korresponderer med skillet mellom praktisk og teoretisk kunnskap.

En av informantene fra praksisfeltet forteller dette om sin forståelse av kunnskap:

”Kunnskap er det at du har de rette tiltakene til riktig pasient til rett tid. Fordi det går på kvalitet på den tjenesten som vi yter.”

Her oppsummerer informanten hvilken type kunnskap som er viktig for å utøve god praksis overfor en pasient i en gitt situasjon. En kan si at hun snakker ut fra en praksisdiskurs i helt konkret forstand. Som for informanten som tematiserer den tauste kunnskapen, er også hun opptatt av konteksten og skjønnets betydning for kunnskap. Hun nevner imidlertid ikke begrepet taust kunnskap.

Ovenfor har jeg presentert forståelser av kunnskap i hver av de to hoveddiskursene jeg kan identifisere i intervjumaterialet: teorikunnskap i en teoridiskurs og praksiskunnskap i en praksisdiskurs. Når informantene snakker om den ene formen for kunnskap, blir den nesten uten unntak omtalt i relasjon til den andre. Dette bringer meg over til neste avsnitt, dynamikken eller spillet mellom teori- og praksisdiskursen. Her vil jeg utdype hvordan

diskursene fremtrer i samspill med hverandre. I et diskursivt perspektiv er det da et spørsmål om i hvilken grad diskursene konkurrerer med eller utfyller hverandre og hvilken diskurs som eventuelt kan sies å være dominant.

4.2.5 Teori som hegemonisk diskurs

Jeg har nevnt at teoridiskursen og praksisdiskursen kan sees som ytterpunkter i en akse. En akse er en vertikal eller horisontal linje som forbinder to poler. Denne betraktningmåten vil innebære at diskursene er forbundet med hverandre som motsetninger eller ved at de i en helhet også kan tenkes å utfylle hverandre. En av mine informanter er inne på dette når hun ganske enkelt slår fast at: ”*Kunnskap kan være både praktisk og teoretisk*”. Utsagnet mener jeg rommer en distinksjon mellom en teoridiskurs og en praksisdiskurs, men det forteller også at summen av delene utgjør et hele – og kanskje mener informanten at summen av delene er større enn helheten? Her er det rom for flere tolkninger.

At ulike kunnskapsformer kan spille sammen og faktisk utgjøre en fruktbar helhet, holdes opp av flere av informantene. En informant fra praksisfeltet uttaler at: ”*Forskningsresultater og klinisk erfaring: [...] til sammen så blir det her knakende godt*”. En annen er opptatt av å: ”*se alt i en sammenheng: teori, praksis, tenke helhet*.” Samtidig betraktes kunnskapsformene som motsetninger. I praksisdiskursen finner jeg opposisjon og skepsis som utfordrer en kulturelt og historisk etablert teoridiskurs. Denne kritikken kommer fra informanter både fra akademia og praksisfelt, slik jeg vil forsøke å vise i drøftingen under. Brytningen mellom ulike forståelser kan sees som forhandling, slik jeg har vært inne på i teorikapitlet. Jeg anvender da forhandlingsbegrepet som et analytisk begrep. Hensikten er å vise at informantenes kunnskapsforståelser innebærer at de forhandler om hvordan forskergruppen skal brukes. Forhandlingen får dermed betydning for hvordan gruppens virksomhet utformes. Denne forhandlingen kan finne sted selv om aktørene ikke er seg det bevisst, som Haavind påpeker (1982 i Børve 2008).

En informant fra akademia gir uttrykk for at den praktiske kunnskapen er vel så bra som mye av ”*den andre kunnskapen*”, underforstått den teoretiske kunnskapen. Én annen fra samme sektor presiserer om kunnskapsformer at:

”Det er flere former som jeg synes må likestilles mer. Jeg tenker på den kunnskapen som snekkeren har, for å få til et fint bord. Den er like verdifull som den professoren har, og det han kan om materialer.”

Hun er også oppatt av at ulike kunnskapsformer hierarkiseres og at teorikunnskapen ser ut til å rage øverst. Hun mener at undervisningsinstitusjonen krever og forventer av studentene at de skal ”begrunne alt ut i fra teoretisk referanse:”

”... det er jo egentlig det vi forventer [...]... at alt skal være forskningsbasert. [...] For meg så er det et veldig tydelig hierarki. Vi får problemer når vi ber om at studentene skal begrunne alt ut i fra teoretisk referanse. For det er ikke mulig. Og hvor blir det av den erfaringsbaserte eller fortrolighetskunnskapen eller den praktiske kunnskapen? Altså de andre formene for kunnskap? Vi vet jo det at det er det som er avgjørende ute.”

Slik jeg tolker henne, refererer hun til praksisfeltet når hun bruker ordet ”ute”. Samtidig skifter hun her pronomener fra ”jeg” til ”vi”. Dette kan karakteriseres som et brudd i samtalen, noe som kan tyde på konflikt mellom ulike diskurser (Thagaard 2009). Selv om informanten opponerer mot teoridiskursens plass i akademia, mener jeg hun her inntar en annen subjektposisjon ved å snakke ut fra og inkludere seg selv i et akademisk ”vi”. Dette viser at ulike diskurser gir aktørene forskjellige og kanskje motstridende posisjoner å snakke ut fra (Winther Jørgensen og Phillips 1999). Videre kan det virke som om hun mener at den forsknings- eller teoribaserte kunnskapen ”har overtaket” fordi denne formen for kunnskap er enklere å formidle og forholde seg til:

”... fordi den er komplisert, den andre kunnskapen. Og den er vanskeligere å påvise, kanskje, eller vanskelig å måle. [...] Det blir så mange forstyrrende elementer når man snakker om kontekst og sosiokulturell læring og arbeidsfelleskap og praktiske ferdigheter og den enkeltes livsverden og alt det der.”

Her karakteriserer informanten praksiskunnskapen som ”den andre kunnskapen”. Slik jeg ser det, er også hun inne på problematikken rundt taus og implisitt kunnskap kontra målbar og eksplisitt kunnskap. Er det slik at kunnskap får høyere verdi jo bedre den kan dokumenteres og måles, altså jo mer eksplisitt den gjøres? En del av den tause, praktiske kunnskapen vil da

naturlig nok rangeres lavere enn den eksplisitte og teoretiske. ”Den kommer ikke så mye fram”, slik har jeg vært inne på i avsnittet over om praksisdiskursen. Eller kanskje kan det være slik at det ligger i det ”*veldig tydelige hierarkiet*” at praksiskunnskapen ikke sees som så verdifull at det er noe poeng i å anstrenge seg for å gjøre den eksplisitt. Her er det dessuten relevant å bringe inn et moment fra diskusjonen om taus kunnskap som refereres i teorikapitlet. Det hevdes at enkelte aktører i helsefaglitteraturen tillegger begreper som fortrolighet og intuisjon uforholdsmessig stor vekt. I stedet for å problematisere begrepene og forsøke og gjøre den tause kunnskapen eksplisitt, dekker de seg bak betegnelsen taus kunnskap. Dermed kan de bidra til å sementere praksiskunnskapen (Nygård 1995). Uansett mener jeg det her er tydelig at informanten refererer til en pågående kamp mellom teori- og praksisdiskursen i en større kontekst og at hun selv posisjonerer seg i en praksisdiskurs.

Informanten trekker linjer fra utdanningsorganisasjonens krav til sine studenter og til dens forhold til praksisfeltet:

”Men samtidig så svikter vi litt det her praksisfeltet, fordi at vi viser bare en liten del av det som egentlig foregår. Og det er jo der, i møtet mellom pasienten og klinikerens at det vises. Det skal jo ikke vises noe annet sted, at du har kunnskap. Så det må jo være der at vi skal gå inn og se på de tingene som avgjør handlinger. Det kan jo ikke være noe annet sted. Sånn at jeg føler at vi har bare tatt enkelte lettvinde løsninger, da.”

Informanten målbærer altså at akademia ”svikter” praksisfeltet ved å fremheve den teoretiske kunnskapen på bekostning av den praktiske fordi det fortoner seg enklere og mer lettvinnt. En kan si at valget av en positivistisk tilnærming, et teknisk-rasjonelt og strukturelt kunnskapsperspektiv, oppfattes som en enklere måte å forholde seg til kunnskap på enn ut fra et mer komplekst prosessuelt perspektiv. Her vil jeg tro det ligger i uttrykket ”*lettvinnt løsning*” at det rent pedagogisk er enklere å formidle et syn på kunnskap som objekt. Dette synet er lettere å undervise ut fra og å selge inn, enn den mer sammensatte forståelsen av kunnskap som prosess og verb. Kan hende er det paradoksalt at teoretisk kunnskap, som av mange vil oppfattes som komplisert og kan hende vanskelig tilgjengelig, også kan forstås som den enkleste formen for kunnskap. Her er vi inne på en epistemologisk debatt. En sosialkonstruktivistisk forståelse av kunnskap, som informanten her ser ut til å målbære, kan en si handler om nettopp ”*kontekst og sosiokulturell læring og arbeidsfelleskap og praktiske*

ferdigheter og den enkeltes livsverden". En slik forståelse vil nok kunne være mer kompleks enn positivismens enklere oppfatning av kunnskap som objektiv sann og gyldig i alle sammenhenger.

Også informantene fra praksisfeltet målbærer forsvar av praksiskunnskap i forhold til teoretisk kunnskap. Én av dem, som i samtalens forløp ofte reflekterer over teorikunnskapens positive betydning for praksisfeltet, understreker at en ikke skal "*undervurdere ferdighets- og erfaringskunnskapen sin*". Hun poengterer også at praksisfeltet yter sine kunnskapsbidrag og har god grunn til å verdsette disse bidragene sterkere:

"... praksis har med seg sitt inn i den teoretiske verdenen. [...] I praksisfeltet ser en kanskje ikke helt verdien og betydningen av den kunnskapen en faktisk har."

Jeg fortolker det slik at informanten utfordrer teoridiskursen med dette utsagnet.

Praksiskunnskap er viktig og praksisfeltet har grunn til å se verdien og å være stolt over denne kunnskapen. Men praksiskunnskapen må forsvares mot en sterk teoritradisjon. Informanten knytter her an til spenningsfeltet mellom ulike kunnskapstradisjoner og det kunnskapsteoretiske hegemoniet, som er diskutert i teorikapitlet. Dette hegemoniet bidrar til at skillet mellom teori og praksis og dermed mellom akademia og praksisfelt opprettholdes (Nolan og Grant 1993).

Spillet mellom diskurser blir enda tydeligere når jeg går nærmere inn på informantenes valg av ord og begreper. Disse valgene bærer bud om hvilke diskursive posisjoner informantene inntar – og hvilke de dras i mellom. Et eksempel: når begrepet "*kunnskapsutvikling*" benyttes av flere av informantene, fra begge aktørgrupper, er det om en prosess som først og fremst handler om å ta i bruk mer av den teoribaserte kunnskapen i praksisfeltet. Samtidig som det beklages at praksiskunnskap har en underordnet posisjon, prises teorikunnskap. Dette kan være nok et eksempel på det Thagaard (2009) omtaler som brudd, som altså kan tyde på konflikt mellom ulike diskurser. Det kan se ut som om begge aktørgrupper er preget av denne konflikten, men at de fleste informantene alt i alt snakker ut fra en teoridiskurs.

Ett og samme begrep kan også defineres og brukes ulikt innenfor ulike diskurser. Dette gjelder for eksempel ordet "*evidens*". For enkelte av informantene ser det ut til å være negativt ladet: "*Og det står evidensbasert overalt!*". Informanten bekrefter lett oppgitt at hun

assosierer noe teoretisk og matematisk med begrepet: ”Jeg synes det er feil. Det blir litt skjevt, da. [...] Det er noe som mangler.” Her oppfatter jeg det slik at informanten posisjonerer seg i en praksisdiskurs. En annen informant omtaler derimot *evidens* som et kjennetegn på det hun kaller naturvitenskapelig og ”*sikker kunnskap*”. Slik jeg tolker henne, plasserer hun seg her i forhold til teoridiskursen og anser ”*sikker kunnskap*” for å være et positivt fenomen. En kan si at disse informantene, som begge representerer *akademia*, inntar nokså forskjellige diskursive posisjoner.

Analysen viser så langt at informantene er opptatt av at det er et skille mellom teorikunnskap og praksiskunnskap og en tilsvarende kløft mellom sektorene der hver av kunnskapsformene er forankret, *akademia* og praksisfelt. Denne kløften tematiseres blant annet av informantene som forteller om det jeg tolker som en hegemonisering av teorikunnskap. Når det er sagt, de fleste informantene gir uttrykk for at de opplever at skillet mellom teori og praksis har blitt mindre i seinere år. *Akademia* og praksisfelt har nærmet seg hverandre og det er en positiv utvikling. Hvordan denne tilnærmingen har foregått og fortsatt foregår, har informantene derimot forskjellig oppfatning av. Én av informantene fra *akademia* mener at ”*praksis mye mer setter dagsorden, setter standard nå enn før*”, mens en annen tror mer på teorikunnskapen ved å uttale at ”*vi beveger oss i retning av å opphøye evidensbasert kunnskap.*” Informantene fra praksisfeltet ser heller ikke ut til å være omforente seg imellom. Én uttaler at:

”Før var det *akademia* som hadde enerett på problemstillingene og svarene. Men nå kjenner jeg litt på, at nå er det ikke sånn lenger.”

Utsagnet og valget av uttrykket ”*hadde enerett*” kan tyde på at informantene mener at teoridiskursen har hatt hegemoni tidligere, men at denne situasjonen nå står for fall. Informantene slår imidlertid fast at ”*det har ikke blitt snudd på hodet.*” Slik jeg forstår henne i samtalen, er det altså fortsatt grunn til å innta en slags forsvarsposisjon i forhold til teoridiskursen. Også den andre informantene fra praksisfeltet nevner at *akademia* utviser en annen lydhørhet i forhold til praksisfeltets kunnskapsbidrag nå enn tidligere. Men samtidig fremhever hun at det er ”*praksis som har en vei å gå*”. Underforstått, slik jeg tolker det, det er praksisfeltet som må skape større rom for teoribidragene. Her kan en snakke om en diskursiv forskyvning, eller en endring i hvilken betydning henholdsvis teoridiskursen og praksisdiskursen har både i *akademia* og i praksisfelt. Det kan også være mulig at den ene

diskursen har blitt *endret* i møtet med den andre. Praksisdiskursen har virket inn på teoridiskursens innhold og omvendt. Dermed kan de to diskursene ha nærmet seg hverandre. Som Brandth og Kvande (2005) påpeker, diskurser er ikke statiske, de er dynamiske.

Hvorfor det er så viktig å redusere kløften mellom teori og praksis, mellom akademia og praksisfelt, problematiseres generelt ikke i intervjuene. Det formidles som noe udiskutabelt positivt. Muligens er dette en fortelling om behov for harmoni. Men én av informantene fra akademia er kritisk til denne forståelsen. Hun sier:

”Men jeg er mer på den at den kløften skal være der. [...] Det er mer det å skjønne hva er teori og hva er praksis i den forbindelsen. Vi kan aldri bli like og vi skal ikke være like. For det er så store felt. Det er umulig. Det er mer det her med å akseptere hverandre for det man er og ha en rolleavklaring.”

Her fortolker jeg informanten slik at hun støtter ideen om ”den tredje vei”, som jeg har belyst i teorikapitlet. Hun er på linje med flere teoretikere, blant andre Alvsvåg (2009), som argumenterer for at forskjellene mellom kunnskapsformer nettopp ikke skal reduseres. En skal heller ha blikk for samspill og rolleavklaring mellom ulike bidrag. Også Wenger (2004) er inne på dette når han fraråder å fortolke fenomener som forenklede motpoler. Han hevder at det er mer fruktbart å se på dem som størrelser som virker sammen og ”*er begge deler samtidig*” (Wenger 2004: 85). Her blir det også viktig å unngå og havne i det jeg har omtalt som ”dikotomifellen”, nærmest ukritisk å oppvurdere én kunnskapsform på bekostning av en annen

En skulle kanskje tro at aktørene fra hver av sektorene målbar den samme oppfatningen av hvilken form for kunnskap som tenderer mot økende dominans. Jeg kan imidlertid ikke se at skillelinjene i forståelser går etter sektortilhørighet. Synspunktene ser heller ut til å gå etter andre variabler. Om disse variablene handler om lang eller kort forskererfaring, ideologisk overbevisning, utdanningsbakgrunn og/eller om noe annet, er vanskelig å si. Jeg mener at det ikke fremgår av mitt empiriske materiale.

Med støtte i Hummelvoll, Andvig og Lyberg (2010) har jeg i teorikapitlet definert praksisnær forskning som forskning forankret i praktisk virksomhet og som dessuten gjerne utøves

sammen med aktører i praksisfeltet. Av disse to kriteriene er de aller fleste av informantene i mitt materiale mest opptatt av det første. En av informantene fra akademia sier:

”Det handler jo om at vi tar fatt i de problemstillingene som de er opptatt av i klinikken. [...] Det er jo på en måte det som er viktig, at vi ikke bare driver med begreper og teorier, men at en får kunnskap om virkeligheten og det som forbedrer. [...] Så jeg tror nok at du kan bevege deg i periferien i forhold til hva det kliniske feltet er opptatt av og hva de har bruk for å vite.”

Informanten fremholder her at forskningen bør dreie seg om å utvikle kunnskap som praksisfeltet trenger, slik at klinisk virksomhet kan forbedres. I en slik sammenheng vil forskning som ren teoriutvikling bli perifer i forhold til praksisfeltets behov. Uttrykket ”praksisfjern forskning” kommer opp i samtalen med informanten, som et motstykke til en mer praksisorientert forskningsform. Informanten nevner ikke spørsmålet om praksisfeltets deltakelse i forskningen. Én annen informant fremholder imidlertid at praksisnær forskning i tillegg til å ha relevans for praksisfeltet, også skal ”gjøres sammen med klinikken”. Her identifiserer jeg en diskursiv forståelse av fenomenet praksisnær forskning som handler om både en forankring i praktisk virksomhet og som en aktivitet som utøves sammen med aktører i praksisfeltet. Fenomenet omfatter dermed flere kunnskapstradisjoner og -forståelser. Allikevel, følgende utsagn illustrerer den dominerende forståelsen av praksisnær forskning hos begge aktørgrupper:

”Det er vel det at den skal komme praksis til gode, at problemstillinga skal komme i fra praksis. Det er vel sånn det egentlig er tenkt.”

Det nevnes ikke at det er viktig å samarbeide mer direkte med klinikere i forskningsprosessen. Dette samsvarer godt med resultatene i undersøkelsen til NIFU STEP, som jeg har omtalt i teoridelen av avhandlingen. Her fremholdt informantene at det viktigste med praksisnær forskning er å bidra til forbedring for pasienter og samtidig til å heve kvaliteten på praksisutøvelsen. Informantene påpeker ikke at forskningen skal skje i samarbeid med praksisfeltet (Larsen 2007).

Slik jeg tolker det, holdes den praktiske kunnskapen opp mot den teoretiske av begge aktørgrupper og gis status som ”den andre kunnskapen” i betydningen den sekundære eller

den supplerende. For eksempel fremholder en av informantene fra academia at den praksis- eller erfaringsbaserte kunnskapen ”*supplerer den evidensbaserte*”. Ved ulike talemåter og på mange punkter i samtalene opplever jeg et behov for å ta den praktiske kunnskapen i forsvar, den må på sett og vis rettferdiggjøres. Dette gjelder for eksempel informanten som påpeker at ”*praksis har med seg sitt inn i den teoretiske verdenen.*” Jeg forstår utsagnet slik at den teoretiske verdenen betraktes som utgangspunkt og bærende fundament, mens praksisfeltet supplerer med sine bidrag. Langt de fleste av informantenes beretninger sier meg at diskursene trekker i forskjellige retninger. Det er snarere snakk om konkurranse eller kamp mellom diskurser enn det er vekt på komplementaritet og harmonisk helhet. Selv om teori- og praksisdiskursen også kan sies å utfylle eller balansere hverandre, viser analysen at diskursene primært står i et motsetningsfylt og konkurrerende forhold til hverandre og kan forstås hierarkisk. Dette samsvarer med diskurslitteraturens poeng om at det alltid vil være flere og motstridende diskurser i spill i en bestemt sammenheng, en diskursiv kamp. Én diskurs kan aldri etablere seg så totalt at den blir den eneste diskursen som konstituerer ”virkeligheten” (Brandth og Kvande 2003, Winther Jørgensen og Phillips 1999).

Analysen viser at informantene ikke posisjonerer seg ut fra enten den ene diskursen eller den andre. Jeg vil si at de plasserer seg i mellomposisjoner, med andre ord på andre steder enn ved ytterpunktene i aksene teori - praksis. Teoridiskursen og praksisdiskursen fungerer som diskursive grensemarkører, mens informantene generelt målbærer kunnskapsforståelser som handler om et både óg til teori- og til praksiskunnskap eller et ”ja takk, begge deler”. Som en av informantene sier: ”*Forskningsresultater og klinisk erfaring: [...] til sammen så blir det her knakende godt.*” Når dét er sagt, så varierer det hvor tyngdepunktet ligger, hvilken diskurs som totalt sett dominerer hos den enkelte aktør. For eksempel tar noen informanter praksiskunnskapen sterkere i forsvar enn andre, uten at jeg her kan se noe mønster i sektortilhørighet. Andre har primært fokus på teorikunnskapen. Heller ikke her ser forankring i sektor ut til å styre forståelsen. Men i sum, intervjumaterialet sett under ett, har jeg tolket det dit hen at det er teoridiskursen som er den mest betydningsfulle, selve omdreiningspunktet som praksisdiskursen sees i forhold til og eventuelt forsvares overfor. Jeg tolker materialet slik at de fleste informantene alt i alt posisjonerer seg nærmest teoripunktet i aksene jeg har trukket opp mellom teori og praksis. Dermed får teoridiskursen en hegemonisk posisjon. De informantene som distanserer seg fra teoridiskursen og utfordrer hegemoniet, vinner ikke fram. Valget av retningslinjer for kildebruk som gjelder for forskergruppens artikkelsskriving, beskrevet i kapittel 4.2.3 om teoridiskursen, er et argument som støtter denne tolkningen. Her

virker teoridiskursen formativt ved at den formidler hva som forstås som ”sannheter” og dermed hva som er akseptable handlinger (Brandt og Kvande 2005). I tillegg til analysen over, mener jeg følgende to utsagn begrunner og oppsummerer min konklusjon om konkurransen mellom diskursene og om teoridiskursens hegemoniske posisjon:

”Kunnskapsutvikling er jo veldig sånn vitenskapsteoretisk eller vitenskapsfilosofisk.”

”... hvor blir det av den erfaringsbaserte eller fortrolighetskunnskapen eller den praktiske kunnskapen?”

Det første utsagnet trekker opp teoridiskursens dominerende stilling, det andre en praksisdiskurs som oppner.

Slik jeg har påpekt tidligere i dette kapitlet, synes informantene samstemte når de påpeker at ulike former for kunnskap dominerer i ulike sektorer, teorikunnskap i akademia og praksiskunnskap i praksisfeltet. Men informantenes egen kunnskapsforståelse ser ut til å være fundert, om ikke uavhengig av sektortilhørighet, så i alle fall mer avhengig av andre variabler. Analysen gir ikke svar på hvilke. Jeg kan altså ikke se at informantenes diskursive posisjonering går langs sektorgrensene, selv om diskursene i seg selv er forankret i hver sin sektor. Dette gjelder for eksempel forståelsen av et begrep som evidens og det gjelder oppfatningen av hvilke kunnskapsformer som tenderer mot økende dominans. Det handler også om at noen av informantene fra akademia er vel så sterke forsvarere av praksiskunnskap som informantene fra praksisfeltet.

Det kan være ulike grunner til at informantenes kunnskapsforståelser ikke utvetydig varierer med sektortilknytning. Informantene har bakgrunn i samme profesjonsutdanning, slik at de sannsynligvis i utgangspunktet vil være sosialisert inn i noe av den samme grunnleggende forståelsen av begreper og fenomener. I tillegg har informantene fra akademia tidligere jobbet som klinikere, mens informantene fra praksisfeltet gjennom etter- og videreutdanning er skolert blant annet innen vitenskapsteori og -metode. Det er altså grunn til å tro at aktørene et godt stykke på vei har en felles referanseramme, der sektortilknytning ikke er den mest virksomme variabelen. Kanskje er det overraskende at informantene fra praksisfeltet ikke posisjonere seg klarere i en praksisdiskurs. Her kan det være flere forklaringer. Disse informantene har et generelt høyt teori-engasjement, siden de fungerer som koordinatører for

FoU-virksomhet i sine organisasjoner. De er som nevnt videreutdannet blant annet innen vitenskapsteori og -metode. Gjennom å delta i en forskergruppe har nok informantene også en genuin interesse for teorikunnskap og forskning. Ikke minst jobber de i gruppen mot å realisere forskergruppens målsettinger. Jeg vil tro at disse momentene samlet bidrar til at deltakerne både fra akademia og praksisfelt får en felles plattform og en felles identifikasjon knyttet opp mot teoridiskursen.

Det kan også være trekk ved selve gruppekonstruksjonen, ved gruppen som kontekst, som bidrar til at teoridiskursen vinner den diskursive kampen. I teorikapitlet påpeker jeg at konteksten har betydning for hvilke diskurser som kan spores og for hvordan de relaterer seg til hverandre (Winther Jørgensen og Phillips 1999). Her vender jeg et øyeblikk tilbake til dokumentanalysen. Den viser at forskergruppens virksomhet skal ha betydning for begge sektorer. For praksisfeltet skal gruppen bidra til tjenesteutvikling og for utdanningsinstitusjonen skal den medvirke til ”*akademisk avansement og vitenskapelig produksjon*” (Vinsnes og Hauge 2004). Selv om dokumentanalysen indikerer at teorikunnskapen skal dominere, er gjensidighet et stikkord for gruppens virksomhet. Akademia har imidlertid eierskapet til og ledelsen av forskergruppen, mens praksisfeltet er invitert inn som deltaker. Gruppen har møtene sine i utdanningsorganisasjonens lokaler; en kan si på akademias banehalvdel. Selve forankringspunktet for gruppen er forskning, teorikunnskap, tradisjoner og spilleregler i akademia. Dermed kan en snakke om en asymmetri eller ubalanse mellom sektorene som er representert i forskergruppen. Asymmetrien gjelder også sammensetning og styrkeforhold i rent konkret forstand, med fire deltagere fra praksisfeltet og totalt elleve fra akademia. Jeg vil anta at det ligger som en implisitt forutsetning at teoridiskursen skal dominere forståelsen hos informantene. Når den viser seg å gjøre det, slik jeg tolker empirien, ligger det på en måte i sakens natur at det forholder seg slik. Kanskje er det dessuten slik at en overordnet samfunnsmessig diskurs kan forsterke den dominerende diskursen på organisasjons- og gruppenivå? Her refererer jeg til ”kunnskapslitteraturens” påstand om at teoridiskursen er rådende i vestlig kultur, slik jeg har problematisert i teorikapitlet (Kvale og Brinkmann 2009). Uansett viser analysen at de kulturelt etablerte diskursene kan gjenkjennes og se ut til å virke også i forskergruppen. Slik kan en si at diskurser som er virksomme på samfunnsnivå, omformes i en konkret sosial og diskursiv gruppepraksis (Winther Jørgensen og Phillips 1999).

4.2.6 Oppsummering

I analysen av informantenes kunnskapsforståelser identifiseres to hoveddiskurser, en teoridiskurs og en praksisdiskurs. Aktørgruppene forholder seg til begge diskursene. Analysen viser at diskursene både utfyller og konkurrerer med hverandre. Når dét er sagt, konkurransen er mest fremtredende og forholdet mellom diskursene kan forstås hierarkisk. Jeg fortolker materialet slik at de fleste informantene alt i alt vurderer teoridiskursen som viktigst og plasserer seg nærmest teoripunktet i aksen mellom teori og praksis. Jeg ser dermed teoridiskursen som hegemonisk, men i praksisdiskursen finner jeg opposisjon og skepsis i en kritisk diskurs som konkurrerer med og utfordrer dette hegemoniet. Informanter som distanserer seg fra teoridiskursen vinner imidlertid ikke fram. Denne situasjonen speiler forholdet mellom diskursene i en større samfunnsmessig kontekst (Kvale og Brinkmann 2009). Jeg mener også å se at informantenes diskursive posisjonering ikke går langs sektorgrenser. Det virker derfor som om informantenes kunnskapsforståelser ikke entydig er knyttet til den diskursen som er forankret i egen sektor.

4.3 Tverrsektoriell forskergruppe som kunnskapsarena

I forrige del av analysen har jeg konsentrert meg om avhandlingens to første forskningsspørsmål. I denne tredje og siste delen fokuserer jeg på forskergruppens funksjon som kunnskapsarena. Jeg vil her ta for meg det tredje og fjerde forskningsspørsmålet:

Hvordan påvirker aktørenes kunnskapsforståelser gruppens funksjon som kunnskapsarena?

Hvordan påvirker aktørenes sektortilknytning gruppens funksjon som kunnskapsarena?

Informantene målbærer ulike kunnskapsforståelser. De inntar ulike diskursive posisjoner, slik jeg har fortolket det og argumentert for i forrige del av analysen, og forhandler og handler ut fra dem. Hva betyr dette for kunnskapsdelingen og kunnskapsutviklingen i gruppen og hva innebærer deltakelsen i gruppen for aktørene? Og hva betyr det at gruppen er sammensatt på tvers av sektorene akademia og praksisfelt? Både dokumentanalysen og analysen av aktørenes kunnskapsforståelser danner bakteppe for dette kapitlet. Dokumentene er viktige fordi de som styringsdokumenter har betydning for hvordan forskergruppen jobber. Aktørenes diskursive forståelser har betydning fordi de kan betraktes som forhandling. Denne forhandlingen har

igjen betydning for hvordan forskergruppen utformer sin virksomhet.

Jeg innleder denne delen av analysen med å formidle hvordan informantene tilegner seg kunnskap.

4.3.1 Aktørenes kunnskapsinnhenting

Informantene forteller om hvordan de går fram og hva de vektlegger når de trenger å innhente kunnskap i faglig sammenheng. Utgangspunktet kan være behov for kunnskap om nye kliniske problemstillinger, behov for faglig oppdatering eller lignende. Her har jeg forsøkt å være ekstra bevisst på å formulere spørsmålet mitt helt åpent, for å unngå at informantene oppfatter det som om det er bibliotekaren som vil sjekke hvilke artikkeldatabaser og søkekilder de benytter. Uansett – de aller fleste informantene fremholder at de går til litteraturen først. De søker i fagdatabaser og leser fag- og forskningsartikler og annen litteratur. Én forteller at hun først tyr til kvalitetskontrollerte nettsteder med offisielle kliniske retningslinjer, behandlingsanbefalinger, veiledninger og lignende. Når tekstene er lokalisert og lest, oppsøkes supplerende kilder. Det kan være arbeidskolleger eller ulike samarbeidspartnere. Informantene fra akademia påpeker at de henvender seg til gruppens deltakere fra praksisfeltet for å få innspill om relevante forhold i klinisk sektor. Enkelte benytter også andre kontakter i praksisfeltet eller de rådfører seg med forskere på aktuelt fagområde. Flere informanter fastslår at: *”Folk er den viktigste kilden til informasjon.”* Men tyngden i fortellingene og rekkefølgen i hvilke kilder som fremheves, først gjerne en akademisk tilnærming og deretter en type kontroll mot andre kilder, mener jeg understøtter teoridiskursen. Det kan også se ut til at selve kunnskapsbegrepet først og fremst assosieres med teori i denne sammenheng. Når informantene skal innhente kunnskap, oppsøker de primært kilder som byr på teoretisk kunnskap. Måten aktørene går fram på for å tilegne seg kunnskap, ser ikke ut til å være styrt av tilhørighet til akademia eller til praksisfelt. Her kunne en for eksempel tenkt seg at praktikerne la større vekt på andre kilder enn de forskningsbaserte artikkeldatabasene. Analysen viser at de ikke gjør det.

4.3.2 Kunnskapsdeling og kunnskapsutvikling

Informantene beretter at de bruker forskergruppen til kunnskapsdeling og at gruppen fungerer som et viktig nettverk og en arena for læring for dem. De utveksler informasjon av ulik art, både på møter og pr. e-post. De forteller hverandre om egne prosjekter og publikasjoner. Alle

gir uttrykk for at de kan dele erfaringer og gi hverandre innspill på ulike tema. En av informantene fra akademia har en klar oppfatning av gruppens funksjon som arena for deling og utvikling av kunnskap:

”Vi deler kunnskap som gir utvikling av ny kunnskap. Dialogen og erfaringene, innspillene gjør oss alle bedre.”

Denne forståelsen av gruppens betydning ser ut til å gjelde for de fleste informantene og på tvers av sektorer. De formidler at de får et større perspektiv ”på ting” og at deltakelsen i gruppen byr på mulighet for innsikt i andres arbeid og respons på sitt eget.

Kunnskapshjelpende kontekster eller *ba* er hos von Krogh, Ichijo og Nonaka (2001) definert som én av fem ulike kunnskapshjelpere. *Ba* er møtestedet som gjør det mulig å utvikle gode relasjoner mellom for eksempel deltakerne i en gruppe. *Ba* kan være fysisk, mental eller virtuell, som jeg har vært inne på i teorikapitlet. Nonaka og Konno (1998) deler *ba* inn i ulike kategorier, knyttet til fasene i SEKI-modellen. Av disse kan forskergruppen blant annet karakteriseres som *originating ba*. Dette er en kontekst der kunnskapsutviklingen starter, der aktørene ”*delers kunnskap som gir utvikling av ny kunnskap*”, slik det formuleres i utsagnet over. Dette vil blant annet dreie seg om å artikulere og dele den tause dimensjonen ved kunnskap. Kategorien *interacting ba*, er også beskrivende for forskergruppen. Her fungerer gruppen som en sosial arena der deltakerne møtes for å dele kunnskap og reflektere sammen over egen og hverandres arbeidspraksis. Som informanten uttrykker det: ”*dialogen og erfaringene, innspillene gjør oss alle bedre*”. Bruk av informasjonsteknologi for å dele informasjon ser ikke ut til å ha spesielt stor plass i forskergruppens virksomhet.

Intervjumaterialet tyder på at gruppens viktigste arbeidsform er knyttet til fysiske møter. Kategorien *cyber-ba* ser dermed ikke ut til å være beskrivende for gruppen. Andre typer *ba* gjør seg imidlertid gjeldende og forskergruppen kan dermed beskrives som *ba*, som en plattform for kunnskapsdeling og kunnskapsutvikling.

Et viktig aspekt ved forskergruppen er at den gir tilgang til et virksomhetsområde eller en sektor utenfor aktørenes eget. Informanter fra begge aktørgrupper formidler at dette er viktig for dem. For eksempel forteller én av informantene fra akademia at hun:

”... får innspill som jeg ikke hadde tenkt på [...] Jeg får innspill på spørreskjema som jeg holder på å utarbeide, på begreper som er knyttet til kommunehelsetjenesten [...] og jeg får også konkrete kontaktpersoner som jeg kan bruke i arbeidet mitt. [...] I arbeidet mitt så er det veldig, veldig nyttig.”

Slik deler aktørene kunnskap fra egen sektor med hverandre. Informanten påpeker at det hadde vært vanskeligere å skaffe seg innspill fra praksisfeltet dersom hun ikke hadde hatt forskergruppen. Deltakelsen gjør det rett og slett *”enklere å ha kontakt med det kliniske feltet.”*

Informanten forteller her om adgang til en sektor eller et domene hun selv ikke tilhører. Domenebegrepet kan være nyttig å anvende, fordi det har to dimensjoner, slik jeg ser det. Domene henspiller på *sektor* som område eller felt, men også på område i betydningen *myndighetsområde*. På den ene siden handler tilgang om å få innsyn i områdets aktiviteter, tradisjoner og betraktningmåter på blant annet kunnskap. Dette tenker jeg vil være utgangspunktet for nettopp det å kunne dele for eksempel kunnskap. På den andre siden er denne tilgangen avhengig av at noen åpner opp, dersom en selv ikke har tilhørighet og myndighet på området. Domenet praksisfeltet må for eksempel åpnes dersom en som utenforstående skal drive forskningsprosjekter der. Her finner jeg det relevant å trekke inn Thagaards portåpnerbegrep. Portåpneren er den som har myndighet til å åpne - eller stenge - tilgangen til domenet (Thagaard 2009). En av informantene fra praksisfeltet bringer dette aspektet på bane når hun forteller om sin rolle i forskningssamarbeidet:

”Det er jo klinikere som skal inn sammen med akademia, da, og vi trenger hverandre – ikke sant? Jeg har veldig respekt for deres måte å jobbe på og jeg håper det går begge veier, at det er gjensidig, for jeg har inngangsporten til klinikken som de skal forske på.”

Forskerne kommer altså *”ingen vei”* hvis ikke klinikerne åpner tilgangen til praksisfeltet. Informanten er her inne på at aktørgruppene har ulike måter *”å jobbe på”*. Slik jeg ser det, ligger det blant annet ulike kunnskapstradisjoner og -forståelser bak disse *”måtene”*. Forståelsene er gjenstand for forhandling, slik jeg har påpekt tidligere, og denne forhandlingen har betydning for forskergruppens arbeid. Ved at *”inngangsporten til klinikken”* åpnes, stilles klinikken til rådighet som forskningsfelt for akademia. Men en port

kan også lukkes. Slik kan en si at kontrollen over porten inn til klinikken fungerer som forhandlingskort for aktørene fra praksisfeltet. Et annet moment, muligens kan en kalle også det et forhandlingskort, er om praksisfeltet ønsker å bruke forskningsresultatene:

”Det hjelper ikke hva du har forsket på, hvilke svar du har kommet til, hvis ingen har lyst til å sette det ut i praksis og ser nytten av det.”

Dette utsagnet fra en av informantene fra praksisfeltet tror jeg sier noe om maktforhold og om at til sjuende og sist er det praksisfeltet som bestemmer om den teoribaserte kunnskapen skal anvendes i klinisk virksomhet. Ved at dette markeres fra praksishold, ”oppheves” kan hende noe av virkningen av teoridiskursens hegemoniske posisjon? Her vil jeg dessuten referere til Gottshalk (2004) sitt verdihierarki for begrepene data, informasjon, kunnskap og visdom. En kan si at forskning ikke kan bli til kunnskap for den enkelte praktiker hvis ikke hennes erfaring, kontekst, interpretasjon og refleksjon er i tråd med fokus for denne forskningen (Gottschalk 2004). Informanten problematiserer dette når hun i utsagnet snakker om å se ”nytt av” forskningsresultatene for praksis. Hvis man ikke ser potensial og anvendelighet for forskningen i praksisfeltet, er det heller ikke noe poeng i forskningen, slik jeg forstår informanten. Forskningen får ikke betydning for henne.

Også akademia åpner for praksisfeltets tilstedeværelse i utdanningsorganisasjonen. En av informantene fra akademia uttaler at:

”Vi bruker de inn i undervisninga, så vi bruker deres kunnskap. De er mye brukt der. Det hadde de sikkert ikke blitt hvis de ikke var med i gruppen, tenker jeg, for da hadde vi ikke sett dem på samme viset.”

Utsagnet tyder på at møtet mellom klinikere og forskere i forskergruppen bidrar til både å synliggjøre praksisfeltet og til å åpne for praksisfeltets bidrag i akademia.

Analysen viser at deltakelse i forskergruppen gir aktørene innpass i en annen sektor og at denne tilgangen er verdifull for dem. Aktørene har dermed gjensidig utbytte av hverandre. I et forhandlingsperspektiv kan en si at hver aktør er i besittelse av et forhandlingskort gjennom sin kontroll over ”inngangsporten” til egen sektor. Ved sin tverrsektorielle sammensetning får forskergruppen dermed en portåpner- eller døråpnerfunksjon.

Det kan se ut som om informantene også tar med seg sine erfaringer og forståelser fra den andre sektoren tilbake til sin egen. En av informantene fra praksisfeltet gir uttrykk for nettopp det:

”Det å være i forskeren sin verden, eller få delta litt i forskeren sin verden, å få se hvordan forskeren har blikket på klinisk praksis, det gjør jo noe med meg. Det gjør noe med hva jeg foreslår som tiltak innenfor min organisasjon. [...] Jeg tar det med meg inn i min tankegang som kliniker. Det gjør jeg.”

En annen uttaler at deltakelsen i forskergruppen og det forsknings- og fagutviklingsarbeidet som springer ut herfra, har ”ført til endring i praksis, men også endring i hvordan vi tenker, hvordan ansatte tenker.” Disse utsagnene aktualiserer begrepet kunnskapsaktivist. von Krogh, Ichijo og Nonaka (2001) definerer det å mobilisere kunnskapsaktivister som en av flere kunnskapshjelpere. Forfatterne fremhever at kunnskapsaktivistens oppgave blant annet er å formidle og inkludere perspektiv fra gruppenivået ut til resten av organisasjonen, eventuelt til andre aktuelle organisasjoner. Analysen viser at deltakerne i forskergruppen kan fungere som kunnskapsaktivister i egne organisasjoner og også i andre nettverk de deltar i. De bringer resultater og innspill fra gruppens virksomhet tilbake til sine sektorer. På den måten kan de fungere som katalysatorer og inspirere til kunnskapsutvikling og forbedring der.

4.3.3 Forskningssamarbeid og praksisfellesskap

Informantene har ulike forståelser av hva de bruker forskergruppen til. Som jeg har vært inne på, betrakter de fleste gruppen som en viktig arena for kunnskapsdeling og kunnskapsutvikling. En av informantene fra academia snakker imidlertid om ”det andre” nettverket sitt, ”forskernettverket” og at det er det hun bruker i forhold til forskningen sin. Men hun uttaler om forskergruppens deltakere fra praksisfeltet at hun ”bruker kunnskapen deres” fordi de vet ”hva som foregår” i praksis. Slik jeg forstår henne, får hun gjennom gruppen innsikt i forhold i praksisfeltet som er nyttige for henne. Men når hun skal utøve det hun definerer som forskning, er det forskerkolleger og forskerfellesskap hun kontakter: ”Så det blir til at når du skal drive med forskning, så holder du deg til de som driver med forskning.” Hun forteller videre:

”Jeg tror nok at hvis en skal ha med praksisfeltet mer, så må en kanskje drive mer med det jeg kaller prosjekter. [...] Med fagutvikling. [...] At en bruker eksisterende kunnskap, og jobber med den. Da vurderer vi jo den teoretiske kunnskapen opp mot det som er i praksis. Det er jo praksis som sitter og vurderer den. Hvor anvendelig den er, den teorikunnskapen vi finner. Så lager de seg ny praksis.”

Her kan det se ut som om informanten skiller på forskning som noe som foregår i akademica i betydningen utvikling av teorikunnskap, og mer fagutviklings- og prosjektarbeid. Prosjekter og fagutvikling kan også praksisfeltet drive med, gjerne da under veiledning av akademica, slik jeg tolker informanten. Kanskje er vi her inne på det uklare ved forskningsbegrepet, som jeg har omtalt i teorikapitlet. I høyere utdanning brukes forskningsbegrepet både om forskning og om fagutvikling. Dette kan medføre uklarhet i forhold til hva slags aktiviteter det refereres til, forskning, fagutviklingsarbeid eller andre lignende aktiviteter (Larsen 2007). Muligens adresserer denne fortellingen også spenningsfeltet mellom suksesskriterier for akademisk relevans og for praktisk relevans. Mens akademisk relevans av forskning blant annet måles ut fra publisering i vitenskapelige tidsskrifter med fagfelleevaluering, vektlegges praktisk relevans ut fra nytten for brukere av tjenestene og for profesjonen (Larsen 2007). Som forsker kan en dermed oppleve konflikt mellom å bidra til utvikling av praksisfeltet og å produsere forskningsresultater for akademica. Hvorvidt informanten opplever det i dette tilfelle, er vanskelig å si. Uansett slår hun fast at hun ønsker å drive forskning sammen med andre forskere.

Informanten gir altså uttrykk for at hun *har nytte av* praksisfeltet ved at hun får kunnskap om denne sektoren i forbindelse med sin forskning, men at hun altså ikke ser det slik at de bidrar *forskningsmessig*. Dette bringer meg over til et spørsmål knyttet til praksisnær forskning: i hvilken grad jobber aktørene i gruppen *sammen i felles* forskningsprosjekter? Her ser det ut til å være ulike oppfatninger blant informantene. En av informantene fra praksisfeltet besvarer spørsmålet slik: *”Det kan være litt forskjellig”*. Hun forteller om både felles prosjekter og om prosjekter i klinikken der forskergruppen ikke er involvert. En informant fra akademica ser kan hende annerledes på det når hun uttaler at hun:

”... vet ikke om vi bruker praksisfeltet så mye i forskningen. Det er vel heller kanskje de som bruker oss hvis de skal gjøre noe.”

Dette utsagnet både støttes og motsies av de andre informantene. Informantene fra praksisfeltet forteller at de mottar veiledning fra akademia når de driver fagutvikling og forbedringsarbeid i praksis. En av informantene fra akademia gir uttrykk for det samme når hun beretter at: ”*Vi veileder og deltar i prosjekter i klinikken*”. Samtidig forteller hun også om gjensidighet:

”Vi jobber også i lag. De hjelper oss i våre prosjekter, og vi veileder og deltar i prosjekter i klinikken. Jeg føler nok at vi får til en fin kombinasjon der.”

En informant fra akademia mener at det er andre faktorer som styrer forskningssamarbeidet mer enn deltakelse i gruppen som sådan:

”Det er jo som regel noen som får penger til et eller annet prosjekt og da er det jo den som egentlig har styringen, [...] som velger ut hvem en vil ha med seg, [...] hvem en har lyst til å jobbe sammen med, hvem en tror kan bidra med noe.”

Slik jeg har fortolket forståelsen av praksisnær forskning i analysens andre del, mener de fleste informantene at denne formen for forskning innebærer at forskningens tematikk skal være forankret i praksisfeltet. Bare én av informantene nevner at forskningen også skal gjøres av klinikere og forskere i fellesskap. Dette, samt informantenes fortellinger ovenfor, kan tyde på at gruppens deltakere jobber mye parallelt med hver sine forsknings- og fagutviklingsopplegg. Samtidig hjelper og støtter de hverandres prosjekter med veiledning og egne erfaringer og perspektiver fra sine sektorer. Direkte fellesprosjekter med større grad av likhet i deltakelse, finansiering og så videre fra begge parter og i alle ledd av forskningsprosessen, kan det virke som det er færre av. Her opplever jeg imidlertid at datagrunnlaget er litt for magert og sprikende til at jeg kan trekke klarere konklusjoner. Når dét er sagt, både i fellesprosjekter og hver for seg i sine sektorer, trekker deltakerne på hverandres kunnskap, hjelp og støtte. Ut fra dette mener jeg at analysen over viser ytterligere et argument for at forskergruppen fungerer som en kunnskapshjelpende kontekst – som *ba* – for deltakerne.

I teorikapitlet har jeg belyst et utvalg internasjonale studier om forskningssamarbeid mellom akademia og praksisfelt. Litteraturen peker på utfordringer knyttet til blant annet kommunikasjon, omgivelser, maktrelasjoner og organisasjonskultur (McCloughen og O'Brien

2006). Maktaspektet vies stor plass. Det poengteres at denne typen forskningssamarbeid ofte fungerer slik at praksisfeltet bidrar med for eksempel datainnsamling, men at forskningsprosessen som sådan ligger utenfor deres kontroll. Slik blir forholdet mellom partene i samarbeidet asymmetrisk (McCloughen og O'Brien 2006). Dermed kan praktikerne få en mer passiv rolle i kunnskapsdannelsen, slik jeg har pekt på i diskusjonen om kløften mellom teoretisk og praktisk kunnskap i teoridelen. Empirien i denne avhandlingen gir ikke grunnlag for å si om dette også preger forskergruppens måte å jobbe på i sine felles prosjekter. Enkelte utsagn fra informantene kan tyde på det, blant annet informantens valg av ordet ”hjelper” når hun forteller om klinikerens bidrag i prosjekter, ”... *de hjelper oss i våre prosjekter.*” En annen av informantene mener praksisfeltet primært er med i gruppen for ”... *å få innblikk i forskning*”. En informant fra praksisfeltet uttaler dessuten at praksisfeltet bidrar i bestemte forskningsprosjekter med ”... *å samle inn data*”. Dette peker mot at forholdet mellom aktørgruppene i felles forskningsprosjekter til en viss grad er asymmetrisk. Jeg har imidlertid ikke dekning i empirien for å si at dette systematisk kjennetegner forskningssamarbeidet.

Wenger (2004) sin teori om praksisfellesskap er presentert i teorikapitlet. Praksisfellesskap er gjerne uformelle grupper som forvalter, produserer og forhandler om kunnskap i gjensidig engasjement rundt en felles praksis. Det betyr ikke at enhver gruppe kan kalles et praksisfellesskap (Wenger 2004). I det følgende vil jeg drøfte hvorvidt forskergruppen kan defineres som et slikt fellesskap.

Forskergruppen er formelt etablert av caseorganisasjonen. Den har formalisert ledelse og den inngår i undervisningsinstitusjonens organisasjonsstruktur. Dette avviker fra et sentralt element i teorien, som jeg har pekt på over. På den annen side opererer Wenger (2004) med en nokså dynamisk definisjon av fenomenet praksisfellesskap. Han påpeker at praksisfellesskapet konstitueres de facto gjennom nettopp felles og gjensidig meningsdanning. Denne meningsdanningen skjer ved forhandling og handling i en felles praksis. Selv om en kan si at forskergruppen er initiert utenfra, kan en hevde at fellesskapet defineres og utformes av deltakerne gjennom den faktiske virksomheten i gruppen. Slik kan gruppen sies å ha uformelle trekk. I dokumentanalysen påpeker jeg at styringsdokumentene gir forskergruppen overordnede føringer og rammebetingelser. Men dokumentene gir i liten grad klare retningslinjer for hvordan disse målsettingene skal nås. Dermed får gruppen handlingsrom til selv å utforme sin praksis. Her ligger de uformelle elementene.

Wenger (2004) angir en del kjennetegn på praksisfellesskap. Empirien viser ikke om alle kjennetegnene samsvarer med forskergruppens praksis. Oppfyllelse av samtlige kriterier er imidlertid heller ikke et krav for å kunne gjenkjenne et praksisfellesskap, i følge Wenger (2004). Flere av kriteriene ser imidlertid ut til å være oppfylt. Dette gjelder blant annet kriteriet om vedvarende og gjensidige relasjoner ved langvarig deltakelse i gruppen. Det gjelder dessuten kriteriet om felles måter å engasjere seg i samarbeidet på gjennom prosjekter og deling av kunnskap i gruppen. Også det å kunne definere hva som er passende handlinger, for eksempel hva som er korrekt kildebruk i gruppens publikasjoner, og passende tema for diskusjon, er et kjennetegn ved forskergruppen. I analysen av empirien ser jeg spillet mellom aktørens kunnskapsforståelser i et forhandlingsperspektiv. Aktørens forståelser reforhandles kontinuerlig. Selv om ulike diskurser konkurrerer om meningsdanning i forskergruppen, konkluderer jeg i tråd med Wengers kriterium, med at det rår en felles diskurs i gruppen. Denne diskursen reflekterer et bestemt perspektiv på verden, som ser ut til å handle om teoriens hegemoniske status. Jeg vil dermed konkludere med at forskergruppen har mange kjennetegn på et praksisfellesskap.

Praksisfellesskap inngår i større kontekster. For eksempel er organisasjonene som har deltakere i forskergruppen en del av denne gruppens kontekst. I neste avsnitt vil jeg utforske forskergruppens forhold til caseorganisasjonen, som jeg betrakter som den viktigste av disse kontekstene.

4.3.4 Forskergruppen og caseorganisasjonen

Som jeg har belyst tidligere, formidler informantene at de deler erfaringer og gir hverandre innspill på ulike tema. Forskergruppen byr også på ”forankring”, ”identitet” og ”ståsted” for den enkelte aktør. Men én av informantene beretter om reaksjoner fra caseorganisasjonen på denne gruppetilhørigheten:

”Men man skal heller ikke overdrive det. Det får vi også tilbakemeldinger på. Vi skal ikke markere det for sterkt.”

Hun spekulerer på om dette kan ha noe med jantelov eller med en mulig uenighet i caseorganisasjonen om gruppens faglige profil å gjøre. For eksempel forteller hun om synspunkter i organisasjonen som handler om at gruppen burde vært bredere sammensatt med deltakere også fra andre deler av praksisfeltet og dessuten fra andre enheter i organisasjonen.

En kan også tenke at det kan bero på det noen mener er en relativt svakt utviklet forskningskultur i deler av undervisningssektoren og at det i spenningsfeltet mellom undervisning og forskning kan være aktiviteter rundt forskningen som taper (Larsen 2007). Utsagnet forteller uansett, slik jeg ser det, noe om grensene og konteksten for gruppen. Som jeg har vært inne på i teoridelen, bruker Sewerin (1996) nettopp grensetermer for å beskrive avstand og nærhet mellom deltakerne i en gruppe og også mellom gruppen og organisasjonen den er en del av. Jeg oppfatter det slik at forskergruppen, slik som informantene forteller om den, ikke helt faller inn under noen av forfatterens gruppedefinisjoner. Riktignok kan gruppen sies å ha nokså tykke grenser mot caseorganisasjonen, men jeg tolker det ikke slik at aktørene har fortynnet eller visket bort grensene rundt seg selv, slik Sewerin mener vil være tilfellet i ”den uniformerte gruppen”. Tvert om, aktørene fremstår som klare og tydelige på egne synspunkter og forståelser. Slik kan gruppen minne mer om Sewerins ”ideelle gruppe”, der alle grenser er passe tykke og der gruppetilstanden er preget av dynamikk og spenning. Så er det, som jeg skal belyse nærmere i neste avsnitt, ulike forståelser blant informantene om hvor åpen og komfortabel gruppen er med diskusjoner og motstridende synspunkter.

4.3.5 Relasjoner, samspill og konsensus

Analysen viser at informantene bruker forskergruppen som samarbeidsarena. Relasjonene og samspillet mellom aktørene får dermed betydning for hvordan samarbeidet fungerer. Når det gjelder forholdet mellom aktørene, både som enkeltindivider og som grupper, har informantene ulike forståelser. Flere gir uttrykk for at ”forskjelligheten er viktig” og at ”det er jo det som på en måte kanskje bringer en litt videre.” De snakker om at trygghet, åpenhet og respekt for hverandres meninger er viktig i samarbeidet. Begreper som lydhørhet og takhøyde brukes om deltakernes holdninger til hverandres innspill. Flere oppfatter det slik at det er jevnbyrdighet, likeverd og respekt mellom deltakerne i gruppen. Gruppen brukes også som springbrett for å bli kjent med ”de andre”, det vil si aktører i den andre sektoren. Som en av informantene sier:

”Jo mer man jobber sammen, jo mer skjønner man av hverandre. [...] Jo mer man kjenner hverandre, jo mindre blir skepsisen. Man senker jo garden helt og man skjønner hva de andre holder på med.”

Tillit er et viktig aspekt ved kunnskapsutvikling ifølge blant annet von Krogh, Ichijo og Nonaka (2001). Forfatterne fremhever at tillit må være gjensidig og handle om å tro på hverandres gode intensjoner. Det ser ut til at aktørene utvikler gjensidig tillit gjennom arbeidet i forskergruppen, en *"senker garden"* og en iboende skepsis til det en ikke kjenner, blir mindre. Newell et al. (2002) er opptatt av at et felles verdigrunnlag må ligge til grunn for en mer uforbeholden tillit mellom deltakerne i en gruppe. I forrige del av analysen understreker jeg at ulike momenter bidrar til at deltakerne i forskergruppen har en felles plattform og en felles identifikasjon knyttet opp mot teoridiskursen. Samtidig tyder følgende utsagn fra en av informantene på at verdigrunnlaget også handler om betydningen av praksisfeltets bidrag:

"... selv om en kan ha litt forskjellig tilnærming til ting, så opplever jeg at vi alle sammen er opptatt av verdien av det praksisfeltet representerer."

Gruppens felles verdigrunnlag er med andre ord knyttet både til teoridiskursen og til elementer i en praksisdiskurs, *"verdien av det praksisfeltet representerer"*.

Når det gjelder spørsmålet om enighet og konsensus i forskergruppen, uttaler noen av informantene at det ikke er så stor grad av uttalt uenighet. Muligens er det større uenighet enn det som kommer fram. De hadde ønsket *"at det var mer plass til den uenigheten."* Slik jeg forstår det, er det problemstillinger rundt forståelsen av kunnskapsbegrepet, ulike kunnskapsformer, omsorgstenkning og lignende som ikke tas opp til debatt i gruppen. Noen av informantene hadde gjerne sett at det var større mulighet til å føre slike diskusjoner om grunnleggende tema. De fremhever at gruppen har fokus på *"det praksisnære"*, *"på det som foregår rundt pasienten"* og at det er *"kjempepositivt"*. Men de savner altså de mer prinsipielle og åpne diskusjonene og tror at gruppen har et større potensial. Som en av informantene fremholder: *"Så hadde vi sikkert kunne bevege oss mer. Det kan bli enda bedre."*

Her er det relevant å trekke inn problematikken rundt konformitet og konsensus i grupper. Newell et al. (2002) poengterer at *"gruppetenkning"* kan føre til konformitetspress som igjen kan gi falsk konsensus. Meningsmangfold og forskjellighet i gruppen vil da være større enn det som av ulike grunner kommer til uttrykk. Det ser ut til å være divergerende forståelser blant informantene om det eksisterer et konformitetspress i gruppen. Når det er sagt, i

analysens andre del har jeg vist at teori- og praksisdiskursene konkurrerer og at diskursene kan forstås hierarkisk. Jeg konkluderer med at teoridiskursen har hegemoni. Det finnes opposisjon og kritikk i en praksisdiskurs, men aktører som distanserer seg fra teoridiskursen har ikke gjennomslag. Slik kan det muligens være en viss grad av konformitetspress i gruppen, uten at en dermed kan si hvor sterkt det eventuelt er.

Spørsmålet om konformitet og konsensus kan knyttes til forhandling om forståelser. Jeg har tidligere påpekt at aktørenes diskursive kunnskapsforståelser har betydning fordi de danner grunnlag for forhandlingsprosesser i gruppen. Det finnes ulike forståelser i gruppen, ulike innspill og innfallsvinkler, og det oppfattes av informantene som verdifullt i et kunnskapsutviklingsperspektiv. ”*Forskjelligheten er viktig*” og at ”*det er jo det som på en måte kanskje bringer en litt videre*” er representative utsagn. Informantene ser ut til å være på linje med flere teoretikere (Lysklett 2007, Wenger 2004) når de med disse utsagnene målbærer at ulike perspektiver og ideer kan sees som ressurs for energi i kunnskapsutviklingen. Gjennom møtet mellom ulike posisjoner, gjennom en diskursiv kamp, kan ny kunnskap utvikles. Informantens ønske om ”*å kunne bevege oss mer*”, kan henseile på at dette møtet mellom ulike posisjoner kunne vært mer åpent, eller mer direkte eller sterkere. Da kunne gruppen fungert ”*enda bedre*”. Følgende utsagn fra en informant som opplever at grunnleggende tema ikke diskuteres i forskergruppen, kan tyde på at forhandlingen om kunnskapsforståelser ikke nødvendigvis er åpen og eksplisitt:

”Det ligger noen ganger i luften at det diskuterer vi ikke. [...] ... sånn som en av de ti budene, det diskuterer vi ikke. Så da kan en vel kanskje si at det er jo ikke klinikerne som vinner, da.”

Slik jeg tolker informanten i den sammenhengen utsagnet kommer i, mener hun at det hersker en tatt-for-gitt-oppfatning av at teorikunnskap skal dominere gruppens praksis. Dette kan føre til at forhandlingen om kunnskapsforståelser er en forhandling som praksisfeltet indirekte taper. Her viser jeg til Haavinds poeng med at forhandlinger kan være implisitt, men altså allikevel finne sted (1982 i Børve 2008). Blant annet refererer informanten til gruppens artikkelsskriving og retningslinjer for teori- og kildebruk i publikasjonene. Retningslinjene forteller ikke direkte hvilke typer kilder som skal brukes, men sier at kildene helst ikke skal være eldre enn fem-seks år gamle. Informanten påpeker imidlertid at kilder som fokuserer på ”*...praksiskunnskap og kunnskap i handling*” er eldre enn fem-seks år. Dette har jeg vært

inne på i forrige del av analysen. I denne sammenhengen er hensikten å illustrere at alternative perspektiver indirekte kan utelukkes og dermed tape i en forhandlingssituasjon. Kanskje er ikke teorikunnskapens forrang alltid kommunisert tydelig og eksplisitt, men det kan virke som om den fungerer som er underforstått forutsetning og ramme for gruppens virksomhet.

4.3.6 Forholdet mellom kunnskapsforståelser og sektortilknytning

Slik jeg har vist i forrige del av analysen, ser aktørenes kunnskapsforståelser ut til å variere med andre variabler enn sektortilknytning. Sektortilhørighet er med andre ord ikke avgjørende for aktørenes forståelser. Mye kan tyde på at forskjellige forståelser ville vært representert i gruppen selv om den ikke var tverrsektorielt sammensatt. Dette kan kanskje gi inntrykk av at det tverrsektorielle aspektet ikke har betydning når det gjelder kunnskapsforståelser i forskergruppen? Det ser imidlertid ut til å være høy bevissthet hos informantene om betydningen av at deltakerne representerer ulike sektorer. Dette går både på likheter og forskjeller mellom aktørgruppene. Som en av informantene fra praksisfeltet uttaler:

”De som er med i gruppa har jo en praksis i bunnen, fra den kliniske hverdagen [...]. Sånn at det er jo ingen som sitter i den gruppa, som er helt ukjent med den kliniske praksis. [...] Så de som representerer den teoretiske verdenen, de gjør jo egentlig ikke bare det [...] Men kanskje vi som kommer fra den kliniske praksisen, vi har praksishverdagen litt mer fersk.”

Her slår informanten fast at deltakerne i forskergruppen har et felles fundament for samarbeidet, fordi alle i utgangspunktet har erfaring fra klinisk praksis. Men deltakerne fra praksisfeltet bidrar altså med nyere og mer oppdatert erfaring, de har ”*praksishverdagen litt mer fersk*”. Informanten fortsetter med å fortelle at deltakerne fra praksisfeltet kan gi innspill og råd til deltakerne fra akademia i forhold til hva som vil kunne fungere i en klinisk kontekst:

”Det kan jo være at en som representerer teorifeltet mener sånn og sånn, men så kan vi som kommer fra praksis si at, men hør her, i praksis så er det faktisk ikke sånn.”

En informant fra akademia ser ut til å støtte opp under denne forståelsen som praktikerne har av det komplekse og kontekstavhengige ved *anvendelse* av kunnskap i praksisfeltet: ”*Og da*

føler jeg virkelig at de som har vært fra praksis har skjønt de problematikene". Hun forteller videre om aktørene fra academia at: *"De har jobbet på en annen måte, vært nødt til å smalne seg. De har vært veldig konkret i forhold til sitt lille felt."* Hun avslutter med å påpeke aktørene fra praksisfeltet sin rolle i forhold til dette. De har *"liksom holdt folk ned på jorda."*

Her mener jeg informantene formidler hva hver av de to aktørgruppene bidrar med i samarbeidet, hvilke roller de har. Slik jeg tolker informantene, mener de at aktørgruppene nettopp byr på henholdsvis praksisorientert og teoribasert kunnskap. Dette er nyttig for dem både i felles og separate forsknings- og fagutviklingsprosjekter og i gruppens virksomhet generelt.

Slik jeg ser det, er det intet motsetningsforhold mellom variablene kunnskapsforståelser og sektortilhørighet. Ved å legge en subjektiv epistemologi til grunn, kan en betrakte kunnskapsforståelser som individuelt fundert, basert på ulike elementer. Sektortilhørighet er ett av dem og vil nok prege en forståelse, men den behøver ikke være avgjørende, som i dette tilfellet. Som representant for en bestemt sektor, vil en aktør imidlertid være bærer av den kunnskapsdiskursen som er forankret der. Dermed vil aktøren fungere som kunnskapsbærer og bidra med denne sektorkontekstuelle kunnskapen i forskergruppen. Selv om aktørene altså trekker på både en praksis- og en teoridiskurs, og samlet posisjonerer seg i teoridiskursen, kan en si at aktørene konstitueres i ulike subjektposisjoner. Aktørene fra academia konstitueres i en bestemt subjektposisjon som bærer av teoridiskursen, mens aktørene fra praksisfeltet plasseres i en subjektposisjon som bærer av praksisdiskursen. Dette viser hvordan ulike diskurser gir aktører ulike subjektposisjoner å snakke ut fra. Posisjonene kan komme i konflikt med hverandre, men de behøver ikke å gjøre det. En kan derimot si at aktørene konstituerer seg selv ved å bruke diskursene aktivt, for eksempel ved å forene ulike diskurser (Brandth og Kvande 2003, Winther Jørgensen og Phillips 1999). I denne studien indikerer analysen at aktørene kombinerer subjektive kunnskapsforståelser med sektorspesifikk kunnskap. Slik bidrar de til å komplettere kunnskapsdannelsen i forskergruppen og å utvikle gruppen som kunnskapsarena.

4.3.7 Oppsummering

Med utgangspunkt i aktørenes kunnskapsforståelser og sektortilhørighet har jeg i denne delen av analysen drøftet hvordan forskergruppen fungerer som kunnskapsarena. Her har jeg vist at både academia og praksisfelt gjennom felles deltakelse i gruppen gir hverandre innpass i sine

sektorer. Akademia får adgang til å forske i praksisfeltet og deltakere fra praksisfeltet bidrar med undervisning i akademia. Forskergruppen får dermed en portåpner- eller døråpnerfunksjon. Analysen viser at forskergruppen fungerer som en kunnskapshjelpende kontekst, *ba*, der kunnskap deles og utvikles ut fra en felles plattform (von Krogh, Ichijo og Nonaka 2001). Aktørene synes å virke som kunnskapsaktivister ved å være katalysatorer for kunnskapsutvikling i egne organisasjoner (von Krogh, Ichijo og Nonaka 2001). Forskningssamarbeidet i gruppen fungerer som en kombinasjon av felles og mer sektoravgrensede prosjekter. Empirien kan tyde på asymmetri mellom aktørgruppene i enkelte av fellesprosjektene. Analysen viser at gruppen har utviklet en felles og gjensidig praksis og slik kan karakteriseres som et praksisfellesskap (Wenger 2004). Jeg har også diskutert gruppens forhold til caseorganisasjonen ut fra grensetermer. Her konkluderer jeg med at gruppen har likhetstrekk med en ”ideell gruppe”, der alle grenser er passe tykke og der gruppetilstanden er preget av dynamikk og spenning (Sewerin 1996). Spørsmålet om konsensus i gruppen er tematisert. Konklusjonen er at det muligens kan være en viss grad av ”gruppetenkning” og konformitetspress. Videre har jeg vist hvordan aktørenes ulike kunnskapsforståelser kan sees som forhandling. Denne forhandlingen får betydning for hvordan virksomheten i gruppen utformes. Det finnes både teori- og praksisorienterte kunnskapsforståelser i forskergruppens forhandlingsprosesser, men analysen viser at den teoretiske kunnskapstradisjonen blir den dominerende i gruppens arbeid. Selv om aktørenes forståelser ikke entydig er knyttet til sektortilhørighet, argumenterer jeg for at aktørene allikevel er bærere av den kunnskapsdiskursen som er forankret i egen sektor. Med diskursteoretiske termer kan en si at ulike diskurser gir aktørene forskjellige subjektposisjoner å snakke ut fra (Brandth og Kvande 2003, Winther Jørgensen og Phillips 1999). Aktørene forener subjektposisjonene ved å kombinere subjektive kunnskapsforståelser med sektorspesifikk kunnskap. Analysen viser at dette er nyttig for kunnskapsdeling og kunnskapsutvikling i forskergruppen og bidrar til å utvikle gruppens funksjon som kunnskapsarena.

5. KONKLUSJONER OG PERSPEKTIVERING

I dette kapitlet vil jeg vende tilbake til utgangspunktet for studien: problemstilling og forskningsspørsmål. Jeg gjør rede for funn og konklusjoner i lys av teori før jeg avslutter med refleksjoner over forskningsprosessen, egen læring og mulige implikasjoner for videre studier.

5.1 Interaksjon mellom kunnskapsforståelser og sektortilhørighet

Utgangspunktet for denne avhandlingen var å undersøke hvordan en tverrsektoriell forskergruppe kan fungere som kunnskapsarena. Deltakerne i gruppen kommer fra to ulike sektorer, akademia og praksisfelt. Jeg har kombinert en diskursiv tilnærming med kunnskapsperspektivet for å utforske hvordan aktørenes kunnskapsforståelser og sektortilknytning påvirker gruppens virksomhet. Casestudie er brukt som forskningsstrategi, med individuelle intervjuer som primært datamateriale og dokumentanalyse som supplement.

Diskurstilnærmingen brukes både som analytisk strategi og som teoretisk tilnærming. Forhandlingsperspektivet har vist seg hensiktsmessig for å kunne betrakte samspillet mellom forståelsene som en forhandlingssituasjon. I tillegg er det benyttet andre teoretiske innfallsvinkler i analysen, både fra kunnskapsledelses- og fra helsefeltet. Denne multiperspektivistiske tilnærmingen, som Winther Jørgensen og Phillips (1999) påpeker kan være verdifull, mener jeg har gitt økt dybde til datamaterialet. Problemstilling og forskningsspørsmål er dermed belyst på flere måter, enn om jeg hadde forholdt meg bare til én av de teoretiske tilnærmingene.

5.1.1 Forankring i en teoretisk kunnskapstradisjon

Analysens første del er en empirisk analyse av et utvalg av caseorganisasjonens dokumenter om forskergruppen. Den viser at forskergruppens målsettinger er rettet mot og skal bidra til utvikling både for praksisfelt og for caseorganisasjon, eller akademia. Dokumentene fungerer som styringsverktøy for gruppen og tilsier at gruppen skal være en arena for samhandling mellom sektorene. Denne virksomheten skal bygge på et samspill mellom ulike kunnskapsformer. Analysen kan tyde på at forskergruppens arbeid primært skal forankres i en teoretisk kunnskapstradisjon. Dokumentene angir retningslinjer for forskergruppen, men formidler i liten grad hvordan gruppen skal nå målsettingene. Gruppen har slik sett et relativt stort handlingsrom til å utforme sin praksis.

5.1.2 Diskurser om teori og praksis

I analysens andre del utforskes informantenes forståelser av kunnskap og praksisnær forskning, omtalt med fellesbetegnelsen ”kunnskapsforståelser”. Her identifiseres to hoveddiskurser: en teoridiskurs og en praksisdiskurs. Funnene indikerer at mens teoridiskursen er forankret i akademia, har praksisdiskursen forankring i praksisfeltet.

Informantene forholder seg både til teori- og til praksisdiskursen, men de fleste informantene betrakter imidlertid teorikunnskap som den viktigste kunnskapsformen. Diskursene kompletterer dermed hverandre, men synes på samme tid å stå i et motsetningsforhold. Dette kan tolkes som et uttrykk for at de konkurrerer med hverandre. Diskursene kan forstås hierarkisk og informantene posisjonerer seg nærmest teoripunktet i aksens mellom teori og praksis. Jeg ser dermed teoridiskursen som hegemonisk. I praksisdiskursen finner jeg opposisjon til dette hegemoniet, men aktører som distanserer seg fra teoridiskursen vinner ikke fram. Situasjonen speiler forholdet mellom diskursene i en større historisk og kulturell kontekst. Dette handler om debatten mellom en objektiv og en subjektiv epistemologi, som impliserer at den teoretiske og den praktiske kunnskapstradisjonen blir stående i motsetning til hverandre (Molander 1996, Åsvoll 2009). Motsetningen bidrar til å skape et kunnskapsteoretisk akademisk hegemoni (Nolan og Grant 1993). Slike overordnede samfunnsmessige diskurser kan forsterke en dominerende diskurs på organisasjons- og gruppenivå (Winther Jørgensen og Phillips 1999). Det ser ut til å være tilfelle i denne studien. Den tause dimensjonen i den praktiske kunnskapstradisjonen problematiseres av flere av informantene. Analysen indikerer at den tause kunnskapen viker for den eksplisitte fordi den ikke dokumenteres. Slik bidrar manglende dokumentasjon og synlighet til å forsterke den eksplisitte teoriens hegemoni. En kan si at skillet mellom en praktisk og en teoretisk kunnskapstradisjon korresponderer med dikotomien taus - eksplisitt kunnskap.

Analysen indikerer at informantenes kunnskapsforståelser ikke entydig er knyttet til den diskursen som er forankret i egen sektor. Informantenes diskursive posisjonering går altså ikke langs sektorgrensene. De fleste informantenes felles posisjonering i teoridiskursen kan skyldes flere forhold. Med bakgrunn i samme profesjon vil informantene langt på vei være sosialisert inn i noe av den samme grunnleggende forståelsen av begreper og fenomener. Gjennom utdanning vil de naturlig nok være preget av den teoriorienterte kulturen i akademien. Alle informantene har klinisk erfaring og noen har i tillegg arbeidsforhold i praksisfeltet. Til tross for dette, kan en si at den teoretiske tradisjonen setter seg igjennom i forståelsen av kunnskap og av hvordan forskning skal utøves. Det kan også være forhold ved gruppekonstruksjonen, ved gruppen som *kontekst*, som virker i retning av felles posisjonering i teoridiskursen. Analysen identifiserer asymmetri eller ubalanse mellom sektorene som er representert i forskergruppen. Ubalansen ligger blant annet i sammensetning og eierskap av gruppen, med akademien som dominerende part. Dette kan forsterke teoriens hegemoniske status i gruppen.

5.1.3 Forskergruppen som kunnskapsarena

Tredje del av analysen svarer på avhandlingens to siste forskningsspørsmål ved å utforske hvordan aktørenes kunnskapsforståelser og sektortilhørighet påvirker forskergruppens funksjon som kunnskapsarena.

Aktørenes ulike kunnskapsforståelser kan betraktes som forhandling. Forhandlingen får betydning for hvordan virksomheten i gruppen utformes. Aktørene forhandler om ulike forståelser av hvilke kunnskapsformer som skal ha betydning. Det finnes både teori- og praksisorienterte kunnskapsforståelser i forskergruppens forhandlingsprosesser, men analysen viser at den teoretiske kunnskapstradisjonen blir den dominerende i gruppens arbeid. Dette samsvarer godt med dokumentanalysen, som viser at forskergruppens arbeid skal forankres sterkere i teoretisk enn i praktisk kunnskap.

Gjennom felles virksomhet i forskergruppen gir aktørene hverandre adgang til egne sektorer. Akademia får mulighet til å forske i praksisfeltet og praksisfeltet bidrar med undervisning i akademia. Forskergruppen får dermed en portåpner- eller døråpnerfunksjon (Thagaard 2009).

Forskningssamarbeidet i gruppen fungerer som en kombinasjon av felles og mer sektoravgrensede prosjekter. Her kan det se ut som om forholdet mellom aktørgruppene i enkelte felles forskningsprosjekter er asymmetrisk ved at praksisfeltet får en mer passiv rolle i kunnskapsdannelsen. Jeg understreker at empirien ikke gir svar på om dette systematisk kjennetegner forskningssamarbeidet.

Forskergruppen kan betraktes som en felles plattform for kunnskapsdeling og kunnskapsutvikling og et sted der relasjoner mellom aktørene utvikler seg. Slik fungerer forskergruppen som det von Krogh, Ichijo og Nonaka (2001) kaller en kunnskapshjelpende kontekst - *ba*. Forfatterne definerer *ba* som en av flere *kunnskapshjelpere*. En annen kunnskapshjelper er mobilisering av *kunnskapsaktivister*. Kunnskapsaktivister beskrives som sentrale aktører for å koordinere og initiere kunnskapsutvikling i organisasjoner (von Krogh, Ichijo og Nonaka 2001). Aktørene i forskergruppen kan sees som kunnskapsaktivister ved at de formidler innspill og refleksjoner fra samarbeidet i gruppen, spesifikt fra den andre sektoren, til egne organisasjoner og nettverk. Slik kan de fungere som katalysatorer for kunnskapsutvikling der.

Gjennom forhandling og handling har forskergruppen etablert en felles og gjensidig praksis. Aktørene deler kunnskap, reflekterer over egen og hverandres arbeidspraksis og samarbeider om forsknings- og fagutviklingsprosjekter. Slik kan forskergruppen karakteriseres som et praksisfellesskap (Wenger 2004). Aktørene bidrar med ulike perspektiver, innspill og ideer i gruppen. Dette kan sees som ressurs for energi i kunnskapsutviklingen (Lysklett 2007). Gjennom møtet og spenningen mellom ulike posisjoner, gjennom forhandling og diskursiv kamp, kan ny kunnskap utvikles. Analysen viser at denne diskursive kampen bidrar til kunnskapsutvikling i forskergruppen. Selv om informantenes kunnskapsforståelser ikke entydig er knyttet til den diskursen som er forankret i egen sektor, byr de allikevel på kunnskap fra den sektoren de representerer i gruppen. En aktør vil være bærer av den kunnskapsdiskursen som er forankret i den sektoren hun representerer. Slik vil hun fungere som kunnskapsbærer og bidra med sektorkontekstuell kunnskap. Selv om aktørene altså trekker på både en praksis- og en teoridiskurs, og samlet posisjonerer seg i teoridiskursen, kan en med diskursteoretiske termer si at aktørene konstitueres i bestemte subjektposisjoner. Aktørene fra academia konstitueres i subjektposisjoner som bærere av teoridiskursen, mens aktørene fra praksisfeltet plasseres i subjektposisjoner som bærere av praksisdiskursen. Dette viser hvordan diskurser gir aktører forskjellige subjektposisjoner å snakke ut fra. Posisjonene kan stå i konflikt med hverandre, men de gjør ikke nødvendigvis det. En kan derimot si at aktørene konstituerer seg selv ved å bruke diskursene aktivt, for eksempel ved å kombinere ulike diskurser (Brandth og Kvande 2003, Winther Jørgensen og Phillips 1999). I denne studien indikerer analysen at aktørene forener ulike diskursive posisjoner. Konklusjonen min er at aktørene i forskergruppen kombinerer subjektive kunnskapsforståelser med sektorspesifikk kunnskap. Den teoretiske kunnskapstradisjonen dominerer forskergruppens praksis, men aktørenes ulike subjektposisjoner bidrar til å komplettere kunnskapsdannelsen i gruppen og til å utvikle forskergruppens funksjon som kunnskapsarena.

5.1.4 Tverrsektorielle forskergrupper – ”en tredje vei”?

I introduksjonskapitlet har jeg stilt spørsmål ved om det å etablere tverrsektorielle forskergrupper kan være hensiktsmessig og en farbar vei også for andre organisasjoner. Analysen viser at deltakelse på tvers av sektorer bidrar til at aktørenes egen kunnskap kompletteres og at sektorene får adgang til hverandres domener. Dette er av stor betydning for begge sektorens forsknings- og fagutviklingsaktiviteter. Slik synes svaret på spørsmålet å være et ”ja”. Men potensialet for forskergruppen kan se ut til å være større. Analysen indikerer at gruppen kunne vært bredere sammensatt med deltakere også fra andre deler av

utdanningsorganisasjonen og praksisfeltet. Og om en hadde utfordret teorikunnskapens hegemoni mer, med for eksempel prinsipielle diskusjoner om kunnskapsforståelse, omsorgstenkning og skillet mellom teori og praksis, ”så hadde vi sikkert kunne bevege oss mer. Det kan bli enda bedre”, som en av informantene uttrykker det. Muligens er etableringen av forskergruppen et forsøk på å skape ”en tredje vei” (Elkjær 2004). Denne ”tredje veien” handler om å fokusere på samspillet mellom teori og praksis, å finne måter å integrere en teoretisk og en praktisk kunnskapsforståelse på. Viktigere enn å holde på ett av elementene i teori-praksis-dikotomien, er det å fokusere på dynamikken mellom teori og praksis som dimensjoner i det Wenger (2004) kaller en ”*fundamental dualitet*” (Wenger 2004: 81). Her kan vi også trekke trådene tilbake til Aristoteles sitt skille mellom ”*theoria*” og ”*praxis*”. Aristoteles betraktet det imidlertid slik at teori og praksis ikke skal oppfattes som atskilte størrelser. Praksis bygger på teori, mens teori simpelthen ennå ikke har funnet noen praktisk anvendelse (Grønhaug 2002). Med etableringen av forskergruppen kan en si at caseorganisasjonen har kommet et stykke videre på ”en tredje vei”, men det empiriske materialet i denne studien kan tyde på at potensialet er enda større.

5.2 Refleksjon over forskningsprosess og egen læring

Forskningsprosessen er ved veis ende og det er tid for ettertanke og refleksjon. For en fersk forsker har prosessen vært krevende. Sannheten i uttrykket om at ”veien blir til mens du går” står nokså klart for meg. Når dét er sagt, tryggheten i forskerrollen har økt underveis. Blant annet gikk rollen som intervjuer bedre etter hvert som jeg ble mer rutinert. I ettertid ser jeg imidlertid at jeg på noen punkter kunne stilt flere oppfølgingsspørsmål og bedt informantene om konkretisering og illustrerende eksempler. Dermed kunne datamaterialet blitt rikere. Jeg kunne også muligens beriket empirien ved å bruke observasjon som supplerende datainnsamlingsmåte. Slik kunne jeg studert dynamikken mellom deltakerne og fått anledning til blant annet å utforske språket i spill underveis i forskergruppens møter. Når dét er sagt, jeg opplever at kombinasjonen mellom en diskursiv tilnærming og et kunnskapsperspektiv på empirien, har bidratt til økt forståelse av det fenomenet jeg har utforsket.

Jeg har skrevet denne avhandlingen alene. Det har gitt noen fordeler, men også bydd på ulemper. For meg har det vært positivt og i enkelte perioder helt nødvendig, at jeg har hatt mulighet til å styre tiden selv. Samtidig har jeg savnet noen å dele med. Dette gjelder det omfattende søke-, lese- og skrivearbeidet som ligger bak denne teksten. Ikke minst handler

det om å ha noen å dele faglige spørsmål og refleksjoner med for å kunne ta de klokeste valgene underveis i prosessen. Her vil jeg allikevel si at veileder, medstudenter og andre har vært givende samtalepartnere. Og så har det til sjuende og sist vært opp til meg å gjøre endelige valg. Jeg mener at disse valgene er gode nok til at avhandlingen svarer på problemstilling og forskningsspørsmål.

Arbeidet med masteravhandlingen har bidratt til læring og faglig utvikling. Jeg opplever at læringsutbyttet samsvarer med arbeidsinnsatsen, som ikke har vært ubetydelig. Prosessen har vekslet mellom lesing av andres tekster og utforming av egen tekst ut fra de erkjennelser lesningen har gitt meg. Gjennom dette vekselspillet har jeg oppøvd refleksjon og bevisstgjøring over kunnskapsbegrepet og over kunnskapsdeling og kunnskapsutvikling generelt og spesielt i casegruppen. Med bedre innsikt i de forhandlingsprosesser som foregår i grupper, håper jeg å ha blitt en mer reflektert praktiker i eget arbeidsmiljø. Kanskje har jeg dessuten gitt et bidrag til forståelse av dette feltet for et større fagmiljø. Jeg har også ønsket å bidra i diskusjonen rundt dikotomien eller kanskje heller *dualiteten* mellom teoretisk og praktisk kunnskap.

5.3 Implikasjoner for videre studier

Jeg ser flere muligheter for videreutvikling av tematikken for denne studien. Det kan for eksempel være av interesse å utføre en komparativ studie som utforsker flere casegrupper. Slik kan en sammenligne en tverrsektoriell gruppe med grupper som er sammensatt på andre måter, for eksempel kun med forskere. En slik studie vil kunne fortelle noe om likheter og forskjeller mellom gruppene og utdype hvordan sammensetningen av deltakere virker inn på kunnskapsdeling og kunnskapsutvikling.

I avhandlingen refererer jeg til Larsen (2007), som påpeker at det finnes lite kunnskap om samarbeid mellom utdanningssektoren og praksisfeltet om forsknings- og utviklingsarbeid. Her er det behov for mer forskning. En kan blant annet undersøke enkelte aspekter ved et tverrsektorielt forskningssamarbeid nærmere eller dypere, eksempelvis maktforhold, organisering eller ledelse, som denne studien i liten grad berører.

6. LITTERATUR

- Alvsvåg, H. (2009). Kunnskapsbasert praksis er ikke noe nytt. *Sykepleien Forskning*. 4 (3), 216-220
- Berger, P. L. og Luckmann, T. (2000). *Den samfunnskapte virkelighet*. Bergen, Fagbokforlaget
- Bjørndal, A., Flottorp, S. og Klovning, A. (2007). *Kunnskapshåndtering i medisin og helsefag*. Oslo, Gyldendal akademisk
- Brandth, B. og Kvande, E. (2003). *Fleksible fedre: maskulinitet, arbeid, velferdsstat*. Oslo, Universitetsforlaget
- Børve, H. E. (2008). *Norske kunnskapsorganisasjoner i et globalt arbeidsliv*. Avhandling (ph.d.), Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim
- Christiansen, B., Heggen, K. og Karseth, B. (2004). *Klinikk og akademia: reformer, rammer og roller i sykepleierutdanning*. Oslo, Universitetsforlaget
- Cornwall, A. og Jewkes, R. (1995). What is participatory Research? *Social Science & Medicine*, 41 (2), 1667-1676
- Ekeli, B.-V. (2002). *Evidensbasert praksis: snublestein i arbeidet for bedre kvalitet i helsetjenesten?* Tromsø, Eureka forlag
- Elkjær, B. (2004). Organizational Learning: "The third way". *Management Learning* 35 (4), 419-434
- Engelsk-norsk/norsk-engelsk ordbok (2007). Oslo, Kunnskapsforlaget
- Fog, J. (2004). *Med samtalen som utgangspunkt: det kvalitative forskningsinterview*. København, Akademisk Forlag
- Foucault, M. (1999). *Seksualitetens historie, bind 1: Viljen til viten*. Oslo, EXIL
- Gottschalk, P. (2004). *Informasjonsteknologi i kunnskapsledelse*. Oslo, Universitetsforlaget
- Gotvassli, K.-Å. (2007). *Kunnskaps- og prestasjonsutvikling i organisasjoner: rasjonalitet eller intuisjon og følelser?* Trondheim, Tapir akademisk forlag
- Gourlay, S. (2004). *"Tacit knowledge": the variety of Meanings in empirical Research*. Lastet ned 03.05.2010 på <http://myweb.tiscali.co.uk/sngourlay/PDFs/Gourlay%202004%20tacit%20knowledge.pdf>
- Gourlay, S. (2005). *The Theory of organizational Knowledge-Creation: a Critique and alternative Framework*. London, Kingston University

- Grønhaug, K. (2002). Teorikunnskap som konkurransefordel. I Nordhaug, O. (red.) *Kunnskapsledelse: trender og utfordringer*. Oslo, Universitetsforlaget
- Gustavsson, B. (2000). *Kunnskapsfilosofi: tre kunnskapsformer i historisk belysning*. Stockholm, Wahlström & Widstrand
- Hagen, N. (2008). *Nytt nettsted for kunnskap i praksis*. Lastet ned 03.05.2010 på http://www.helse-sorost.no/modules/module_123/proxy.asp?D=2&C=15&I=1003&
- Heggen, K. og Engebretsen, E. (2009). En dekonstruktiv nærlesning av arbeidsbok for sykepleiere. *Sykepleien Forskning*, 4 (1), 28-33
- Helse- og omsorgsdepartementet (2005). God forskning - bedre helse: lov om medisinsk og helsefaglig forskning, som involverer mennesker, human biologisk materiale og helseopplysninger (helseforskningsloven) *Norges offentlige utredninger (2005: 1)*. Oslo, Departementet
- Helsedirektoratet (2010). *Undervisningssykehjem*. Lastet ned 03.05. 2010 på <http://www.undervisningssykehjem.no>
- Hummelvoll, J. K. (red.) (2003). *Kunnskapsdannelse i praksis: handlingsorientert forskningssamarbeid i akuttpsykiatrien*. Oslo, Universitetsforlaget
- Hummelvoll, J. K., Andvig, E. og Lyberg, A. (red.) (2010). *Etiske utfordringer i praksisnær forskning*. Oslo, Gyldendal akademisk
- Haavind, H. (1982). Makt og kjærlighet i ekteskapet. I Hauka, R., Hoel, M. og Haavind, H. (red.). *Kvinneforskning. Bidrag til samfunnssteori*. Oslo, Universitetsforlaget
- Irgens, E. J. (2007). *Profesjon og organisasjon: å arbeide som profesjonsutdanent*. Oslo Fagbokforlaget
- Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?: innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Kristiansand, Høyskoleforlaget
- Jones, S. L. [et al.] (1998). Advantages and Disadvantages of Collaborative Research: A University and Behavioral Health Care Provider's Experience. *Archives of Psychiatric Nursing*, 12 (5), 241-246
- Kalling, T. og Styhre, A. (2003). *Knowledge Sharing in Organizations*. Malmö, Liber
- Kirkevold, M. (1996). *Vitenskap for praksis?* Oslo, Ad notam Gyldendal
- Klev, R. og Levin, M. (2009). *Forandring som praksis: endringsledelse gjennom læring og utvikling*. (2. utg.). Bergen, Fagbokforl.
- Kristjansson, M. (2010a). Skolen er svaret. *Klassekampen*, 20.03. Lastet ned 21.03.2010 på <http://www.klassekampen.no>
- Kristjansson, M. (2010b). Utdanning er ikke alt. *Klassekampen*, 19.03. Lastet ned 21.03.2010 på <http://www.klassekampen.no>

- Kunnskapsdepartementet (2010). *Forskning*. Lastet ned 10.08. 2010 på <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/forskning.html>
- Kunnskapsdepartementet (2009). Klima for forskning. *St.meld. nr. 30 (2008-2009)*. Oslo, Regjeringen
- Kunnskapsdepartementet (2010). *Livslang læring*. Lastet ned 10.08. 2010 på <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/Livslang-laring.html>
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo, Gyldendal akademisk
- Laclau, E. og Mouffe, C. (1985). *Hegemony and Socialist Strategy: towards a radical democratic politics*. London, Verso
- Lagesen, V. A. og Sørensen, K. H. (2008). Kunnskapssamfunnets anatomi. I Sørensen, K. H., Lagesen, V. A., Amdahl, E., et al. (red.). *Faglighet og tverrfaglighet i den nye kunnskapsøkonomien*. Trondheim, Tapir akademisk forlag
- Larsen, I. M. (2007). *Praksisrettet FOU?: en undersøkelse av høgskolesektorens forsknings- og utviklingsarbeid innen helse- og sosialfag*. Oslo, NIFU STEP
- Lysklett, S. R. (2007). *Dialog mellom ideer: ideutviklingens vilkår i arbeidsgruppemøter*. Avhandling (ph.d.), Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim
- Martinsen, K. og Eriksson, K. (2009). *Å se og å innse: om ulike former for evidens*. Oslo, Akribe
- McCloughen, A. og O'Brien, L. (2006). Interagency Collaborative Research Projects: illustrating potential Problems, and finding Solutions in the Nursing literature. *International Journal of Mental Health Nursing*, 15 (3), 171-180
- Molander, B. (1996). *Kunnskap i handling*. Göteborg, Daidalos
- Myklebust, J. O. (2002). Utveljing og generalisering i kasusstudiar. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 5, 423-438
- Nagel, E. (1979). *The Structure of Science: problems in the logic of scientific Explanation*. Indianapolis, Ind., Hackett
- Neumann, I. B. (2001). *Mening, materialitet, makt: en innføring i diskursanalyse*. Bergen, Fagbokforlaget
- Newell, S. [et al.] (2002). *Managing Knowledge Work*. New York, Palgrave Macmillian
- Nolan, M. og Grant, G. (1993). Action Research and Quality of Care: a Mechanism for agreeing Basic Values as a precursor to Change. *Journal of Advanced Nursing*, 18 (2), 305-11
- Nonaka, I. og Konno, N. (1998). The Concept of "Ba": building a Foundation for Knowledge Creation. *California management review* 40 (3), 40-54

- Nonaka, I. og Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge-Creating Company: how Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*. New York, Oxford University Press
- Norsk Ergoterapeutforbund (2009). *Kunnskapsbasert ergoterapi - en introduksjon*. Lastet ned 03.05.2010 på <http://ergo.nxc.no/NETF/Fag-og-yrkesutoevelse/Kunnskapsporten>
- Nortvedt, M. W. [et al.] (2007). *Å arbeide og undervise kunnskapsbasert: en arbeidsbok for sykepleiere*. Oslo, Norsk sykepleierforbund
- Nygård, A.-K. (1995). *Taushet er ikke gull: en bok om å begrunne sykepleiehandlinger og om sykepleieridentitet*. Oslo, Forlaget Sykepleien
- Polanyi, M. (2000). *Den tause dimensjonen: en innføring i taus kunnskap*. Oslo, Spartacus
- Polit, D. F. og Beck, C. T. (2004). *Nursing Research: Principles and Methods*. Philadelphia, Pa., Lippincott Williams & Wilkins
- Rennemo, Ø. (2006). *Levér og lær: aksjonsbasert utvikling i resultatorienterte organisasjoner*. Oslo, Universitetsforlaget
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse: kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo, Universitetsforlaget
- Ry Nielsen, J. C. og Repstad, P. (1993). Fra nærhet til distanse og tilbake igjen: om å analysere sin egen organisasjon. I *Annerledes tanker om livet i organisasjoner*. København, Nyt fra Samfundsvidenskaberne
- Røvik, K. A. (2007). *Trender og translasjoner: ideer som former det 21. århundrets organisasjon*. Oslo Universitetsforlaget
- Schön, D. A. (2001). *Den reflekterende praktiker: hvordan professionelle tenker, når de arbejder*. Århus, Klim
- Senge, P. M. (1999). *Den femte disiplin: kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. Oslo, Egmont Hjemmets bokforlag
- Sewerin, T. (1996). *En plass i stolen: en arbeidsbok for grupper om grupper*. Dalby, MIL Publishers
- Siggard Jensen, S., Fejfer Olsen, S. og Mønsted, M. (2004). *Viden, ledelse og kommunikation*. Fredriksberg, Samfundslitteratur
- Stein, J. og Ridderstråle, J. (2001). Managing the Dissemination of Competences. I Sanchez, R. (red.) *Knowledge Management and Organizational Competence*. Oxford, Oxford University Press
- Styhre, A. (2004). Rethinking Knowledge: A Bergsonian Critique of the Notion of Tacit Knowledge. *British Journal of Management*, 15 (2), 177-188
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen, Fagbokforlaget

- Universitets og høyskoleloven (2005). *Lov om univesiteter og høyskoler*. Lastet ned 22.08. 2010 på <http://www.lovddata.no/all/hl-20050401-015.html>
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2003). I første rekke: forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle. *Norges offentlige utredninger (NOU 2003: 16)*. Oslo, Departementet
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2005). Vilje til forskning. *St.meld. nr 20 (2004-2005)*. Oslo, Regjeringen
- Vinsnes, A.G. (2005). *Klinisk forskning i sykehjem, det beste grunnlaget for faglig forsvarlig praksis*. Trondheim, Høgskolen i Sør-Trøndelag
- Vinsnes, A.G. (2008). *Hvilken kunnskap er viktig for god fagutøvelse?* Trondheim, Høgskolen i Sør-Trøndelag
- Vinsnes, A.G. og Hauge, K. (2004). *Handlingsprogram for forskning, kompetanseoppbygging og formidling i klinisk sykehjemsarbeid ved Avdeling for sykepleie, Høgskolen i Sør-Trøndelag*. Trondheim, Høgskolen i Sør-Trøndelag
- von Krogh, G., Ichijo, K. og Nonaka, I. (2001). *Slik skapes kunnskap: hvordan frigjøre taus kunnskap og inspirere til nytenkning i organisasjoner*. Oslo, NKS forlaget
- Wenger, E.(2004). *Praksisfællesskaber: læring, mening og identitet*. København, Reitzel
- Winther Jørgensen, M. og Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Frederiksberg, Roskilde Universitetsforlag
- Åsvoll, H. (2009). *Teoretiske perspektiver på taus kunnskap: muligheter for en taus pedagogikk*. Trondheim, Tapir akademisk forlag

7. FIGUROVERSIKT

Figur 1 Kunnskap i et verdihierarki	13
Figur 2 Kunnskapsbasert praksis	24
Figur 3 Kunnskapens tannhjul	57
Figur 4 Godt faglig skjønn.....	58
Figur 5 Kunnskapsformer i to hovedgrupper.....	60
Figur 6 Teoridiskurs og praksisdiskurs	62

8. VEDLEGG

8.1 Vedlegg 1 Forespørsel om intervju

E-post:

I forbindelse med min masteroppgave på studiet *Master i kunnskaps- og innovasjonsledelse* (MKiL) ønsker jeg å gjennomføre noen individuelle intervjuer. Tema for masterprosjektet er kunnskapsutvikling i grupper og i samråd med NN har jeg valgt forskergruppen NN som case-enhet. Jeg ønsker å utforske hvordan praktikere og forskere forstår kunnskap og kunnskapsutvikling i en gruppe der formålet er å drive praksisnær forskning.

Jeg håper du har anledning til å stille på et slikt intervju. Se forøvrig vedlagte samtykkeerklæring:

Samtykkeerklæring

Jeg gir med dette mitt samtykke til å delta i intervju som gjennomføres av MKiL-student Astrid Kilvik.

Undersøkelsen er basert på frivillig og informert samtykke, og jeg kan på et hvilket som helst tidspunkt trekke meg fra prosjektet. Alle opplysninger vil bli anonymisert i masteroppgaven.

Sted/dato:.....

Underskrift:.....

8.2 Vedlegg 2 Intervjuguide

Informantens bakgrunn. Stilling/funksjon - antall år i stillingen.

Utdanning og erfaringsbakgrunn/tidligere jobberfaring

Fortell om din deltakelse i forskningsgruppen.

Hvordan ble du rekruttert til gruppen og hvor lenge har du vært med?

Kan du si noe om din egen rolle, dine bidrag og aktiviteter i gruppen?

Hvordan opplever du deltakelsen i gruppen?

I forhold til arbeidsoppgavene dine?

I forhold til din eller din institusjons utøvelse av henholdsvis klinisk praksis og forsknings- og utviklingsarbeid?

I forhold til gruppen som en arena for egen læring og for kunnskapsutveksling med andre?

Kan du beskrive hvordan du opplever at deltakernes synspunkter og perspektiver blir mottatt/ivaretatt/videreført i gruppen?

I diskusjoner og meningsutvekslinger?

I forhold til for eksempel valg av og gjennomføring av FoU-prosjekter

Dersom det kommer frem ulike perspektiver eller er uenighet i gruppen?

Har du et konkret eksempel, hvis du tenker tilbake på for eksempel forrige møte?

Fortell hva du tenker om og legger i begrepene *kunnskap* og *kunnskapsutvikling*?

Tror du andre i gruppen har andre oppfatninger og assosiasjoner? I så fall hvilke?

Har forståelsen av disse begrepene vært diskutert i gruppen?

Fortell hva du tenker om og legger i begrepet *praksisnær forskning*?

Tror du andre i gruppen har andre oppfatninger og assosiasjoner? I så fall hvilke?

Har forståelsen av dette fenomenet vært diskutert i gruppen?

Hva vektlegger du når du skaffer deg kunnskap på et område?

Hvilke kilder, som for eksempel forskningsartikler, kollegers erfaringer osv, har størst betydning?