

Att genom reflektion organisera för en medveten och kunskapsrik praktik

GUNILLA AVBY

Institutionen för beteendevetenskap och lärande, Linköpings universitet

Ett i högre grad vetenskapsbaserat samhälle ställer ökade krav på att professionellt arbete ska grundas i evidens och att beslut ska vila på evidensbaserade kriterier. På ett generellt plan är idén bakom en evidensbaserad praktik att överbrygga gapet mellan teori och praktik, men hittills har den evidensbaserade agendan främst fokuserat på professionellas instrumentella kunskapsanvändning. Mindre intresse har visats för en mer indirekt användning av forskningsbaserad kunskap, en så kallad konceptuell kunskapsanvändning med avsikt att utmana och förändra etablerade tanke- och vanemönster. Ett grundläggande antagande bakom denna artikel är att lärande gynnas när praktikern använder olika kunskapskällor. Artikeln bidrar till att utvidga och fördjupa reflektionens betydelse i professionell praktik.

INLEDNING

I takt med en intellektualisering av arbetets generella karaktär ställs allt högre krav på professionella yrkesutövare. I dag förväntas medarbetare kunna tillgodogöra sig och kritiskt granska forskning och annan tillämpbar kunskap för att fatta tillförlitliga beslut och utveckla verksamheten (Thomas, 2004). Föreställningen om att forskning kan ge oss svar på vilka metoder och insatser som är mest lämpade för en specifik situation, och därmed bidra till kvalitetsförbättringar, baseras på antagandet att forskning kan garantera metodernas och insatsernas effektivitet (Biesta, 2007)¹. Evidensbaserad praktik för beslutsfattande har som begrepp och företeelse kommit att utvecklas till ett politiskt slagord som genomsyrar verksamheter i många olika samhällssektorer (Kvernebeck,

1 Synsättet tillhör "What works-traditionen", som bygger på en rationell beslutsprocess med hög tilltro till en implementering av olika standarder och riktlinjer för att nå önskvärda effekter i verksamheten.

2011). Det har använts för att ge organisationer legitimitet men också för att legitimeras en individs rationella beslut. Grundfilosofin för den evidensbaserade agendan har rötter i en demokratisk beslutsprocess där alla involverade parter uppmanas att bidra till och ifrågasätta de kunskapsgrunder på vilka beslut fattas (Haynes m.fl., 2002; Sackett m.fl., 2000). Hittills har den främst fokuserat på professionellas forskningsanvändning, med särskilt fokus på en instrumentell forskningsanvändning (Broadhurst m.fl., 2010; Nutley m.fl., 2007) som innebär att forskning är överförbar och direkt tillämpbar i praktiken för att stödja ett beslut eller en handling (Amara m.fl. 2004; Larsen, 1980; Weiss, 1979). Mindre intresse har visats för forskningens användbarhet för att medvetandegöra den egna praktiken och bidra till att förändra existerande tankemönster och attityder till varierande aspekter av arbetet (Otto m.fl., 2009), en så kallad konceptuell kunskapsanvändning (Weiss, 1979). Gray m.fl. (2009) påpekar dock att en evidensbaserad praktik som saknar analys, reflektion och etiska överväganden riskerar att få oförutsedda och ödesdigra konsekvenser för klienter. Som en följd har den evidensbaserade agendan alltmer kommit att markera behovet av professionellt lärande för att utveckla en professionell expertis (Nutley m.fl., 2007; Thomas, 2004; Trinder, 2008).

Ett grundläggande antagande är att lärande gynnas när praktikern använder olika kunskapskällor, det vill säga interagerar med både praktisk och teoretisk kunskap (till exempel forskning, kollegor, klienter, erfarenheter och lagar). När tyst kunskap artikuleras och synliggörs kan kunskapen delas med andra och utmanas av explicit kunskap. Den instabilitet eller osäkerhet som uppstår när olika kunskapskällor uppmärksammas kan således främja ett lärande (Dewey, 1910; Knorr-Certina, 1981). Lärande uppfattas här som samspel mellan implicit och explicit kunskap (Nonaka & Takeuchi, 1995; Zollo & Winter, 2002).

Det finns emellertid en risk att de betydelsefulla kunskapstransformationerna uteblir om de inte organiseras (Nonaka & Takeuchi, 1995; Zollo & Winter, 2002). Tidigare forskning har visat att lärande i arbetet förutsätter en arbetsplats som stödjer lärande (Ellström m fl., 2008; Gustavsson, 2007) eller, med andra ord, har en bra grogrund för lärande, en "learning readiness" (Billett, 2001, p. 3). Om lärmiljön i stället är begränsad och det saknas en medveten strategi för att främja lärande och reflektion finns en risk att förväntade lär- och reflektionsprocesser uteblir (Dewey, 1917). Tidigare studier har även visat att *tid* till eftertanke och reflektion i sig inte är en tillräcklig förutsättning för att frammana utveckling och lärande (Ellström, 2006a; March, 1991). Människor är helt enkelt inte skapta för att enbart sitta ner och reflektera (Alvesson & Spicer, 2012).

Syftet med denna artikel är att utifrån två praktiska exempel pröva ett teoretiskt ramverk för hur organisering av reflektion kan understödja professionellas användning av såväl teoretiska som praktiska kunskapsformer i arbetet.

Artikeln är strukturerad i tre delar. Efter detta inledande avsnitt behandlas studiens teoretiska utgångspunkter i den första delen. Reflektionsbegreppet berörs för att understryka reflektion som en avsiktlig handling. Därefter görs en teoretisk distinktion mellan två olika men kompletterande kunskapsformer, forskningsbaserad och praktikbaserad kunskap, samt en beskrivning av två olika lärprocesser, anpassningsinriktat och utvecklingsinriktat lärande. Lärprocesserna är användbara för att belysa just samspelet mellan kunskapsanvändning, reflektion och handling i arbetet. I den andra delen ger två praktikfall från offentlig verksamhet exempel på hur organiserad reflektion kan användas för att understödja professionellas interaktion med olika kunskapsformer. Avslutningsvis redovisar jag några utmaningar för att kunna organisera reflektion i praktiken.

REFLEKTIONENS BETYDELSE FÖR KUNSKAPSANVÄNDNING – EN KONCEPTUELL MODELL

I denna första del presenteras artikelns teoretiska utgångspunkter, som därefter binds samman i en konceptuell modell. Modellen symboliserar ett teoretiskt ramverk där reflektion utgör en mekanism för praktiker att interagera med olika kunskapsformer, vilket i sin tur antas främja ett professionellt lärande som fokuserar förståelsen av det professionella uppdraget och utvecklingen av en professionell expertis.

Reflektionsbegreppet

Reflektion som begrepp och praktik genererade ett påtagligt intresse efter Donald Schöns (1983) bok ”The Reflective Practitioner”. Vid tidpunkten för bokens publicering behandlade litteraturen mestadels reflektion kopplat till utbildning och kompetensutveckling samt reflektion i yrkesförberedande sammanhang. Att reflektion var användbart i relation till arbetets praktiska natur var mycket lite uppmärksammat (Boud m.fl., 2006; Gray m.fl., 2009), vilket gjorde att boken fick ett stort genomslag. Schön (1983) argumenterade för behovet av att utveckla en kunskapsteori, en epistemologi, för praktiken och kritiserade idén om teknisk rationalitet och evidens som grund för professionellt yrkesutövande.

Reflektionsbegreppet har rötter i filosofen och pragmatikern John Deweys omfattande verk från början av 1900-talet (Dewey, 1910, 1917, 1938). För Dewey står upplevelsen och erfarenheten i centrum för lärprocessen, och reflektion beskrivs som ett medel eller en mekanism för att omvandla erfarenheter till ett lärande. Han menar att det finns skäl till varför vi handlar på ett visst sätt och att skälet sätter in handlingen i ett meningsfullt sammanhang.

Men ibland kan skälet vara oklart i stunden och blir inte tydligt förrän man får tillfälle att reflektera över varför man handlat på ett visst sätt (Walton, 1990). Genom att medvetandegöra pågående processer och avsätta tid till att reflektera kring attityder, övertygelser och handlingar kan vi dra slutsatser som möjliggör bättre val och handlingar i framtiden. Först då blir en erfarenhet meningsfull och användbar (Dewey, 1917; Eraut, 2004b). Dewey (1917) fäster också stor vikt vid reflektion som en avsiktlig handling och definierar den som "active, persistent, and careful consideration of any belief or supposed form of knowledge in the light of the grounds that support it and the further conclusion to which it tends" (Dewey, 1910, p. 9).

Om reflektionsbegreppet kopplas samman med praktiken kan reflektiv praktik sägas börja med ett ifrågasättande av det förgivet tagna (Jarvis, 1992). Således kan reflektion sägas utgöra en *störning* i den kontinuerliga strömmen av erfarenheter och därmed skapa en potentiell lärsituation. Reynolds och Vince (2004) menar att i en reflektionsprocess måste fakta beaktas som går utöver existerande personlig, interpersonlig och organisatorisk kunskap för att synliggöra och möjliggöra en förståelse för hur kunskapen skapas. Förmågan att kunna identifiera och beskriva kunskapen bakom våra handlingar, det vill säga förmågan att kunna reflektera över praktiken, är central för att lära och utveckla praktiken (Abrandt Dahlgren m.fl., 2004). Vi interagerar kontinuerligt med omgivningen för att få till stånd förändringar som i annat fall inte skulle ha inträffat. Att interagera handlar om förmågan att kunna upptäcka och dra slutsatser i och av olika situationer, vilket i sin tur är en förutsättning för att agera intellektuellt (Dewey, 1910). Ryle (1945) konstaterar att det inte finns något gap mellan intelligens och praktik som motsvarar det mellan teori och praktik. Han menar att göra något intelligent, antingen genom tänkande eller handlande, är att göra något på ett särskilt manér. Reflektion som ses som något medvetet och avsiktligt utgör en tydlig kontrast till intuition. Den rationella handlingen innebär individens förmåga att integrera kunskap om *vad* som behöver göras, med kunskap om *hur* det ska göras (Ryle, 1945). Intelligenta handlingar och kunskapsutveckling, uttryckta genom resonemang och analys, symboliserar därmed en rationellt tänkande individ (Sadler-Smith & Sheffy, 2004).

Reflektion har länge betraktats som något individuellt, men i dag finns ett ökat intresse för reflektion som en kollektiv aktivitet. Kraven på att professionella yrkesutövare kontinuerligt lär och utvecklar sin yrkeskompetens har understrukits, och möjligheter att kritiskt granska och synliggöra informella lär- och arbetsprocesser har blivit allt viktigare i syfte att leva upp till de krav som förknippas med dagens yrkesliv (Abrandt Dahlgren m.fl., 2004; Baldwin, 2004; Boud m.fl., 2006; Broadhurst m.fl., 2010; Evans, 2011; Otto m.fl., 2009; Reynolds & Vince, 2004). Otto m.fl. (2009) betonar behovet av en

andra generationens evidensbaserad praktik, baserad på en reflexiv professionalism, vilket innebär att använda både praktikbaserad och forskningsbaserad kunskap för att göra välgrundade val och fatta tillförlitliga beslut i olika arbetssituationer.

Två olika men kompletterande kunskapsformer

I likhet med andra fenomen måste kunskap relateras till den tid och kontext i vilken den tillämpas. Allt sedan Aristoteles utvecklade sin tredelade kunskaps-teori, episteme, techne och fronesis, har kontinuerligt nya kunskapstypologier utvecklats (till exempel Eraut, 2004a; Estabrooks m.fl., 2005; Gustavsson, 2004; Lindblom & Cohen, 1979). I dag betonas, i allt högre grad, i det vetenskapsbaserade samhället betydelsen av att verksamheter i alla samhällssektorer baseras på *evidens*² för att beslutsprocessen ska förbättras. Den befintliga kunskapsbasen har inom många professioner utmanats av kraven som följer på, evidens, ökad transparens och ansvarsutkrävande i arbetet (Svensson & Evetts, 2010). Trots detta har forskning visat att professionella fortfarande har en hög tillit till sina egna erfarenheter när det gäller att hantera de ofta komplexa situationer de möter i vardagen och att få ansträngningar görs för att syntetisera och teoretisera den egna praktiken (Van de Ven & Johnson, 2006). Debatten om vilken form av kunskap som är relevant för praktiken är seglivad (Eraut, 2004a; Kvernbeek, 1999; Nutley m.fl., 2007) och den forskningsbaserade kunskapen kritiserar för att ha blivit allt mindre användbar för praktiken med följderna att gapet mellan teori och praktik befaras öka (Van de Ven & Johnson, 2006).

Forskningsbaserad kunskap kan hänföras till såväl empirisk forskning och begrepp som till teorier, modeller och ramverk. Praktikbaserad kunskap å andra sidan utvecklas gradvis ur erfarenheter som manifesteras i yrkeskunnande och expertis. Startpunkten är företrädesvis unika problem som kräver en snar lösning (till exempel hur man hanterar en klients klagomål). Forskningsbaserad kunskap är vetenskapligt förankrad och genererad ur en systematisk process som vanligtvis inleds med en grundlig analys av problemområdet innan forskningsfrågor kan formuleras och problemen undersökas. Pondera exempelvis att barndödligheten inom ett särskilt område ökar under ett par års tid. För att framgångsrikt lyckas ringa in vad som ligger till grund för denna ökning behövs förmodligen en grundlig analys innan det går att

2 Trots att evidensbegreppet saknar en enhetlig innebörd förekommer olika exempel på evidenshierarkier som vanligtvis placerar randomiserade kontrollstudier i topp (Foss Hansen, 2014). Kvernbeek (2011) hävdar dock att evidens är något som antingen bekräftar eller förkastar en hypotes. Evidens är således relaterat till den fråga eller problem vi försöker att lösa (Hammarsley, 2009). Fakta, propositioner eller redogörelser av olika slag är på egen hand inte evidens, men kan *bli* evidens beroende på hur hypotesen formuleras (Kvernbeek, 2011).

finna potentiella faktorer. Forskningsbaserad kunskap erbjuder sällan en snabb lösning på ett problem, medan praktikbaserad kunskap kan användas för omedelbar problemlösning i vardagen och arbetslivet. Däremot begränsas möjligheten att generalisera praktikbaserad kunskap, eftersom den till sin natur är subjektiv och kontextbunden, till skillnad från forskningsbaserad kunskap som i regel syftar till att tillämpas bortom den specifika undersökningssituationen (Ellström & Nilsen, 2014).

Forskningsbaserad kunskap är explicit och huvudsakligen skriftlig, vilket underlättar kommunikation och kunskapsutbyte. Även andra former av kodifierad kunskap, som olika typer av rapporter, kan anses utgöra forskningsbaserad kunskap trots att den tagits fram utan en rigorös kvalitetskontroll. Praktikbaserad kunskap tenderar å andra sidan att vara tyst och uttrycks vanligtvis genom handling snarare än med ord. Den erövrar genom imitation och insikter om vilka handlingar som leder till önskvärda resultat, likväl som kunskapen inbegriper förvärvandet av professionell common sense (Kvernbekk, 1999). Om praktiker saknar en övergripande förståelse för samband mellan handling och resultat har de inte heller kunskap om vad som fungerar. Enligt Kvernbekk (1999) skulle det innebära att individen står handfallen inför varje ny situation, det vill säga tvingas till omstart. Således symboliserar praktikbaserad kunskap en procedurmässig kunskap som successivt utvecklas genom studier, erfarenheter och personliga möten och med tiden förkroppsligas och tas för given. Denna form av kunskap omnämns ibland som *know-how* (Ryle, 1945; Schön, 1983). Tyst eller implicit kunskap beskrivs vara underförstådd och innehålla outtalade hypoteser, som ofta inkluderar vanor och fördomar vi har svårt att upptäcka själva, vilket därmed gör den svårtillgänglig och vanskelig att dela med andra (Polanyi, 1966; Schön, 1983). Om denna personifierade kunskap förblir implicit blir det även omöjligt att kritiskt granska dess grundval. Olika aspekter av forskningsbaserad och praktikbaserad kunskap presenteras i tabell 1.

Det kan vara värt att nämna att denna distinktion mellan de två olika kunskapsformerna även har använts för att särskilja två former av evidens: forskningsbaserad och praktikbaserad evidens (Barkham & Mellor-Clark 2003; Eraut, 2004a; Kvernbekk, 1999). Praktikbaserad evidens är kunskap som utvecklats från erfarenhet, som är erkänd i en profession och som anses fungera i praktiken, det vill säga kunskap "that works". Forskningsbaserad evidens är jämförbar med den kunskap som ofta associeras med evidensbaserad praktik, det vill säga forskningsbaserad kunskap om "what works" (Biesta, 2007; Kvernbekk, 2011).

Tabell 1. Grundläggande aspekter av forskningsbaserad och praktikbaserad kunskap.

Aspekter	Forskningsbaserad kunskap	Praktikbaserad kunskap
Grund för kunskapsutveckling	Öka förståelse för eller förklara problem	Lösa problem
Önskvärda kunskapsattribut	Generaliserbar Begriplig för andra Allmän, explicit och kodifierad Huvudsakligen uttryckt i skriftlig form	Kontextbunden och direkt användbar i konkreta vardagliga situationer Unik, personlig och vanligtvis tyst Huvudsakligen uttryckt i handling
Kunskaps-spridning	Tillgänglig och disponibel God kommunicerbarhet	Inbäddad i individer och organisationer Svår att kommunicera
Kontextberoende	Inte vanligtvis	Ja
Andra förekommande termer	Vetenskaplig kunskap Forskningsbaserad evidens Teoretisk kunskap Kodifierad eller explicit kunskap "Veta-att" och "Veta-varför"	Vardagskunskap Praktikbaserad evidens Tyst eller implicit kunskap "Veta-hur"
Grundläggande metod till kunskap	Deduktion Lära genom att studera Empiriska studier Teoretisera	Induktion Lära genom att agera Pragmatiska aktiviteter Erfara

Trots att kunskapsformerna är analytiskt åtskilda är de inte ömsesidigt uteslutande utan kan användas gemensamt, sida vid sida (Ellström & Nilsen, 2014). I själva verket finns det sällan anledning för praktikern att välja mellan forskningsbaserad eller praktikbaserad kunskap, utan det handlar snarare om att skapa mening och förståelse ur många olika kunskapsformer. Dessutom är det varken möjligt eller önskvärt att isolera dessa två former av kunskap eller kunnande. Tvärtom förstärker och berikar de varandra, de skapar varandra,

och därmed är det inte möjligt att värdera en kunskapsform över den andra (Dewey, 1910). Olika omständigheter påkallar behov av olika former av kunskap, och vad som anses vara giltig kunskap varierar från en kontext till annan. Kunskap blir i allmänhet accepterad om den uppfattas vara sann eller rimligen kan antas vara sann, oavsett om den är baserad på forskning, andra systematiska procedurer eller på praktiska erfarenheter (Eraut, 2004a).

Kunskapsanvändning tenderar att vara en komplex process som kräver att individen först och främst är medveten om att kunskapen existerar, därefter är motiverad att använda den samt har resurser, såsom tid och pengar. Den förutsätter också att någon form av förändring sker (Backer, 1991). Framgångsrika organisationer bedöms ha förmågan att interagera med varierande kunskapsformer och organisera för lärande i och mellan olika systemnivåer, nämligen mellan individ, team och organisation (Garud, 1997). Studier har också visat att kunskapsintegrationen, det vill säga förmågan att integrera ny³ kunskap i en befintlig organisation påverkar förmågan till innovation och utveckling (Berggren m fl., 2011). För att utöka förståelsen för processer av kunskapsanvändning och lärande i arbetet använder jag Ellströms (2001, 2006b) distinktion mellan anpassningsinriktat och utvecklingsinriktat lärande.

Anpassningsinriktat och utvecklingsinriktat lärande i arbetet

Ellströms (2001, 2006b) lärandemodell förutsätter att olika arbetsuppgifter kräver olika nivåer av handlingsmedvetenhet. Nivåerna beskrivs spänna över ett brett spektrum, från reflekterande och kunskapsbaserat handlande till regelbaserat och rutiniserat handlande. Modellen utmärks av att handling och lärande överbryggar varandra, vilket i grunden betyder att lärande i arbetet är ett resultat av individers handlingar och samspel i en viss praktikgemenskap (Ellström, 2011, p. 109). Resonemanget ligger i linje med forskning som identifierat att lärande och arbete är intimt kopplat till daglig praktik (Billett, 2002; Eraut, 2000, 2007).

I Ellströms handlingsteoretiska lärandemodell görs en distinktion mellan fyra handlingsnivåer och kunskap: (i) rutiniserad handling som i huvudsak baseras på implicit kunskap, (ii) regelbaserad handling som baseras på procedurmässiga kunskaper (att-veta-hur), (iii) kunskapsbaserad handling och (iv) reflektiv handling som inrymmer både kodifierad, teoretisk och motiverande kunskap. Lärande antas äga rum i växelverkan mellan rutiniserade och reflekterande handlingsnivåer, som inbegriper olika grader av kunskapsanvändning och medvetenhet för att framgångsrikt kunna hantera olika arbetsuppgifter i den dagliga verksamheten. Lärande kan således definieras som transformationer

3 I det här sammanhanget tolkar jag *ny* kunskap som kunskap som ligger utanför en personlig, interpersonlig och organisatorisk kunskap.

av kunskap till följd av ett samspel mellan tyst och explicit kunskap (Nonaka & Takeuchi, 1995). Polanyi (1966) menar att en individs kunnande handlar om ett personligt omdöme, där evidens relateras till en verklig situation i syfte att göra den begriplig. Han argumenterar mot synen på vetenskap som något objektivt och värdeneutralt. Han menar att en blandning av tyst kunskap, till exempel kvalificerade gissningar, känslor och föreställningar är vitala för att underbygga handlingar och producera ny kunskap. Denna integrationsprocess kan tolkas som att individer konstruerar ny personlig kunskap genom att kombinera olika kunskapsformer. Följaktligen kan forskningsbaserad kunskap endast leda till förändringar i tanke- och vanemönster när den aktivt kopplats samman med individens befintliga kunnande.

Med utgångspunkt i övertygelsen om att de fyra olika handlingsnivåerna medför en varierande grad av kunskapsanvändning och reflektion kan en distinktion göras mellan anpassningsinriktat och utvecklingsinriktat lärande. Anpassningsinriktat lärande handlar om att bemästra arbetet och lösa dagliga problem (Ellström, 2006b). I lärandeprocessen rör sig individen från ett reflekterande och kunskapsbaserat handlande till ett mer automatiserat och oreflekterat handlande. Lärandet byggs huvudsakligen upp genom erfarenheter (till exempel genom imitationsprocesser och *trial and error*) och säkerställer en effektiv och någorlunda stabil produktionsprocess (Ellström, 2011).

I den process som förknippas med utvecklingsinriktat lärande rör sig individen i motsatt riktning, från ett rutiniserat handlande till nivåer av kunskapsbaserat och reflektivt handlande (Ellström, 2011). Utvecklingsinriktat lärande handlar om att utveckla nya idéer och ny kunskap utifrån existerande praktik. Lärandet av ny kunskap antas uppstå när individer eller team inom en organisation stöter på ett problem i arbetet som saknar en enkel lösning. Denna form av lärande har likheter med begrepp som Argyris och Schöns (1978) *double-loop lärande* och Mezirows (1991) *transformativa lärande*, men även Marchs (1991) begrepp *exploration*, som handlar om att experimentera och utforska nya möjligheter.

Erfarenhetsbaserat, anpassningsinriktat lärande är fullt tillräckligt för att hantera vanligt förekommande uppgifter i dagligt arbete men otillräckligt för att utmana gängse tanke- och vanemönster. Organisationer behöver precis som individer hantera både rutinmässiga uppgifter och nya problematiska situationer, vilket förutsätter såväl ett anpassningsinriktat som ett utvecklingsinriktat lärande (Ellström, 2006b). Utmaningen är att organisera för en balans mellan anpassnings- och utvecklingsinriktat lärande. Lärande i arbetet är överlag svårt att fånga, eftersom det är så nära förknippat med arbetet och i själva verket uppstår i arbetets utmaningar (Billett, 2002; Ellström, 2001, 2011; Eraut, 2000, 2007). Det finns emellertid vinster i att synliggöra hur och på vilka grundvalar som kunskaper har utvecklats; en individs oartikulerade

kunskap och kompetens är inte bara omöjlig att kritiskt granska, dess bidrag till organisationen riskerar också att förbises. Med stöd i tidigare forskning kring lärande i arbetet (Billett, 2001, 2004; Ellström m fl., 2008; Rainbird m fl., 2004) argumenterar jag för en arbetsplats som organiseras inte enbart för produktion utan även för att stödja lärande.

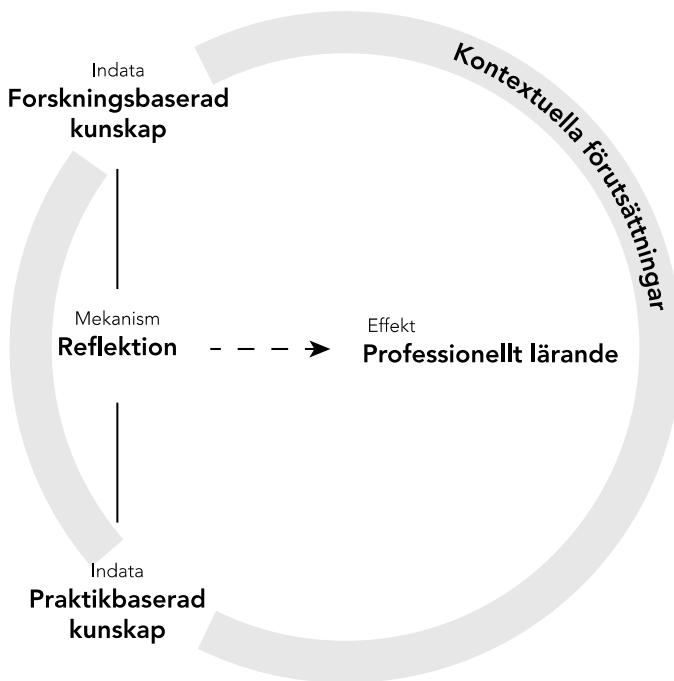
Reflektion som mekanism för professionellt lärande

Forskare tycks vara någorlunda överens om att kontextuella faktorer ger förutsättningar för lärande (till exempel Malloch m.fl., 2011; Rainbird m.fl., 2004). Samtidigt kan ett alltför stort fokus på lärandets situerade karaktär underskatta andra former av kunskap, till exempel teoretiska idéer som inte är kontextbundna, och därmed kan samspelet mellan teori och praktik försvåras (Fuller m.fl., 2004).

I figur 1 görs ett försök att illustrera den här artikelns grundläggande antagande: att lärande gynnas när praktikern använder olika kunskapskällor. Utgångspunkten är att när praktiker konsulterar, det vill säga interagerar med olika kunskapskällor, som exempelvis praktikbaserade erfarenheter, policy eller forskning, ökar förutsättningarna för ett professionellt lärande. Här kan det vara på sin plats att förklara begreppet *professionellt lärande*. I grund och botten är professioner kunskapsbaserade arbeten, och professionella är agenter och bärare av ett kunskapsbaserat samhälle, vilket i sin tur antyder att verksamheterna är baserade på vetenskapliga principer (Brante, 2013). Begreppen *professionell* och *professionalism* har över tid utvecklats till attraktiva attribut som garanterar en särskild kvalitet och standard på arbetet (Evetts, 2014; Jensen m.fl., 2012) snarare än att enbart symbolisera en praktik baserad på vetenskap. Att vara professionell associeras därmed med professionell expertis, det vill säga att en individ är kompetent och ansvarstagande inom sitt yrkesfält (Svensson & Evetts, 2010)⁴. Professionellt lärande är ett lärande som ständig pågår, en förståelse av det professionella uppdraget. Det handlar om att organisera och tillämpa kunskap, att bli medveten om egna övertygelser och förutfattade meningar som kan hindra utveckling samt att aktivt lyfta blicken och söka ny kunskap när man kör fast och ställs inför nya utmaningar eller problem. Utmärkande för professionellt lärande är således förmågan att *använda* kunskap på ett medvetet sätt för att uppfylla det professionella uppdraget och utveckla en professionell expertis och inte en persons samlade vetande.

4 Forskare har på senare år framfört argument om att det inte längre är betydelsefullt att dra en skarp linje mellan professioner och andra yrken, eftersom det idag finns flera likheter än skillnader mellan de båda social formationerna (Evetts, 2014; Svensson & Evetts, 2010). Till gemensamma drag nämns exempelvis, ett starkt beroendeförhållande till organisatoriska miljöer, och att yrkesidentiteten utvecklas via arbetets speciella kultur, utbildning och erfarenheter.

I figur 1 presenteras en konceptuell modell, tänkt att illustrera hur reflektion kan användas av praktiker för att interagera med olika former av kunskap i avsikt att stödja professionellt lärande. Min intention är att understryka betydelsen av hur forskningsbaserad kunskap kan användas för att utmana etablerade vanor och kunskap som tas för given i arbetet. Modellen symboliserar ett ramverk snarare en uppsättning olika steg att gå igenom. Kontextuella förutsättningar antas både underlätta och hindra kunskapsanvändningen och därmed även individens motivation och möjlighet att lära i arbetet.



Figur 1. Konceptuell modell: Arbetsplatsreflektion som en mekanism för professionellt lärande.

Modellen kan härledas till en processorienterad modell för evidensbaserad praktik, i vilken det tenderar att finnas en underliggande demokratisk vision. Implicit uttrycker den en lärandeprocess genom att den accentuerar betydelsen av att interagera med olika kunskapsformer för att nå välgrundade beslut (Sackett m.fl., 1996; Sackett m.fl., 2000). Modellen är också grundad i Deweys filosofi om intelligenta handlingar som kräver ett reflektivt tänkande, liksom

den pragmatiska övertygelsen om att teoretisk och praktikbaserad kunskap berikar varandra och att en kunskapsform just därför inte kan värderas högre än en annan. Den har också inspirerats av tidigare forskning kring arbetsplatslärande (Billett, 2001, 2004; Ellström m.fl., 2008; Rainbird m.fl., 2004) som betonar att arbetsplatslärande kräver en arbetsplats som är organiserad inte enbart för produktion utan även för lärande.

ATT ORGANISERA FÖR REFLEKTION I ARBETET

Artikelns andra del tar sin utgångspunkt i två praktikfall från offentlig verksamhet i Sverige. De skildrar hur praktiker avsiktligt använde forskningsbaserad kunskap för att utmana den kunskap som togs för given i praktiken. Praktikfallen exemplifierar hur organiserad reflektion erbjöd praktikerna en distans till den egna praktiken och den kontinuerliga strömmen av erfarenheter.

Det första praktikfallet belyser reflektionsgrupper sammansatta av chefer från tre olika sektorer (socialtjänst, utbildning samt hälsa- och sjukvård) i en mellanstor svensk kommun. I varje grupp deltog nio chefer, internt rekryterade av respektive ledning. Förutom att samtliga chefer hade en gemensam erfarenhetsbakgrund som verksamhetschef med budget- och personalansvar utgjorde samhällsuppdraget för respektive sektor en gemensam nämnare. Grupperna träffades varje månad under ett års tid, bortsett från ett sommaruppehåll. Inklusivt kaffepaus varade träffarna vanligtvis i tre timmar.

Satsningen initierades som ett chefsverktyg och sågs som en naturlig fortsättning på de chefutvecklingsprogram som hade genomförts inom respektive organisation. Syftet var att underlätta chefers lärande, i och genom arbetet, för att de skulle stå bättre rustade att hantera framtida situationer i den dagliga verksamheten. Utgångspunkten var deltagarstyrning och aktivt deltagande, vilket innebar att såväl den enskildes som gruppens behov stod i förgrunden. Grupperna leddes av en facilitator som hade till uppgift att observera, strukturera träffarna, uppmuntra till engagemang och samtidigt själv bidra till diskussionen genom att föra in tillämplig forskning kring ledarskaps- och organisationsutveckling. Med utgångspunkt i de situationer och dilemman som deltagarna valde att fokusera på använde facilitatorn utmanande frågor för att få dem att undersöka sina ofta omedvetna uppfattningar och åsikter och öppna upp för alternativa synsätt. Diskussionerna rörde frågor som arbetsbelastning, praktisk problemlösning, återkoppling till och från ledning och kollegor, personalkonflikter, målstyrning och ledarskap som praktik men även frågor av mer övergripande karaktär, exempelvis hur omvärldsförändringar kunde komma att påverka verksamheterna. Det som diskuterades vid ett

tillfälle följdes upp vid nästa träff för att lära av hur ärendet hade utvecklats och fånga upp eventuella svårigheter som hade uppstått.

Det andra praktikfallet belyser reflektionsgrupper som del i ett trainee-program inom socialtjänsten i en svensk kommun. Mellan åren 2006 och 2009 genomfördes två program med fem kandidater vardera. De första fem rekryterades ur en sökandebank på 130 personer mellan 25 och 33 år med en varierande utbildningsbakgrund. Den andra kandidatgruppen hade en likvärdig sammansättning.

Syftet med traineeprogrammet var att förbereda deltagarna för ledarskapsfunktioner inom socialtjänsten. Genom att anvisa kandidaterna till olika kommunala verksamheter ville programmet skapa förutsättningar för ett gränsöverskridande arbete och nätverkande. En bred marknadsföring av programmet syftade till att mer långsiktigt förändra allmänhetens attityd till socialt arbete och attrahera till ett karriärval inom socialtjänsten. Kandidaterna sågs som viktiga ambassadörer för socialt arbete och offentlig sektor i allmänhet. Det första programmet genomfördes under en femmånadersperiod. Efter en utvärdering förlängdes det andra programmet till nio månader.

Traineeprogrammet innehöll varierande inslag av kompetensutveckling samt arbetsträning. Ett centralt moment var månatliga gruppträffar som stöddes av en facilitator. Träffarna ägnades åt att reflektera kring situationer som kandidaterna ställts inför under programmets praktiska moment och som var viktiga för chef- och ledarskapet. Artiklar och webbaserade föreläsningar förbereddes av facilitatorn för att erbjuda ett bredare och teoretiskt grundat perspektiv kring de frågor som togs upp. Ämnena berörde allt från abstrakta koncept, som lärande, till att undersöka dilemman som kandidaterna mött i praktiken. Om exempelvis en arbetsplatskonflikt togs upp under en träff användes teorier om konflikthantering och individers psykologiska reaktioner i konfliktsituationer.

Både satsningen på reflektionsgrupper för chefer och gruppträffar i anslutning till traineeprogrammen erbjöd formaliserade tillfällen för deltagarna att träffas och begrunda frågor av relevans för det egna lärandet. Satsningarna var väl förankrade hos respektive ledning, vilket gav aktiviteten en viss prioritet. Förutom att träffarna hade en uthållighet, det vill säga pågick under ett antal timmar, var programmen relativt varaktiga. De utvärderades sedan genom intervjuer. Deltagarnas erfarenheter av reflektionsträffarnas praktiska nytta och relevans för det kommunala uppdraget kunde sammanfattas i tre huvudpunkter:

1. De upplevde att de blev stärkta i sin ledarskapsroll.
2. De kände sig uppskattade för sin intellektuella förmåga att resonera och hantera olika arbetssituationer.

3. De ansåg att reflektion ökade deras allmänna förståelse av arbetet genom att de utmanades i sina ofta omedvetna antaganden och samlade erfarenheter.

DISKUSSION

Den här artikeln presenterar ett teoretiskt ramverk i syfte att öka förståelsen för hur reflektion kan användas för att understödja professionellas interaktion med olika kunskapsformer. Artikeln betonar betydelsen av reflektion, som använder forskningsbaserad kunskap för att utmana etablerade tanke- och vanemönster, en så kallad konceptuell kunskapsanvändning för att främja ett utvecklingsinriktat lärande. Detta står i kontrast till den evidensbaserade agendan, som tenderar att fokusera praktikers instrumentella forskningsanvändning (Nutley m.fl., 2007) och som i grunden handlar om ett anpassningsinriktat lärande. Evidensbaserad praktik beskrivs ofta i termer av instrumentell rationalism, vilket förutsätter att en rationell och systematisk tillämpning av forskning kan främja en effektiv och ansvarskännande praktik.

Två praktikfall exemplifierar hur organiserad reflektion kan användas för att understödja professionellas samspel med olika kunskapsformer. Utvärderingen av de båda fallen visar att reflektion ökade deltagarnas allmänna förståelse av arbetet, förstärkte deras trygghet i ledarrollen och bekräftade deras förmåga att resonera och hantera olika arbetssituationer. Trots att den forskningsbaserade kunskapen inte garanterade en omedelbar problemlösning fördjupades deltagarnas insikt i vad problemen bestod av, vilket i sin tur förbättrade deras handlingsberedskap inför framtida, liknande situationer.

Organiserade former av arbetsplatslärande, träning och kollektiva problemlösningaktiviteter, i avsikt att förbättra en viss uppgift eller färdighet, uttrycks på engelska med *deliberate practice* (Ericsson m.fl., 1993) eller *knowledgeable practice* (Evans, 2015). I artikelns titel översätts dessa begrepp med en ”medveten och kunskapsrik praktik”. Båda satsningarna uppvisade flera av de egenskaper som kan förknippas med dessa begrepp: motiverade individer, välstrukturerade projekt, träningsmöjligheter (här: möjligheten att reflektera), uppföljning och återkoppling. Återkoppling har visat sig vara av särskild vikt för lärande, eftersom bristande återkoppling minimerar potentialen för lärande, även för mycket motiverade individer (Ericsson m.fl., 1993, s. 367). Just återkoppling var en framträdande aspekt i utvärderingen. Vid träffarna återkopplades och bekräftades kontinuerligt deltagarnas sätt att hantera praktiska dilemman. I ett tryggt sammanhang uppmuntrades de att lyfta sin oro och sitt sätt att resonera, liksom att låta sig utmanas av de alternativa lösningar som lanserades. De var också mycket motiverade att delta i aktiviteterna, och forskning har betonat att denna typ av aktiviteter kräver individernas aktiva

engagemang (Boud m.fl., 1985). Mezirow (1991) förklarar att medveten handling och medvetna val är förutsättningar för reflektion. Ytterligare en egenskap som har visat sig vara värdefull när chefer förväntas reflektera är att reflektionen leds av en facilitator, coach eller mentor (Gray, 2007). Skälet är att denna typ av aktivitet eller förmåga måste läras, eftersom chefer vanligtvis värderar handling före reflektion. I de här fallen hade facilitatorn en central roll för att strukturera diskussionerna och länka deltagarnas erfarenheter till relevant forskning. Utan facilitatorns kunskap och interventioner hade det varit omöjligt för cheferna/deltagarna att interagera med forskningsbaserad kunskap i den omfattning som var aktuell i de båda fallen. Därmed styrker utvärderingen tidigare forskning som markerar behovet av att ökad forskningsanvändning kräver stöd i form av strategier vilka praktiskt vägleder individer och grupper i avsikt att åstadkomma förändring i både tanke- och vanemönster (Reynolds & Vince, 2004).

Tidigare forskning har visat att praktiker tenderar att hålla fast vid interventioner, men även teknikval, som erfarenhetsmässigt har visat sig fungera, trots att det finns alternativa lösningar som är lika bra eller bättre (Berggren m.fl., 2011; Lindblom & Cohen, 1979). Att etablera rutiner och vanor från erfarenhetsbaserat, anpassningsinriktat lärande fungerar väl för att hantera den dagliga verksamheten, samtidigt som en känsla av trygghet och stabilitet i vardagen skapas (Giddens, 1984). En aktuell studie bekräftar att just beteenden och vanor är relativt stabila och lätta att etablera (Avby, 2014). Om det kognitiva systemet har utvecklat en modell utifrån erfarenheter, en "habits of mind" som dessutom har visat sig fungera väl i praktiken, finns det helt enkelt ingen anledning att söka en bättre modell att använda vid liknande situationer (Brehmer, 1980, s. 226). Det är därför helt naturligt att i vardagen, där lärandet äger rum, bortse från information och kunskap som står i motsats till våra befintliga uppfattningar och övertygelser.

Belief is not a momentary mode of consciousness; it is a habit...mostly (at least) unconscious; and like other habits, it is...perfectly self-satisfied". Doubt, on the other hand, is not a habit "but the privation of a habit (Peirce, 1905, p. 168).

Olika studier beskriver att organisationer och deras medarbetare har stora svårigheter att mobilisera kognitiva förmågor (Alvesson & Spicer, 2012; Kahneman & Klein, 2009; Stanovich & West, 2000). Individer tenderar att uppfatta handling - resultatkopplingar som orsakssammanhang (kausala samband). Alvesson och Spicer (2012, p. 1196) har lanserat termen "functional stupidity", vilket symboliserar en organisations benägenhet att understödja brister i reflexivitet, hållbara resonemang och välgrundade argument. Denna

funktionella dumhet förhindrar individer från att självständigt och fritt använda sig av sina kognitiva förmågor, med följd att organisationen och dess medarbetare skyddas från friktioner som kan uppstå ur tvivel och reflektion, samtidigt som organisationen riskerar att förbise en potentiell utveckling.

Ett grundläggande antagande bakom denna artikel är att lärande gynnas när praktikern använder olika kunskapskällor. Praktikfallen visade att reflektion erbjöd en möjlighet att få syn på kunskap som är omedveten och tas för given, vilket fick deltagarna att börja tvivla och ifrågasätta de metoder som tenderade att slentrianmässigt tillämpas. Reflektionen utmanade således etablerade tanke- och vanemönster och erbjöd en fördjupad förståelse av den egna praktiken. Oenkligen finns andra mekanismer som främjar lärande, exempelvis observation, imitationsprocesser och att delta i olika praktikgemenskaper. Traditionellt har lärande i professionellt arbete till största delen skett genom en informell och många gånger implicit socialiseringsprocess; överföring av professionell kunskap från en senior till en mer junior kollega har ansetts vara en förutsättning för lärandet av en profession. I tid av ökad komplexitet och ökade krav på evidensbaserad (Jensen m.fl., 2012) är denna form av anpassningsinriktat lärande dock inte tillräcklig; för att hantera den osäkerhet som tillhör dagens arbetsliv krävs utöver det ett utvecklingsinriktat lärande.

I vilken utsträckning förväntningarna på evidensbaserade verksamheter i realiteten har uppmärksammat behovet av lärande och reflektion i arbetet är okänt. Det finns många utmaningar när det gäller att forska kring lärande, reflektion och evidensbaserad praktik. En central fråga är om reflektion är en medveten handling i organisationen och i vilken utsträckning (organiserad) reflektion verkligen använder forskningsbaserad kunskap. I vilken utsträckning kan forskningsbaserad kunskap stödja lärande och utveckla en mer medveten och kunskapsrik praktik? I vilken utsträckning kan organiserad reflektion på individ-, grupp- och organisationsnivå utmana den kunskap som tas för given? Hur organiseras reflektion där forskningen kommer till användning på bästa sätt? Trots många obesvarade frågor bidrar den här artikeln till att utvidga och fördjupa reflektionens betydelse i professionell praktik, ett forskningsfält som hamnat lite i glömska sedan storhetstiden efter Donald Schöns (1983) bok om den reflektiva praktikern.

REFERENSER

- Abrandt Dahlgren, Madeleine, Richardson, Barbara & Kalman, Hildur. (2004). Redefining the reflective practitioner. In Higgs, J., Richardson, B & Abrandt Dahlgren, M. *Developing practice knowledge for health professionals*. London: Elsevier Science.
- Alvesson, Mats & Spicer, André (2012). A Stupidity-Based Theory of Organizations. *Journal of Management Studies*, 49(7), 1194-1220.
- Amara, N, Ouimet, M. & Landry, R. (2004). New evidence on instrumental, conceptual, and symbolic utilization of university research in government agencies. *Science Communication*, 26(1), 75-106.
- Argyris, Chris, & Schön, Donald. A. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*.
- Avby, Gunilla (2014). Professional Practice as Processes of Muddling Through: a Study of Learning and Sense Making in Social Work. *Vocations and Learning*, 1-19.
- Backer, Thomas E. (1991). Knowledge Utilization: The Third Wave. *Science Communication*, 12(3), 225-240.
- Baldwin, Mark (2004). Critical Reflection: Opportunities and threats to Professional Learning and Service Development in Social Work Organizations. In Gould, N. & Baldwin, M. (Eds.), *Social Work, Critical Reflection and the Learning Organization*. Aldershot: Ashgate Publishing Limited.
- Barkham, M. & Mellor-Clark, J. (2003). Briding evidence-based practice and practice-based evidence: Developing a rigorous and relevant knowledge for psychological therapies. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 10, 319-327.
- Berggren, Christian, Bergek, Anna, Bengtsson, Lars, Hobday, Michael, & Söderlund, Jonas (Eds.). (2011). *Knowledge integration & innovation*. Oxford: Oxford University Press.
- Biesta, Gert (2007). Why "What works" won't work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 57(1), 1-22.
- Billett, Stephen (2001). Learning through work: Workplace affordances and individual engagement. *Journal of workplace learning*, 13(5), 209-214.
- Billett, Stephen (2002). Workplace Pedagogic Practices: Co-participation and Learning. *British journal of educational studies*, 50(4), 457-481.

- Billett, Stephen (2004). Learning through work: Workplace participatory practices. In H. Rainbird, A. Fuller, & A. Munro (Eds.), *Workplace learning in context* (pp. 109-125). London: Routledge.
- Boud, David, Cressy, Peter, & Docherty, Peter (2006). *Productive Reflection at Work - Learning for Changing Organizations*. New York: Routledge.
- Boud, David, Keogh, Rosemary, & Walker, David (1985). *Reflection: Turning experience into learning*. London: Kogan Page.
- Brante, Tomas (2013). The Professional Landscape: The Historical Development of Professions in Sweden. *Professions & professionalism*, 3(2).
- Brehmer, Berndt (1980). In one word: Not from experience. *Acta Psychologica*, 4, 223-241.
- Broadhurst, Karen, Hall, Chris, Wastell, David, White, Susan, & Pithouse, Andy (2010). Risk, Instrumentalism and the Humane Project in Social Work: Identifying the Informal Logics of Risk Management in Children's Statutory Services. *British Journal of Social Work*, 40(4), 1046-1064.
- Dewey, John (1910). *How we think; A Restatement of the Relation of Reflective Thinking in the Educative Process*. Boston: D.C. Heath & Co.
- Dewey, John (1917). The need for a recovery of philosophy. In H. H. a. company (Ed.), *Creative intelligence - essays in the pragmatic attitude*. Rahway, N.J.: The quinne & Boden co. press.
- Dewey, John (1938). *Experience and education*: Pocket books.
- Ellström, Eva, Ekholm, Bodil, & Ellström, Per-Erik (2008). Two types of learning environment. *Journal of workplace learning*, 20(2), 84-97.
- Ellström, Per-Erik (2001). Integrating Learning and Work: Problems and Prospects. *Human Resource Development Quarterly*, 12(4), 421-435.
- Ellström, Per-Erik (2006a). Tid för utveckling? In Ekberg, K., Eklund, J., Ellström, P.-E. & Johansson, S.(Eds.), *Tid för utveckling?* (pp. 27-51). Lund: Studentlitteratur.
- Ellström, Per-Erik (2006b). Two logics of learning. In Antonacopoulou, E., Jarvis, P., Andersen, V., Elkjaer, B. & Hoyrup, S (Eds.), *Learning, Working and Living: Mapping the Terrain of Working Life Learning* (pp. 33-49). London: Palgrave Macmillan.

- Ellström, Per-Erik (2011). Informal learning at work: conditions, processes and logics. In Malloch, M., Cairns, L., Evans, K. & O'Connor, B. N. (Eds.), *The SAGE handbook of workplace learning*. London: SAGE publ.
- Ellström, Per-Erik & Nilsen, Per (2014). Promoting practice-based innovations through learning at work. In Gruber, H., Harteis, C. & Billett, S. (Eds.), *International handbook of research in professional and practice-based learning*. Dordrecht: Springer.
- Eraut, Michael (2000). Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. *British Journal of Educational Psychology*, 70(1), 113-136.
- Eraut, Michael (2004a). Practice-based evidence. In G. Thomas & R. Pring (Eds.), *Evidence-based practice in education* (pp. 91-101). New York: Open university press.
- Eraut, Michael (2004b). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, 26(2), 247-273.
- Eraut, Michael (2007). Learning from other people in the workplace. *Oxford review of education*, 33(4), 403-422.
- Ericsson, A K. (2008). Deliberate Practice and Acquisition of Expert Performance: A General Overview. *Academic Emergency Medicine*, 15(11), 988-994.
- Ericsson, K. A., Krampe, R. T., & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100(3), 363-406.
- Estabrooks, Carole A., Rutakumwa, William, O'Leary, Katherine A., Profetto-McGrath, Joanne, Milner, Margaret, Levers, Merry J., & Scott-Findlay, Shannon (2005). Sources of Practice Knowledge Among Nurses. *Qualitative Health Research*, 15(4), 460-476.
- Evans, Karen (2015). Developing knowledgeable practice at work. In Elg, M., Ellström, P.-E., Klofsten, M. & Tillmar, M. (Ed.), *Sustainable development in organizations*. Cheltenham: Edward Elgar.
- Evans, Tony (2011). Professionals, managers and discretion: Critiquing street-level bureaucracy. *British Journal of Social Work*, 41, 369-386.
- Evetts, Julia (2014). The Concept of Professionalism: Professional Work, Professional Practice and Learning. In Gruber, H., Harteis, C. & Billett, S. (Eds.), *International Handbook of Research in Professional and Practice-based Learning*. Dordrecht: Springer.

- Foss Hansen, Hanne (2014). Organisation of evidence-based knowledge production. Evidence hierarchies and evidence typologies. *Scandinavian Journal of Public Health*, 42(13), 11-17.
- Fuller, Alison, Munro, Anne & Rainbird, Helen (2004). Introduction and overview. In Rainbird, H., Fuller, A. & Munro, A. (Eds.), *Workplace learning in context* (pp. 1-18). London: Routledge.
- Garud, Raghu (1997). On the distinction between know-how, know-why, and know-what. *Advances in Strategic Management*, 14, 81-101.
- Giddens, Antony (1984). *The constitution of society*. Berkeley: University of California Press.
- Gray, David E. (2007). Facilitating Management Learning: Developing Critical Reflection Through Reflective Tools. *Management Learning*, 38(5), 495-517.
- Gray, Mel, Plath, Debbie, & Webb, Stephen A. (2009). *Evidence-based social work. A critical stance*. London: Routledge.
- Gustavsson, Bernt (2004). Revisiting the philosophical roots of practical knowledge. In J. Higgs, B. Richardson & Abrandt Dahlgren, M. *Developing practice knowledge for health professionals*. London: Elsevier Science.
- Gustavsson, Maria (2007). The potential for learning in industrial work. *Journal of workplace learning*, 19(7), 453-463.
- Hammarsley, Martyn (2009). What is evidence for evidence-based practice? In -U. Otto, A. Polutta & H. Ziegler (Eds.) *Evidence-based practice - modernising the knowledge base of social work?* Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Haynes, R. Brian, Devereaux, P.J. & Gordan, Guyatt (2002). Physicians' and patients' choices in evidence based practice: Evidence does not make decisions, people do. *BMJ: British Medical Journal*, 324(7350), 1350.
- Jarvis, Peter (1992). Reflective practice and nursing. *Nurse Education Today*, 12(3), 174-181.
- Jensen, Karen, Lahn, Leif Chr. & Nerland, Monika (2012) Introduction. In K. Jensen, L.C. Lahn & M. Nerland *Professional learning in the knowledge society*. Totterdam: Sense.
- Kahneman, Daniel & Klein, Gary (2009). Conditions for intuitive expertise: A failure to disagree. *American Psychologist*, 64(6), 515-526.

- Knorr-Certina, Karin D. (1981). Time and context in practical action. *Knowledge: Creation, Diffusion, Utilization*, 3(2), 143-164.
- Kvernbekk, Tone (1999). Knowledge that Works in Practice. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 43(2), 111-130.
- Kvernbekk, Tone (2011). The concept of evidence in evidence-based practice. *Educational Theory*, 61(5), 515-532.
- Larsen, Judith K. (1980). Review essay: Knowledge utilization: What is it? *Science Communication*, 1(3), 421-442.
- Lindblom, Charles E. & Cohen, David K. (1979). *Usable knowledge. social science and social problem solving*. Yale: Yale University.
- Malloch, Margaret, Cairns, Len, Evans, Karen & O'Connor, Bridget N. (Eds.). (2011). *The SAGE handbook of workplace learning*. London: SAGE.
- March, James G. (1991). Exploration and Exploitation in Organizational Learning. *Organization Science*, 2(1), 71-87.
- Mezirow, Jack (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Nonaka, Ikujiro & Takeuchi, Hirotaka (1995). *The knowledge-creating company*. New York: Oxford University Press.
- Nutley, Sandra M., Walter, Isabel & Davies, Huw T. O. (2007). *Using evidence. How research can inform public services*. Bristol: The policy press.
- Otto, Hans-Uwe, Polutta, Andreas & Ziegler, Holger (2009). Reflexive Professionalism as a Second Generation of Evidence-Based Practice. *Research on social work practice*, 19(4), 472-478.
- Peirce, Charles S. (1905). What pragmatism is. *The monist*, 15(2), 161-181.
- Polanyi, Michael (1966). *The tacit dimension*. Chicago: University of Chicago press.
- Rainbird, Helen, Fuller, Alison & Munro, Anne (Eds.). (2004). *Workplace learning in context*. London: Routledge.
- Reynolds, Michael & Vince, Russ (Eds.). (2004). *Organizing Reflection*. Hampshire: Ashgate.
- Ryle, Gilbert (1945). Knowing How and Knowing That: The Presidential Address. *Proceedings of the Aristotelian Society*, 46(n/a), 1 - 16.

- Sackett, David L., Rosenberg, William M. C., Gray, J. A. Muir, Haynes, R. Brian, & Richardson, W. Scott (1996). Evidence based medicine: what it is and what it isn't. *BMJ*, 312(7023), 71-72.
- Sackett, David L., Straus, Sharon E., Richardson, William S., Rosenberg, William M. C., & Haynes, R. Brian (2000). *Evidence-based medicine - How to Practice and Teach EBM* (Second edition ed.). Edinburgh: Harcourt Publ. Ltd.
- Sadler-Smith, E., & Sheffy, E. (2004). The intuitive executive: Understanding and applying 'gut feel' in decision-making. *Academy of management executive*, 18(4), 76-91.
- Schön, Donald A. (1983). *The Reflective Practitioner - How professionals think in action*. London: Basic Books Inc.
- Stanovich, Keith E., & West, Richard F. (2000). Individual differences in reasoning: Implications for the rationality debate? *Behavioral and Brain Sciences*, 23(05), 645-665.
- Svensson, Lennart G. & Evetts, J. (2010). Introduction. In L. Svensson & J. Evetts (Eds.), *Sociology of professions. Continental and Anglo-Saxon traditions* (pp. 8-29). Borås: Diadalos.
- Svensson, Lennart G. & Evetts, Julia (Eds.). (2010). *Sociology of professions. Continental and Anglo-Saxon traditions*. Borås: Diadalos.
- Thomas, Judith. (2004). Using 'Critical incident analysis' to promote critical reflection and holistic assessment. In N. Gould & M. Baldwin (Eds.), *Social work, critical reflection and the learning organization* (pp. 101-115). Aldershot: Ashgate.
- Trinder, Liz (2008). A Critical Appraisal of Evidence-Based Practice. In L. Trinder & S. Reynolds (Eds.), *Evidence-Based Practice: A Critical Appraisal* (pp. 212-241). Oxford: Blackwell Publ..
- Walton, Douglas N. (1990). What is Reasoning? What Is an Argument? *The Journal of Philosophy*, 87(8), 399-419.
- Van de Ven, A.H. & Johnson, P.E. (2006). Knowledge for theory and practice. *Academy of Management Review*, 31(4), 802-821.
- Weiss, Carol (1979). The many meanings of research utilization. *Public Administration Review*, (September/October), 426-431.
- Zollo, Maurizio & Winter, Sidney G. (2002). Deliberate Learning and the Evolution of Dynamic Capabilities. *Organization Science*, 13(3), 339-351.