

Relationen mellan forskning och praktik

Gudrun Olsson

Relationen mellan forskning och praktik är komplex. Forskning om praktiken skall förbättra praktiken. Emellertid har det inom många områden visat sig att sådan påverkan inte sker. Inom pedagogik har forskningsbaserade innovationer i mycket liten grad förändrat konventionell skolpraktik (Carson 1986). Den arbetslivsforskning, där man använt experimentella ansatser och en traditionell, allmängiltig teori (grand theory) som anger linjära samband, har inte kunnat förändra komplexa system (Gustavsen 2001).

Inom psykoterapi är klyftan mellan praktik och forskning om praktiken minst lika stor (Rennie 1994). Psykoterapeuter läser inte forskningslitteratur, eftersom de inte finner den relevant för sin praktik, och de bedriver i regel ingen egen forskning (Morrow-Bradley och Elliott 1986). Detta gäller främst psykoterapeuter inom den psykodynamiska traditionen. Då dessa psykoterapeuter söker kunskap, vänder de sig snarare till kollegor, till handledare, som de presenterar fall för, de deltar i workshops eller går på föreläsningar med inslag av fallpresentationer eller de genomgår egen psykoterapi eller psykoanalys. Två olika världar, den akademiska världen där forskning bedrivs, och den praktiska världen där praktiken bedrivs, tycks inte mötas. Två olika språk har utvecklats, "the language of research" och "the language of practice" (Carson 1986). Forskningens språk syftar till att ge generaliserad information till en bred publik konsumenter. Praktikens språk är kontextuellt bundet till specifika situationer, i vilka den individuella praktikern skall handla ansvarigt. Praktikern säger ofta om de generella forskningsresultaten: "Det låter fint i teorin, men det fungerar inte i praktiken."

Hur kan vi då förstå den djupa klyftan mellan forskning och praktik? Varför förändras inte praktiken utifrån teori och forskning? Eller förändras kanske praktiken på något annat sätt som ligger utanför eller bortom både teori och forskning? Och vad är förändring? Det talas ofta om värdet av en forskningsbaserad praktik. Implicit sägs här att forskningen skall utgöra själva basen för praktiken. Men vad menar vi med forskning och vad menar vi med praktik? Kanske lägger olika människor olika innebörder i dessa ord. I det följande kommer jag att reflektera kring dessa frågor. Jag kommer ta min utgångspunkt i de olika ontologiska och epistemologiska antaganden som ligger till grund för forskningen respektive praktiken. Jag kommer att argumentera för att praktikens vetenskapsteori bör vägleda undersökningen av praktikens problem. I denna vetenskapsteori utgör dialogen den grundläggande modellen för kunskapsbildning.

I mitt resonemang kommer jag att utgå främst från psykoterapiforskning och psykoterapipraktik. Det är dessa verksamheter jag har erfarenhet av. Emellertid tror jag att resonemanget är tillämpligt på praktiska kunskapstraditioner långt utöver psykologins och psykoterapiens område, exempelvis inom vårdområdet, undervisningen, konsten, arbetslivet, arkitekturen.

Hur kan man förstå klyftan mellan forskning och praktik?

För att förstå klyftan mellan forskning och praktik tror jag att vi bör reflektera över vilka antaganden vi gör om verkligheten och hur vi tänker oss att vi kan få kunskap om den. Hur går själva kunskapsproduktionen till? Vi har således två fundamentala filosofiska frågor att förhålla oss till. Hur föreställer vi oss att verkligheten är beskaffad (ontologi)? Vad är kunskap och hur kan den uppnås (epistemologi)?

Vad gäller ontologin, våra antaganden om världen, kan två helt skilda positioner intas. Vi kan tänka oss att den sociala och mänskliga verkligheten existerar oberoende av våra upplevelser av den. Begränsningar i vår möjlighet att lära känna yttervärlden och den ”objektiva” verkligheten betraktas i denna position endast som metodproblem. Om vi förfinar mätmetoderna kan vi få kunskap om världen, tänker man sig. Yttervärlden finns där utanför oss.

Vi kan inta en motsatt ontologisk position och anta att verkligheten inte existerar oberoende av våra upplevelser av den, utan att vi formar eller skapar verkligheten. Genom vårt engagemang, vårt intresse, vårt handlande i världen formar och utformar vi en värld åt oss. Yttervärlden är inte skild från oss utan vi är en del av den.

De ontologiska ställningstagandena avgör – eller borde avgöra – hur vi förhåller oss till de epistemologiska frågorna, dvs hur vi kan få kunskap om världen, hur forskningsprocessen uppfattas och hur den genomförs. Om vi tänker oss att verkligheten existerar oberoende av oss, är det logiskt att forskningsprocessen betraktas som något som kan skiljas från det som undersöks. Genom att inta rollen av en utifrån kommande betraktare kan forskaren få sann kunskap om en värld bestående av fakta och om de objekt som studeras. Vad man vet är skilt från den som vet. Även metoden ses som skild från forskaren. Genom metoden kan forskaren följa etablerade procedurer och därmed säkra objektiviteten. Egna intressen och värderingar kan hållas i styr. Valida instrument producerar riktiga representationer.

”Being objective can be defined as seeing the world free from one's own personal place or particular situation in it” (Smith 1983, s 10).

Varje ihopblandning mellan forskaren, hans/hennes forskningsprocedurer och studieobjekten gör studien värdelös enligt denna epistemologiska utgångspunkt.

Om vi tänker oss att vi är medskapare av verkligheten, kommer forskningsprocessen att betraktas annorlunda och få en annan utformning än i föregående ontologiska utgångspunkt. Forskningsprocessen påverkar det som undersöks. Processen måste vara intern, en inre process, en del av forskarens aktiva deltagande i och formande av världen. Någon objektiv verklighet finns inte. Sett från detta perspektiv är det inte möjligt att undersökningsinstrumenten är oberoende av forskaren. De är en förlängning av honom/henne och används i strävan att konstruera verkligheten. Instrumenten intar heller inte en plats oberoende av de fenomen som studeras. Vår syn på världen och vår kunskap om den är oundvikligen baserad på våra intressen, värden, motiv. Om vi vill förstå något om den sociala världen kan vi inte ställa oss utanför denna, och vi kan inte gå utanför oss själva och bedriva studier som är skilda från vår speciella plats i världen. Det är inte möjligt att göra en åtskillnad mellan vad vi vet och den som vet. Enligt dessa epistemologiska utgångspunkter är den enda meningsfulla forskningen om den sociala världen den som går bortom myten om neutralitet, objektivitet och värderingsfrihet. "Det går inte att dölja att vårt sätt att studera verkligheten i hög grad präglas av vilka vi är", säger folklivsforskaren Billy Ehn (Ehn 1998, s 26). Kunskapen formas av forskarens liv och person. Forskarens självinsikt kan bli ett skarpslipat instrument i förståelsen av människors villkor och handlande.

Kanske klyftan mellan forskning och praktik kan förstås mot bakgrund av dessa olika ontologiska och epistemologiska antaganden. Under många år har jag levt i en konflikt mellan arbetet som psykoterapeut i den psykoanalytiska traditionen å ena sidan och arbetet som forskare å den andra. Det som i den psykoterapeutiska kulturen betraktas som kunskap, djup insikt om en människas livsvärld, betraktas i forskningskulturen (jag avser forskning inom området akademisk psykologi men även psykoterapiforskning) som subjektiva intryck. Det som i forskningskulturen uppfattas som universella sanningar, ses i psykoterapeutkulturen som självklarheter och trivialiteter. Råder det kanske olika uppfattningar i de båda kulturerna om verkligheten och den värld vi lever i? Är kanske de metoder vi använder oss av i forskningen otillräckliga för att förstå människors livsvärld, människors problem och upplevelser, vad det innebär att vara människa? Eller handlar kanske frågan om mycket mer än metoder?

Vad sker om vi utgår från ett vetenskapligt paradigm i forskningen och en helt annan kunskapsteori i praktiken (Olsson 1997; Rennie 1994; Russell 1994)? Det naturvetenskapliga synsättet har präglat akademisk psykologi under hela dess utveckling, och psykoterapiforskningen har gått i den akademiska psykologins fotspår. Även om filosofi, psykoanalys och antropologi har lagt grunden för humanvetenskapliga studier av människor, har inkorporeringen av en naturvetenskaplig approach i psykologi- och psykoterapistudier varit i det närmaste fullständig (Rennie 1994).

Schön (1983) har lagt fram en kunskapsteori för praktiskt kunnande, där ett nyckelbegrepp är reflektion-i-handling. Denna kunskapsteori skiljer sig avsevärt

från den positivistiska kunskapsteorin med sitt exakthetsideal, där "kunskap" har kommit att handla om det exakt beskrivbara, beräkningsbara och mätbara. Traditionellt har utvecklingen av forskningsstrategier varit forskarens uppgift. Strategierna har sedan applicerats på praktiken. Polkinghorne (1988) beskriver ett helt annat förhållningssätt. Han vänder sig till praktiken för att där söka kunskap om hur forskningen skall bedrivas.

Vi skulle också kunna tänka oss att klyftan mellan forskning och praktik vidmakthålls genom att de problemområden som forskaren väljer att studera upplevs som irrelevanta för praktikern (Morrow-Bradley och Elliott 1986). Enligt Edelson (1992) inriktar sig psykoterapiforskaren på stora teoretiska frågor eller brådskande praktiska problem. Ett praktiskt problem är exempelvis frågan om en terapiform är bättre än en annan. Psykoterapeuten däremot är intresserad av att förstå en speciell patient och att förstå vad patienten berättar om sitt liv eller vad han/hon gestaltar. Frågan om vilken terapiform som är bäst för vilka patienter är av föga intresse för terapeuter som valt sin terapeutiska inriktning. Detta är snarare en politisk fråga. Att välja en speciell terapeutisk inriktning är för terapeuter en personlig fråga och de ändrar inte sin inriktning om denna går emot den personliga stilen även om forskningslitteraturen skulle föreskriva det (Cohen m fl 1986).

Vad gäller klinisk forskning bör den styras av principen att "the question emerging from clinical experience frame conversation and determine research design" (Miller och Crabtree 1994, s 341). Emanerar forskningsfrågorna ur den kliniska praktiska erfarenheten? Varifrån får forskaren sina idéer? Stiles (1992) påpekar att forskningsidéerna produceras av praktikern. Forskaren konsumerar dem. Emellertid producerar praktikern betydligt fortare än forskaren hinner konsumera. När forskningsrapporten sedan når praktikern finner han/hon den ointressant. Den innehåller inget nytt. Han/hon har ju själv producerat idéerna och har dessutom gjort detta för länge sedan.

Praktikens vetenskapsteori bör vägleda undersökningen av praktikens problem

Filosofier, psykoterapeuter och psykoterapiforskare (Hansen 1998; Kvale 1997; Molander 1993; Nielsen 1988) har påpekat att forskningsmetoder som avser undersöka praktikens problem måste stå i samklang med praktikens vetenskapsteori. Den psykoterapeutiska praktiken handlar om att förstå människors upplevelsevärldar, undersöka motiven bakom till synes obegripliga och irrationella handlingar. Därmed skulle en humanvetenskaplig, kvalitativ och tolkande forskningsansats vara den givna. Den humanvetenskapligt inriktade forskaren och psykoterapeuten har i sitt arbetssätt många gemensamma beröringspunkter:

- Båda använder sig av subjektivitet och förståelse. Den andres inre upplevelser, som presenteras i verbala rapporter, utgör data. Terapeuten/forskaren använder sig sedan av sina inre upplevelser för att förstå det som yttrats, i tolkningen av utsagan. Terapeutens/forskarens egen subjektivitet spelar således en framträdande roll i förståelsearbetet.
- Både forskaren och terapeuten engagerar den andre i en samarbetsrelation. Patienten/intervjupersonen är inget studieobjekt, som objektivt iakttages, utan en samarbetspartner, där kunskap konstrueras i den utforskande processen.
- Både forskaren och terapeuten intar ett holistiskt förhållningssätt. De förhåller sig till hela komplexiteten och till motstridigheterna i de mänskliga upplevelserna, och de försöker inte reducera dem genom fragmentering. De förhåller sig till både det som sägs manifest och till det som kan läsas mellan raderna.

Forskarens tolkande process, själva förståelsearbetet, spelar således en viktig roll i forskningsprocessen. Hur vet vi då att forskaren presenterar rimliga tolkningar? En tolkning anses ofullständig så länge den inte påverkar läsaren/mottagaren på något konkret sätt. Om inte han/hon påverkas av tolkningen, krävs bättre meningstolkningar. Det som leder till förändring är sant, enligt det pragmatiska sanningskriteriet (Dewey 1999; James 2000; Lewin 1935). Enligt detta kriterium förstår vi ett system först då vi försökt att förändra det. Förändring och förståelse är således oupplösligt förenade.

Vad är praktisk kunskap?

Både psykologpraktiken och psykoterapipraktiken utgör exempel på praktiska kunskapstraditioner såsom de beskrivs av bl a Polanyi (1966, 1978), Schön (1983, 1987), Molander (1993) och Josefsson (1991). En kunskapsteori för praktiskt kunnande har vuxit fram. Kan praktisk kunskap beskrivas på något allmänt sätt? Många utbildningar inom vårdområdet och undervisningen syftar till det praktiska omdömet skolning, där syftet är att behärska sakliga sammanhang (Bergendal 1996). Om läkaren vet vilka tecken som en speciell sjukdom förväntas uppvisa, känner begreppet, känner teorin, men inte känner igen sjukdomen hos den patient han/hon har framför sig, är läkaren inte till stor hjälp.

Man brukar skilja mellan påståendekunskap och förtrogenhetskunskap i yrkeskunnandet (Josefsson 1996). Universitetsutbildningar erbjuder i allmänhet påståendekunskap, som i huvudsak är teoretisk kunskap, visserligen ibland praktikan-knuten. Påståendekunskapen är systematisk och generaliserad, men får liv först då den fylls med praktisk erfarenhet. Förtrogenhetskunskap är något mer än tillämpad teori. Snarare handlar förtrogenhetskunskap om att upptäcka hur enskilda, unika fenomen ej stämmer med teorin. Utgångspunkten för förtrogenhetskunskapen är en kritisk reflektion kring praktikens problem. Josefsson (1996)

ser inte påståendekunskap och förtrogenhetskunskap som två olika typer av kunskap, utan snarare samma kunskap betraktad ur olika perspektiv. Det bör finnas en dynamisk relation mellan dessa båda aspekter. Kanske förhåller det sig så att en kritisk reflektion kring praktikens problem är omöjlig utan teori, utan påståendekunskap?

Är det möjligt att göra den praktiska kunskapen explicit, allmän, tillgänglig för alla, utan förlust av avgörande inslag i skeenden? Enligt Perby (1995) finns det gränser för den praktiska kunskapens tillgänglighet. Varför? Den praktiska kunskapen handlar om relationen mellan det vardagliga och det oförutsedda. Det vardagliga ligger hitom det uttalade, det oförutsedda bortom. Visserligen kan vi kalkylera risker, men det eliminerar inte det oförutsedda. Kalkyler inbegriper bara det vi redan vet. Konsten är inte att beräkna sannolikheter utan att möta det oförutsedda då det inträffar. Själva det mästerliga yrkeskunnandet ligger i mötet med det oväntade.

Kvalificerad praktikerkunskap innebär att veta, att kunna och att göra. Den bygger på förmågan att urskilja det väsentliga i en situation. En sådan förmåga kräver förtrogenhet, tyst kunskap, något som redan är en vardaglig erfarenhet. Det är förtrogenheten som gör att vi kan handla på rätt sätt, vid rätt tillfälle med riktning mot rätt objekt med rätt syfte. Vidare bygger förtrogenhetskunskapen på att vi kan sätta oss in i andras ståndpunkter, erfarenheter och upplevelsevärldar. Vi kan inte göra om en persons erfarenhet, experimentera med den. Däremot är det möjligt att leva sig in i den andres erfarenhet. Kunskapen erhålls i direktkontakt.

Praktiken kan vara dålig (Bergendal 1996). Den kan förfalla till slentrian. Vi gör på ett visst sätt, därför att vi alltid gjort så. Egentligen har praktiken då upphört att vara praktik. Vi kan också frestas att använda slentrianens motsats, total improvisation. Man skjuter först och siktar sedan. De som vi kallar improvisationens mästare har i regel i tankarna prövat alla möjligheter, förberett sig på allt. Däremot har de inte i förväg bestämt sig för en specifik handling. De väljer handling i situationen. Om praktiken är total improvisation har den också upphört att vara praktik. Då har man underkastat sig det oförutsedda istället för att handla i ansvarighet. Praktiken kan förfalla till blind lydnad. Långt driven planering och okritiskt användande av forskningsresultat kan vara uttryck för lydnad, liksom ett slaviskt regelföljande. Ibland kräver situationen att vi handlar mot reglerna.

Förtrogenhet är således något annat än slentrian. Däremot är en viss rutin förutsättningen för skapande initiativ. Arbetets rutin är en ständig förberedelse, i vilken vi utforskar vad som är praktiskt görligt. Varje praktik innehåller inslag av givna handlingsmönster, men samtidigt pekar varje levande praktik utöver det vedertagna, utöver sig själv. Skall vi realistiskt bedöma en möjlighet, måste vi överskrida gränser, ge oss ut i det okända.

Förtrogenhet är något annat än att *känna till*. Att känna till hör samman med ett flyktigt, ytligt möte. Förtrogenhetskunskap är byggd på att *känna väl*. Turist-

resenärens resa under strikt guidning ger honom/henne känna-till-kunskap. Antropologen, som lever i djungeln med stammens medlemmar, återvänder med genomlevd erfarenhet, känna-väl-kunskap (Kvale 1997). Psykoterapeuten, som i många år "levt med" sina patienter, har också känna-väl-kunskap, förutsatt att praktiken ej förfallit till slentrian, total improvisation eller blind lydnad.

Förtrogenhet är något annat än information. Det är lätt att föreställa sig att om vi bara blir informerade om allt, kommer vi att veta allt. Ett överflöd av information, som bygger på andras rapporter, blir dock som en skärm mot världen. Erfarenhet, iakttagelse, handling, närvaro, uppmärksamhet kan ses som aspekter av förtrogenhet. Kanske vi kan tänka oss att förtrogenhet har något med införlivande att göra. Något ges en speciell innebörd i vårt inre referenssystem (Crafoord 2001). Vi införlivar vissa händelser medan andra går oss spårlöst förbi. Vissa människor glömmet vi aldrig. De lever inom oss, även om de är döda för länge sedan. Vi införlivar färdigheter, värderingar, normer, förebilder och ideal.

Förtrogenhet är något annat än beprövad erfarenhet, om vi med beprövad erfarenhet menar något som överlevt generationer av yrkesmän och yrkeskvinnor. Beprövad erfarenhet blir slentrian om den inte prövas av var och en i sin egen ansvarighet. Sant är det vi erfarit. Men, säger Gadamer (1960), den goda erfarenheten pekar också framåt. Man blir erfaren genom att vara öppen mot nya erfarenheter. Erfarenhet förvärvas. Det innebär att vi tar risker, utsätter oss för lidande. Det är kanske inte möjligt att förvärva någon ny kunskap utan smärta. En obalans i självkänslan är en konsekvens av nya erfarenheter (Olsson 1996). Att inse att vi tidigare inte hade kunskap, innebär en kränkning.

Om förståelse, utveckling, förändring

Vi kan förstå endast inom ramen av det vi redan har förstått, men det kan ändå inträffa att vi kommer över något nytt. Det nya kan förändra vår förförståelse, men det nya kan endast verka i förhållande till det som redan fanns. Hur kan vi då komma över något nytt? Andersen (1994) reflekterar kring vad det är som gör att människor påverkas:

"Om människor utsätts för det vanliga brukar de förbli desamma. Om de möter något ovanligt kan detta ovanliga framkalla en förändring. Om det nya de möter är (alltför) mycket ovanligt stänger de av för att inte bli påverkade" (s 49).

Det blir således den professionella hjälparens uppgift att ge något ovanligt men inte alltför ovanligt till de människor han/hon avser att hjälpa.

Att det råder en spänning mellan det vi redan vet och det nya, oförutsedda, det vi ännu inte vet antyds i distinktionen mellan anpassningsinriktat och utvecklingsinriktat lärande (se bidraget av Svensson, Brulin och Ellström i denna bok). Det anpassningsinriktade lärandet ger trygghet och stabilitet. Man vilar i rutiner

och ett vanemässigt handlande. Man lär sig utifrån givna uppgifter och givna mål utan att ifrågasätta dessa. Det utvecklingsinriktade lärandet däremot innebär ett ifrågasättande och överskridande av det givna. Med hjälp av reflektion och kritisk analys kommer man att utvidga sitt handlingsutrymme och man öppnar sig för det oväntade.

Andersen (1994) talar om två typer av förändring. En typ av förändring innebär begränsning och den andra typen utveckling. Begränsningsförändringen hänger samman med att något kommer utifrån som verkar kontrollerande och styrande. Det som fanns där på förhand begränsas. Exempelvis kan den andre skrämmas till att inte prata mer. Personen begränsar sin repertoar av handlingar. Utvecklingsförändringen däremot kommer inifrån. Handlandets premisser breddas. Man utvidgar eller förnyar det som fanns där från förr. Förändringen uppträder då det finns frihet att utbyta idéer. Denna förändring kan inte förutsägas varken med avseende på vad den kommer att bli eller när den kommer att uppträda.

Hur avgör man då vad för typ av förändring vi har att göra med? Vem avgör? Vi talar ofta om kvalitetskriterier. Vem formulerar dessa? Hur vet vi när en person, en praktik eller en organisation är i utveckling eller har slutat att utvecklas? Rolf (1995) utgår från Polanyis teori om den professionella kunskapens tysta dimension, när han reflekterar kring de ”regler” eller kvalitetskriterier, som skiljer en god handling från en dålig; praktisk kunskap kan ju beskrivas som förmåga till goda handlingar. Regler eller kvalitetskriterier kan således helt enkelt innebära standard för riktighet. Reglerna hjälper till att skilja goda handlingar från dåliga. Frågan handlar nu inte bara om vem som formulerar dessa regler utan också om vem som kontrollerar att de efterföljs. Rolf (1995) urskiljer tre typer av praktisk kunskap där man förhåller sig olika till kvalitetsreglerna:

1. *Skicklighet*, som är en slags färdighet. Man lär genom egen erfarenhet och genom kontakt med verkligheten. Man lär sig exempelvis att cykla genom att just cykla. Här kan jaget självt avgöra om reglerna efterlevs. Cyklisten märker själv om han/hon håller balansen eller ej.
2. ”*Know-how*”. Denna typ av kunskap tillägnar man sig genom träning men det sker utan reflektion. Skämt, innovationer eller bergsbestigning är exempel på handlingar som kräver ”know-how”. Handlingarna förknippas med kvalitetskriterier och det är det sociala kollektivet som bidrar med reglerna. Omgivningen, grupper, institutioner, organisationer, traditioner avgör ytterst om kriterierna efterföljs. Det är således inte personen själv som avgör detta. Reglerna kan appliceras utan att man har ett reflekterat vetande över dem. En institutionaliserad, kollegial bedömning sker exempelvis av sökande till universitetstjänster. Det är en omgivande social gemenskap som bedömer om den sökande har kunskap eller ej.

3. *Kompetens*, som består av know-how och reflektion. Professionell kompetens handlar inte bara om personens förmåga att handla i enlighet med sociala regler för kvalitet, utan genom reflektion kan personen påverka och förbättra kollektivets regler för kvalitet. Reglerna vid kvalificerad praktisk kunskap är i ringa grad fixerade; de är situationsberoende och måste modifieras inför nya situationer som dyker upp. De är, liksom kunskapen, alltid i vardande och har en tyst dynamisk funktion inom människan. De är införlivade i hennes sätt att vara.

Ytterst handlar professionell kompetens om att ha makt över sin egen praktiska kunskap, alltså det regelsystem som avgör vad kvalitet är. Endast då den enskilde har sådan makt kan det sociala systemet lära av hans/hennes erfarenheter och endast då personen har den makten kan han/hon beskrivas som kompetent. Kompetens är således inte någon egenskap hos personen utan kompetens är en relationsterm och vilar på relationen mellan individen och ett socialt regelsystem. Egentligen är det inte korrekt att tala om en person som kompetent eller inkompetent. Vi skulle lika gärna kunna säga att regelsystemet i en organisation eller profession är kompetent eller inkompetent i förhållande till personen. Vi kan således tänka oss en situation där en person i en stor organisation görs oförmögen att genom reflektion ändra systemets tyst fungerande regler, medan en och samma person i ett litet, obyråkratiskt företag kan förändra reglerna och villkoren. En person kan sakna kompetens i förhållande till ett regelsystem men ha kompetens i förhållande till ett annat. All förändring är förvisso inte av godo och kompetens kan också innebära att man påverkar regelsystemet genom att förhindra dess förändring. Man har förmågan att försvara ett socialt regelsystem mot vad som uppfattas som en ödeläggande förändring.

Det är således uppenbart att sociala regelsystem kan komma i konflikt med varandra. En praktik kan enligt *ett* regelsystem sägas vara en god, ”kompetent” praktik, medan samma praktik enligt ett annat socialt regelsystem betraktas som en dålig, ”inkompetent” praktik. Jag kommer i det följande ge ett exempel på en sådan konflikt mellan två sociala regelsystem.

Konflikt mellan två sociala regelsystem: ett exempel

I samband med att en ny lag om yrkesverksamhet på hälso- och sjukvårdens område trädde i kraft (1/1 1999) gav regeringen Högskoleverket i uppdrag att bedöma vilka privata psykoterapiutbildningar som skulle erhålla rätt att utfärda psykoterapeutexamen. Tidigare hade Socialstyrelsen gjort sådana bedömningar. Enskilda utbildningsanordnare kunde nu hos regeringen ansöka om rätt att utfärda psykoterapeutexamen. Nästan alla de 15 enskilda utbildningsanordnare som sökte om examensrätt hade tidigare givit utbildningar som av Socialstyrelsen godkänts som legitimationsgrundande. Det rörde sig således om etablerade prak-

tiker, som arbetat tillsammans i grupper på mindre eller större institut oftast under lång tid. Med kraft och stort engagemang hade man genomfört dessa utbildningar, som präglades av befrielse från onödig administration och byråkrati. Beslutsvägarna var korta och kontakterna var uppbyggda på vardagens informella möten.

Högskoleverket tillsatte nu en sakkunniggrupp, vars uppdrag var att bedöma utbildningarnas kvalitet. Sakkunnigas bedömning skulle sedan ligga till grund för beslut om examensrätt skulle ges eller ej. Kvalitetskriterier utarbetades av gruppen. Man var angelägen om att alla kriterier skulle vara typiska för utbildningar på högskolenivå. Helt medvetet valde således de sakkunniga att bedöma utbildningarnas högskolemässighet. Enligt min uppfattning utgick man oreflektat från att en psykoterapiutbildnings kvalitet och högskolemässighet är samma sak. Det problematiska blev att många av kriterierna hörde hemma i *ett* socialt regelsystem, det akademiska, men var främmande i ett annat regelsystem, det som används i den professionella praktiken. Exempelvis krävdes att den person som skulle vara examinerare, ansvarig för hela utbildningen, var disputerad och helst skulle flera av lärarna, åtminstone huvudlärarna, ha avlagt doktorsexamen. Så såg den praktiska verkligheten inte ut. Utbildningarna leddes i regel av psykoterapeuter som under hela sitt yrkesliv arbetat just i praktiken, och det var psykoterapeuter som var lärare och handledare, även om det på alla utbildningar också fanns disputerade psykoterapeuter, som exempelvis examinerade uppsatser. Enligt det sociala akademiska regelsystemet är den lärare som disputerat en bättre lärare i psykoterapi. Enligt det praktiskt professionella regelsystemet behöver detta inte vara givet. Den psykoterapeut som väljer att disputera betalar ett pris för detta. Priset är att han/hon helt enkelt inte har samma möjlighet som sin heltidsarbetande psykoterapeutkollega att utvecklas i sin praktiska profession, åtminstone inte under de år som doktorandstudierna pågår. Om man inte övar sin fingertoppskänslighet, försvinner den. Praktiken övas i praktiken.

Vidare betonades forskning i hela sakkunnigutlåtandet. Man talade om forskningsanknytning. Utbildningsorganisationen skulle stärkas genom att knyta an till olika universitet. Kontakter med forskningsmiljöer skulle upprätthållas och flertalet av utbildningarna skulle bredda innehållet i forskningsavsnittet så att det skulle omfatta såväl kvantitativa som kvalitativa metoder. Man fick ett intryck av att psykoterapiutbildningen skulle vara en slags förberedande forskarutbildning, och man tycktes bortse från att de som söker till en psykoterapiutbildning önskade utbildas till psykoterapeuter. Mötet mellan forskare och psykoterapeuter skulle på något sätt administreras fram. Enligt det akademiska regelsystemet är forskning något mycket eftersträvt. Det är forskningen, inget annat, som utgör själva kärnan i det akademiska meriteringssystemet. Den professionella psykoterapeuten har ofta ett annat regelsystem. Han eller hon dras till yrket utifrån ett intresse för människor, önskan att lyssna, att vara i närkontakt, att vara till hjälp. Förmågan att på djupet relatera och att sätta sig in i hur en annan människa har det inombords är själva grunden i yrket. De regler som skiljer goda

handlingar från dåliga handlar just om denna förmåga att relatera och att kunna inta en annan persons perspektiv.

”Kvalitetssäkringen” av utbildningarna skulle enligt de sakkunniga ske i form av utvärdering från utomstående institutioner och kursutvärderingarna skulle genomföras anonymt. Det akademiska systemets regler tillämpas här fullt ut. Kunskap blir något utifrånkommande, mycket skilt från reflektion-i-handling. Troligen finns en föreställning om ”objektiv” kunskap. Det ”utomstående institutioner” (man talar inte ens om personer) anser om något, betraktas som ”sant”. Det en person med genomlevd erfarenhet i praktiken anser om sin egen praktik, betraktas som förvrängt. Vad för föreställning finns bakom tanken att kursutvärderingarna skall genomföras anonymt? Den blivande psykoterapeuten skall väl tränas i att kunna tala öppet, att kunna framföra kritik, positiv såväl som negativ. Miljön borde väl kunna tillåta det. Lärare och handledare på utbildningen skall väl också ha mod att tala öppet. Strävan efter att kunna samtala, tala sig samman, präglar den professionella praktikens regelsystem. Att något skall framföras anonymt betyder förmodligen att man utgår från att vederbörande är skrämmd till tystnad och vågar avslöja sina tankar utan risk för bestraffning endast under förutsättning att han/hon förblir ”okänd”.

Resultatet av granskningen blev att alla 15 utbildningarna fick avslag på sin ansökan om examensrätt, eftersom ingen hade tillräckligt god kvalitet högskolemässigt sett. Fem utbildningar bedömdes dock kunna göra sådana förändringar att de inom en sexmånadersperiod kunde rätta till bristerna och efter ny kontroll erhålla examensrätt.

Utredarna lade ner ett stort arbete på att bedöma högskolemässigheten. De läste noggrant alla kursplaner, antagningsbestämmelser och litteraturlistor, de gjorde platsbesök och samtalande med lärare, handledare och elever. Likväl kunde det uppfattas som om de hade ett ”felsökningsschema” i sin hand. Schemat hade sina förutbestämda kategorier med det sociala akademiska regelsystemet som utgångspunkt. Felen och bristerna prickades av som vid en bilprovning. Sedan skulle bilägaren infinna sig för en extra bilprovning för att få kontrollerat att felen var åtgärdade. Ägaren kunde inte själv avgöra omfattningen av rostskadorna eller läckagen. Han eller hon kunde kanske inte ens se dem med blotta ögat, även om kontrollanten pekade ut dem med hela handen. Om inte felen var synliga, var det svårt att åtgärda dem.

Vad sker när Högskoleverket kräver att psykoterapiutbildningar skall vara formellt akademiska för att ges examensrätt? Vad är det för kunskap som bedöms? Dessa frågor har jag diskuterat i en annan framställning (Olsson 1999a). Vet man om de psykoterapeuter som gick på utbildningarna gjorde goda handlingar, var bra för sina patienter? Den förändring som föreslogs, var det en begränsningsförändring med starka inslag av styrning och kontroll, eller var det en förändring som kan komma inifrån och utveckla det i praktiken som fanns där innan? Hur ser plattformen för lärande ut? Det är lätt att föreställa sig att den

kreativa spänningen mellan det gränsöverskridande utvecklingslärandet och det trygga anpassningslärandet slätas ut, då kravet på anpassning tar överhand. Det är lätt att föreställa sig att reflektionen då inte ges något utrymme. Hade psykoterapeuterna i praktiken kompetens i förhållande till regelsystemet, kvalitetsreglerna? Vem formulerade kvalitetsreglerna och vem övervakade dem? Hade de makt över sin praktiska kunskap och var de förmögna att påverka och förändra systemets regler? För mig tycks det som om de mötte ett för dem främmande systems regler, det akademiska, och de kände inte igen sina egna regler om kvalificerad praktikerkunskap i detta system. Inte heller kunde de påverka reglerna.

Svensson, Brulin och Ellström påpekar i sitt bidrag att praktiker utesluts i traditionell akademisk kunskapsbildning och de betonar värdet av en gemensam kunskapsbildning, där det sker ett samtidigt och ömsesidigt lärande hos praktikern och forskaren. Båda parter medverkar aktivt i läroprocessen. Praktikern kan bidra med den kontextbundna genomlevda erfarenheten, medan forskaren kan bidra med att synliggöra praktikerns erfarenhetsbaserade kunskap, skapa utrymme för reflektion och distans till erfarenheterna. I reflektionen kring egen erfarenhet kan antaganden som man länge utgått från bli utmanade och leda till att handlingen ändras. Reflektionen kan öka insikten om de egna motiven och den egna kunskapens gränser. Vi ser i exemplet hur praktiker utesluts i kunskapsbildningen. Ett fritt utbyte av idéer mellan praktiker och forskare (sakkunniggruppen bestod av två professorer, en docent och en chefsöverläkare) hade kunnat leda till gemensam kunskapsbildning. Exempelvis hade man kunnat fördjupa förståelsen av vad som utmärker en god psykoterapiutbildning och hur psykoterapeutisk kunskap kan erövrats. Kvalitetsbedömningen blev nu en bedömning av högskolemässighet med fokus på kvantitet (antal timmar, poäng, sidor, antal disputerade, antal anställda och antal datorer). Platsbesöket, som skulle kunna ha blivit en plats för jämlika parter att mötas på, präglades av obalans i makt.

Nedvärdering av praktisk kunskap

Den praktiska kunskapen, eller som Molander (1993) kallar den, kunskap-i-handling har i allmänhet underordnats teoretisk kunskap och forskning. Bergendal (1996) konstaterar att i den västerländska kulturen har praktiken förknippats med något konkret och smutsigt och därför ansetts vara mindre värd. Teori och forskning associeras med något abstrakt, rent och högtstående. Praktiken innehåller alltid moment av oförutsägbarhet. Det oförutsägbara, det ofullständigt kända, anses vara mindre värt än det förutsägbara. Det finns en värdering runt teoretisk kunskap som har med makt att göra. Teoretisk kunskap gör anspråk på allmängiltighet och uppfattas därför innebära makt över ett större område än partikulär kunskap. Således hör den höga värderingen av teorin samman med den teoretiska kunskapens allmängiltighet, dess objektivitet och värderingsfrihet. Den kan användas för allehanda syften.

I en kvalitativ studie (Olsson 1999b) ställde jag mig frågan hur praktisk kunskap värderas inom universiteten. Råder det en föreställning om att akademisk kompetens är en sak och praktisk kunskap en helt annan sak? Om det råder en sådan föreställning torde detta kunna avslöjas i de utlåtanden som sakkunniga ger vid tillsättning av akademiska tjänster. Jag undersökte följaktligen hur sakkunniga resonerar om psykologpraktik och psykoterapipraktik vid tillsättning av akademiska tjänster i psykologi (18 universitetstjänster i psykologi utlysta vid svenska universitet och högskolor, med 133 sökande och 27 sakkunniga personer som bedömde de sökandes meriter). Vad betraktas som meriter, och hur värderas den praktiska erfarenheten i jämförelse med övriga meriter? Kan akademisk kompetens även rymma praktisk kunskap? I det följande ger jag en sammanfattning av resultaten:

1. Praktisk erfarenhet tycks sakna meritvärde för akademiska tjänster i psykologi; detta gäller psykologpraktik såväl som psykoterapeutisk praktik. Exempelvis skriver en sakkunnig: ”Det direkta värdet av klinisk psykologisk verksamhet, dit naturligtvis psykoterapi räknas, för en forskar/lärartjänst i klinisk psykologi är enligt de kriterier som gäller för tjänsten relativt litet. Den kliniska tjänstgöringens betydelse avgörs genom att se om man lyckats omsätta sina kliniska erfarenheter i meningsfull och bred forskning av god kvalitet eller ej, snarare än genom att ge den ett oberoende meritvärde”. Praktiken reduceras således till något som skall omsättas i bred forskning. I andra utlåtanden kan praktisk erfarenhet i princip tillskrivas ett visst värde, men bara i teorin, ej i praktiken.
2. Forskningsproblem som emanerar ur tillämpning och praktik väcker ambivalenta känslor. Å ena sidan uppmärksammas att ”flera av de sökande har sin bakgrund i ett tillämpat sammanhang, där de funnit problemställningar som är väl tillrättalagda för ett vetenskapligt angreppssätt”. Å andra sidan föreslås inte dessa personer till tjänster, trots att de har likvärdiga kvalifikationer i övrigt.
3. Det råder en föreställning om att praktisk erfarenhet kan erhållas på annat sätt än genom praktik. Man tänker sig att klinisk psykologisk forskning automatiskt leder till klinisk praktisk erfarenhet. Exempelvis skriver en sakkunnig om en sökande som föreslås till ett kliniskt lektorat: ”Den sökande har genom sin kliniska psykologiska forskning och datainsamling med intervjuer och kliniska bedömningar fått en nära kännedom om kliniskt arbete och klinisk teori. Han har emellertid en begränsad erfarenhet som praktiserande psykolog”.
4. Tillämpad forskning beskrivs oftast som ateoretisk, föga generaliserbar och snäv. Ju mer specialiserad forskningen är, desto snävare bedömer man den vara. Att välja sin utgångspunkt från en enda teori, exempelvis psykoanalytisk teoribildning, anses göra forskningen snäv. Ibland betraktas psykoterapi som

ett centralt kliniskt område, men det är ändå begränsat: ”Hennes forskning som rör psykoterapi är givetvis också relevant. Den är djupborrande och av god metodologisk klass. Man bör dock påpeka att hennes pedagogiska som vetenskapliga inriktning är begränsad till ett enda, låt vara ett traditionellt sett centralt, kliniskt område”.

5. Det finns en misstro mot andra vetenskapsideal än det förhärskande. Exempelvis bedömer man en kvalitativ studie, där forskaren syftar till att förstå ett fenomenets innebörd och mening i sitt sammanhang, utifrån ett naturvetenskapligt, kvantitativt ideal. En kvalitativ studie framstår då som metodologiskt snäv. Resultaten framstår som föga generaliserbara i statistisk mening, även om de är generaliserbara i analytisk mening.
6. Främst är det vetenskapliga meriter och i viss mån pedagogiska meriter som konkurrerar ut praktisk erfarenhet. Det främsta kriteriet på vetenskaplig kvalitet är ett kvantitativt mått: antalet publikationer i internationella vetenskapliga tidskrifter. De personer som ansågs bäst vetenskapligt meriterade hade i regel ingått i forskarlag och publikationerna hade flera författare. Visserligen ifrågasattes ofta självständigheten hos dessa personer, då varje enskild författares bidrag ej kunde urskiljas. Trots svårbedömd självständighet fann sakkunniga argument för att dessa sökande var självständiga, eller skulle komma att bli. Självständighet i termer av ensamförfattarskap gavs inget specifikt värde.

Att personer med praktiska såväl som vetenskapliga meriter inte föreslås till tjänster kan naturligtvis sammanhålla med deras svagare vetenskapliga meritering. Exempelvis har de svårt att hävda sig vetenskapligt då det är kvantiteten i produktionen som gäller. Praktikern har mindre tid över för forskning. Vi bör dock inse att meriteringssystemet ger signaler om vad som betraktas som kunskap. Praktisk erfarenhet och vetenskapliga meriter skulle kunna ges lika viktning.

Dualismen

Vi erfar en klyfta mellan praktik och teori/forskning, som är svår att överbrygga (Molander 1993). Vi skapar dock flera klyftor, flera dikotomier. En dualistisk tankestruktur färgar våra föreställningar och våra liv (Damm 1996). Dualismen finns ständigt som en underström; den genomtränger vårt språk och vårt tänkande. I denna tankestruktur utgår man från motsatser som är skilda från varandra – praktik och teori, själ och kropp, omedvetet och medvetet, subjekt och objekt, subjektiv och objektiv, känsla och förnuft, kvalitativ och kvantitativ, djup och bredd, kvinnligt och manligt, tillämpad forskning och grundforskning. Dessa från varandra skilda enheter styrs av skilda principer, tänker man sig. Dessutom fyller

dikotomiserandet funktionen att befästa det ena ledets dominans på bekostnad av det andra. Det som beskrivs som praktiskt, själsligt, omedvetet, subjektivt, känslonära, kvalitativt, djupt, kvinnligt och tillämpat har ett lägre värde i forsknings-sammanhang och i samhället i stort. Etiketterna är mer än etiketter. Vilken etikett något får avgör om det räknas som kunskap eller ej. Dikotomier har en sådan makt över oss, därför att de har en strukturerande verkan. Genom att tala och tänka i dessa dikotomier riskerar vi emellertid att cementera konventioner. Om inte dualismen överskrids och om inte ömsesidig sammanflätning är möjlig, kommer forskarsamhället att reproduceras i termer av kopiering snarare än nyskapande.

Dialogen

Universiteten bidrar enligt Schön (1983) till att åsidosätta praktisk kompetens och professionell konst. Det beror inte på ointresse i största allmänhet utan mer på den kunskapsteori som dominerar inom universiteten, nämligen teknisk rationalitet eller den positivistiska kunskapsteorin i vid mening. Det stora problemet uppstår då man försöker förstå praktiken utifrån den positivistiska kunskapsteorin, inte utifrån en egen kunskapsteori. Enligt den positivistiska kunskapsteorin reduceras praktiken till en slags instrumentell problemlösning, som gjorts rigorös genom tillämpning av vetenskaplig teori och teknik. Men praktikern sysslar inte med problemlösning i den meningen att lösa ett väldefinierat, formulerat problem. Snarare skall praktikern hantera problematiska situationer, situationer som är förbryllande, bekymmersamma, osäkra. Han/hon måste skapa sammanhang i från början obegripliga situationer.

Meningsskapandet sker i interaktion med själva situationen och med de personer som befinner sig i den. I kunskapsteorin för praktiskt kunnande betraktas dialogen som den grundläggande modellen för kunskapsbildning. Genom reflektion, en växling mellan inlevelse och distans, mellan del och helhet, hålles kunskapen levande. Det handlar om "knowing" snarare än om "knowledge". Kunnande ses som en form av uppmärksamhet. Praktikerns kunnande är personligt och "tyst". Att se, att göra och att vara är kunskapens tysta former. Schön (1983) menar att den positivistiska kunskapsteorin potentiellt innebär ett tvång och förtryck om den tillämpas på praktiken. Om praktikern påtvingar en teori på den situation han/hon befinner sig i, reduceras praktisk kunskap till tillämpad teori.

Hur kan då praktikern överhuvudtaget orientera sig i den komplexa situationen? Han/hon har tillgång till en repertoar av exempel, bilder, tolkningar, handlingar, men även formulerade teorier, forskningsresultat och regler. Dessa senare är dock sekundära och kommer in först då meningsskapandet och struktureringen är igång. När praktikern skapar mening i en situation ser han/hon situationen som om den redan finns i repertoaren och samtidigt ses situationen som unik. Det trä-

nade ögat ser likheter och olikheter. Flera alternativ hålls öppna som levande möjligheter i handling.

Teorier, forskningsresultat och regler är mer eller mindre generellt formulerade. Teorivärldar kan byggas upp. Från praktikerns synpunkt utgör dessa teorivärldar dock inte avbildningar av en given värld. Snarare uttrycker de föreställningar om vad som *kan* skapas. Teorins funktion är att vara tjänare, inte herre. Teorin ger inte absoluta sanningar utan som Crafoord (1999) uttrycker det:

”...teorin kan snarare beskrivas som ett antal hjälplinjer för att i arbetet hålla sina rader raka ungefär på samma sätt som man i äldre tider lade ett kraftigt linjerat papper bakom det blanka ark på vilket man skrev sin prydliga text” (s 39).

Teorier och forskningsresultat blir ett slags orienteringssystem. Lite tillspetsat kan man säga att förbindelsen mellan teori och praktik existerar i och genom praktiken. Teorier innebär en mängd tankemöjligheter. Praktiken har något defintivt över sig. Praktiken är den punkt då vi lämnar möjligheternas rum och beslutar att göra på *ett* sätt.

Vad gäller relationen mellan teoretisk kunskap och forskning å ena sidan och praktiken å den andra, säger Van Manen (1990) att praktiken kommer först, sedan forskningen och teorin. Forskningen och teorin kommer alltid för sent för att vägleda praktiken i en teknisk, instrumentell mening. Andersen (1994) menar att det är obehaget, frustrationen i en praktisk situation som leder till förändrad praktik. Först i nästa vända kan dessa förändringar få en teoretisk förståelse. Ny förståelse kan sedan bli utgångspunkten för ny praktik. På det sättet blir praktik och förståelse, praktik och teori, invävda i varandra och oskiljaktigt förenade.

Ur det dualistiska tankesystemet har en icke-dialogisk forskning vuxit fram med en uppbyggnad av statiska begrepp (orsak-verkan, före-efter) snarare än processbegrepp. Subjektiva dimensioner såsom känslor, värderingar, upplevelser, vilka ju är centrala för vad det innebär att vara människa, har förkastats som icke-forskningsbara företeelser. Man tänker sig att forskaren, ett helt medvetet subjekt, iakttar ett objekt. Det objektivt iakttagna objektet är ibland en patient som ytterligare förtingligats genom diagnoser. Men forskaren, subjektet, är kanske inte herre i eget hus. Den andre, det observerade objektet, bör ses som ett levande subjekt. Två subjekt möts i ett samspel. De skapar ett intersubjektivt fält emellan sig, ett fält som i sin tur påverkar och förändrar subjekten (Kvale 1997). Kunskap skapas i dialogen och i samhandlingen.

Referenser

- Andersen, T (1994) *Reflekterande processer. Samtal och samtal om samtalen*. Stockholm: Mareld
- Bergendal, G (1996) "Den höga skolan. Om praktisk kunskap i högteknologins tid." *Dialoger. Metaforer och analogier*, 39, s 12-32
- Carson, T (1986) "Closing the Gap between Research and Practice: Conversation as a Mode of Doing Research." *Phenomenology + Pedagogy*, 4, s 73-85.
- Cohen, L, Sargent, M & Sechrest, L (1986) "Use of Psychotherapy Research by Professional Psychologists." *American Psychologist*, 41, s 198-206
- Crafoord, C (1999) *På lång sikt. Fem fallstudier av tidig personlighetsstörning i långtidspsykoterapi*. Stockholm: Natur och Kultur
- Crafoord, C (2001) *Införlivanden. Om den utvecklande dialogens betydelse*. Stockholm: Natur och Kultur
- Damm, M (1996) *Från gäst till medlem*. Göteborg: Handelshögskolan
- Dewey, J (1999) *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Daidalos
- Edelson, M (1992) "Can Psychotherapy Research Answer This Psychotherapist's Question?" *Contemporary Psychoanalysis*, 28, s 118-151
- Ehn, B (1998) "Personlig vetenskap." *Forskning & Framsteg*, 2, s 25-29
- Gadamer, H-G (1960/1989) *Truth and Method*. London: Sheed & Ward
- Gustavsen, B (2001) "Research and the challenges of working life." I Gustavsen, B, Finne H & Oscasson B (red) *Creating Connectedness. The Role of Social Research in Innovation Policy*. Amsterdam: John Benjamins, s 85-100
- Hansen, B R (1998) "Child Psychotherapy Research beyond Effect Studies." *Tidskrift for Norsk Psykologforening*, 35, s 1075-1081
- James, W (2000) *Pragmatism and Other Writings*. New York: Penguin Books
- Josefson, I (1991) *Kunskapens former. Det reflekterade yrkeskunnandet*. Stockholm: Carlssons förlag
- Josefson, I (1996) "Vad är det en erfaren lärare kan?" *Dialoger*, 36, s 19-25
- Kvale, S (1997) *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur
- Lewin, K (1935) *Dynamic Theory of Personality*. New York: MacGraw-Hill
- Miller, W & Crabtree, B (1994) "Clinical Research." I Denzin, N & Lincoln, Y (red) *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, California: Sage Publications Inc, s 340-352
- Molander, B (1993) *Kunskap i handling*. Göteborg: Daidalos
- Morrow-Bradley, C & Elliott, R (1986) "Utilization of Psychotherapy Research by Practicing Psychotherapists." *American Psychologist*, 41, s 188-197
- Nielsen, G (1988) "Om forholdet mellom forskning og klinisk praksis." *Tidskrift for Norsk Psykologforening*, 25, s 221-227
- Olsson, G (1996) "Självkänsla i obalans: En studie över terapeutelevers uppfattning om sina färdigheter." *Nordisk Psykologi*, 48, s 252-265
- Olsson, G (1997) "Psykoteraipiforskning för psykoterapeuter." *Nordisk Psykologi*, 49, s 98-113

- Olsson, G (1999a) "Staten som norm." *Psykologtidningen*, 23/24, s 20-21
- Olsson, G (1999b) "Praktiken i Akademia." *Socialvetenskaplig tidskrift*, 2, s 99-121
- Perby, M-L (1995) *Konsten att bemästra en process. Om att förvalta yrkeskunnande*. Stockholm: Gidlunds förlag
- Polanyi, M (1966) *The Tacit Dimension*. London: Routledge & Kegan Paul
- Polanyi, M (1978) *Personal Knowledge. Towards a Post-critical Philosophy*. London: Routledge & Kegan Paul
- Polkinghorne, D (1988) *Narrative Knowing and the Human Sciences*. Albany: State University of New York Press
- Rennie, D (1994) "Human Science and Counselling Psychology: Closing the Gap between Research and Practice." *Counselling Psychology Quarterly*, 7, s 235-250
- Rolf, B (1995) *Profession, tradition och tyst kunskap*. Nora: Nya Doxa
- Russell, R (ed) (1994) *Reassessing Psychotherapy Research*. New York: The Guilford Press
- Schön, D (1983) *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books
- Schön, D (1987) *Educating the Reflective Practitioner*. London: Jossey-Bass Publishers
- Smith, J K (1983) "Quantitative versus Qualitative Research: An Attempt to Clarify the Issue." *Educational Researcher*, 12, 3, s 6-13
- Stiles, W (1992) "Producers and Consumers of Psychotherapy Research Ideas." *The Journal of Psychotherapy, Practice and Research*, 1, s 305-307
- Van Manen, M (1990) *Researching Lived Experience. Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. New York: State University of New York Press