

# Forskning och praktik – kan världar mötas?<sup>1</sup>

Gudrun Olsson

Institut for psykologi, Universitetet i Tromsø

## Research and practice – do worlds meet?

*Traditional psychological research is based on one epistemology and psychotherapeutic practice on another, thus producing different types of knowing. It is argued that psychological research about practice should be guided by research methods which is in accordance with what is done in practice. A qualitative, interpretative approach is suggested. Criteria used for evaluating qualitative studies, aimed at capturing meaning in context, should be different from those employed in quantitative inquiry. Practical knowledge and scientific publications should be equally valued as merits for academic appointments in applied psychology.*

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). 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 ingen egen forskning (Morrow-Bradley & Elliott, 1986). 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 praktiker 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? I mitt resonemang kommer

jag att utgå främst från psykoterapiforskning och psykoterapipraktik. Det är dessa verksamheter jag har erfarenhet av. Många menar att vi bör reflektera över hur själva kunskapsproduktionen går till. Vad är kunskap? Vilka vetenskapliga paradigmer utgår vi från i forskningen och vilken kunskapsteori utgår vi från 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. Den kunskapsteori skiljer sig avsevärt från den positivistiska kunskapsteorin med sitt exakthetsideal, där «kunskap» har kommit att handla om det exakt beskrivbara, det beräkningsbara och mätbara.

Filosofier, psykoterapeuter och psykoterapiforskare (Hansen, 1998; Kvale, 1997; Molander, 1993; Nielsen, 1988) har påpekat att forskningmetoder 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.

<sup>1</sup>Artikeln bygger på en undersökning publicerad i *Socialvetenskaplig tidskrift*, 1999, 2, 99-121.

- 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 försöker inte reducera dem genom fragmentering. De förhåller sig till både det som säges 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 oss på något konkret sätt. Om inte läsaren/mottagaren påverkas av tolkningen, krävs bättre meningstolkningar. Det som leder till förändring är sant, enligt det pragmatiska sanningskriteriet. Enligt Lewin (1935) förstår vi ett system först då vi försökt att förändra det. Förändring och förståelse är således oupplösligt förenade. Eftersom en tolknings användbarhet blir en nödvändig och integrerad del av själva den tolkande processen, skulle detta förhållande kunna bidra till att överbrygga klyftan mellan forskning och praktik (Carson, 1986).

Vi skulle också kunna tänka oss att klyftan mellan forskning och praktik vidmakthålles genom att de problemområden som forskaren väljer att studera upplevs som irrelevanta för praktikern (Morrow-Bradley & 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 sina strategier om dessa går emot den personliga stilen – även om forskningslitteraturen skulle föreskriva det (Cohen, Sargent & Sechrest, 1986).

Vad gäller klinisk forskning bör den styras av principen att «the question emerging from clinical experience frame conversation and determine research design» (Miller & 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 dessutom gjort detta för länge sedan.

### *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 Josefson (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 (Josefson, 1996). Universitetsutbildningar erbjuder i allmänhet påståendekunskap, som i huvudsak är teoretisk kunskap, visserligen ibland praktikanknuten. 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. Josefson (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 erhålles 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. Ibland kräver situationen att vi handlar mot reglerna. Långt driven planering och okritiskt användande av forskningsresultat är andra sätt att följa regler som vi satt upp för oss själva.

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 praktisk görbart. 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*. Turistresenärens 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. Emellertid är erfarenhet, iakttagelse, handling, närvaro, uppmärksamhet något helt annat än information. Ett överflöd av information, som bygger på andras rapporter, blir som en skärm mot världen.

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 (1960/1989), 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.

Frågan blir då om den praktiska kunskapen ges röst i det traditionella positivistiska vetenskapsidealet eller kommer aldrig de för praktiken meningsfulla frågorna att ställas om vi utgår från detta ideal? Vetenskapssyn, och därmed val av metoder, samt val av problemområden torde – åtminstone delvis – förklara klyftan mellan forskning och praktik. Kan klyftan belysas på flera sätt? 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. I en kvalitativ studie har jag undersökt 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. Dessa har tidigare utförligt presenterats (Olsson, 1999).

### *Hur resonerar sakkunniga?*

- 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.
- 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 forsk-

ning som rör psykoterapi är givetvis också relevant. Den är djupbörande 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.

### *Praktisk kunskap: Kunskap i handling*

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 högstående. 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 alla syften. Men om den generella kunskapen inte svarar mot det särskildas särskilda behov, vad har vi då för användning av den generella kunskapen?

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 dikotomiseringen 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 forskningssammanhang 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 enastående 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.

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 tränade 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. 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 definitivt över sig. Praktiken är den punkt då vi lämnar möjligheternas rum och beslutar att göra på ett sätt.

**Kan världar mötas?**

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, är kanske 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.

**Referenser**

- Bergendal, G. (1996). Den höga skolan. Om praktisk kunskap i högteknologins tid. *Dialoger. Metaforer och analogier*, 39, 12-32.
- Carson, T. (1986). Closing the gap between research and practice: Conversation as a mode of doing research. *Phenomenology + Pedagogy*, 4, 73-85.
- Cohen, L., Sargent, M. & Sechrest, L. (1986). Use of psychotherapy research by professional psychologists. *American Psychologist*, 41, 198-206.
- Damm, M. (1996). *Från gäst till medlem*. Göteborg: Handelshögskolan.
- Edelson, M. (1992). Can psychotherapy research answer this psychotherapist's question? *Contemporary Psychoanalysis*, 28, 118-151.
- Gadamer, H.-G. (1960/1989). *Truth and method*. London: Sheed & Ward.
- Hansen, B. R. (1998). Child psychotherapy research beyond effect studies. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 35, 1075-1081.
- Josefson, I. (1991). *Kunskapens former. Det reflekterade yrkeskunnandet*. Stockholm: Carlssons.
- Josefson, I. (1996). Vad är det en erfaren lärare kan? *Dialoger*, 36, 19-25.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Morrow-Bradley, C. & Elliott, R. (1986). Utilization of psychotherapy research by practicing psychotherapists. *American Psychologist*, 41, 188-197.
- Lewin, K. (1935). *Dynamic theory of personality*. New York: Mac Graw-Hill.
- Miller, W. & Crabtree, B. (1994). Clinical research. I N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (ss. 340-352). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Molander, B. (1993). *Kunskap i handling*. Göteborg: Daidalos.
- Nielsen, G. (1988). Om forholdet mellom forskning og klinisk praksis. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 25, 221-227.
- Olsson, G. (1996). Självkänsla i obalans: En studie över terapeutlevers uppfattning om sina färdigheter. *Nordisk Psykologi*, 48, 252-265.
- Olsson, G. (1997). Psykoterapiforskning för psykoterapeuter. *Nordisk Psykologi*, 49, 98-113.
- Olsson, G. (1999). Praktiken i Akademia. *Socialvetenskaplig tidskrift*, 2, 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.
- Rennie, D. (1994). Human science and counselling psychology: closing the gap between research and practice. *Counselling Psychology Quarterly*, 7, 235-250.
- 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.
- Stiles, W. (1992). Producers and consumers of psychotherapy research ideas. *The Journal of Psychotherapy, Practice and Research*, 1, 305-307.

**Guðrun Olsson**

Institutt for psykologi, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø  
Tlf 77 64 59 55. Faks 77 64 52 91. E-post gudruno@psyk.uit.no