

Kva er taus kunnskap – ei teoretisk drøfting

Olina Kollbotn

N-NR 2/2006

Avdeling for økonomi og språk



HØGSKULEN i
SOGN OG FJORDANE



TITTEL Kva er taus kunnskap – ei teoretisk drøfting	NOTATNR. 2/06	DATO 24.01.07
PROSJEKTTITTEL Essay i vitskapsteori	TILGJENGE Open	TAL SIDER 20
FORFATTAR Olina Kollbotn	PROSJEKTLEIAR/-ANSVARLEG	
OPPDRAGSGJEVAR	EMNEORD taus kunnskap	
SAMANDRAG <p> Essayet er eit forsøk på å få ei forståing av kva omgrepet taus kunnskap inneber. Det har ein gjennomgang av ulike teoretikarar sine drøftingar av denne tause kunnskapen; ulike tradisjonar (Wittgenstein, Polanyi), drøftingar av kva som er å rekne for taus kunnskap (Grimen, Molander, Janik). Essayet har også ein gjennomgang av korleis ulike former for taus kunnskap viser seg i praksis. </p>		
PRIS	ISSN 0806-1696	ANSVARLEG SIGNATUR

ESSAY I VITSKAPSTEORI - OKTOBER 2005

Kva er taus kunnskap – ei teoretisk drøfting**Innleiing**

Mange filosofar, forskarar og praktikarar har befatta seg med begrepet taus kunnskap. Sjølv har eg interesse for det ut frå eigen bakgrunn i praktisk sosialt arbeid gjennom 25 år. Eg er oppteken av korleis den praktiske kunnskapen kan bli synleggjort og få ein gyldighet, på lik linje med den teoretisk-akademiske kunnskapen, dvs. den kunnskapen som er samla i teoriar og modellar og begrep. Den teoretiske kunnskapen er ei form for "instant" kunnskap, den vert uttrykt i form av påstandar, uavhengig av tid og rom. Dette er den kunnskapen ein får med seg i utdanninga, gjennom forelesningar, og i lærebøker. Men, er den tilstrekkeleg for å forstå det praktiske arbeidsliv innan fagfeltet? Er den tilstrekkeleg for å meistre det praktiske arbeidsliv innan fagfeltet? Og, er den eit tilstrekkeleg grunnlag for å skape ny kunnskap med utgangspunkt i det aktuelle fagfeltet?

Mitt eige møte med avstanden mellom den kunnskapen som finst i bøker og det som skjer i det praktiske arbeidet skjedde då eg i vaksen alder skulle ta hovudfag i sosialt arbeid. Mange års praksis hadde gitt meg mykje erfaring, mange ferdigheter og mykje kunnskap om korleis eg skulle hjelpe sosialklientar. I møte med akademiske teoriar i sosialt arbeid fann eg fort at det var eit stort sprang mellom desse teoriane og den praktiske verda eg opererte i. Det var ikkje det at teoriane var feil, men dei var utilstrekkelege for å fange kompleksiteten i arbeidskvardagen min. Eg kunne ikkje berre gjennom å forstå desse teoriane bli betre i faget mitt. Samtidig fann eg ein mangel i det praktiske arbeidet som bestod i at vi sjelden gjorde freistnader på å reflektere over handlingane våre, og gjennom dette bli kjend med dei og utfordre dei. Dette resulterte ofte i at vi stivna i arbeidsmåten. Ting vart gjort på same måten som dei alltid hadde blitt gjort, utan at vi stilte spørsmål ved dette. Vi vart fanga i ein taus, stivna rutine.

Tema for doktorgradsarbeidet mitt er å studere kunnskapsutvikling og kunnskapsoverføring på grasrotplan innan helse- og sosialsektor. I tillegg til studie av nedskrive materiale, vil dette handle om å leite etter kunnskap som kjem til uttrykk i handling. Men for å kunne gjere dette må eg vite noko om begrepet taus kunnskap. Kva inneber dette begrepet? Kvar finn eg denne kunnskapen? Kva funksjon har den i praksis?

Grimen (1991:5-6) viser til tre tradisjonar som har retta fokus på den bakgrunnen av ting vi tek for gitt i tenking og handling, dvs. det tause elementet. Det som er felles for alle tradisjonane er at dei er opptekne av tilhøvet mellom reflektert handling og tenking og dei ureflekterte horisontane som handling og tenking foregår innanfor.

Den første tradisjonen er den fenomenologiske, der foregangs-mennene Husserl og Heidegger brukte begrepet "livsverda" for å analysere horisontane for tenking og handling. Fenomenologien har fått sine utløparar gjennom bl.a. konstruktivismen og etnometodologien. Den andre tradisjonen er Wittgenstein-pragmatikken med utgangspunkt i Wittgenstein sitt andre hovudverk frå 1953 (*Philosophische Untersuchungen*). Wittgenstein har eit språkleg fokus og rettar analysen mot grunnlaget for regelfølgjande åtferd. Den norske filosofen Kjell Johannessen er ein som befinn seg i denne tradisjonen og eg vil seinare i essayet bruke han som ein innfallsport til Wittgenstein sine tankar.

Den tredje tradisjonen kjem frå Polanyi sitt arbeid gjennom hovudverka *Personal Knowledge* (utgitt første gong i 1958) og *The Tacit Dimension* (utgitt første gong i 1966). Polanyi rettar fokus inn mot tilhøvet mellom viten som er verbalt artikulerbar og den som ikkje er verbalt artikulerbar, og forklarar sin teori gjennom psykologiske og kroppslege termer.

Viktige bidragsytarar til eit alternativt kunnskapssyn er også dei amerikanske pragmatikarane. Peirce (1839-1914) kom med den sentrale påstanden at kunnskap er ein aktivitet. James (1842-1910), som innførte den pragmatiske valideringa ved å hevde at utsagn og teoriar som gjer det vi forventar av dei, er sanne, og Dewey (1859-1952) som påpeika at "å lære er å gjere", (Magee 2002). Desse går eg ikkje vidare på i dette essayet.

I den vidare framstillinga kjem eg i hovudsak til å belyse Polanyi og Wittgenstein sine bidrag til taus kunnskap, og går berre kort inn på den fenomenologiske tradisjonen.

Om kunnskapsbegrepet og ulike kunnskapsformer

Felles for dei filosofane som har befatta seg med taus kunnskap er at dei har vore opptekne av å finne eit alternativ til den klassiske oppfatninga av kva som er kunnskap, t.d. den logiske empirismen sin epistemologi. Denne epistemologien går ut på at vi berre kan ha kunnskap om slikt som for det første kan formulerast språkleg, og for det andre kan beleggast med empiriske metodar (Johannessen 1999:15). Dette er i følgje Johannessen eit perspektiv som ikkje prøver å forklare kva vi legg i uttrykket kunnskap i ulike samanhengar, men er meir ein normativ definisjon. Han hevdar vidare at dette perspektivet ikkje tek høgde for kunnskapen sin mangsidighet og kompleksitet, i og med at ein ut frå dette perspektivet avviser at det som ikkje kan uttrykkast verbalspråkeleg og på ein logisk måte kan ha troverdighet eller verdi.

Aristoteles var oppteken av teoretisk kunnskap, men bringa også inn den praktiske handlinga sin kunnskap. Grimen (1991) viser til Aristoteles si oppdeling av kunnskap i *episteme*, *techne* og *phronesis*.¹ *Episteme* er kunnskap om det som er universelt, nødvendig og sant og som ikkje kan vere annleis enn kva det er, jfr. kunnskap om matematiske aksiom. Dette er ei sanning som kan demonstrerast på basis av nødvendige sanne første prinsipp. *Techne* er kunnskap om korleis ein lagar ting, altså ein handverksmessig praktisk kunnskap, men begrepet omfattar også kunst, dvs. noko som ikkje har eksistert før kjem til uttrykk. Målet for handlinga er produktet, ikkje handlinga i seg sjølv. *Phronesis* derimot er evna til å kunne bedømme korleis ein skal handle for å fremje det som er moralsk godt. *Phronesis* handlar om moralsk god dømmekraft, om evner til god situasjonsbedømming, (Grimen 1991).

Episteme inneber ideen om kunnskap som ein representasjon av røyndomen, noko som kan artikulere i verbalspråklege påstandar. *Episteme* inneber også ideen om at kunnskap er strukturert på ein bestemt måte. Dette betyr at aktøren sin kunnskap er hierarkisert slik at kunnskap om generelle prinsipp, påstandar og reglar ligg på toppen av hierarkiet, og konkrete erfaringar på botnen. Kunnskap om det generelle (det kontekstfrie) vert av større betydning enn partikulære, kontekstbundne erfaringar. Aristoteles skiljer altså mellom teoretisk og praktisk kunnskap, og vurderte sjølv ideen om *episteme* som meir høgverdig enn ideen om *techne* og *phronesis*. Dette fordi han rekna mennesket som feilbarleg, og kunnskap knytta til det enkelte individ kunne såleis ikkje vere den beste kunnskapen, (Grimen 1991:28-29).

Men, sjølv om Aristoteles ifølgje Grimen vurderer *episteme* høgare enn *phronesis* så er Aristoteles sitt bidrag viktig, i og med at han påpeikar at det er snakk om ulike kunnskapsformer, dvs. det er ikkje berre den teoretiske, universelle kunnskapen som skal reknast som kunnskap.

Enno i dag er det det klassiske kunnskapsbegrepet *episteme* som ser ut til å stå i fremste rekke også i praktiske fag. Dette viser seg m.a. i det veksande kravet om evidensbasert forskning innan t.d. sosialt arbeid, noko som inneber å bli endå flinkare på teoretisk kunnskap omkring eit emne. Dette treng ikkje å vere dårleg i seg sjølv, men det er uheldig dersom det medfører at praktisk kunnskap og vektlegging på godt skjønnt vert ytterlegare nedprioritert.

¹ Grimen viser til Aristoteles sin bok *The Nicomachean Ethics* (1972) når han skal beskrive desse tre kunnskapsformene.

Om ”å vite korleis” og ”å vite at”

Gilbert Ryle (1946) påpeikar den viktige forskjellen mellom å ”vite at” (knowing that) og å ”vite korleis” (knowing how). I følgje Ryle betyr det at ein kan hugse og/eller forstå noko teoretisk ikkje nødvendigvis at ein er i stand til å gjennomføre dette i handling, medan ein kyndig person kan vite korleis han skal handle utan å ha faktakunnskap. Jfr.: *”However many strata of knowledge-that are postulated, the same crux always occurs that a fool might have all that knowledge without knowing how to perform, and a sensible cunning person might know how to perform who had not been introduced to those postulated facts,* (Ryle 1946:8).

Å vite *korleis* forklarar Ryle på følgjande vis:

Når ein person veit korleis han skal gjere visse ting, t.d. oppføre seg i bestemte situasjonar, eller utøve eit stykke handverk, så vert kunnskapen utøvd i det han gjer. Åtferda vert til ein viss grad styrt av ulike prinsipp, reglar eller retningslinjer, men det viktige er at desse reglane eller retningslinjene må realiserast i utføringa av sjølve oppgåva. Ein vert ikkje ein god kokk ved å kunne sitere oppskrifter. Reglane må brukast som briller som han ser igjennom, i staden for å sjå på dei. Det er viktig å merke seg at å vite *korleis*, handlar om å ha kjennskap til ein regel, men dette er ein regel som har oppstått frå praksis, og ikkje omvendt, (Ryle 1946:8-9). Det å sjå reglar som ein integrert del av konteksten kjem eg tilbake til seinare under avsnittet om Wittgenstein.

Eit eksempel på det å ”vite *at*”, er når sosionom- eller sjukepleiarstudenten t.d. lærer om etikk. Mange kan sikkert skrive gode eksamensoppgåver om dette temaet. Men, det er eit langt sprang mellom det å kunne fortelje om kva som er god etikk, og/eller memorere etiske retningslinjer, og det å kunne praktisere desse etiske rettesnorene, altså å vite *korleis*.

Ryle presiserer at dersom det å ha eit stykke ”knowing that” skal bli effektivt, så må ein vite korleis ein skal bruke denne kunnskapen når det er nødvendig, for å løyse enten teoretiske eller praktiske problem. Det hjelper ikkje å vere oppfylt med informasjon, dersom ein ikkje veit korleis å bruke informasjonen.

Ryle sitt bidrag er å setje konkret fokus på at den teoretiske kunnskapen og den praktiske kunnskapen er to ulike kunnskapar, der den praktiske kunnskapen er overordna den teoretiske, og der det er den praktiske kunnskapen som legg grunnlaget for at det også kan byggast teori.

Kva er rimeleg å rekne som taus kunnskap?

Grimen (1991) bringar inn det han kallar 3 mulege tolkingar av kva som er taus kunnskap. Den første tolkinga er at taus kunnskap er noko som vi medvite vel å halde skjult, det er altså ei medviten underartikulering av denne kunnskapen. Den andre tolkinga er at taus kunnskap er ting vi tek for gitt, slik at vi ikkje legg vekt på å artikulere dei. Det er kunnskap som ligg som bakgrunn for handlingane våre. Dette betyr ikkje at denne kunnskapen ikkje er artikulerbar, men ingen av oss vil vere i stand til å artikulere alt på ein gong, fordi vi ikkje har eit samlande perspektiv som alt det vi veit kan artikulerast frå samtidig. Men vi er i stand til å velje eit perspektiv og artikulere deler av den. Grimen kallar dette ”tesen om nødvendig epistemologisk regionalisme”, (Grimen 1991:8). Den tredje tolkinga av taus kunnskap kallar Grimen den sterke tolkinga. Den legg vekt på at det kan finnast konkrete element av viten som i prinsippet ikkje kan artikulerast verbalt. Dette inneber at det finst eit gap mellom evnene våre til å erfare, handle og kognitivt oppfatte på den eine sida, og på den andre sida evnene våre til å artikulere verbalspråkleg. I følgje Grimen dreier den sterke tesen om taus kunnskap seg om kunnskap og ikkje om intuisjon. Det er kunnskap fordi den er *artikulerbar, lærbar, overførbar og kritiserbar*. Den er artikulerbar gjennom å vise i handling det ein ikkje kan ordsetje. Den er lærbar, men læring oppstår ofte som eit biprodukt av handlingar som ikkje hadde læring som sitt fremste føremål. Den er overførbar, men då som regel i fysisk nærver av det fenomenet som viten handlar om. Slik overføring kan t.d. skje gjennom modell-læring, t.d. å sjå korleis den andre held reiskapen eller underviser i klassen. Den er kritiserbar, fordi språk kan brukast på andre måtar enn som beskrivingar eller påstandar. Ein kan t.d. *vise* andre framgangsmåtar gjennom handling, framgangsmåtar som gjev eit anna og kanskje betre resultat.² Og denne kunnskapen kan ifølgje Grimen også akkumulereast på bestemte måtar, men ein må då frigjere seg frå den tradisjonelle måten å tenkje akkumulering av kunnskap på, t.d. i form av ei rekke bekrefta teoriar. Ei akkumulering av taus kunnskap kan t.d. skje gjennom ei rekke gode praksiseksempel (Tronvoll 2004).³

Allan Janik (1988) skil også mellom taus kunnskap som kunnskap ein kan ordsetje, og kunnskap som *”by their very nature are incapable of precise articulation”*. (jfr. den sterke

² Dersom ein arbeider med klientar kan to ulike hjelparar oppnå svært forskjellig resultat, avhengig av måten dei møter klienten. Empati er t.d. ein type kunnskap som ikkje lett let seg beskrive med ord, men den kan visast i handling, og kan då også gjerast til gjenstand for ein artikulerbar kritikk.

³ Det kan kanskje diskutereast om praksiseksempel som vert artikulert skriftleg strengt tatt kan reknast inn under den sterke tesen om taus kunnskap. Men Grimen viser sjølv til Kuhn (1970) som skriv om eksemplariske forskarprestasjonar. Ein eksemplarisk forskarprestasjon er eit konkret døme, som kan bli modellert i ulike retningar, uten at det føreligg reglar for korleis denne modelleringa skal føregå, (Grimen 1991:37). Etter mi meining kan gode narrativ fungere som slike konkrete døme.

tesen, Grimen 1991). Den første typen kan vere kunnskap som ein vel å halde hemmeleg, t.d. forretningsidear, eller kunnskap som ein til vanleg ikkje finn nødvendig å artikulere, t.d. den kunnskapen som ligg innbakt i ulike typar handverksfag. Som hos Grimen gjeld det for Janik at den viktigaste tause kunnskapen er den som ikkje let seg artikulere verbalt. Her er det igjen to typar som skil seg ut, nemleg den som gjeld sanseerfaringar og kunnskap som kviler på regelfølgjande åtferd.⁴ Sanseerfaringar er her ein type kunnskap som ein gjenkjenner når ein først har opplevd dei, dette kan t.d gjelde lukt og lyd, begge er kunnskap som ikkje er synleg og som ikkje let seg beskrive verbalt. Regelfølgjande åtferd er ein kunnskap som oppstår gjennom å gjenta ein praksis fleire gonger, inntil reglane sit i ryggmargen og utøvaren etter det kan handle kreativt og fritt, (jfr. også Dreyfus & Dreyfus 1986). Å lære seg å spele fele kan vere ein slik type praksis. Ein må først bli drilla i teknikken før ein kan spele på sin eigen måte. Det som gjeld både sanseerfaringar og kunnskap som kviler på automatisert regelfølgjande åtferd, er ikkje at det ikkje er muleg å bli kjend med dei, men det at dei ikkje let seg studere vitskapleg, (Janik 1988). Når det gjeld sanseerfaringar vil ein oppleve at når ein først gjenkjenner dei, så treng ein ikkje ei beskriving for å forstå dei. Når det gjeld regelfølgjande aktivitet så handlar dette i stor grad om å sjå analogiar mellom situasjonar, og ofte veit vi ikkje kva vi gjer før vi har gjort det. Derfor er dette ein aktivitet som motset seg artikulering, (op.cit.). John Lundstøl (1999) viser til Aristoteles når han seier at det som kjenneteiknar praktisk kunnskap er at den er noko ein må finne ut av kvar enkelt gong.

Molander (1996:40)) viser til Nordenstam (1983) som deler kunnskap inn i påstandskunnskap (kunnskap uttrykt gjennom påstandar), ferdighetskunnskap (kunnskap i form av ein ferdighet, kunne gjere) og fortruleghetskunnskap, (om å ha fortruleghet til ulike fenomen). Molander føreteik ei todeling mellom påstandskunnskap på den eine sida, og ferdighetskunnskap og fortruleghetskunnskap på den andre, der dei to siste representerer taus kunnskap. Samtidig understreker han at desse tre må sjåast som aspekt av kunnskap, ikkje som tre skilde former for kunnskap. Han seier vidare at ein kan argumentere både for at ingen kunnskap er heilt taus, og, at all kunnskap er grunnleggande taus. Han grunngeiv den siste påstanden med at språklege uttrykk får eit innhald gjennom den forståing vi har for desse uttrykka. Utan ei slik forståing vert kunnskapen kun ei utanåtlæring utan innhald. Denne forståinga har ei taus form. Dette betyr at også påstandskunnskap forutset, og har som kjerne ein taus kunnskap.

⁴ Det er viktig å merke seg at Janik her ikkje snakkar om reglar som eksisterer uavhengig av ein særskilt praksis. Kontekst-uavhengige reglar er normgjevande for ulike aktivitetar som vi allerede kan å utføre, (regulerande reglar). Regularande reglar lærer vi uavhengig av praksis, og anvender dei så på praksis.

Den første påstanden, at ingen kunnskap er heilt taus, grunnjev han med at også beskrivingar er nødvendige når ein skal lære noko, (Molander 1996:41). Sjølv om ein ikkje kan gje ei fullgod beskriving av korleis det er å sykle, så spelar likevel gode råd ei viktig rolle når ein skal lære seg denne kunsten. Beskrivinga kan vere eit hjelpemiddel. Ein må sjå konteksten som ei spesiell handling inngår i, og at i denne konteksten spelar språket ei avgjerande rolle for kunnskapsbygging.

Molander (op.cit:42-44) viser til 3 innhald av begrepet taus kunnskap:

Den eine er kunnskap som ikkje kan beskrivast eller uttrykkast i ord. Molander meiner her likevel at det kanskje handlar om at ein beskrivelse ikkje er tilstrekkeleg for at tilhøyraren skal forstå. Han foreslår derfor uttrykket ”verklighetens outtömlighet” i staden for å snakke om noko ikkje-artikulerbart. Han grunnjev dette med at ein beskrivelse av noko som regel ikkje er identisk med det som vert beskrive. Ei beskriving eller anna form for gestalting kan ikkje fullt ut ”uttømme” ein yrkesferdighet. Slik eg tolkar dette, så handlar det tause element om det ”restinnhaldet” som ikkje på noko vis er artikulerbar.

Det andre innhaldet av begrepet taus kunnskap er det som er taust forutsatt eller underforstått. Her inngår m.a. ulike handlingsvanar og trusførestillingar. Dette er ting ein lærer seg utan å fundere over dei. Dette gjeld t.d. innlæring av ein felles kultur eller innlæring av ulike handverk. Det omhandlar kunnskap ein får gjennom innøving og trening. Molander viser til Polanyi (1966) som brukar ordet tacit (underforstått, underliggande) for den kunnskapen som vi berre indirekte er medvitne om, gjennom at vi har merksemda vår retta mot noko anna.

Den tredje betydninga av taus kunnskap som Molander tek opp, er den kunnskapen som ikkje har fått ei stemme, eller som ikkje har blitt tillatt å få ei stemme. I dette tilfellet handlar det om å få mulegheten til å stå fram og få anerkjenning for kva ein kan og veit. Det som er gjort taust peikar her tilbake til ulike forutsetningar for å kunne artikulere kunnskap. T.d. kan ei viss språkføring bidra til at kunnskap som ikkje beherskar denne språkføringa vert gjort taus. I enkelte tilfelle kan berre det å krevje artikulering føre til at kunnskap vert taus. Sosial status og sosiale strukturar kan gjere at ulike grupper sin kunnskap vert gjort taus. Dersom denne type kunnskap ikkje får merksemd, er det ein viss fare for at kunnskapen vert borte (eroderer), (op.cit.:44). Etter mitt syn påpeikar Molander her eit viktig aspekt av nokre former for taus kunnskap; det at det óg kan dreie seg om kunnskap som kan artikulera, men som av ulike grunnar ikkje vert lagt til rette for artikulering. Eg kan ikkje sjå at verken Grimen (1991)

eller Janik (1988) kommenterer *denne* forma for taus kunnskap. Gourlay (sjå neste avsnitt) er til dels inne på det ved å påpeike det eksisterer kunnskap der den som innehar denne kunnskapen ikkje trur det har nokon hensikt å formidle den.

Stephen Gourlay (2004) har gjort ein omfattande litteraturstudie over korleis begrepet taus kunnskap har blitt brukt i empiriske studiar. I studien avgrensar han seg til kunnskap på individnivå. Han kjem fram til at begrepet vert brukt på 6 ulike måtar:

1. Å kunne noko, men ikkje kunne gjere greie for det
2. Å føle noko, men ikkje kunne gjere greie for det
3. Å kunne noko, men ikkje kunne gjere greie for det i øyeblikket
4. Medfødd kunnskap, som eksisterer før situasjonen
5. Kunnskap som er kulturelt betinga, som eksisterer før situasjonen
6. Kunnskap som A veit, men som B ikkje er klar over, sjølv om dei deler same praksis

Gourlay deler desse bruksmåtene inn i fire kategoriar; 1) Kunnskap som brukar ikkje er merksam på, dvs. taus for brukar, 2) kunnskap som tidlegare var eksplisitt (som hos eksperten), 3) medfødd kunnskap, og 4) kunnskap som nokon har og kan artikulere, men som er taus for andre, fordi dei ikkje veit om den, (Gourlay 2004).

Gourlay, som er ute etter å finne grunnlag for konsistent bruk av begrepet taus kunnskap, foreslår at begrepet berre vert brukt der det tydeleg kan bli utleda at aktøren si åtferd kvilte på kunnskap som han ikkje var klar over. Dette er då ein kunnskap som kan oppstå både før og i ein praksis. Dvs. den kan vere både medfødd og kulturelt betinga. Det som i følge Gourlay ikkje kjem inn under begrepet er kunnskap som ein person veit om, men som ein annan ikkje er kjend med, eller ein ekspertkunnskap som raskt kan bringast til overflata dersom nødvendig.

Ulike tilnærmingar til taus kunnskap, om Polanyi og Wittgensteintradisjonen

Både Polanyi (1958 og 1966) og Wittgenstein (1953) var tidleg ute med å påpeike at kunnskap har eit element i seg som ikkje direkte kan uttrykkast i ord, men som kjem til uttrykk og får si meining i handling. Det var også viktig for dei å framheve er at dette er ein

type kunnskap som den teoretisk-akademiske kunnskapen kviler på. Både Grimen (1991) og Johannessen (1999) viser til Thomas Kuhn (1970) som lanserte tesen om at eksemplariske løysingar på grunnleggande vitenskaplege problem kan gje vegleiing for forskning utan at det finst formulerte reglar, teoriar eller lover. Desse løysingane fastslår det kognitive innhaldet i teoriene og lovene i kraft av at dei er eksempel på bruk av teoriar eller lover. Ludvik Fleck (1997) snakkar om den kollektive erfaringa, ein særskilt *tankestil* som er bygd opp på mange vellykka og mislykka eksperiment, mykje øvelse og utdanning, mange tilpasningar og begrepsendringar, som byggemateriale for vitenskaplege fakta. Her handlar det om kunnskapen sin kollektive karakter, det å skaffe seg eigne erfaringar gjennom å jamføre eigne arbeidsmetodar med andre forskarar sine metodar. Det sentrale poeng hos Fleck er at du treng erfaring for å vite kva du skal sjå etter og forstå det du ser. Dette samsvarar med Ryle (1946) som påpeikar at å vite korleis (knowing how) er noko som kjem før å vite om eller vite at (knowing that), og at det å lære å vite *om* eller vite *at* ikkje er nokon garanti for at ein veit *korleis*.

Polanyi ; "we know more than we can tell"

Polanyi (1983) har ei psykologisk og fysiologisk tilnærming til emnet taus kunnskap. Han brukar begrepet "tacit knowing". Oversett frå engelsk betyr "tacit" underforstått, underliggande. "Knowing" som verb er vanskeleg å oversetje til norsk. Molander (1996) overset "knowing" med kunnande, og får med dette fram kunnskapen si aktive form, kunnskap er noko som er i bevegelse, i motsetning til kunnskap som allereie er fastsett. "Knowing" som adjektiv betyr dyktig, erfaren, innsiktsfull. Forstått på denne måten får uttrykket ein verdi, ei bedømming som har med kvalitet å gjere. Med denne klargjeringa som bakteppe, vil eg i det vidare likevel bruke uttrykket taus kunnskap når eg snakkar om Polanyi sin teori.

Polanyi vert ofte referert til når temaet er taus kunnskap, og setninga "we know more than we can tell" har blitt berømt. Eg tenkjer derfor det er viktig å forstå kva Polanyi sin teori går ut på, og korleis han evt. kan brukast med tanke på det tause element som grunnlag for kunnskapsutvikling.

Det sentrale hos Polanyi er at det finst kunnskap som vert kroppsleggjort hos personen, og når denne kroppsleggjeringa har funne stad, så er den taus. Det er altså ein personleg kunnskap. I den første boka si *Personal knowledge* (1964) såg Polanyi på denne kunnskapen som ei form

for "commitment", det handla om personen sitt engasjement og forpliktelse til ei sak. I boka *The tacit dimension* (1983) legg han ikkje same vekt på commitment. I staden har han utarbeidd teorien om "the structure of tacit knowing". Det han meiner med dette er: "*This structure shows that all thought contains components of which we are subsidiarily aware in the focal content of our thinking, and that all thought dwells in its subsidiaries, as if they were parts of our body*", (ob.cit. 1983:x). Polanyi brukar begrepa proksimal og distal for å beskrive den todelte strukturen han kallar for "tacit knowing". Det proksimale er den tause delen. Det proksimale er den viten som vi har kroppsleggjort, gjennom at den har "teke bustad i oss" (indwelled). Ein kan også seie at det har skjedd ei internalisering. Polanyi forklarar dette ved å vise til gestaltpsykologi. Kroppen vår deltek i dei persepsjonane vi gjer, og reagerer med å gestalte inntrykk i bevisstheten. Men, i motsetning til gestaltpsykologiske forklaringar, påpeikar Polanyi at denne gestaltinga av inntrykk ikkje skjer automatisk, men er eit resultat av erfaring. Når gestaltar i form av erfaring først er lagra, så har vi ikkje lenger merksemda vår retta mot dei. I staden går merksemda mot ei ytre verd, det som Polanyi kallar den distale delen. Men, det viktige er at i det vi då oppfattar av den ytre verda, så spelar den proksimale delen ein viktig rolle, sjølv om vi ikkje lenger er oss bevisst den kunnskapen som ligg i det proksimale. Den har blitt ein underliggande kunnskap. Polanyi viser her til eit eksempel på ein blind mann som brukar stokken til å finne fram. Han er ikkje lenger merksam på stokken som sådan, men det han kan kjenne "via" stokken. Stokken har i dette tilfellet blitt ein forlenga del av mannen sin kropp. Den har blitt kroppsleggjort.

Dei to ledda i taus kunnskap og relasjonen mellom dei kombinerer to måtar å vite noko på, der den eine er underforstått og den andre er bevisst, og der vi rettar merksemda frå det underforståtte til det bevisste. Polanyi kallar dette den *funksjonelle relasjonen* mellom dei to ledda. Vi rettar merksemda frå ansiktstrekk til eit ansikt, og er dermed ikkje i stand til å spesifisere ansiktstrekka, samtidig som vi er i stand til å gjenkjenne ansiktet, heilskapen. Dette kallar Polanyi den *funksjonelle strukturen* til taus kunnskap. Vi vert underforstått (tacit) klar over det vi rettar merksemda frå gjennom at det vi rettar merksemda mot kjem til syne. Dette er den *fenomenale strukturen* til taus kunnskap. Polanyi seier at ontologisk er den tause kunnskapen kunnskap om den samla heilskapen som dei to ledda til saman konstituerer. Vi brukar vår kjennskap til delene for gjennom dette å rette merksemda mot deira samla mening, dvs. mot heilskapen, (Polanyi 2000:21-23).

Filosofen Majorie Grene (1977) som jobba tett opp mot Polanyi seier at Polanyi sitt viktige og banebrytande bidrag til kunnskapsteorien er tesen om at all kunnskap med nødvendighet

inkluderer ein taus komponent som den kviler på. Ein får kunnskap ved å *stole på* (det proksimale), og ved å *vere oppmerksom på* (det distale). Dette gjeld enten det er ei teoretisk oppdaging eller ein praktisk aktivitet. Det essensielle er ikkje det tause sin eksistens, men tilhøvet mellom det tause og det eksplisitte. Det tause er ikkje ein mindreverdige del, men eit uunnværlig element. Det er funksjonen til det tause i all kunnskap som hittil har blitt oversett, og det er dette Polanyi gjev eit inntak til, (Grene 1977:164-165)

Wittgenstein; ”praxis ger ordan dess mening”

Kjell Johannessen har i boka ”Praxis og tyst kunnande” (1999) teke utgangspunkt i Wittgenstein sin seinfilosofi når han skal behandle temaet taus kunnskap. Johannessen brukar begrepet taus kunnskap om kunnskap som av logiske grunnar ikkje kan formulerast fullstendig i språkleg form, (jfr. den sterke tesen om taus kunnskap, (Grimen 1991)). Det sentrale fundamentet er begrepet ”praxis” som Wittgenstein brukte for å belyse tilhøvet mellom språk og røyndom, og for almen menneskeleg begrepsbygging. Wittgenstein gjekk frå å vere oppteken av reglar og deira logiske form, til å bli oppteken kva det inneber å *følgje* reglar. Dette førte til at han vart oppteken av bruken og brukssituasjonen for reglane, altså praxis.

Praxis er ein heilskap av etablerte handlingsmåtar og reglar. Gjennom å bli fortruleg med ein praksis, ein kultur, ein levemåte, eit språk, så lærer ein seg reglane for desse kontekstane. Reglar og kontekst framstår som eit heile. Det er her snakk om grunnleggande (konstitutive) reglar i motsetning til normgjevande reglar i høve til ein praksis som vi allereie er kjend med, (Johannessen 1999:25) I dette perspektivet er det å lære seg eit språk ikkje å lære seg grammatikk og språkteikn, men å lære seg eit stort repertoar av situasjonar, der språkbruk også alltid er med, om ikkje nødvendigvis verbalt. Det er ein indre (konstitutiv) relasjon mellom den språklege begrepsbygginga, menneskelege handlingar, og den røyndomen som framstår for oss som røyndom gjennom dei begrep vi har skapt oss for denne. Det er i dette feltet ein finn det tause innslaget i språket.

Wittgenstein sitt språkbegrep omfattar t.d. ansiktsuttrykk, kroppshaldningar, situasjonsbestemte handlingsmåtar (t.d. ritual som å handhelse, nikke, vinke, etc.). Dette språkbegrepet er meint å fange inn alle dei måtar som vi kommunikativt brukar i kvardagslivet for å utfylle dei verbalspråklege formuleringane. For å kunne bruke eit verbalspråk så må vi forstå brukssituasjonen, som avsendar eller mottakar. Vi må altså beherske dei meiningsberande innslag som ikkje er av verbalspråkeleg natur i den aktuelle

språksituasjonen. T.d. kan same formulering uttrykke to ulike tankeinnhald i to ulike situasjonar. Dersom vi ikkje kjenner den gitte brukssituasjonen, kan vi heller ikkje ta stilling til kva som har blitt sagt. Dette inneber at den språklege kompetansen vår må inkludere fortruleghet med eit omfattande repertoar av språksituasjonar der meiningsproduksjon skjer på dei mest ulike måtar. Og her er vi ved kjerna av praxisbegrepet. Sjølve utøvinga av ein aktivitet gjev betydning til dei begrep eller reglar vi utformar i høve til aktiviteten. Begrepet sitt innhald er ein funksjon av den etablerte bruken av det begrepet uttrykker. Utøvinga av ein gitt praksis vert då ein integrert del av begrepet sitt uttrykk. Kriteriet på at ein har tileigna seg eit visst begrep er at ein kan betrakte seg som ein kompetent utøvar av den handlingsmåten som omfattar begrepet (Johannessen 1999:28). Det eit begrep kan fortelje oss om verda, blir best uttrykt gjennom at det vert praktisert. Det er i handling eller i praksis at forståinga vår viser seg, jfr. ”praxis ger ordan dess mening”, (op.cit). Sagt med Gilbert Ryle (1946) sine ord, så handlar dette om ”knowing how”, som ei handlingsform som må kome før ”knowing that”.

Når regelen er innebygd i handlinga, og i tillegg er situasjonsbestemt, så møter ein problemet med artikulering. Ein kan ikkje i det heile, eller berre delvis uttrykke med ord den handlingsmessige sida av det å beherske begrep eller reglar.

Polanyi og Wittgenstein har som vi har sett, to ulike måtar å nærme seg fenomenet taus kunnskap. Polanyi tek utgangspunkt i persepsjon og tilhøvet mellom ein indre kroppsleggjort og taus røyndom og eit ytre synleg uttrykk. Wittgenstein utvidar språkbegrepet og tek utgangspunkt i dei grunnleggande reglane som er innbakt i våre handlingar og veremåte, reglar som framstår som tause. Felles for dei begge er at dei tillegg kontekst og erfaring ein viktig funksjon som grunnlag for utvikling av kunnskapen.

Den fenomenologiske tradisjonen

Eg går ikkje i djupna på denne tradisjonen, men finn det viktig å påpeike at fenomenologien ved Martin Heidegger gjennom sitt hovudverk *Væren og tid*, (1927), også retta fokus mot taus kunnskap. Heidegger meiner at all forståing, både vitskapleg og ikkje-vitskapleg, har grunnlag i mennesket sin eksistensielle kvardag. Dette betyr at mennesket si praksisorienterte livsverd er av største betydning, og det å forstå den menneskelege veremåte må ta

utgangspunkt i denne livsverda. Mennesket sin situasjon er å vere, å vere ”avstemt” overfor ting, noko som ligg forut det bevisste skiljet mellom kjensler og intellekt. Denne stemtheten sine ulike ytringsformer er den primære kjelda til den bevisstheten vi har om oss sjølve og til den ytre verda. Persepsjon og sansing er t.d. betinga av ein stemthet, t.d. vil persepsjon bli påverka av frykta i ein livstruande situasjon. Dette er i følgje Heidegger ei universell kjenslgjerning om sjølve den menneskeleg veremåte. Kjensler og stemningar får hos Heidegger karakter av sanning gjennom å vere formidlarar av menneskeleg erfaring. Mennesket er primært knytta til verda i kraft av relasjonar som går forut for mennesket sitt eige betraktande tilhøve til verda. (Nerheim og Rossvær 1995:200). Heidegger er, tilliks med Wittgenstein oppteken av kontekst og dagleglivet sin praksis som grunnlag for forståing. Det kan også virke å vere eit slektskap med Polanyi, der Polanyi snakkar om det proksimale, det nære, og Heidegger om stemthet, som også er noko som er så nær at det er kroppsleg. Og begge deler er underforstått (tacit).

Taus kunnskap i praksis

Det tause element viser seg i ulike former og ulike grader.

Det å sanse, gjennom lyd, smak, lukt, berøring, er alle ulike former for persepsjon, og dei representerer alle ein taus form for kunnskap. Polanyi (2000) kallar persepsjon for den ”fattigaste” form for taus kunnskap, men den kan samtidig vere brubyggar til høgare kreative evner.

Nokre døme på taus kunnskap i sansing:

Eg kan sanse auditivt lyden av eit musikkinstrument. Eg er kjend med lyden av ei fele, men eg vil ha vanskar med å beskrive denne lyden for ein som aldri ha høyrte felespel. Eg vil også ha vanskar med å finne ein analogi. T.d. vil det å samanlikne med lyden av ein gitar, som også er eit strengeinstrument, bere reint gale avstad. Ein måte eg vil kunne overføre kunnskap om felespel er å finne ein cd og spele denne musikken for vedkomande. Kunnskapen vert her overført gjennom øyret. Ein endå meir verksam måte ville vere å ta han med til ein felespelar. Då ville han få inn musikken både gjennom høyrsel og syn. Når den andre først har fått høre felespel, så er det stor sjanse for at han vil gjenkjenne lyden neste gong han høyrer den. Han har hatt ei førstersonserfaring som er avgjerande for å kunne gjenkjenne, (jfr. Grimen 1991).

Eg er glad i kaffi, men vil heller ikkje vere i stand til å forklare korleis kaffi luktar og smakar, bortsett frå at eg kan seie at den luktar godt, men kan smake beiskt eller stramt dersom den har stått lenge. Derimot kan det vere lettare å forklare korleis kaffi virkar, at ein kan bli oppkvikka når ein er trøytt. Her kan eg kanskje bruke ein analogi til coca cola, dersom tilhøyraren er kjend med den drykken. Sjølv sagt kan eg med kaffien som med felespelet, la vedkomande få smake og lukte på kaffi. Dette ville vere det første steget for han å bli kjend med fenomenet kaffi.

Taus kunnskap i kroppslege ferdigheter

Dei fleste ting vi gjer med kroppen vår, gjer vi utan å tenkje over det. Ferdighetane er innøvd gjennom lang tids trening, og dei har blitt ein del av kroppen vår. Når eg skriv dette på maskin, så arbeider fingrane mine automatisk. Blikket mitt er retta mot skjermen for å sjå at eg skriv orda rett, men eg brukar ikkje tid til å sjå på tastaturet. Like automatisk var det ikkje då eg i unge år gjekk på sekretærskule og skulle lære meg "touch" metoden. I mitt første oppdrag for Manpower vart eg oppsagt første dag nettopp fordi eg ikkje beherska denne kunsten bra nok. Den som er ekspert på maskinskriving er forventa verken å sjå på tastaturet eller på skjermen. Ho skal skrive rett i blinde.

Når vi først har lært oss å gå, så tenkjer vi ikkje lenger over denne avanserte ferdigheten. At barn lærer seg å gå når dei er frå 1 til 2 år, før dei har lært språket, viser at dette er ein ferdighet som kan lærast utan verbalspråk. Som regel er det ei læring som foregår i fleire trinn. Først kryp barnet, så byrjar det å reise seg, så byrjar det å gå medan det held seg i noko eller nokon, og til slutt torer det å sleppe taket og gå sjølv. For barnet er dei vaksne si stimulering, oppmuntring, dei vaksne som modeller som også går, eller aller helst søsken som dei vil vere lik, ei viktig drivkraft for barnet. Dei lærer seg å gå fordi dei gjennom dette kan oppnå noko. Men, kva det er å lære seg å gå, kan vanskeleg forklarast med berre ord.

Det same gjeld for ein aktivitet som sykling. Ferdigheten vert erobra gjennom motivasjon, mot, trening og atter trening, inntil den dagen då barnet til si forundring og glede ser at balansen er der når mor eller far endeleg torer å sleppe taket i bagasjebrettet. Dette inneber ikkje at det å lære seg å sykle ikkje også inneber eit element av språkleg vegleiing.

Ein annan type kroppslege ferdigheter er det å kunne handtere reiskapar. Den blinde mannen brukar stokken som ei forlenging av kroppen sin for å bli kjend med omgivnadene, (jfr. Polanyi 2000). Når far min driv med karveskurd, så er kniven forlenging av handa for å

skjere i lokket på kaketina. Når eg spør far min kva som skal til for å bli god i karveskurd, så svarar han med at ”eg var som liten tidleg oppteken av knivar for å kunne spikke ting, og eg var heldig som hadde ein bestefar som gav meg nye knivar når eg kasta bort knivane mine.” For far min er altså å vere kjend med bruk av kniv det sjølvsegte svaret for at karveskurden skal bli bra. Og, eg vil føye til, han hadde nokon som ”såg han” og oppmuntra han til å bruke denne reiskapen. Godt reiskap og fortruleghet til reiskapen er viktige faktorar for at eit produkt skal bli bra. Reiskapen har på sitt vis blitt kroppsleggjort. Den kreative evna og eit blick som ser kva som stemmer kjem i tillegg. Sjukepleiaren som veit korleis sprøyta skal setjast utan at det gjer vondt beherskar ein type handlag som ein annan sjukepleiar ikkje får til, sjølv om dei har lært same teknikken.

Taus kunnskap i situasjonsforståing

Å forstå ein situasjon betyr å vere i stand til å fange heilskapen i eit blick. Ein gjenkjenner situasjonen utan umiddelbart (eller kanskje ikkje i det heile) å kunne identifisere dei einskilde delene som utgjer situasjonen. Dette kan samanliknast med Polanyi (2000) sitt eksempel på å gjenkjenne eit ansikt. Grimen (1991) kallar dette for gestaltar, der identiteten deira er delvis bestemt av ein indre struktur, og delvis av den konteksten dei førekjem i. Når Polanyi snakkar om geni, så meiner han med dette personar som har eit ekstremt talent for å gjenkjenne heilskapar. Dreyfus og Dreyfus (1986) som har føretatt ein empirisk studie om utvikling av dyktighet, beskriv prosessen frå å vere nybegynnar til å bli ekspert og påpeikar at kjenneteikn både for den kyndige utøvar og for eksperten, er at dei er i stand til å lese situasjonar utan å gå vegen om manualar og reglar. For eksperten sin del er dette blitt så automatisert at han faktisk kan ha store problem med å forklare kvifor han veit at ein ting er akkurat slik eller slik. Kunnskapen i handlinga er blitt heilt taus⁵

⁵ Dreyfus (1988) beskriv 5 stadium som ein person må igjennom for å kunne bli ekspert. På det første stadiet, *nybegynnaren*, får personen opplæring i kontekstfrie reglar og framgangsmåtar, og lærer seg å ta avgjerder basert på konkrete faka. På det neste stadiet, *avansert begynnar*, byrjar personen å få erfaring med reelle situasjonar, men det er framleis kontekstfrie reglar som styrer arbeidet. Det tredje stadiet kallar Dreyfus *den kompetente utøvar*. På dette tidspunktet er bruk av reglar meir avansert, fordi utøvaren no har blitt kjend med ei større samling eksempel, og er i stand til å vurdere mellom situasjonar. Framleis er det bevisst analyse og regelbruk som ligg i botnen for avgjerder. Det neste stadiet, *den dyktige utøvar*, skiljer seg frå dei førre ved at utøvar no er djupare involvert i oppgåva og dei mange erfaringane han har gjort vil kome fram i erindringa når han kjem til nye oppgåver og vere til hjelp i korleis han skal løyse den nye situasjonen. Det handlar om å gjenkjenne mønster i staden for einskilde komponentar. På det femte stadiet, *ekspertise*, er kunnskapen blitt ein del av utøvaren, han ER handlinga si. Eksperten responderer ikkje ut frå reglar, men ut frå det han har lært av erfaring. Eksperten handlar på ein heilskapleg måte.

Situasjonskunnskap er meir enn berre å gjenkjenne og handle ut frå dette. Den kyndige utøvar eller ekspert vil også vere i stand til å situasjonsbedømme. Dette betyr ei vurdering som, i tillegg til å kvile på innlærte reglar og rutiner (Wittgenstein sine reglar), er ei mental og kroppslig forståing for kva som er rett å gjere i dei ulike situasjonar, ikkje ut frå normgjevande reglar (regulerande reglar), men ut frå kva situasjonen krev. Det er dette Aristoteles kallar for *phronesis*, det å kunne utøve dømmekraft, og som er beviset på praktisk visdom. Aristoteles meinte at dette var noko unge menneske ikkje kan ha, fordi dei manglar erfaring, (jfr. Grimen 1991), men det kan eg ikkje seie meg heilt samd i. I min eigen praksis innan sosialt arbeid har eg møtt unge folk som utøver høg grad av dømmekraft og praktisk visdom, og eldre medarbeidar som ikkje har vore i stand til å lausrive seg frå ein regel, sjølv om regelen der og då ikkje tener situasjonen. Å utvise dømmekraft handlar om å utvise godt skjønn. I dette skjønnnet ligg det å kunne vurdere ei sak ut frå mange sider, og til ei kvar tid kunne avgjere kva for side som skal tilleggst størst vekt. På eit sosialkontor vil eit godt skjønn greie å foreine det som både er forvaltningsmessig rett og det som er ei rett og god løysing for klienten.

Om taus kunnskap, artikulering og læring

Kva er poenget med å prøve å anskuleggjere og argumentere for taus kunnskap sin gyldighet? Som ei teoretisk øving har det lite føre seg, dersom kunnskapen om taus kunnskap sin eksistens ikkje skal få ein konsekvens for t.d. opplæring og kva som får anerkjenning i yrkeslivet. Sjølv om taus kunnskap som begrep har vore populært i fleire 10-år, så kan det likevel sjå ut som om konsekvensane for dagleg praksis let vente på seg. Eg har tidlegare i essayet nemnt kravet om evidensbasert praksis som melder seg innan fag som sosialt arbeid og sjukepleie. Nye styringssystem (NPM) med m.a. innføring av bestillar-utførar modell innan både helse- og sosialtenester i kommunane medfører t.d. at hjelp til komplekse livsproblem skal utformast i spesifiserte vedtak i ei bestillareining, og utførast i høve til desse vedtaka i ei utførareining. Innan sjukepleie kjem det dataløysingar som inneber at den muntlege rapporten vert teken bort, og det vert utarbeidd klassifikasjonssystem som ikkje gjev rom for fritekst i skrivning av journal og notatar. For ikkje lenge sidan kunne vi lese i avisa at bere 4 av sjukepleiehøgskulane i landet fylte NOKUT (Nasjonalt organ for kvalitet i utdanninga) sine krav til kvalitet⁶. Hovudgrunngevinga var i følgje avisa: *”Det er først og fremst mangelen på personale med forskningsbakgrunn som bekymrer ekspertene”*. Igjen er

⁶ Artikkel i Bergens Tidende, 2.september 2005

fokuset retta mot påstandskompetanse. Kva som elles måtte finnast av dyktige praktikarar ved skulane, som gjennom sin praksiskunnskap kanskje kunne gje studentane ei langt meir truverdig opplæring i det å skulle ut i praksisfeltet, enn ein førsteamanuensis som p.g.a si utdanning har vore lenge bort frå det praktiske yrkeslivet, om ho har vore der i det heile, er tydelegvis ikkje interessant i denne samanheng. Kreftene er altså sterke mot ei anerkjenning og oppjustering av den praktiske kunnskapen sin status. Dette skal eg ikkje gå vidare på her, men eg ser at ei påpeiking på realitetane er på sin plass.

Dersom kunnskapen om taus kunnskap skal takast på alvor, så vil dette ha konsekvensar både for opplæring og praksis. Det vil innebære at utdanningane i langt større grad må fokusere på å lære studentane *korleis*. Dette betyr ikkje at dei skal slutte med teoretisk opplæring. Teoriane kan vere svært nyttige bidrag når ein først er i stand til forstå situasjonar, men ein kan kanskje kalle det lite effektivt å bruke mange år på teoretisk opplæring utan at studenten får noko å relatere denne kunnskapen til, han får ikkje høve til gjenkjenning. Slik sett kan ein seie at artikulert teoretisk kunnskap om eit praktisk fag kan vere like umuleg å formidle som lukta av kaffi, så lenge studenten ikkje har noko forhold til det temaet dette er kunnskap om.

Kompetanse og taus kunnskap

Når Dreyfus og Dreyfus (1986) skriv om prosessen frå å gå frå novise til ekspert, så kan det nesten sjå ut som om det er ein sjølv sagt ting at når ein person har vore lenge nok i praksis, så vil han i alle fall oppnå å kome på det kompetente nivå. Eg trur røyndomen også kan vere slik at mange ikkje kjem lenger enn til nivået for avansert nybyrjar. På dette nivået har personen fått trening i å bruke kontekstfrie reglar, men kan også kjenne igjen situasjonar. Men det er kontekstfrie reglar som styrer arbeidet og personen kjenner seg ikkje ansvarleg for om det skjer feil dersom han har brukt reglane rett. For at det skal skje ei utvikling til vidare nivå trur eg det må noko meir til enn berre tid. Ein arbeidsplass som legg vekt på ei systematisk opplæring av medarbeidarar, gjennom kyndig vegleiing, gjennom engasjement i den enkelte medarbeidar, gjennom ei verdsetjing av erfaring og den enkelte sitt bidrag, vil ha større sjanse for å få medarbeidarar som bevegar seg både til kompetent og kyndig nivå, enn t.d. den arbeidsplassen som understrekar reglar og regelverk som det sentrale i arbeidet, og stoppar der.

Å legge vekt på å få tak i den enkelte sin kunnskap vil også gje motivasjon for den enkelte til å arbeide med å artikulere kunnskapen som vedkomande tileignar seg i praksisen. Som vi har

sett tidlegare i essayet er ein del taus kunnskap så taus at det er umuleg å ordsetje den. Men også mykje praksiskunnskap som faktisk er muleg å ordsetje forblir taus fordi ingen tenkjer over at denne kunnskapen kan vere viktig.

Hanne Møller (2000) som har skriva doktorgradsavhandling om taus kunnskap gjer ein interessant observasjon. Ho vil tileigne seg kunsten å sveise, men ser at ingen av dei erfarne sveisarane er i stand til å fortelje henne nøyaktig korleis ho skal gjere dette. Dei er heller ikkje i stand til å vise henne dette på ein måte som gjer at ho får det til. Det er først etter at ho sjølv, etter mykje møye, greier å finne ei slags gjenkjenning og samanhang mellom boblene som oppstår under sveisinga og boblinga når eggevatnet heime på kjøkkenet hennar skal til å koke, at ho skjønner at det er å gjenkjenne tilsynekomsten av desse boblene som er avgjerande for at sveisesaumen skal bli vellykka. Fordi Møller fører notat heile vegen i feltopphaldet sitt, så er ho også gjennom desse notatane i stand til å ordsetje verbalt kva som skjer når ho endeleg lykkast med sveisinga. Ho påpeikar at det er eit kritisk punkt mellom tidspunktet der kunnskapen endå kan artikuleraast og til den går over til ikkje lenger å vere artikuleraast hos den personen som utfører handlinga. Dette er interessant både i høve til artikulering og læring. Dersom Møller sine erfaringar har gyldighet for andre område enn sveising, så inneber det at det som blir rekna for taus kunnskap i eit fag på eit visst tidspunkt *kan* artikuleraast. Kunnskap og bevisshet på dette inneber at det å skriva undervegs i sine eigne kunnskapsutviklingsprosessar er ein måte både å bevisstgjere seg sjølv om eiga læring, og også gje muleghetar for vidareføring av denne kunnskapen.

Sosialkuratoren som greier å utøve godt skjønn, bør, etter mitt syn, også tilstrebe seg på å artikulere både for seg sjølv og sine (relevante) omgivelser kva dette skjønnnet består av. Ikkje for å redusere det til ein modell, men, for å synleggjere dei vurderingane ho har gjort seg. Det er dette Donald Schön (1983) og Molander (1996) kallar refleksjon-etter-handling. Denne refleksjonen er ein måte å prøve å artikulere kunnskap som i utgangspunktet framstår som taus, fordi den kjem fram som ein heilskap i t.d. i ei enkeltstående handling.

Men, for å bli i stand til å reflektere etter handling, så må ein kanskje også starte med å reflektere-i-handling. Det er særskilt Schön (1983) som legg vekt på dette, som ei form for både å bli seg bevisst sin eigen kunnskap medan den er i bruk, og, for å kunne utvide og utvikle denne kunnskapen direkte i handlinga. Ein skal ikkje undervurdere den store kjelda til kunnskapsutvikling som ligg i det å "samtale" med situasjonar. For: "the situation will talk

back”, som Schön så treffande seier det. Det eg i tillegg vil påpeike som nyttig for læreprosessen og artikulering er å skrive ned denne ”samtalen” etterpå.

Avsluttande refleksjonar

Korleis den tause kunnskapen kan brukast og utviklast har fått liten plass i dette essayet. Dette fordi hovudvekta har blitt lagt på å prøve å få ei teoretisk forståing for korleis framtrédande filosofar har behandla begrepet. Det desse filosofane argumenterer for er at dette er ein gyldig kunnskap, på lik linje med påstandskunnskap, og ikkje berre det, den tause kunnskapen er grunnlaget som påstandskunnskapen kviler på. Men, skal ein ta utgangspunkt i verda slik ho er, så fortset likevel den kunnskapen vi ikkje kan ordsetje å bli tillagt liten vekt, i alle fall i akademiske miljø, same kor einige vi er om at taus kunnskap eksisterer og at den er viktig. Derfor er det viktig å rette fokus mot *artikulasjon* av den yrkeskunnskapen som er muleg å artikulere, framfor å la den forbli taus. Dette handlar også om å anstrenge seg.

Ei lita kort historie til slutt. For to månader sidan kjøpte eg meg ein bil med automatgir. Etter litt nybegynnarproblem, lærte eg meg at ”clutchfoten” ikkje skal vere i bruk, det er kun venstrefoten som skal brukast på gass og brems. Ein dag skulle eg låne mannen min sin bil. Eg hadde ein avtale og hadde dårleg tid. Men, eg greidde ikkje å få bilen i revers. Sveitt og oppkava ringer eg og sier at det er noko i vegen med bilen. ”Kan du prøve dei andre gira” seier han. Eg prøver, men ingen ting virkar. ”Det var då merkeleg,” seier han igjen, ”dette har ikkje skjedd før” Og så brått: ”har du trykt inn clutchen?”. Nei, det hadde eg ikkje, - eg kom ikkje lenger på at det var noko som heitte clutch.

Det var ikkje tid til å bli skamfull. Eg var glad eg kom meg av garde. Men undervegs i bilen fekk eg tid til å reflektere. Det hadde teke meg berre 2 månader å avlære ein kunnskap som eg hadde hatt sidan eg lærte å køyre bil for 34 år sidan, og det så grundig at eg ikkje ein gong hadde ein fornemmelse av at noko var gale. Den gamle automatiserte (tause) kunnskapen var erstatta av ein ny automatisert (taus) kunnskap. Dette gjev perspektiv på kor raskt det er å stivne i eit mønster, kor raskt ein sluttar å setje spørsmålteikn. For bilkøyring er det bra at slike basisoperasjonar som å gire og å bruke clutch og brems raskt vert innarbeidd på slike automatnivå, verre er det dersom ein let seg sosialisere inn i ein dårleg praksis i løpet av nokre veker, og deretter sluttar å stille spørsmål ved praksisen.

LITTERATURLISTE

- Aristoteles (1972) *The Nicomachean Ethics*, London: Oxford University Press, book VI, ss. 137 - 158
- Collins Cobuild (1995) *Essential English dictionary*. London: Harper Collins Publishers. Kunnskapsforlaget
- Dreyfus Hubert L. & Dreyfus Stuart E. (1986) *Mind over Machine. The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer*. New York: The Free Press
- Fleck, Ludwik (1997) *Uppkomsten och utvecklingen av ett vetenskapligt faktum. Innledning Till läran om tankestil och tankekollektiv*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposium
- Gourlay, Stephen (2004) "Tacit Knowledge": the variety of meanings in empirical research. *5th European Organizational Conference*, Innsbruck, Austria 2. – 3. April 2004
- Grene, Majorie (1977) Tacit Knowing: Grounds for a Revolution in Philosophy. I *Journal of the British Society for Phenomenology*, vol. 8 No. 3, October 1977
- Grimen, Harald (1991) *Taus kunnskap og organisasjonsstudier*. LOS-senter. Notat 91/28
- Janik, Allan (1988) Tacit Knowledge; Working Life and Scientific Method, I: Bo Göranson and Ingela Josefson (Eds.) *Knowledge, Skill and Artificial Intelligence*, Berlin Heidelberg: Springer-Verlag
- Johannessen, Kjell S. (1999) *Praxis og tyst kunnande*. Stockholm: Dialoger
- Kuhn, Thomas S. (1970) *The Structure of Scientific Revolutions*, Chicago: The University of Chicago Press
- Lundstøl, John (1999) *Kunnskapen hemmeligheter*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Magee, Bryan (2002) *Filosofi. Tenkningens og ideenes fascinerende historie gjennom 2500 år – fra oldtidens grekere til den moderne tid*. 2. opplag. Teknisk forlag
- Molander, Bengt (1996) *Kunnskap i handling*. Göteborg: Daidalos AB
- Möller, Hanne (2000) *Indre erfaring som antropologisk blick og stemme*. Doktoravhandling, Universitetet i Bergen
- Nerheim, Hjørdis og Rossvær, Viggo (1995) *Filosofiens historie, fra Sokrates til Wittgenstein*. 2. utgåve, 1. opplag. Politikens forlag
- Ryle Gilbert (1946) Knowing how and Knowing that. I *Proceedings of the Aristotelian Society*. Vol. 46, 1946
- Polanyi, Michael (1964) *Personal Knowledge. Towards a Post-Critical Philosophy*. New York: Harper & Row, Publishers

- Polanyi, Michael (1984) *The Tacit Dimension*. Gloucester, Mass.: Peter Smith
- Polanyi, Michael (2000) *Den tause dimensjonen. En introduksjon til taus kunnskap*. Oslo: Spartacus Forlag AS
- Schön, Donald A. (1983) *The Reflective Practitioner. How Professionals think in Action*. Hampshire: Ashgate Publishing Limited
- Tronvoll, Inger Marii (2004) Narrativer som dokumentasjon – hvordan kan gode eksempler formidle kunnskap? I Hutchinson, Gunn Strand (red.) *Forebyggende sosialt arbeid*. HBO rapport 23/2004
- Wittgenstein, Ludwig (1953) *Philosophische Untersuchungen*. Oxford: Basil Blackwell