



AALBORG UNIVERSITY
DENMARK

Aalborg Universitet

Viden i praksis

Dohn, Nina Bonderup

Publication date:
2000

Document Version
Også kaldet Forlagets PDF

[Link to publication from Aalborg University](#)

Citation for published version (APA):
Dohn, N. B. (2000). *Viden i praksis*. Aalborg Universitet. VCL-serien Nr. nr. 13

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal -

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us at vbn@aub.aau.dk providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Viden i praksis

**af Nina Bonderup Dohn
ph.d.-stipendiat**

**Videncenter for Læreprocesser
Aalborg Universitet**

© 2000, Nina Bonderup Dohn

Viden i praksis

VCL-serien nr. 13

ISSN 1399-7300

ISBN trykt udgave 87-90934-17-2

ISBN elektronisk udgave 87-90934-18-0

Udgivet af:

Videncenter for Læreprocesser Aalborg Universitet

Trykt af:

UNI.PRINT, Aalborg Universitet

VCL-serien redigeres af:

Susanne Nielsen, Brian Kjær Andreasen, Anette Kolmos, Annie Aarup Jensen
og Palle Rasmussen

Distribution:

Videncenter for Læreprocesser

Att.: Susanne Nielsen

Fredrik Bajers Vej 7B

DK 9220 Aalborg Øst

Tlf. 9635 9955, Fax 9815 6542

E-mail: sn@vcl.auc.dk

Web-side: <http://www.vcl.auc.dk>

Indholdsfortegnelse

Viden i praksis	5
1. Eksempler på 'viden i praksis'	8
2. Praktisk kunnen	18
3. Kendskab	23
4. Viden i praksis	29
Konklusion	34
Litteraturliste	36

Viden i praksis

På engelsk anvendes ordet 'knowledge' dagligsprogs­mæssigt såvel i betydningen 'knowing how' som i betydningen 'know that' og kan endvidere, med vendingen 'knowledge of', bruges til at betegne kendskab til et givet område. På dansk anvender vi derimod sædvanligvis to forskellige betegnelser, '(praktisk) kunnen' og '(sprog­lig) viden', om de to første fænomener, mens det sidste enten benævnes 'kendskab til' eller 'viden om'. Man kunne derfor – lidt naivt – tro, at der for en dansk filosof var en *prima facie* grund til at mene, at de tre fænomener var relativt klart adskilte, mens en engelsksproget filosof måtte finde det relevant at søge efter det eller de træk, der gjorde dem alle til *former* for 'knowledge'. Ikke desto mindre er der også inden for den angelsaksiske filosofi tradition for at negligere både den praktiske kunnen og kendskab, idet det – ofte uden argumentation – tages for givet, at viden nødvendigvis er *sprog­lig* viden. Og selv når praktisk kunnen og kendskab faktisk diskuteres, betegnes de som tilpas forskellige (og underforstået: dermed irrelevante) fra sproglig viden til at berettig­e, at man ser bort fra dem i vidensdiskussionen (Ayer, 1956, Churchland, 1985). Andre velbrugte muligheder er, hvad 'viden om' angår, at afvise denne som ikke-eksisterende (Lewis, 1994), og, for 'know hows' vedkommende, at følge traditionen fra Aristoteles og hævde, at kunnen beror på en forudgående refleksion (en praktisk syllogisme), dvs. på en overvejelse af 'know that'. Med en sådan analyse påstås det *vidensmæssige* aspekt af praktisk kunnen at bestå i sproglig viden – førstnævnte er reelt blot en udøvelse af sidstnævnte – hvorfor sproglig viden alligevel er den eneste 'rigtige' vidensform.

Formålet med nærværende artikel er at gøre op med denne opfattelse ved at argumentere for, for det første at viden ikke primært og slet ikke altid er sprogligt artikulerbar, for det andet og i relation hertil at kendskab og praktisk kunnen må anerkendes som vidensformer, og at sidstnævnte ikke lader sig reducere til 'know that', for det tredje at sproglig viden afhænger af disse to andre vidensformer, og for det fjerde at *alle* vidensformerne, dvs. også den sproglige viden, retteligt må forstås som integrerede dele af en større helhed, som vi kun kan tilegne os igennem praksis. Denne større helhed ønsker jeg at kalde 'viden i praksis' for at betone dens handlingsrelaterede og kontekstafhængige karakter. Dens eksistens vil jeg som det første søge at underbygge med et par konkrete eksempler fra forskellige praksisser, hvorefter jeg vil undersøge dens aspekter praktisk kunnen og kendskab. Til sidst vil jeg så samle trådene for derigennem at kunne sige noget mere specifikt om, hvad viden i praksis er¹.

¹D. Schön opererer med et begreb, 'knowing-in-practice' (Schön, 1983), der på mange punkter minder om det, jeg her vil forfægte, idet det betoner, at vi i praksis har en tavs og intuitiv 'føling med situationen', der lader os handle adækvat i forhold til denne. Schön mener dog i højere grad end jeg, at det er muligt sprogligt at reflektere over 'knowing-in-practice', og han vil næppe heller helt kunne acceptere den påstand, som jeg vil argumentere for nedenfor, at viden i praksis ligger til grund for sproglig viden, praktisk kunnen og kendskab, samt at viden i praksis integrerer disse til en større helhed. Dertil kommer, at Schöns begreb relaterer specifikt til professionel praksis, mens mit mere bredt skal dække viden i alle former for handlingssammenhænge.

Førend jeg kan gøre dette, er det imidlertid nødvendigt med et par kommentarer af mere almen karakter om de kriterier, i forhold til hvilke en vidensopfattelse efter min mening skal vurderes som adækvat/inadækvat. Grundlæggende er jeg her af den wittgensteinske opfattelse, at vore ord henter deres mening fra de handlingssammenhænge, de indgår i, og at vi derfor, i kraft af vores aktive deltagelse i sådanne handlingssammenhænge, har en uarticuleret for-forståelse af ord generelt og altså også af filosofiske begreber. Denne for-forståelse er for mig at se referencerammen for enhver filosofisk teori – *ikke* således forstået, at den udgør en 'facitliste', men således, at en filosofisk teori kun kan accepteres som adækvat, hvis de ændringer, den foreslår den dagligdags for-forståelse, forekommer rimelige *set fra sidstnævntes standpunkt*. Der vil derfor efter min mening være en dialektisk bevægelse mellem for-forståelse og filosofisk teori – en bevægelse, hvis endemål er dét, som Rawls i en noget anden sammenhæng har kaldt et "reflective equilibrium" mellem for-forståelse og teori (Rawls, 1971).

Kendetegnende for vores for-forståelse er for mig at se, at den knytter sig til konkrete eksempler snarere end til abstrakte kriterier. Dette er dog ikke en mangel ved den, men en konsekvens af, at ord får mening i konkrete handlingssammenhænge, hvorfor de også kun kan forstås i forhold til sådanne. Pointen er endvidere, at vores forståelse af et ord i langt de fleste tilfælde – og, vil jeg hævde, under alle omstændigheder for ordet 'videns' vedkommende – *slet ikke kan* indfanges af abstrakte kriterier, i hvert fald ikke hvis disse skal være af præcis art, dvs. være nødvendige og (tilsammen) tilstrækkelige betingelser for anvendelsen af ordet. Der vil, grundet kontekstbundetheden af vores for-forståelse, altid være tilfælde, som kriterierne ikke tager højde for, men som burde have været med, og *vice versa*. Dette er efter min mening den dybereliggende grund til, at argumentationen imod filosofiske teorier så ofte består af præsentationen af modeksempler: Det er ikke kun, fordi det er nemmere at finde et sådant end en ny teori, men i lige så høj grad, fordi vores for-forståelse af det pågældende fænomen essentielt er bundet til paradigmatisk eksempler.

Ovenstående skal dog ikke forstås således, at man *intet* alment kan sige om vores for-forståelse. Faktisk mener jeg, at der er et par træk, som er fælles for de fleste af de eksempler, denne knytter sig til, dvs. træk, der gælder 'generelt' i betydningen 'som oftest'. For mig at se forbinder vi nemlig sædvanligvis begrebet 'viden' med for det første begrebet 'sandhed' og for det andet begrebet 'succes'. Hvad det første angår, er vores dagligdags for-forståelse af sandhed ikke mere præcis end vores for-forståelse af viden, hvilket betyder, at begrebet 'sandhed' kræver en selvstændig analyse. En sådan er der dog ikke plads til at give her, hvorfor spørgsmålet om, hvorvidt der på dette punkt er overensstemmelse mellem min opfattelse og vores for-forståelse af viden, ikke vil kunne blive behandlet i det følgende². Jeg må derfor nøjes med at undersøge overensstemmelsen på det andet punkt, dvs. i forhold til spørgsmålet om en sammenhæng mellem viden og succes. Hvad dette angår, er det vigtigt at understrege, at succes ikke udgør en betingelse, der *altid* skal være opfyldt,

²Forholdet mellem sandhed og viden og generelt spørgsmålet om overensstemmelse mellem min opfattelse og den dagligdags for-forståelse af viden er søgt behandlet i Bonderup Dohn 1997.

for at der kan være tale om viden. Snarere er det for mig at se en del af vores for-forståelse af viden, at en sådan alt andet lige (dvs. når der ikke sker noget uforudset el. lign.) leder til vellykkede handlinger, og omvendt at *når* vore handlinger lykkes, gør de det alt andet lige (dvs. når vi ikke blot er heldige el. lign.) i kraft af vores viden. Vagheden af denne formulering er her intenderet: Dermed mener jeg bedst muligt at kunne indfange bredden i vores for-forståelse og samtidig at kunne gøre plads til de modeksempler på sammenhængen mellem viden og succes, som vores for-forståelse vil tillade.

Med disse bemærkninger har jeg villet udstikke rammer for, hvad argumentationen i det følgende for mig at se har at leve op til: Den skal (i hvert fald potentielt) kunne bringes i samklang med vores for-forståelse af viden i den forstand, at (en videreudvikling af) den skal forekomme rimelig set fra sidstnævntes standpunkt. Mere specifikt skal den kunne påvise, at der alt andet lige består en sammenhæng mellem de diskuterede vidensformer og succes, og samtidig skal den tage højde for, at vores for-forståelse essentielt knytter sig til paradigmatisk eksempler. Sidstnævnte krav er en væsentlig grund til, at jeg har valgt at lade en ret stor del af artiklen bestå i analysen af konkrete tilfælde. Herved tænkes argumentationen at blive mere adækvat, og under alle omstændigheder vil *vurderingen* af dens adækvathed i forhold til vores for-forståelse lettes deraf.

1. Eksempler på 'viden i praksis'

En interessant modpol til den traditionelle angelsaksiske behandling af praktisk kunnen, negligering eller forsøg på reduktion til sproglig viden, udgøres af G. Ryles analyse af forholdet mellem 'knowing how' og 'knowing that' (Ryle, 1949). Ryle giver en række eksempler på førstnævnte, bla. bjergbestigning, at kunne spille skak, at være vittig og at kunne argumentere, og hævder, at disse og andre former for 'know how' ikke afhænger for deres adækvate udførelse af en forudgående eller samtidig overvejelse af 'know that', og at det i særdeleshed ikke kun er i kraft af en sådan, at den pågældende handling kan kaldes intelligent. Hans argumenter herfor er for det første, at vi ikke er os en sådan refleksion bevidst – vel overvejer vi nogle gange længe, før vi udfører en given handling, men omvendt er den vittige den, hvis kvikke bemærkning falder lynsnart, ikke efter lang tids refleksion. For det andet påpeger han, at spørgsmålet om, hvorvidt en person er i besiddelse af 'know how' vurderes ud fra *selve* handlingen, ikke med henvisning til en evt. bagvedliggende gennemgang af 'know that' – om den person, der kan fremsige alle skakspillets regler, men ikke foretage et eneste fornuftigt træk, vil man ikke sige, at vedkommende kan ('knows how to') spille skak. Og for det tredje gør han opmærksom på, at en analyse, der gør praktisk kunnen afhængig af overvejelsen af sproglig viden, leder til en uendelig regres, da de domme, som i givet fald skulle overvejes, først skal udvælges, hvilket kan ske på mere eller mindre intelligent vis, hvorfor der må en meta-overvejelse til, osv.

Så langt fra at ville reducere praktisk kunnen til sproglig viden ønsker Ryle snarere at gøre det modsatte: Ifølge ham består det intelligente ved 'know that' i en bestemt form for 'know how', nemlig evnen til at anvende den sproglige viden på adækvat vis ved eksempelvis at svare rigtigt på et givet spørgsmål. Efter min mening er det imidlertid tvivlsomt, om denne reduktion – af (det intelligente ved) 'know that' til 'know how' – er mere rimelig end den modsatte. Ser man på konkrete tilfælde, hvor sproglig viden anvendes i praksis, vil jeg hævde, at det viser sig, at grænsen mellem nævnte viden og praktisk kunnen er flydende, men at begge former bør opretholdes som aspekter af en mere tilgrundliggende viden, 'viden i praksis'.

Mit første eksempel herpå er M. Polanyis beskrivelse af en medicinstuderende, der skal lære at diagnosticere lungesygdomme vha. røntgenundersøgelser. Første gang den studerende præsenteres for et røntgenbillede af lungerne, vil han³ slet ikke kunne se disse, men kun hjertet og ribbenene. Efterhånden som han ser flere og flere billeder, bliver han imidlertid i stand til at se ikke blot lungerne, men også detaljer ved disse, og han lærer at skelne sygdomstegn fra forskelle, der hidrører fra naturlig variation (Polanyi, 1964, s. 101). Sagen er nu den, at den sproglige viden, den studerende skal erhverve sig i forbindelse med diagnosticeringen af lungesygdomme, *får mening* for

³Jeg vil igennem artiklen benytte mig af traditionel dansk retskrivning og bruge maskulinum om alle personer.

ham, *i takt med* at han bliver i stand til at se de pågældende fænomener. Med andre ord *forstår* han først den sproglige viden, når han *kan* ('knows how to') skelne det, den henviser til⁴. Og da man næppe kan regnes for at have sproglig viden på et givet område, hvis man ikke forstår de sætninger, denne viden udgøres af, men blot har lært dem ved ren udenadslære, må man sige, at sproglig viden her erhverves sammen med og er afhængig af den kunnen, der hører til feltet. Samtidig er det, fordi 'know that' og 'know how' i eksemplet hænger uløseligt sammen, svært at se, præcis hvor det ene fænomen begynder, og hvor det andet holder op. Grænsen mellem de to er altså, i hvert fald i dette tilfælde, flydende.

Faktisk kræver ovenstående en kvalificering, idet den viden, den studerende erhverver gennem sin oplæring i røntgenanalyse, for mig at se ikke på fyldestgørende vis kan analyseres blot i termer af (sammenhængende) sproglig viden og praktisk kunnen. Tværtimod vil jeg hævde, at begge disse grunder sig i en dybereliggende forståelse, og at det netop er i kraft af, at den studerende (i hvert fald til dels) tilegner sig en sådan forståelse, at han overhovedet kommer til at kunne se de relevante fænomener på billederne og forstå de ord, der relaterer til dem. Den forståelse, der her er tale om, er – i både bogstavelig og overført betydning – en form for perspektiv på situationen, der lader de relevante træk ved den træde frem. At dette er tilfældet ses måske tydeligere, hvis man betragter medicinsk diagnosticering som sådan og den plads, denne har inden for medicinsk praksis generelt.

Sagen er, at betragtningen af røntgenbilleder kun er et enkelt led, og på ingen måde det første, i behandlingen af lungesygdomme. Før der tages røntgenbillede af lungerne, må den involverede læge i det hele taget have en ide om, at der kunne være noget galt med disse. En sådan 'ide' får han naturligvis til dels ud fra patientens udtalelser om smerter, trykken, hoste el.lign., og ud fra sin viden om, hvilke sygdomme patienten meget muligt kunne lide af i kraft af alder, køn, levevis, tidligere sygdomshistorie, sygdomme i nærmeste familie, etc., men mere rigtigt er det at sige, at han får 'ideen' på baggrund af det helhedsindtryk, som han danner sig af patienten, og hvori de nævnte forhold indgår. Dette helhedsindtryk, der grunder sig i lægens tidligere erfaring med lignende tilfælde, er ikke noget, han kan eksplicitere sprogligt; langt snarere er det en måde, patienten fremtræder for ham på: Han kan så at sige *se*, hvordan det står til med denne. Faktisk er det netop denne fremtræden, der gør, at visse faktorer umiddelbart forekommer ham at have relevans for diagnosticeringen af det konkrete tilfælde. Han nøjes således ikke med en generel statistisk viden om indvirkningen af alder, køn, etc. på tilhørsforholdet til en given sygdoms risikogruppe, men vurderer konkret sandsynligheden for forskellige sygdomme ud fra de forhold, der i *denne* situation træder frem som relevante for ham. Med andre ord giver hans erfaring ham en forståelse af situationen – af hvilken type den er af, hvad der har relevans i forhold til den, osv. – en forståelse,

⁴Dette er selvfølgelig en forenkling – der vil være andre forhold, der har indflydelse på den studerendes forståelse af terminologien, såsom hans kendskab til forskellige lungelyde (rallen, hoste osv.). Jeg vil altså ikke hævde det absurde, at lungetermer ingen mening havde, før man opfandt røntgenapparatet (omend terminologien givetvis er blevet væsentligt mere nuanceret siden). Det vigtige er dog, at også disse andre forhold er noget, den studerende skal *kunne*, som f.eks. at skelne lungelyde hørende til forskellige sygdomme fra hinanden.

der kan siges at have karakter af et perspektiv, idet den lader visse ting ved situationen træde frem, mens andre forbliver i baggrunden. Hvad lægens sproglige viden angår, gælder der i overført forstand det samme, som der i bogstavelig forstand gjaldt for den medicinstuderende ovenfor: Det sproglige relaterer til og forstås i forhold til det, der er 'synligt' i en given situation, dvs. netop til dét, som perspektivet lader træde frem. Derfor er den tavse forståelse, som lægens erfaring giver ham, af fundamental betydning også for hans sproglige viden – den danner nemlig grundlaget for og er nødvendig for forståelsen af denne.

Dette må dog ikke forstås således, at ethvert forhold, der træder frem for lægen på baggrund af hans erfaringsperspektiv, kan artikuleres. Tværtimod hænder det ofte, at erfarne medicinske praktikere, sygeplejersker såvel som læger, kan 'se, at der er noget galt', uden at være i stand til at sige mere præcist, hvad dette 'noget' er. Til eksempel kan nævnes følgende historie, der omhandler en to-årig dreng på intensivafdeling, som skulle overflyttes fra et hospital til et andet. Hans tilstand var ikke god, men da han dog var ved bevidsthed, og de forskellige målelige fysiologiske parametre alle antog relativt acceptable værdier, syntes det alt i alt forsvarligt at flytte ham. Ikke desto mindre fandt den ansvarlige sygeplejerske, at der var noget 'forkert' ved ham – han så 'ikke helt rigtig ud'. Efter megen overvejelse besluttede hun derfor at afblæse sygetransporten. Og med rette: Et kvarter efter, at denne flytning skulle have fundet sted, gik barnet i krampe og måtte således under ingen omstændigheder flyttes.⁵ Sygeplejersken havde med andre ord en 'fornemmelse' af eller 'intuition' om barnets tilstand – en intuition, som ikke hvilede på nogen sproglig viden om situationen, men som tværtimod var i modstrid med alle målelige forhold. Alligevel bunder 'fornemmelsen' ikke i nogen mystisk clairvoyant skuen af tingenes tilstand, men er i stedet et udtryk for den dybereliggende, usproglige forståelse af situationen, som sygeplejerskens mangeårige erfaring på området har givet hende. Eller sagt med andre ord, så er 'fornemmelsen' et udslag af, at sygeplejerskens erfaringsbaserede perspektiv lader situationen træde frem på en bestemt måde for hende.

Sammenfattende kan man sige, at de ovenstående eksempler hentet fra den medicinske praksis giver en første illustration af, at vi i praksis har en viden, der ikke lader sig fuldstændigt sprogligt artikulere. Denne viden, som jeg ønsker at kalde 'viden i praksis', udspringer af praktikerens personlige erfaring med sit felt og muliggør såvel hans sproglige viden som hans praktiske kunnen, idet den lader de situationer, han kommer i, træde frem på bestemte måder for ham. Den er derfor, jf. vores dagligdags for-forståelse af viden, *alt andet lige* en betingelse for praktikerens succes. Faktisk integrerer viden i praksis, som eksemplet med røntgenanalyse viser, sproglig viden med praktisk kunnen, således at der ikke kan trækkes nogen præcis grænse mellem dem. Endelig er det væsentligt at pointere, at viden i praksis udgør en helhedsforståelse af situationen, og at det ofte

⁵Tilfældet er blevet mig fortalt af den pågældende sygeplejerske, men af anonymitetsgrunde vil jeg undlade at oplyse navnet på såvel hende som de øvrige involverede parter. Lignende eksempler beskrives af I. Josefson (Josefson, 1988) og P. Benner (Benner, 1984).

ikke vil være muligt at eksplicitere alle aspekter af denne, hvorfor praktikerne kan være henvist til at sige, at han 'bare kan se', at noget er tilfældet, uden at kunne begrunde sit udsagn yderligere.

En indvending, som jeg kunne forestille mig på dette sted, er, at der måske nok er nogle sammenhænge, i hvilke sproglig viden ikke kan skilles fra andre tavse vidensformer, men at noget sådant ikke kan gælde generelt – at man da i hvert fald i skolemæssige kontekster finder sproglig viden i rendyrket form. For at imødegå denne indvending vil mit næste eksempel på viden i praksis angå dét, der traditionelt inden for angelsaksisk filosofi har været anset som paradigmet på viden (underforstået: sproglig viden), nemlig den viden, som naturvidenskabsmanden har. Min første pointe i denne forbindelse er, at det er en *petitio principii* at sige, at naturvidenskabsmandens viden nødvendigvis må være sproglig, da den jo står udtrykt i de lærebøger, studerende præsenteres for. Spørgsmålet er netop, om den viden, der står udtrykt i lærebøger (og forskningsartikler) udgør hele naturvidenskabsmandens viden, eller om det blot er en del (den sproglige del) heraf. Dette spørgsmål kan imidlertid kun besvares ved at betragte hans *praksis*, da det er her, hans viden udfolder sig. Min anden pointe i forhold til den traditionelle opfattelse er da netop dette⁶: At videnskabsmanden vel at mærke *har* en praksis, dvs. *gør* noget og arbejder med sit fag – at han altså ikke kun er en slags omvandrende personificering af videnskabelige teorier. Og at dette gælder, ikke kun for empirikeren, men også for dennes teoretiske kollega. Jeg vil, af pladmæssige grunde og for at gøre argumentet stærkest muligt i forhold til den traditionelle opfattelse, koncentrere mig om sidstnævnte, og vil endvidere begrænse mig til at diskutere fysikerens virke, da det er almindeligt inden for traditionen at betragte fysikken som grundlæggende for de andre naturvidenskaber⁷.

Som indfaldsvinkel til spørgsmålet om, hvilken form for viden der kræves af den teoretiske fysiker i hans daglige arbejde, vil jeg benytte en overvejelse over, hvad det er, en fysikstuderende skal lære for at kunne blive en sådan. Sagen er, at den studerende *ikke*, som det måske umiddelbart synes, blot skal 'lære det, der står i bøgerne' – i hvert fald ikke, hvis dette forstås bogstaveligt som 'tilegne sig den sproglige viden i disse'. Mindst lige så væsentlig i oplæringen af en fysiker er erhvervelsen af en 'forståelse for fysikken', af en måde at anskue denne og gribe den an på. Dette ses tydeligt i det forhold, som T. Kuhn har gjort opmærksom på (Kuhn, 1970, s. 189), at studerende ofte har endog meget svært ved at løse opgaverne sidst i et kapitel, selvom de har læst dette og angiveligt 'forstået' det. Problemet er, at de meget muligt har forstået *hvert ord*, men heller ikke mere end det. Det, de mangler, er den dybereliggende forståelse af feltet, vha. hvilken de kan se de stillede opgaver som værende på relevant vis analog til lærebogens paradigmatisk eksempler på

⁶Jeg er naturligvis ikke den første, der siger noget sådant. Tværtimod er der inden for anden halvdel af dette århundrede foretaget adskillige undersøgelser af videnskabens praksis og af de psykologiske, sociologiske, internt politiske og eksternt politiske forhold, der gør sig gældende her. Jf. f.eks. Kuhn, 1970, Latour, 1987, og Shapin & Schaffer, 1985, for blot at nævne et par stykker.

⁷Diskussionen af denne opfattelse falder uden for rammerne af nærværende artikel.

opgaveløsning. Ligesom den medicinstuderende, der ikke kunne se lungerne og sygdomstegnene i disse, mangler de fysikstuderende også (i mere overført forstand) 'det rette perspektiv på tingene', dvs. det perspektiv, der lader opgaverne træde frem på den rigtige måde. Og dette perspektiv er vel at mærke ét, der erhverves gennem det arbejde/den praksis, det er at løse fysikopgaver – det er ikke ét, der kan sprogligt ekspliciteres (ellers ville det naturligvis have været beskrevet i lærebogen), og da slet ikke ét, der eksisterer uafhængigt af fysikkens praksis. *Har* den studerende først en (begyndende) forståelse af det felt, en given opgave hører til, kan han hjælpes på gлед med bemærkninger som "Prøv at se – den her opgave er ligesom ...", men i så fald trækker man netop på den forståelse, han allerede har. Uden en vis forståelse for klassisk mekanik er det eksempelvis slet ikke klart, at et pendul fremviser interessante ligheder med en klods på et skråplan – det må man først lære at *se*. Hvilket er noget helt andet end at lære at *sige* (som lærebogen) "Et pendul fremviser interessante ligheder med en klods på et skråplan". Siger man sådan for at hjælpe en anden, *ekspliciterer* man derfor ikke perspektivet, man *peger* på det. Den virkelige forståelse af lærebogens sprogligt artikulerede viden går således dybere end ordene og kan kun erhverves gennem praksis. Altså har studerende, der hævder at have forstået lærebogen fuldt ud, selvom de ikke kan løse opgaverne, kun ret i begrænset forstand: De har læst sig til at se den top af isbjerget, der udgøres af den sprogligt artikulerede viden, men mangler selve det perspektiv, som ordene skal ses i, og som gør denne viden anvendelig for dem. De mangler ganske simpelt den viden i praksis, som fordres på deres felt, og som, i overensstemmelse med dagligdags for-forståelse af viden, alt andet lige er betingelsen for succes inden for dette.

Et andet eksempel på, at den fulde forståelse af lærebogens teorier indebærer et ikke-sprogligt plan, er hentet fra en sammenhæng, der umiddelbart kun synes at vedrøre sproglig viden: den mundtlige eksamen. Formålet med en sådan er nemlig ikke at finde ud af, om den studerende kan *gengive* pensum, men om vedkommende har *forstået* det⁸. Dette testes vha. spørgsmål, der har til hensigt at få eksaminanden til med egne ord at redegøre for pensum, og ikke mindst vha. spørgsmål, hvis svar ligger i forlængelse af lærebogens stof, men ikke står nævnt direkte heri og derfor fordrer en kombination af den kendte sproglige viden. Evnen til at foretage en sådan kombination er et udtryk for tilstedeværelsen af den dybereliggende forståelse af feltet, som den studerende gerne skulle have tilegnet sig igennem sit arbejde med emnet. Derfor har studerende da også ofte svært ved at svare på sådanne spørgsmål – betegnende nok hævder de 'slet ikke at kunne forstå, hvad der bliver spurgt om' og kan ikke 'se', at det givne spørgsmål har noget at gøre med lærebogsstoffet. Ligesom det var tilfældet med problemerne forbundet med opgaveløsning, er sådanne problemer et udslag af, at den studerende savner det rette perspektiv på stoffet, at vedkommende altså mangler den relevante viden i praksis.

⁸Jeg vil her blot se på, hvad denne måde at teste studerendes viden på viser *om* denne viden. Jeg ønsker altså ikke at tage stilling til, hvorvidt den mundtlige eksamen er den mest hensigtsmæssige måde at teste de studerendes viden på.

Nu kunne man indvende, at da en mundtlig eksamination udelukkende foregår på det sproglige plan, kan jeg ikke have ret i, at det, man søger at konstatere tilstedeværelsen af, er en bagvedliggende, ikke-sproglig forståelse. At vel er en eksamination mere end en afprøvning af udenadslære, men at dette ikke betyder, at en del af den fordrede viden er usproglig, men blot at den studerende faktisk skal have sproglig *viden*, dvs. have forstået pensum, ikke have lært det udenad. En del af mit svar herpå er naturligvis, at indvendingen kun lyder rimelig, fordi den undlader at gøre rede for, hvad det vil sige at forstå sproglig viden, da det at 'have forstået pensum' (til fulde) faktisk for mig at se netop involverer et ikke-sprogligt plan. Dette bliver konkret udtrykt i følgende udsagn, som det ikke er ualmindeligt at høre fremsat mellem studerende efter endt eksamen (men nok mere ualmindeligt at høre en studerende sige til lærer og censor...): "Faktisk var det lidt uretfærdigt, at jeg fik 11 i X, for selvom jeg da godt kan sige, hvad der står i bogen, har jeg faktisk ikke helt forstået, hvad X går ud på." Netop *fordi* den mundtlige eksamen udelukkende foregår på det sproglige plan, og den fordrede dybereliggende forståelse har en usproglig karakter, er der med andre ord altid en risiko for, at lærer og censor tager fejl i deres bedømmelse af, hvorvidt den studerende har den dybereliggende forståelse eller kun har kendskab til den sproglige del.

De foregående eksempler mener jeg illustrerer, at den viden, der fordres af den teoretiske fysiker, er væsentligt mere end blot sproglig viden. Dette ses også tydeligt, hvis man betragter hans faktiske arbejde, der naturligvis ikke består i at recitere én gang givne teorier, men i stedet i at udvikle eksisterende og konstruere nye ved at udforske endnu ukendte områder. I en vis forstand svarer dette arbejde til den studerendes opgaveløsning⁹, idet det er essentielt i udviklingen af teorier, at man er i stand til at se interessante analogier mellem kendte aspekter og endnu ikke udforskede forhold. Herigennem kan eksisterende teorier modificeres, så de kan inkorporere nye fænomener (evt. samtidig med at synet på de kendte aspekter ændrer sig i lyset af disse), og nye teorier kan konstrueres, når et ukendt fænomen pludseligt ses at kunne modelleres over et kendt fra et helt andet felt¹⁰. Teoretikerens arbejde består derfor i væsentlig grad i udviklingen af nye måder at anskue fysikkens fænomener på, og ikke mindst i udviklingen af synet på, hvad der *udgør* fysikkens fænomener. Med andre ord søger teoretikeren at udvikle perspektiver (nye såvel som modificerede gamle) på fysikkens fænomener – perspektiver, som lader disse fænomener træde frem på hidtil ukendte måder, som han efterfølgende kan søge at eksplicitere i nye teorier eller modifikationer af gamle. Hans arbejde består altså kort sagt i udviklingen af viden i praksis.

Et sidste punkt, som jeg ønsker at komme ind på i denne forbindelse, er forholdet mellem 'know how' og 'know that' i teoretikerens praksis. Jeg vil nemlig hævde, dels, at det også her er

⁹Faktisk sættes studerende meget ofte til at regne på de problemer, som ansprogede tidligere tiders fysikere til at udvikle de teorier, de studerende skal lære. Omend den videnskabshistoriske kontekst naturligvis er en helt anden, giver arbejdet med sådanne problemer alligevel de studerende en mulighed for at forstå det uartikulerbare, som teoriudvikleren i sin tid forstod, da han løste problemet på sin helt nye måde i forhold til tidens anerkendte paradigmer på problemløsning.

¹⁰Eksempelvis var vands strømning en væsentlig model i skabelsen og forståelsen af den klassiske elektrodynamik.

meningsfuldt at tale om en praktisk kunnen, dels at denne kunnen, ligesom i den medicinske praksis, er integreret med sproglig viden, og at grænsen mellem de to er flydende. Dette ses lettest i forbindelse med opgaveløsning, som i sig selv må siges at være en form for 'know how'. Da den fulde forståelse af lærebogens sproglige viden, som jeg argumenterede for ovenfor, først erhverves sammen med og i relation til evnen til at løse bestemte opgaver – nøjagtigt ligesom forståelsen af lungesygdomsterminologien erhverves samtidig med og i relation til evnen til at kunne skelne sygdomstegnene på røntgenfotografier – vil der derfor her være en yderst intim sammenhæng mellem 'know how' og 'know that'. Også evnen til at kombinere kendt sproglig viden på nye måder, som det fordres af studerende til en mundtlig eksamen, kan siges at være en form for 'know how', der er uløseligt forbundet med 'know that', og som er nødvendig for, at denne ikke skal reduceres til ren udenadslære. Selv rigid paratviden, der vel ret beset er det traditionelle paradigme på sproglig viden, må, som Ryle gør opmærksom på¹¹, være forbundet med en vis form for kunnen, hvis den skal kunne komme til udtryk: For at kunne give det rigtige svar på et givet spørgsmål, må dette først 'falde én ind', og at det er dette svar, der falder én ind, frem for noget emnet uvedkommende, indebærer en 'know how' i udvælgelsen af den pågældende dom¹². Disse eksempler mener jeg viser, at der også i den teoretiske fysikers praksis er tale om en kunnen, og at denne er essentielt forbundet med den sproglige viden, hvorfor det ikke er muligt at trække nogen præcis grænse mellem førstnævnte og sidstnævnte. Det bør dog pointeres, at fysikerens viden i praksis, ligesom medicinerens, er *mere* end den påviste 'know how' eller integrationen af denne med 'know that'. At den er mere end 'know how', kan endnu engang illustreres med studerendes forsøg på opgaveløsning. Præsenteres studerende for mange, meget ensartede opgaver¹³, kan de opøve en vis rutine i løsningen af disse, således at de ved, *hvordan* de skal gribe opgaverne an. Dette er muligt, også selvom de ikke ved, *hvad* det er, de gør, dvs. selvom de ikke har den dybereliggende forståelse af feltet. Dette svarer til kun at have 'forstået hvert ord' i lærebogen. At viden i praksis også er mere end integrationen af en sådan mere rutinemæssig 'know how' med 'know that', ses herudfra: 'Integrationen' af rutinemæssig 'know how' med 'forståelsen af hvert ord' i lærebogen vil ikke give den studerende forståelsen af, hvad det er, han gør i sin opgaveløsning, og vil i særdeleshed ikke gøre det muligt for ham at løse opgaver af mindre rutinemæssig karakter, idet der, som jeg ovenfor var inde på, hertil kræves anlægningen af et perspektiv, der lader relevante analogier træde frem. Rent faktisk mener jeg slet ikke, en sådan 'integration' er mulig – så længe der kun er tale om rutinemæssig handlen og 'forståelse af hvert ord' har disse forhold ikke meget med hinanden at gøre og kan derfor ikke integreres, højst kan de optræde samtidig. Det er da for mig at se også netop, fordi man traditionelt har forstået 'know how' og 'know that' på denne måde, at man har ment, at de

¹¹Jf. ovenfor.

¹²Denne form for kunnen synes dog – i modsætning til de hidtil beskrevne – at kunne gives en regelfølgende beskrivelse. Jf. nedenfor.

¹³Hermed mener jeg opgaver, der i det store og hele kun adskiller sig fra hinanden ved de værdier, forskellige parametre antager. Sådanne opgaver vil man kunne kende som ensartede uden nogen dybereliggende forståelse af fysikken, ud over at det i opgavemæssig sammenhæng ikke er parametrenes værdier, det kommer an på.

var to adskilte fænomener. Det er først, når 'know how' bliver til 'intelligent handlen', og 'know that' bliver forstået til fulde, at der kan være tale om en integration – men det kan 'know how' og 'know that' først blive i kraft af en dybereliggende forståelse. Når denne er til stede, vil sproglig viden og praktisk kunnen så til gengæld også altid optræde integrerede: En sådan integration er netop en konsekvens af, at viden i praksis er et perspektiv, der lader konkrete situationer træde frem på bestemte måder.

Med de eksempler, jeg hidtil har givet af viden i praksis, kunne det se ud, som om der kun fandtes en sådan på områder, der involverede en høj grad af sprogligt ekspliciteret viden. Dette er dog langt fra at være min opfattelse – for mig at se er der tale om viden i praksis i alle de situationer, som vi for-forståelsesmæssigt forbinder med viden og/eller kunnen. Nærmere bestemt fordeler viden i praksis sig efter min mening på et kontinuum af tilfælde mellem de to yderpunkter 'ren' færdighed og 'ren' sproglig viden, hvor de to yderpunkter vel at mærke er abstraktioner, der i praksis aldrig er realiseret i ren form. Såvel lægens som den teoretiske fysikers viden mener jeg placerer sig på 'know that'-siden af kontinuets midte (førstnævntes dog tættere på denne midte end sidstnævntes) grundet den megen sproglige viden, der fordres af sådanne praktikere. På 'know how'-siden findes de tilfælde, som f. eks. bilkørsel, hvor praktisk kunnen spiller en større rolle end sproglig viden. Hvad disse tilfælde angår, må det dog som det første pointeres, at der til en vis grad er tale om sproglig viden også her – i det konkrete eksempel er det at være en god bilist ikke kun et spørgsmål om at træde på speederen og dreje rattet for at undvige genstande foran én; det er f.eks. også en del heraf at kende og i sin kørsel at overholde færdselsloven. Netop derfor er teoriundervisning et led i det at tage kørekort. I forbindelse med sin teoriundervisning lærer man, ud over færdselsloven, visse andre sprogligt artikulerede forhold omkring bilkørsel, såsom nogle generelle kriterier for bedømmelsen af en bils hurtighed (til brug, når man fra stilstand skal køre ud på en befærdet vej) og typiske bremselængder for forskellige køretøjer i godt og dårligt vejr. Anlægger man en lidt bredere betragtningsform og opfatter bilkørsel som et led i udøvelsen af andre aktiviteter, som eksempelvis transport fra hjem til arbejde eller en søndagsudflugt ud i det blå, ses det, at også andre typer sproglig viden er involveret, f.eks. viden om, på hvilke veje der ofte er kødannelse kl. 8 om morgenen, eller om, hvilke veje der leder igennem de smukkeste omgivelser. Sproglig viden har derfor også en vis betydning for bilkørsel – en betydning, der, ønsker jeg ydermere at hævde, i lighed med de tidligere eksempler, ikke er fuldstændigt adskillelig fra den, som den praktiske kunnen spiller: 'Know that' indgår ikke som bevidst overvejelse af domme, men er i stedet integreret med 'know how' i den konkrete aktivitet. F.eks. bremses bilisten ('know how'), når trafikfyret skifter til rødt, fordi han ved, at ('know that') det er ulovligt (og farligt) at køre over for rødt. Det er for mig at se endvidere i erkendelsen af denne sammenhæng mellem sproglig viden og praktisk kunnen, at man for nogle år siden ændrede reglerne for erhvervelse af kørekort: Hvor man tidligere kunne tage teoriprøven uden at have haft en eneste køretime, er undervisningen og eksaminationen nu således tilrettelagt, at der til hver teoretisk lektion hører en køretime, hvor det lærte prøves i praksis, og disse køretimer skal alle være afholdte, førend man har lov til at gå til

teoriprøve. Man er altså fra lovgivningsmæssig side gået fra at opfatte sproglig viden og praktisk kunnen som uafhængige størrelser til at se dem som dele af en syntetisk enhed, der kun kan læres i praksis.

At der også i dette tilfælde virkelig er tale om en viden i praksis ses f.eks. i forbindelse med den afhængighed, som andre bilisters fremtræden for én har af ens erfaring med bilkørsel. For nybegynderen er andre bilister alle ens og bilerne udelukkende at betragte som farlige forhindringer, der skal undgås. Gradvist lærer begynderen dog at skelne forsigtige fra pågående bilister og at indrette sin kørsel derefter. Ydermere bliver han efterhånden i stand til – ud fra små tegn, som han som oftest ikke kan sætte ord på, eksempelvis en 'umærkelig' sænkning af farten eller en ubetydelig drejning til siden – at 'se' de andre bilisters intentioner, således at han er forberedt på deres manøvrer, allerede før de giver tegn til at foretage dem noget ved eksempelvis at blinke af. Ligesom den medicinstuderende gradvist lærer at få øje på lungerne og træk ved disse, efterhånden som han erhverver sig den nødvendige viden i praksis, får bilisten også med erfaringen det rette perspektiv på trafiksituationer, således at forhold, der ellers ville være usynlige for ham, træder frem som relevante for hans kørsel. Den forståelse af situationen og af betydning og relevans i relation til denne, som er på spil her, udgør bilistens viden i praksis og er, som i de tidligere behandlede tilfælde, ikke sproglig. I stedet ligger den til grund for de udsagn, som den erfarne bilist vil kunne fremsætte om, hvad det er nødvendigt at tage hensyn til, når man kører bil, og i det hele taget for hans adækvate, succesrige handlen.

Med eksemplerne i dette afsnit har jeg villet illustrere den intime sammenhæng, der i praksis består mellem 'know that' og 'know how', samt argumentere for, at sammenhængen, såvel som fænomenerne 'know that' og 'know how' selv, er et udslag af en dybereliggende forståelse, som jeg har kaldt 'viden i praksis', og som, i overensstemmelse med vores dagligdags for-forståelse af viden, alt andet lige er en betingelse for succes i praksis. Jeg har igennem afsnittet lagt stor vægt på den betydning, som den personlige erfaring med konkrete situationer har, idet jeg har hævdet, at den dybereliggende forståelse kun kan erhverves herigennem. Næste skridt i analysen af viden i praksis er nu den mere indgående diskussion af de traditionelt oversete aspekter 'kunnen' og 'personlig erfaring' eller 'kendskab'¹⁴. Førrend jeg vender mig mod denne diskussion, ønsker jeg dog som en afslutning på nærværende afsnit generelt at forholde mig til aspekternes videnskæssige status.

Som tidligere nævnt er der i vidensdebatten tradition for ikke at tilskrive disse status af vidensform. Jeg vil imidlertid mene, at de ovenstående eksempler rimeliggør betegnelsen 'viden' om

¹⁴Disse to termer vil i resten af artiklen blive brugt synonymt trods den dagligsprogmæssige nuanceforskel mellem at have kendskab til og erfaring med et givet område. Inspireret af den dagligdags vending "Jeg kender til det af personlig [eller egen] erfaring" har jeg valgt udtrykket 'personlig erfaring' frem for blot 'erfaring' for at pointere, at de her diskuterede erfaringer kun kan have af enkeltindivider (i modsætning eksempelvis til den form for erfaring, som en hel virksomhed kan siges at have i fremstillingen af en bestemt ting). Der ligger således ikke nogen væsentlig henvisning til personbegrebet eller den filosofiske diskussion af dette i valget af terminologi.

begge fænomener: Da 'know that' i alle tilfældene hænger uløseligt sammen med 'know how' og sammen med denne retteligt grunder sig i en dybereliggende forståelse, synes det forkert kun at kalde den første for 'viden'. Vellykkede handlinger kan endvidere på meget direkte vis siges alt andet lige at skyldes praktisk kunnen, hvorfor den udvidelse, det er i forhold til almindelig dansk sprogbrug at betegne 'know how' som en viden, i hvert fald på dette punkt må siges trods alt at være rimelig relativt til vores for-forståelse af viden¹⁵. Hvad kendskab angår, er dets betydning for eksemplerne endnu ikke tilstrækkeligt behandlet, men jeg har dog argumenteret for, at sproglig viden kun kan forstås til bunds, når man har haft de relevante personlige erfaringer i praksis. Dette synes umiddelbart at berettiger brugen af begrebet 'viden' om sådanne personlige erfaringer – et synspunkt, jeg senere vil søge at underbygge mere udførligt. Det bør dog pointeres, at i den udstrækning man accepterer min opfattelse af sammenhængen mellem sproglig viden, praktisk kunnen og personlige erfaringer, men alligevel ønsker kun at betegne førstnævnte som en viden, begrænser diskussionen sig til den terminologiske om, hvilket ord man skal vælge at bruge. Det vigtigste i filosofisk sammenhæng er og bliver selve forholdet mellem de nævnte tre størrelser, hvorfor det ligger mig mere på sinde at overbevise om rigtigheden af min opfattelse af dette forhold end at gennemtrumfe et bestemt ordvalg. Med baggrund i det hidtil sagte og for nemheds skyld vil jeg dog igennem resten af artiklen betegne praktisk kunnen og kendskab som vidensformer.

¹⁵Mere kritisk i denne forbindelse er spørgsmålet om forholdet mellem kunnen og sandhed. Behandlingen af dette spørgsmål kræver dog som tidligere nævnt en analyse af sandhedsbegrebet, hvilket der ikke er plads til i denne sammenhæng. Det bør dog bemærkes, at sammenknytningen af viden og kunnen, trods det hidtil sagte, heller ikke på dansk er mere fjern, end at man udmærket kan sige "Ved du, hvordan man sætter dette sammen?" i stedet for at sige "Kan du gøre det?" Nuanceforskellen mellem de to udtryk er ikke større end den mellem de tilsvarende engelske sætninger "Do you know how to ...?" og "Can you do it?"

2. Praktisk kunnen

I sidste afsnit præsenterede jeg kort Ryles argumenter imod, at intelligent handlen er intelligent i kraft af en *refleksion* over sproglig viden. Ryles analyse lader imidlertid en del spørgsmål angående forholdet mellem 'know how' og 'know that' stå åbne, som f.eks. i hvilken udstrækning det videnskæssige ved praktisk kunnen i det mindste principielt er sprogligt artikulerbart. Endvidere: Består praktisk kunnen i en *ubevidst* anvendelse af sproglig viden? Og finder den nødvendigvis sted i overensstemmelse med regler – er den altså altid regelfølgende adfærd? I det følgende vil jeg overveje, hvori det videnskæssige ved praktisk kunnen består og vil i den forbindelse bruge de angivne spørgsmål som ledetråd. Mere specifikt vil jeg som indfaldsvinkel til problematikken tage det sidste spørgsmål, om praktisk kunnen består i regelfølge.

Traditionelt er det nemlig blevet opfattet som mere eller mindre indlysende, at dette er tilfældet. I den udstrækning der overhovedet gives et argument herfor, lyder dette i al væsentlighed således: En intelligent handling kan ikke være tilfældig, fordi det simpelthen er en del af betydningen af termen 'intelligent', at dét, den prædiceres om, er kommet i stand ved noget, den pågældende person har gjort på en ikke-tilfældig måde. At intelligente handlinger ikke er tilfældige, betyder, at de må udvise en vis regelmæssighed – ellers ville de ikke kunne ses ikke at være tilfældige – eller med andre ord, at de må være i overensstemmelse med regler. Og da regler kan udtrykkes i ord, kan det intelligente ved 'know how' altså ekspliciteres sprogligt. Ikke nok med det: Da praktisk kunnen er intelligent i kraft af regelmæssigheden (dvs. i kraft af den manglende tilfældighed), er det netop de sprogligt artikulerbare forhold, der gør praktisk kunnen til en vidensform. I den forstand kan (det intelligente ved) 'know how', selvom man godtager Ryles påvisning af, at den ikke kan afhænge af refleksionen over sproglig viden, alligevel reduceres til 'know that'. Ryle selv synes faktisk, trods hans mere umiddelbare tendens til at lave den omvendte reduktion¹⁶, at acceptere dette synspunkt, idet han f.eks. siger om 'know how', at "[i]ts exercises are observances of rules or canons or the applications of criteria" (Ryle, 1949, s. 46).

Ikke desto mindre mener jeg, at dette traditionelle synspunkt er problematisk på flere måder. For det første kan man diskutere, om dét, at en handling ikke er tilfældig, nødvendigvis indebærer, at en udenforstående skal kunne *konstatere*, at den ikke er det – om dette ikke er en sammenblanding af ontologi og epistemologi. For det andet synes det vigtigt som S. Wackerhausen at skelne mellem *kausale* og *deskriptive* regler (Wackerhausen, 1991, se også Dreyfus, 1992, især s. 189 ff.), eller, som jeg foretrækker at formulere distinktionen, mellem handlinger, der er en følge af (den bevidste eller ubevidste) *anvendelse* af regler, og handlinger, der blot "after the fact" kan *beskrives* vha. en regel. At en række handlinger er regelmæssige i sidstnævnte forstand, betyder nemlig ikke

¹⁶Jf. ovenfor.

nødvendigvis, at de er regelfølgende i den førstnævnte. Wackerhausens eksempel er i denne forbindelse grammatisk korrekt sprogbrug: De fleste 10-års børn taler et (mere eller mindre) grammatisk korrekt dansk, hvorfor deres sprog (stort set) kan beskrives vha. grammatikkens regler, men det er et åbent spørgsmål, om deres tale samtidig skyldes *anvendelsen* af disse regler. Hvis den gør, sker anvendelsen i hvert fald på det ubevidste plan – børn lærer ikke at tale ved at lære regler og har omvendt ofte svært ved at forstå disse, når de møder dem i skolens grammatikundervisning. Og for det tredje må man spørge, om regelmæssighed nødvendigvis involverer regelfølge, selv i den svagere betydning 'mulig at beskrive ved regler'. Umiddelbart kan det forekomme som en selvmodsigelse at hævde det modsatte – ordet 'regel' indgår dog faktisk i ordet 'regelmæssighed'. Alligevel vil jeg med H. Dreyfus argumentere for, at vore handlingers regelmæssighed ofte snarere er baseret på en ikke-sproglig mønstergenkendelse end på anvendelsen af logisk atomistiske, sprogligt artikulerbare regler (Dreyfus, 1992, se også Dreyfus & Dreyfus, 1986).

At dette sidste er tilfældet, kan illustreres med bilistens smidige afpasning af sine handlinger efter den situation, han er i: En sådan afpasning kan ikke reduceres til anvendelsen af nybegynnderens tommelfingerregler af typen "Skift fra 2. til 3. gear ved 30 km/t", da en regel som denne ikke tager højde for forhold som vejens hældning, afstanden til næste røde lys, tætheden af trafikken, overhalelsesmuligheder osv. Afpasningen er imidlertid heller ikke bare et resultat af anvendelsen af en regel, der er udvidet med en henvisning til alle de omstændigheder, der kan have indflydelse på gearskift. For det første ville en sådan regel, hvis den virkelig skulle inddrage alle de (uendeligt?) mange forhold, der kunne være relevante i forbindelse med gearskift, være så kompleks, at det er svært at se, hvordan den skulle kunne tjene som handlingsvejledning (selv på det ubevidste plan) – den ville være for intet at regne mod den erfarne bilists intuitive vurdering af situationen. For det andet vil mange af de relevante faktorer ikke have absolut karakter og vil derfor slet ikke kunne udspecificeres på denne måde – f.eks. er 'overhalelsesmuligheder' ikke nogen absolut størrelse, men afhænger ud over af andre bilers placering og hastighed bl.a. af den pågældende bilists manøvreringsfærdigheder og af hans bils hurtighed. For det tredje får de enkelte elementer af en situation deres betydning fra helheden, dvs. fra situationen som sådan – i en katastrofesituation vil et gearskift sædvanligvis være totalt malplaceret, uanset bilens hastighed, vejens hældning etc. Det bør endvidere bemærkes, at der *ikke* er entydige, kontekstafhængige kendetegn på, hvornår en situation er en 'katastrofesituation' – også dette spørgsmål er en vurderingssag for den enkelte bilist. Sammenfattende kan man sige, at da ingen situation er fuldstændig lig nogen anden, og det kun er i forhold til konkrete situationer, at elementernes betydning kan bestemmes, vil det være umuligt at fastsætte præcise regler for, hvordan bilisten skal køre. Derfor kan bilistens adækvate handlinger ikke være et resultat af en (ubevidst) beregning ud fra et regelsæt, der på atomistisk vis forbinder situationens omstændigheder med gearskift, og de vil heller ikke efterfølgende kunne beskrives med et sådant regelsæt.

Spørgsmålet er naturligvis så, hvordan bilisten, givet rigtigheden af denne analyse, evner at handle adækvat. Svaret er for mig at se, at den erfarne bilist på baggrund af sin viden i praksis

genkender et 'mønster' i situationen – han ser, at den, *taget som helhed*, ligner andre, han har været i, omend visse elementer er anderledes. Det nævnte 'mønster' har altså en helhedskarakter og er fleksibelt, mht. hvilke elementer der indgår i det, og dette betyder endvidere, at det ikke kan artikuleres fuldstændigt sprogligt: Da det nemlig ikke er muligt at angive bestemte elementer, som 'mønsteret' er dannet af, dvs. hvis tilstedeværelse er nødvendige og tilstrækkelige betingelser for det, er det ikke muligt sprogligt at bestemme det mere præcist end vha. inadækvate tommefingerregler som den ovenfor diskuterede. Bilistens mønsterbaserede genkendelse af en situation som lig andre, han har været i, gør altså simpelthen *umiddelbart*, dvs. uden en (ubevidst) regelanvendelse, bestemte handlinger relevante at foretage. Og disse handlinger vil, grundet 'mønsterets' manglende artikulerbarhed, vel at mærke heller ikke "after the fact" kunne gives en adækvat beskrivelse i form af regler. På denne måde kan bilistens handlinger siges at udvise regelmæssighed uden at være regelfølgende adfærd i hverken anvendelsesmæssig eller deskriptiv forstand.

Noget tilsvarende gør sig gældende for fysikstuderende, der søger at løse fysikopgaver. Der vil sædvanligvis kunne angives nogle tommefingerregler for, hvilke ligninger og udtryk der med stor sandsynlighed skal anvendes og i hvilken rækkefølge, men disse 'tommefingerregler' kommer til kort over for en 'drilsk' opgave, og under alle omstændigheder er den studerende, der genkender 'mønsteret' i opgaven trods variationer i forhold til dem, han tidligere har regnet, hurtigere til at finde dens løsning og mere sikker på rigtigheden af sit svar, end den studerende, der blot følger tommefingerregler. Ikke desto mindre vil også førstnævntes handlinger, da de grunder sig i en mønstergenkendelse, kunne karakteriseres som regelmæssige, men 'regelmæssige' netop ikke i en regelfølgende, men i en helhedspræget og fleksibel forstand. En anden sag er det, at netop *fordi* den studerendes handlinger ikke følger regler, hverken i anvendelsesmæssig eller deskriptiv betydning, vil man ofte kun kunne se regelmæssigheden i disse handlinger, hvis man er i stand til at anlægge samme perspektiv på opgaven som ham.

Faktisk vil jeg mene, at også sprogbrug, inklusiv forståelsen af sprog, trods det ovenfor sagte, snarere end at være en regelfølge er et udtryk for en mønsterbaseret regelmæssighed. At dette er tilfældet for forståelsen af sprog ses tydeligt i det faktum, at vi sædvanligvis udmærket forstår andres mening, selvom de ikke taler grammatisk korrekt: Dels kan vi tit 'gætte os til meningen' ud fra sammenhængen, dels, og vigtigere, bemærker vi ofte slet ikke fejlen, idet vi fokuserer på helheden (hvilket også involverer en relatering til den kontekst, sætningen fremsættes i) frem for på hvert enkelt ord og således ikke opdager, at enkelte elementer af det forventede 'mønster' i virkeligheden var skiftet ud med andre. Det er imidlertid ikke kun ved fejl, at vores sprogbrugs mønsterbaserede regelmæssighed viser sig. Nok gives der en række syntaktiske og semantiske regler, som vort sprog sædvanligvis skal følge, men sagen er, at disse regler nogle gange brydes, ikke pga. en fejl, men for at få en dybere, metaforisk eller ironisk, mening frem. I sådanne tilfælde forlader såvel den, der taler, som hans kommunikationspartner sig på deres opfattelse af et helhedspræget 'mønster' i sproget – uden et sådant ville mange vittigheder ikke være forståelige, og

de fleste moderne digte (i det hele taget megen god litteratur) ikke kunne blive skrevet. Det 10-årige barns sproglige kunnen kan måske nok beskrives vha. regler, men dén, der virkelig mestrer sproget, er i stand til at ('knows how to') sætte sig ud over reglerne for derved i forhold til den konkrete situation at tale mere adækvat.

Sammenfattende vil jeg derfor sige, at virkelig 'know how' er meget mere end regelfølge, både i anvendelsesmæssig og deskriptiv forstand. Som H. & S. Dreyfus hævder, når man med regelfølge aldrig ud over et vist kompetent niveau, dvs. man opnår aldrig evnen til som eksperten intuitivt at handle rigtigt (Dreyfus & Dreyfus, 1986) – man får ikke den 'føling med situationen', der gør, at man umiddelbart ved, hvordan man skal handle, inklusive, hvornår situationen fordrer et brud på evt. ekspliciterbare regler. Forskellen på ekspertens 'know how' og den regelfølgende og dermed mere rutineprægede ses såvel i kontrasten mellem det 10-årige barns og poetens sproglige formåen som i forskellen på den fysikstuderende, der vha. tommelfingerregler evner at løse meget ensartede opgaver, og den studerende, der er i stand til at løse nye og anderledes problemer, fordi han ser analogien til allerede løste – fordi han altså genkender 'mønsteret'. Den samme forskel gør sig gældende i forholdet mellem den studerende, hvis 'know how' begrænser sig til at kunne give de rigtige svar i rigid paratvidensspørgsmål og dén, der kan forbinde kendt 'know that' til at besvare spørgsmål, der går ud over pensum. I alle disse tilfælde er den virkelige 'know how' et udtryk for genkendelsen af et mønster, hvorfor de handlinger, den afstedkommer, nok vil være regelmæssige, men vil være det i en mønstermæssig, ikke i en regelfølgende betydning.

Hermed mener jeg at kunne konkludere, at 'know how' ikke kan reduceres til 'know that', heller ikke selvom reduktionen antager den mildere form, som selv Ryle synes at godtage, at 'know how' altid finder sted *i overensstemmelse* med regler og derfor altid kan gives en dækkende beskrivelse i form af disse. Adækvat handlen grunder sig i genkendelsen af et fleksibelt og helhedspræget 'mønster' i situationen, og det er først igennem denne genkendelse, at situationens enkeltelementer overhovedet får deres betydning. Det er derfor ikke muligt "after the fact" at give en fuldstændig beskrivelse af, hvad det er, der gør handlingen adækvat – allerhøjest kan man ved sprogligt at 'pege' på situationens enkeltelementer hjælpe tilhøreren til selv at få øje på mønsteret i dem. Og derfor består praktisk kunnen *a fortiori* ikke i anvendelsen af sproglig viden – heller ikke på det ubevidste plan. Langt snarere fordrer anvendelsen af sproglig viden selv en 'know how', der grunder i en mønstergenkendelse. Svaret på dette afsnits indledende spørgsmål er altså, at det videnskæssige ved 'know how' *ikke* lader sig artikulere fuldstændigt sprogligt, men at det i stedet beror på den ikke-sproglige genkendelse af et 'mønster' i situationen.

Afslutningsvis ønsker jeg at kommentere, at dette afsnits eksempler yderligere illustrerer sidste afsnits pointering af nødvendigheden af viden i praksis for eksistensen af 'know how'. Den mønstergenkendelse, som jeg har hævdet ligger til grund for adækvate handlingers ikke-regelbaserede regelmæssighed, er et udslag af det perspektiv, som vi med viden i praksis anlægger på situationen. Faktisk kan det i konkrete tilfælde være svært at trække en præcis grænse

mellem (praktisk) kunnen og viden i praksis, da 'virkelig kunnen' netop fordrer viden i praksis' dybereliggende forståelse af feltet. Denne manglende præcise grænse udgør dog efter min mening ikke en indvending mod min analyse, men er i stedet et udtryk for, at viden i praksis har en enhedskarakter: Aspekterne af viden i praksis indgår for mig at se i en syntetisk enhed, hvilket gør, at en skarp afgrænsning af dem er umulig – såvel i forhold til hinanden (sproglig viden og praktisk kunnen) som i forbindelse med indplaceringen i helheden. Sammenfattende kan man derfor sige, at begrebet 'know how' henviser til den del af viden i praksis, der er mest direkte handlingsorienteret, men at fænomenet er helt afhængig af tilstedeværelsen af helheden for ikke at blive til regelfølgende rutinemæssig handlen.

3. Kendskab

Den hidtidige diskussion har peget på, at personlig erfaring er af afgørende betydning for viden i praksis. I nærværende afsnit ønsker jeg at se nærmere på dette erfaringsbegreb og ikke mindst at præsentere den lovede mere udførlige argumentation for, at kendskab *er* en vidensform. Nu er 'erfaring' i lighed med 'viden' en filosofisk term, som vi i kraft af den rolle, den spiller i de handlingssammenhænge den indgår i, har en for-forståelse af, og det er i vid udstrækning denne for-forståelsesmæssige betydning, jeg her benytter. Grundet for-forståelsens generelle kontekstbundethed mener jeg imidlertid, ligesom for videns vedkommende, at det er umuligt at give en præcis definition af begrebet – i hvert fald, hvis denne definition samtidig skal være adækvat i forhold til vores for-forståelse. For bedst muligt at kunne illustrere, såvel hvad jeg mener med termen, som hvilken rolle erfaring spiller i praksis, har jeg derfor valgt i første omgang at koncentrere mig om nogle eksempler på kendskab, som vi alle, eller de fleste af os, kender til, dvs. nogle hentet fra dagligdagen. Bagefter vil jeg så relatere min opfattelse til de anførte eksempler på viden i praksis.

Det første eksempel, jeg ønsker at nævne, tager udgangspunkt i F. Jacksons meget omdebaterede tankeeksperiment (Jackson, 1982, og Jackson, 1986) vedrørende en videnskabskvinde, Mary, der hele sit liv har været spærret inde i en sort og hvid celle med sort/hvidt møblement og kun har haft sort/hvidt tøj, spist sort/hvid mad osv., således at hun aldrig har set farver. Hun tænkes imidlertid fra sine sort/hvide bøger og sit sort/hvide fjernsyn at vide alt sprogligt om disse, dvs. hun kender alle fysiske teorier om dem og ved også, at tomater er røde, græs grønt, himlen blå etc. (udsagn som de sidste kan for hende, i fald de ikke udgør ren udenadslære, kun henvise til størrelsen af den bølgelængde, der reflekteres i hvert enkelt tilfælde). En dag lukkes hun ud af sit fængsel og ser pludselig alt det, som hun hidtil kun har hørt og læst om – og det omdiskuterede spørgsmål er da, om hun lærer noget nyt derved? Øges hendes viden om, hvad rød er, når hun ser sin første tomat, eller vidste hun også i sit fængsel alt om farven rød, selvom hun aldrig havde set noget rødt? For mig at se er svaret klart: Ved synet af sin første tomat erhverver Mary sig et kendskab til farven rød og først herefter kan hun retteligt siges at 'vide, hvad rød er'. Nok vidste hun førhen alt sprogligt om farver, men at sige, at hun derfor 'ved, hvad rød er', er at anvende såvel begrebet 'viden' som begrebet 'rød' på en måde, der i høj grad er i modstrid med gængs brug og forståelse af disse begreber. Når vi sædvanligvis siger noget sådant om en person, mener vi ikke primært, at vedkommende ved, f.eks. hvilken bølgelængde rød har, men i stedet at han ved, hvordan farven ser ud. Og en sådan viden er vel at mærke ikke sprogligt artikulerbar – havde den været det, ville Mary jo allerede have haft den i sit fængsel. At vide, hvad rød er, involverer med andre ord essentielt at have haft den ikke sprogligt artikulerbare personlige erfaring af rød.

En mulig indvending ville her være, at en sådan tavs viden om, hvordan farver ser ud, fænomenologisk set er noget af det mest velkendte, hvorfor tankeeksperimentet er unødvendigt fantasifuldt – det havde været nok blot at henvise til 'vores viden om, hvad rød er'. Ret beset er jeg enig i denne indvending – problemet er blot, at en række filosoffer (bl.a. Jackson selv, jf. i øvrigt Nagel, 1986, og Nagel, 1991, for et synspunkt som Jacksons, samt Lewis, 1994, og Churchland, 1985, for kritikker af positionen) har opfattet påstanden om, at vi har personlige ikke-sproglige erfaringer af oplevelsesmæssig karakter, som et udsagn om eksistensen af ikke-materialistiske, mentale fænomener og dermed som et angreb på materialismen. Af denne grund har mange erklærede materialister valgt at benægte, at vi har ikke-artikulerbare erfaringer. For at imødegå deres kritik kan det derfor være nødvendigt ikke kun at henvise til erfaringer, de selv har (da de jo benægter at have dem), men til en (tænkt) situation, hvor en person er sig bevidst at gøre sig en sådan erfaring. Noget helt andet er, at jeg mener, at de såkaldte materialisters kritik er forfejlet – jeg er her enig med Wackerhausen, der hævder, at kritikken bygger på en sammenblanding af en bestemt ontologi (materialisme) med en sprogfilosofisk opfattelse (at al viden er sprogligt artikulerbar) (Wackerhausen, 1991). For hvad forbinder a priori diskussionen om, hvorvidt der findes mentale entiteter, med den umiddelbart helt forskellige om, hvad der kan *siges*? Det er der efter min mening ikke noget, der gør – at det kan synes så, hænger for mig at se sammen med det monopol, naturvidenskabelige, især fysisk-kemiske, teorier har fået på begrebet 'materielle forhold': Da formålet med sådanne teorier er at beskrive 'materielle forhold', helst på ligningsmæssig form, er det ikke underligt, at de kun angår fænomener, der *kan* beskrives¹⁷. Hvad der *er* underligt er, at dette er blevet taget som argument for, at der kun *eksisterer* beskrivbare fænomener.

Accepterer man imidlertid eksistensen af et ikke-sprogligt kendskab til, hvad rød er, kan der gives et utal af lignende eksempler på personlige erfaringer, der ikke lader sig artikulere, men som er essentielle for vor viden om det pågældende fænomen. Eksempelvis kan lyden af en obo ikke beskrives for en døv, duften af den nepalesiske nationalret *dhal bhat* ikke gøres begribelig for dén, der kun kender til traditionel dansk krydding, og smagen af kænguru ikke forklares til vegetaren, der aldrig har spist kød. Ligeledes ved den, der aldrig har prøvet at være afhængig af tobak, ikke, hvordan dette føles – hvorfor vedkommende f.eks. heller ikke har megen hjælp at give en ryger, der prøver at holde op. Omvendt vil en sådan i høj grad kunne hjælpes i sit forehavende af forhenværende rygere, der 'kender alt til' afhængigheden og problemerne med at komme ud af den. Det er da også derfor, det kun er sådanne, der sidder på Røgfri Linie og i andre lignende instanser: Det anses nemlig her for en nødvendig forudsætning for at kunne hjælpe, at man selv har en personlig erfaring på det pågældende område.

¹⁷Dette ændrer naturligvis ikke på det ovenfor diskuterede forhold, at den fulde forståelse af teorierne, der indebærer anlæggelsen af et perspektiv på fysikkens situationer, involverer et ikke-sprogligt plan.

Nu kunne jeg forestille mig en indvending på dette sted, som lød, at det omtalte kendskab intet havde med sproglig viden at gøre, og at det derfor udelukkende var et terminologisk spørgsmål, om man skulle kalde kendskab for viden. Dette mener jeg imidlertid ikke er korrekt. Jeg vil hævde, at der for mange ord gælder, at en del af deres semantiske indhold er tavst og udgøres af den ikke-sproglige, personlige erfaring af de fænomener, ordene henviser til. Noget sådant er tilfældet med afhængighed af tobak – meget betegnende afvises velmenende råd fra ikkerygere til rygere, der forsøger at holde op, med et "Du ved jo slet ikke, hvad du taler om"; dette er et udslag af, at man, som vi udtrykker det, kun ved, hvad det vil *sige* at være afhængig, hvis man selv har været i samme situation. Som Mary-eksemplet viser, gælder der det tilsvarende om termen 'rød': Det, Mary lærer, når hun ser sin første tomat, er nemlig blandt andet, hvilken betydning ordet 'rød' har for os andre. Nok har hun hidtil kunnet *sige* "Tomater er røde", men hun har ikke vidst, hvad dette betød – et forhold, der kan illustreres med den kendsgerning, at hun ikke ville have været i stand til at efterkomme en ordre som "Hent en rød tomat". Hun har simpelthen savnet den viden, der alt andet lige er en betingelse for vellykkede handlinger i forhold til røde ting. At det forholder sig således, vil Mary endvidere selv være klar over: Ved synet af sin første tomat (i farver) vil hun, forestiller jeg mig, udbrude noget i retning af "Nå, så det er *det*, rød er" – en kommentar, der i øvrigt minder om den, vi andre ville fremsætte, hvis vi blev præsenteret for en farvenuance (f.eks. mauve), hvis navn vi før havde hørt, men som vi aldrig havde set. Det tavse semantiske indhold af vore ord, som disse eksempler illustrerer, gør, at vores forståelse af sproglig viden i essentiel forstand afhænger af vores kendskab, altså af, at vi har været i bestemte situationer og i den forbindelse har gjort os visse erfaringer. Har man ikke det, vil man ikke vide, hvilket fænomen ordene refererer til – man vil ikke forstå, hvorom der er tale, og vil derfor heller ikke kunne anvende ordene og handle på baggrund af dem i de handlingssammenhænge, de indgår i. Af denne grund finder jeg den nævnte indvending fejlagtig: Det er ikke blot en terminologisk afgørelse at betegne kendskab som 'viden' – i overensstemmelse med vores for-forståelsesmæssige forventning om sammenhæng mellem viden og succes er det en understregning af den intime forbindelse, der er mellem kendskab og sproglig viden, eller mere præcist: af det afhængighedsforhold sidstnævnte står i til førstnævnte mht. muligheden for forståelse og succes i praksis.

Med ordenes tavse semantiske indhold åbner der sig samtidig muligheden for at kommunikere med andre om ens ikke-sproglige personlige erfaringer, givet at disse andre har haft de samme eller lignende oplevelser som en selv. Er denne forudsætning opfyldt, vil man nemlig vha. sine ord kunne 'pege på' de relevante erfaringer – man kan, med et ordspil, omtale dem, selvom man ikke kan udtrykke dem. Faktisk er det præcist, hvad jeg søger at gøre i dette afsnit: Jeg forsøger sprogligt at henlede opmærksomheden på ikke-sproglige erfaringer, som hører hjemme i hverdagsmæssig kontekst og som derfor kan forudsættes kendt af de fleste. At vore erfaringer er ikke-sproglige, har derfor ikke som konsekvens, at de er *unddraget* kommunikation (omend de vil være det i forhold til folk, der ikke har haft tilsvarende oplevelser, men det betyder, at kommunikationen i højere grad vil have pegende end udtrykkende karakter. Med en fælles erfaringsbasis er det dog også *til en vis grad*

muligt at gøre dét, som ikke kan lade sig gøre over for en 'udenforstående', nemlig at sætte ord på sine erfaringer. F.eks. kan man til en person, der kan høre, meningsfuldt sige, at en obo lyder lidt som en and, og ligeledes kan mauve 'beskrives' som en nuance, der ligger et sted mellem rød og lilla. Vigtigt er det dog, at disse 'beskrivelser' relaterer til *andre* ikke-sproglige erfaringer og således er uanvendelig for den, der ikke har haft *disse* erfaringer. Marys viden om, hvad mauve er, øges ikke med den nævnte 'beskrivelse', og udsagnet om oboens klang er meningsløst for den døve. Kun når man selv har det relevante kendskab, kan man forstå andres omtale af deres.

Nu kunne man spørge, i hvor høj grad samtalepartneres erfaringer skal ligne hinanden, for at en forståelse er mulig. Det er klart, at det ikke kan være nødvendigt at have haft *præcis* de samme oplevelser, da konsekvensen af mit synspunkt ellers ville være en uacceptabel forståelsesmæssig solipsisme. I denne sammenhæng er den pointe, som jeg fremførte i sidste afsnit, væsentlig, nemlig at vi opfatter nye situationer som lig andre, vi tidligere har været i, på baggrund af genkendelsen af et 'mønster' i situationerne. Pga. dette 'mønsters' helhedskarakter og fleksibilitet mht. tilstedeværelsen af enkeltelementer i situationen behøver vi ikke at have gjort os præcis de samme erfaringer for at forstå hinanden, blot vi har gjort os nogle, der er tilpas analoge. Eksempelvis behøver man ikke at have set netop den nuance af rød, som der er tale om, for at forstå en andens udsagn om, at 'bogen er rød'. Hvordan begrebet 'tilpas analoge' mere præcist skal forstås, vil variere fra situation til situation og vel også fra menneske til menneske – nogle evner at se ligheder mellem relativt fjernt beslægtede felter, mens andre skal have prøvet noget næsten tilsvarende for at kunne se lighederne til deres egne erfaringer. Det vigtigste i denne sammenhæng er ikke, præcis hvor grænsen går, men i stedet dels, at vi grundet fleksibiliteten i 'mønsteret' faktisk ofte er i stand til at se sådanne analogier, dels at der *er* en grænse herfor, omend muligvis en individuel: Den døve kan, uanset hvor god han i øvrigt er til at opfatte analogier, ikke forstå, hvad der menes med, at en obo lyder lidt som en and. Med andre ord – har man ikke visse basale, personlige erfaringer er der intet at se analogier til, hvorfor man ikke forstår, hvad der er tale om.

Rent faktisk er det ikke kun vores opfattelse af situationer, der er mønsterbaserede, men også i nogle tilfælde vores genkendelse af bestemte erfaringer. Et eksempel på dette er vores kendskab til andre menneskers ansigter. Med Polanyi vil jeg her for det første hævde, at et sådant kendskab er langt mere omfattende end noget, vi sprogligt kan artikulere (Polanyi, 1966) – medmindre den person, vi ønsker at give et signalement af, har et helt specielt kendetegn, såsom et modermærke på et meget iøjnefaldende sted, er vi ikke i stand til at beskrive vedkommende i andet end helt generelle termer (såsom lyst hår, firkantet ansigt, fremstående øjenbryn), som kunne passe på en lang række mennesker. Alligevel kan vi beviseligt kende endog rigtigt mange menneskers ansigter fra hinanden, hvorfor vores viden om, hvordan de ser ud, må gå ud over det sprogligt artikulerbare og være en tavs viden. For det andet udviser dette kendskab for mig at se netop den fleksibilitet, som jeg hidtil kun har tilskrevet vores genkendelse af forskellige situationer. Dette ses i den kendsgerning, at vi kan kende en person, ikke bare uanset dennes ansigtsudtryk, men også selvom vedkommende får farvet sit hår, anlægger skæg, har nye briller på eller får en ansigtsløftning. Helt

typisk har man i sådanne tilfælde en fornemmelse af, at noget er forandret, uden at man dog helt er klar over hvad. Langt snarere end at være en viden om bestemte, fast afgrænsede enkeltræk udgør vores kendskab til et andet menneskes ansigt altså et helhedspræget mønster (en gestalt), som enkeltrækkene træder frem på baggrund af. Derfor kan sidstnævnte også undergå endog ret kraftige forandringer, uden at det ændrer på vores opfattelse af helheden.

Viden om, hvordan andre ser ud, er et eksempel på et kendskab, der ikke giver et tavst semantisk indhold til vore ord, hvorfor min ovenstående argumentation ikke skal tolkes, som ville jeg sige, at al kendskab har meningsmæssig betydning. Omvendt ønsker jeg heller ikke at hævde, at vore ord udelukkende har et erfaringsbaseret indhold – for mig at se er det indlysende, at der til hvert ord hører et netværk af andre sproglige udtryk, som man også må kende for at kunne siges at vide, hvad det pågældende ord betyder. 'Forskellig fra blå' er således eksempelvis en del af betydningen af termen rød. Min pointe er snarere for det første, at det sproglige og det ikke-sproglige meningsindhold er uadskilleligt i vores forståelse af et givet ord som f.eks. 'rød', og for det andet og som følge heraf, at grænsen mellem sproglig viden og kendskab ikke er skarp – præcis ligesom grænsen mellem førstnævnte og praktisk kunnen ikke er det. Og endelig, for det tredje og på baggrund af de to første pointer, at kendskab ikke kan negligeres eller afvises, men at det i stedet udgør en vidensform, der er fuldt ud lige så væsentlig som den traditionelt eneste anerkendte, den sproglige viden.

Hermed mener jeg såvel at have påvist eksistensen af ikke-sproglige personlige erfaringer som at have argumenteret for, at de udgør en vidensform. Tilbage står overvejelsen af, hvilken betydning sådanne erfaringer har i forbindelse med de tidligere nævnte eksempler på viden i praksis. Overordnet vil jeg sige, at de har en endog meget stor betydning – det er netop ved gentagne gange at blive præsenteret for forskellige røntgenfotografier af lungerne, at den medicinstuderende lærer at se disse og sygdomstegnene i dem, og samtidig er det herigennem, at han rigtigt lærer betydningen af lærebøgernes fagudtryk. Her bidrager de personlige erfaringer derfor med et tavst semantisk indhold til den sproglige viden, og samtidig er de helt nødvendige for tilegnelsen af den relevante 'know how'. Også i den medicinske praksis generelt spiller personlige erfaringer en væsentlig rolle – det er i kraft af tidligere at have oplevet en lang række patienter med forskellige sygdomme og sygdomsforløb, at den erfarne praktiker bliver i stand til umiddelbart, dvs. uden henvisning til målelige størrelser, at se på en person, at der er noget galt. I denne sammenhæng vil de personlige erfaringer dels bidrage med semantisk indhold til de medicinske termer og teorier, dels vil de, som i eksemplet med kendskab til andres ansigter, gå ud over disse og være en 'ren' tavs viden om, hvordan raske og syge mennesker ser ud og gebærder sig. Med hensyn til bilkørsel er det netop den personlige erfaring af forskellige trafiksituationer, der giver mening til teoribogens abstrakt formulerede handlingsvejledninger, og det er kun via den kropsbundne erfaring af, hvordan bilen reagerer under forskellige vejr- og vejforhold, at man bliver god til at køre bil. Kendskab er derfor også her nødvendig for såvel forståelsen af den sproglige viden som erhvervelsen af den praktiske kunnen.

Hvad den teoretiske fysiker angår, vil de personlige erfaringer, han har af fysikken, have en lidt anden karakter end de hidtil diskuterede, fordi hans arbejde er af teoretisk art. De vil bestå af oplevelser af at se analogier mellem forskellige fysiske situationer – f.eks. af, at et pendul er analogt til en klods på et skråplan – erfaringer med konkrete opgaver, som han har løst på en for hans felt paradigmatisk måde, pludselige aha-oplevelser af den dybere mening bag en fagtekst o. lign. Det er her vigtigt, at disse erfaringer, omend de ikke umiddelbart synes at være 'til at tage og føle på' på samme måde som f.eks. lægens, der er hentet fra den sociale omgang med andre, fysisk eksisterende mennesker i fysiske praksissituationer, alligevel spiller den samme rolle. De danner nemlig det analogigrundlag, som fysikeren forstår nye situationer i forhold til. De er derfor ikke mindre essentielle for hans virke end lægens erfaringer er for hans – tværtimod vil de være helt nødvendige for erhvervelsen og udviklingen af hans viden i praksis.

Afslutningsvis ønsker jeg at knytte en kort kommentar til den generelle relation mellem viden i praksis på den ene side og kendskab, 'know how' og 'know that' på den anden. Som jeg tidligere har diskuteret, er såvel grænsen mellem kendskab og sproglig viden som den mellem sidstnævnte og praktisk kunnen flydende. Imidlertid lader heller ikke kendskab og 'know how' sig fuldstændigt adskille – det er svært at se, f.eks. hvor den personlige erfaring af, hvordan det føles at køre bil, hører op, og hvor den praktiske kunnen involveret i bilkørsel begynder. Disse mange uskarpe grænser er, som jeg var inde på i sidste afsnit, et udslag af, at viden i praksis er en enhed, hvorfor de tre vidensformer i praksis ikke kan eksistere hver for sig, men kun som aspekter ved den mere tilgrundliggende forståelse, som viden i praksis er. De 'flossede kanter' er derfor ikke nogen tilfældighed – i stedet er de et resultat af, at det er en abstraktion overhovedet at forsøge at betragte vidensformerne hver for sig.

4. Viden i praksis

Et problem, der melder sig ud af den foregående analyse, er, præcis hvilken form for relation der består mellem kendskab og viden i praksis. Sidstnævnte har jeg beskrevet som et erfaringsbaseret perspektiv, hvilket kunne tolkes, som om de personlige erfaringer lå til grund for viden i praksis, men samtidig har jeg ovenfor antydnet, at det modsatte var tilfældet. Spørgsmålet er, om begge dele uden inkonsistens kan opretholdes. Det vil jeg naturligvis mene, de kan, men for at kunne vise hvorfor, er det i første omgang nødvendigt at se nærmere på den rolle, viden i praksis spiller i forbindelse med erhvervelsen og anvendelsen af personlige erfaringer. Sagen er, at det kun er i *kraft af* anlæggelsen af viden i praksis perspektiv, at man overhovedet kan *gøre* sig personlige erfaringer. Ikke på den måde forstået, at perspektivet *bestemmer*, hvilke erfaringer man *gør* sig, men således, at det *muliggør* dem: Det er nemlig en nødvendig forudsætning for erhvervelsen af sådanne, at man oplever træk ved situationen som betydningsfulde, og dette sker som ovenfor fremført netop via viden i praksis, der jo lader bestemte forhold ved situationen træde frem som relevante for denne. En sådan 'oplevelen' behøver dog ikke nødvendigvis være sprogligt bevidst, men kan i lige så høj grad være handlingsmæssig og kropsrelateret, således forstået, at man tager højde for de betydningsfulde træk i sine handlinger. Med Polanyis termer vil jeg sige, at vore erfaringer er genstand for vores *fokale* opmærksomhed, f.eks. når de erhverves i forbindelse med aha-oplevelser, men at vi også ofte kun er *subsidiært* opmærksomme på dem i relation til hele den situation, de indgår i (Polanyi, 1964)¹⁸. Noget sådant er f.eks. tilfældet med lægen, der umiddelbart kan 'se', når der er noget galt med en person – de erfaringer, der ligger til grund for denne evne, har han gjort sig subsidiært i forbindelse med sin behandling af de mange syge mennesker, han har mødt i sin praksis, idet hans fokale opmærksomhed her altid har været rettet mod disse menneskers mere konkrete sygdomme og behandlingen heraf. Vigtigt er det, at det er viden i praksis, der muliggør såvel den fokale som den subsidiære opmærksomhed på nye erfaringer – den medicinstuderende, der for første gang er ude i praktik, har simpelthen ikke mulighed for at være hverken subsidiært eller fokalt opmærksom på en brøkdal af dét, den erfarne læge er opmærksom på. Og det har han ikke, fordi han mangler den viden i praksis, som sidstnævnte har, og som lader forhold ved situationen træde frem (subsidiært eller fokalt) som relevante for den. Viden i praksis ligger derfor til grund for de personlige erfaringer – ikke omvendt.

¹⁸Med denne brug af Polanyis terminologi ønsker jeg at understrege, at vores opmærksomhed i praksis har en rettedhed, som gør, at mange af de forhold, der har betydning for vore handlinger, forbliver i baggrunden, omend vi ikke er ubevidste om dem. Jeg ønsker ikke samtidig at forpligte mig på Polanyis nærmere analyse af forholdet subsidiær/fokal, idet han her hævder, at vores subsidiære opmærksomhed angår enkelttræk og vores fokale helheder, og at vi ved *fra* førstnævnte *til* sidstnævnte. Omend han omvendt hævder, at enkelttrækkende får deres mening fra helheden, synes dette mig en konstruktion, der er i modstrid med den gestaltmæssige fremstilling af vores situationsforståelse, som jeg her gør mig til talsmand for. Jf. Polanyi, 1966.

Også i et andet forhold ses viden i praksis grundlæggende status: Som jeg argumenterede for i sidste afsnit, er det helt nødvendigt for opnåelsen af kompetence inden for et givet felt, at man har gjort sig personlige erfaringer inden for dette. Imidlertid er det ikke nok at *have* personlige erfaringer – man må også kunne anvende dem, forstået på den måde, at nye situationer og elementer heraf må kunne ses som analoge til tidligere oplevede situationer/elementer, for derigennem at åbne for et mulighedsrum af handlinger, der svarer til tidligere foretagne. Og hertil fordres netop viden i praksis' perspektiv: Det er vha. dette, at 'mønsteret' i nye situationer kan genkendes, hvorved elementer af disse træder frem som analoge til tidligere erhvervede personlige erfaringer. Det er kun via viden i praksis, at den studerendes erfaring med løsning af opgaver, der angår klodser på skråplaner, kan fremstå som relevant, når han præsenteres for et pendul. Ligeledes er det kun pga. viden i praksis, at den erfarne medicinske praktikers oplevelser af forskellige patienter kan hjælpe ham til at se, at der er noget galt med den person, der nu står over for ham. Endelig er bilistens viden i praksis betingende for, at han ser en ny situation som lig en anden, han før har været ude for, eksempelvis én, hvor en anden bilist uden varsel drejede ind foran ham. Og dermed er viden i praksis også betingende for, at han kan søge at afværge faren på en adækvat måde.

Det netop sagte skal dog ikke forstås, som om viden i praksis var noget fra de personlige erfaringer helt forskelligt. De personlige erfaringer indgår, som jeg før har hævdet, i den helhed, som viden i praksis udgør. Pointen er snarere, at viden i praksis i kraft af at integrere de personlige erfaringer med sproglig viden og praktisk kunnen (som begge i vid udstrækning afhænger af de personlige erfaringer) til en syntetisk enhed er *mere* og går dybere end disse, samtidig med at den har en handlingsrettethed, som de personlige erfaringer ikke har i sig selv. Hermed er jeg tilbage ved det spørgsmål, som jeg stillede i starten af afsnittet, og som kan omformuleres til følgende problem: Hvordan kan erfaringer både muliggøres *af* og indgå *i* viden i praksis?

Svaret er for mig at se, at viden i praksis ikke er en statisk, på én gang givet størrelse. Som oftest opbygges den langsomt, over tid, efterhånden som man, vha. den viden i praksis man allerede har, gør sig de nødvendige erfaringer. Det perspektiv, som novicen anskuer en situation med, vil således lade nogle forhold træde frem som relevante, hvilket muliggør erhvervelsen af visse, ret basale, erfaringer og med dem tilegnelsen af en vis, begrænset sproglig viden og praktisk kunnen. Væsentligt er, at disse ikke vil optræde som selvstændige faktorer, der efterfølgende kan kombineres, men, som i eksemplet med den medicinstuderende, der lærer at se lungerne og sygdomstegn i disse på røntgenbilleder, som allerede integrerede enheder af de tre vidensformer. Endvidere vil de, i kraft af allerede at indgå i sådanne integrerede enheder, sædvanligvis umiddelbart, dvs. uden at en refleksion herover er nødvendig, inkorporeres i den eksisterende viden i praksis, med en modifikation af denne til følge. Dette medfører en nuancering af det perspektiv, som aktøren fremover vil anlægge på nye situationer, som han kommer i, og dermed også en nuancering af de forhold, der kan træde frem for ham, hvilket igen muliggør erhvervelsen af mere dybtgående enheder af personlige erfaringer, sproglig viden og praktisk kunnen. Og altså muliggør erhvervelsen af mere viden i praksis.

Med dette mener jeg det vist, at det ikke er inkonsistent både at kalde viden i praksis for et erfaringsbaseret perspektiv og at hævde, at førstnævnte ligger til grund for vore erfaringer – eller, med min senere omformulering, det er ikke en selvmodsigelse at sige, at personlige erfaringer såvel afhænger af som indgår i viden i praksis. Det samme gælder, som det ses, i øvrigt også sproglig viden og praktisk kunnen, der jo ligeledes i første omgang muliggøres af viden i praksis og siden indgår i denne i form af en nuancering heraf. Imidlertid er der en indvending, som jeg forestiller mig rejst på dette sted, nemlig at jeg med det afgivne svar umuliggør tilegnelsen af viden i praksis. For hvordan skulle man nogensinde kunne starte på den (hermeneutiske) cirkelbevægelse mellem anlæggelsen af viden i praksis' perspektiv og erhvervelsen af personlige erfaringer? Jeg har dog netop argumenteret for, at der ingen erfaringer ville være uden et perspektiv – og jeg vil vel næppe hævde, at vi fødes med et sådant?

Det vil jeg ikke – og dog. Selvom vi ikke kommer ind i verden med en medfødt viden i praksis, gør vi det heller ikke som en *tabula rasa*. I kraft af at være kropslige, biologiske individer har vi visse naturmæssige følelser, behov og ønsker, som *på forhånd* giver en vis struktur til verden, dvs. som dels overhovedet lader denne træde frem som bestående af 'situationer', dels giver et – meget groft – 'mønster' til sådanne. Af denne grund vil nogle situationer på forhånd fremstå for os mennesker som analoge til andre. Endvidere vil denne for-struktur give så meget 'perspektiv' på situationen, at det muliggør erhvervelsen af en række personlige erfaringer, der er helt basale i forhold til vore naturmæssige følelser, behov og ønsker, og det er derfor i relation til den, at vor viden i praksis bygges op. I en vis forstand kan man derfor sige, at vi fødes ind i viden i praksis' cirkelbevægelse, uden at vi dog fødes med mere end muligheden for den for-struktur, der er grundlaget *for* viden i praksis.

Med denne henvisning til vores fællesmenneskelige, biologiske natur vil jeg samtidig afvise én form for indvending mod den ovenfor fremførte påstand om, at mange af vore ord har et tavst semantisk indhold. Ifølge denne indvending er det nævnte indhold at betragte som wittgensteinske biller, om hvis eksistens hos hinanden vi intet kan vide, som derfor ikke kan have nogen betydning i vores fælles sprog, og som derfor i særdeleshed ikke kan være en del af grundlaget for vores sproglige viden (Wittgenstein, 1984, § 293). Denne indvending mener jeg ikke er korrekt. Tværtimod udgøres det tavse indhold af erfaringer, der er eller kan være (alt afhængig af, hvor basale de er) fælles, fordi de grunder i en fælles natur. Som sådanne er deres eksistens hos andre os aldeles ikke ukendt, hvorfor de ikke er unddraget vores kommunikation og altså heller ikke vores sproglige viden. Det er netop pga. vores fælles naturmæssige erfaringspotentiale, at vi til en vis (evt. individuel) grad er i stand til at forstå andres omtale af deres personlige erfaringer, selvom vi ikke har gjort os præcis de samme. Da sådanne erfaringer i væsentlig grad afhænger af vores kropslige, biologisk baserede væren, vil vi på baggrund af denne, dvs. på baggrund af den for-struktur, den giver til verden, kunne 'udstrække' de erfaringer, vi faktisk har haft, og dermed forstå andres oplevelser. Er forskellen mellem de pågældende erfaringer meget lille, relativt til vores kropsbaserede måde at opfatte verden på, vil vi slet ikke bemærke, at visse enkeltelementer i

'mønsteret' ikke er til stede, men forstå hinanden umiddelbart. Er den imidlertid lidt større, kan det blive nødvendigt at 'sætte sig i hinandens sted', altså med basis i vores kropslige fornemmelse af situationer at forestille sig, hvordan den givne oplevelse føles for den anden. Men som tidligere nævnt er der grænser for, hvor langt vi kan gå – har vi (som Mary) ingen erfaringer overhovedet på et bestemt område, forstår vi ikke, hvad om-talen taler om.

Endvidere må man ikke overse betydningen af, at vore naturmæssige følelser, behov og ønsker kun giver verden en *for*-struktur, hvorfor det perspektiv, vi ser faktiske situationer i, sædvanligvis er væsentligt mere nuanceret end denne. Vi fødes ind i bestemte måder at leve livet på, hvilket dels giver de nævnte følelser etc. en konkret, kulturelt betinget udformning, dels udvider spektret af mulige følelser etc. med nogle, der er socialt konstituerede, og dels muliggør erhvervelsen af viden i praksis, som i sig selv er en videreudvikling af perspektivet. Vores fælles biologiske natur giver os derfor en platform at møde andre mennesker på, men den hindrer ikke, at der kan være store forskelle i livsform og verdensanskuelse fra (sub)kultur til (sub)kultur. Den er således en nødvendig betingelse for, at vi kan forstå hinanden – ikke en tilstrækkelig¹⁹.

Givet imidlertid, at to personer har samme perspektiv på en situation, åbnes der dem imellem mulighed for en mere dybtgående kommunikation om denne, end de hver for sig kan have med en udenforstående. Deres fælles viden i praksis lader de samme forhold træde frem som relevante for dem, og de vil i kraft af deres relativt ensartede erfaringsgrundlag være i stand til sprogligt at gøre den anden opmærksom på disse forhold, også hvor deres viden om forholdene ikke er sprogligt artikulerbar. Noget sådant er eksempelvis tilfældet, når to læger taler om, at 'der er et eller andet, de ikke synes om ved patientens vejrtrækning, men de har svært ved at sætte ord på det', eller når bilisten siger til sin passager (der også er erfaren bilist), at "der er noget mærkeligt ved den måde, bilisten foran os kører på ... jeg kan ikke sige, hvad det er – men kan du ikke se, hvad jeg mener?" Ydermere er det muligt at hjælpe en anden til at få det rette perspektiv, hvis denne allerede har en vis viden i praksis på det pågældende område. Dette var jeg inde på ovenfor i eksemplet med den fysikstuderende, der ikke kunne finde den rigtige måde at angribe pendulproblemet på. Grundet den (begrænsede) forståelse han trods alt havde af klassisk mekanik, ville andre kunne gøre ham klart, hvilken synsvinkel han skulle anlægge på opgaven og dermed hjælpe ham til at udvide sin viden i praksis. Væsentligt er, at i begge tilfældene, både hvor to personer har det samme perspektiv, og hvor én hjælpes på guld, *peges* der på de respektive fænomener; de udtrykkes ikke. Dette betyder, at en udenforstående sædvanligvis ikke vil kunne få øje på dem – det er i kraft af deres fælles eller delvis fælles perspektiv, at parterne forstår hinanden.

Også i forbindelse med vurderingen af adækvatheden af andres handlinger spiller personens egen viden i praksis ind. Vel er der mange situationer, hvor også udenforstående kan have en ret god

¹⁹Der er inden for rammerne af denne artikel ikke plads til at gå nærmere ind på den store betydning, som den kultur vi fødes ind i, har for viden i praksis.

forfølelse af, om en givent praktiker er kompetent eller ej, især hvor denne foretager en helt exceptionel (god eller dårlig) handling, men der er også mange, mere dagligdags handlinger, hvis kvalitet kun kan vurderes af andre med erfaring inden for den samme praksis. Er en bestemt bilist alene om skylden for en ulykke, er også den rutinerede trafikant klar over, at denne bilist mangler den nødvendige viden i praksis, men omvendt kan en sådan rutineret trafikant have svært ved at værdsætte den smidige måde, hvorpå den dygtige bilist indretter sin kørsel efter de andre biler samt vej- og vejrforhold, således at sidstnævnte aldrig kommer i farlige (exceptionelle) situationer. Som jeg før har været inde på, vil heller ikke den mønsterbaserede regelmæssighed, som den erfarne praktikers handlinger udviser, normalt kunne genkendes af én, der ikke selv besidder en viden i praksis sammenlignelig med praktikerens: Da denne ikke følger regler, er det kun, når man er i stand til at se situationen som han, dvs. når ens perspektiv herpå lader én få øje på samme 'mønster', at man kan se det regelmæssige i hans handlinger.

En sidste ting, jeg ønsker at pointere i denne sammenhæng, er den grad af handlingsrettethed, som viden i praksis har. Vores dybereliggende forståelse af situationen er ikke at betragte som en bevidsthedstilstand, men snarere som en måde, vi i praksis griber verden an på – som en (for)beredthed på handlinger og hændelser i verden. Viden i praksis er et perspektiv, som vi erhverver os gennem vores praktiske omgang med verden, og *som essentielt er knyttet hertil*: Det er *i praksis*, at verden fremstår for os på én måde frem for på andre, og det er denne fremtræden, som vi indretter vore handlinger efter og artikulerer os sprogligt i forhold til; som vores 'know how' og 'know that' altså struktureres og integreres i relation til. Denne handlingsrettethed er forklaringen på, at vi kun er subsidiært opmærksomme på mange af vore erfaringer, også mens vi gør os dem. Vores opmærksomhed er rettet 'udad' mod selve den konkrete handlingssammenhæng, som vi er en aktiv del af, ikke passivt 'indad' mod erhvervelsen af erfaringer, hvorfor mange af de træk, som viden i praksis lader træde frem for os som betydningsfulde ved situationen, kun træder frem *subsidiært* i forhold til handlingssammenhængen, der er i fokus. Ud over at have valgt termen 'viden i praksis', fordi den understreger praksis' betydning for tilegnelsen og vurderingen af viden, har jeg derfor valgt den, fordi den situerer viden, hvor fænomenet for mig at se altid er at finde, og fordi den samtidig lader ane, at viden er en del af en aktivitet – at viden altså i lige så høj grad er noget, vi *gør*, som noget, vi *har*. Viden i praksis *er* vitterligt viden *i praksis*.

Konklusion

Formålet med denne artikel har været vha. nogle konkrete eksempler dels, negativt, at gøre op med den traditionelle angelsaksiske opfattelse, at viden nødvendigvis er sprogligt artikulerbar, dels, positivt, at argumentere for, at den viden, vi har i praksis, er en enhed af de tre vidensformer sproglig viden, praktisk kunnen og kendskab eller personlige erfaringer. I forbindelse med diskussionen af disse punkter har jeg søgt at vise for det første, at grænsen mellem de nævnte vidensformer er flydende, for det andet, at de i praksis altid tilegnes sammen, og for det tredje, at de er grundlæggende afhængige af den dybereliggende forståelse, som enheden af dem udgør. Begrundelsen for dette sidste har været, at den dybereliggende forståelse, som jeg har kaldt *viden i praksis*, i kraft af at være et tavst, handlingsmæssigt perspektiv på situationen, lader bestemte træk herved træde frem som relevante. Dermed tillades erhvervelsen af personlige erfaringer, hvilket samtidig muliggør adækvat handlen og (forståelsen af) sproglig viden. Forholdet mellem de tre vidensformer er nemlig således, at kendskab, *inden for* viden i praksis' enhed, er mere basal end de andre, idet den i mange tilfælde bidrager med et tavst, semantisk indhold til vore ord og med den kropslige følelse for, hvad der udgør den adækvate handling i en given sammenhæng. Tilegnelsen og forståelsen af viden fordrer derfor, at man har gjort sig bestemte erfaringer – og vel at mærke gjort sig dem i *konkrete situationer i praksis*, hvilket giver vor viden en helt anden grad af kontekstbundethed og handlingsrelaterethed, end den traditionelt er blevet tilskrevet.

Afhængigheden af konkrete, kontekstbundne erfaringer gør dog ikke vor viden solipsistisk i forståelsesmæssig forstand: I kraft af vores fællesmenneskelige, biologiske natur har vi dels et relativt fælles erfaringsgrundlag, dels en kropslig fornemmelse af situationer, der til en vis (individuel bestemt?) grænse tillader os at 'sætte os i hinandens sted', hvilket muliggør forståelsen af andres erfaringer, også selvom disse ikke er helt identiske med vore egne. Vores biologiske natur er ydermere en betingelse for, at vi overhovedet *kan have* personlige erfaringer og dermed viden: Da sådanne erfaringer først muliggøres af anlæggelsen af et perspektiv, er den for-struktur, som vore naturmæssige følelser, behov og ønsker giver til verden, en forudsætning for viden. Denne for-struktur lader verden fremstå i situationer med – unuancerede – 'mønstre', der er helhedsprægede og fleksible i den forstand, at deres genkendelse ikke nødvendiggør tilstedeværelsen af nogle helt bestemte enkeltelementer. For-strukturen spiller da den rolle for de første erfaringer, som viden i praksis gør for senere, og det er derfor også i relation til og med rod i denne for-struktur, at vor viden i praksis gradvist bygges op.

Afslutningsvis vil jeg vende mig mod spørgsmålet om, hvordan min fremstilling af viden skal vurderes i forhold til det krav, som jeg i starten af artiklen stillede til enhver vidensopfattelse, nemlig at de ændringer, som en sådan opfattelse indebærer relativt til vores daglige for-forståelse af viden, ikke må være større, end at de forekommer acceptable set fra denne for-forståelses

standpunkt. Jeg vil her hævde, at min analyse på mange punkter er eller kan bringes til at være i overensstemmelse med vores for-forståelse, idet den tager højde både for kontekstbundetheden af denne og for dens mere almene *ceteris paribus*-fordring om sammenhæng mellem viden og succes: Mht. det første bygger min argumentation for viden i praksis' eksistens og for dens integration af kendskab, praktisk kunnen og sproglig viden i høj grad på en diskussion af konkrete situationer, som vi for mig at se på forhånd opfatter som involverende viden og/eller kunnen – mine pointer angår primært spørgsmålet om, hvad der *muliggør* denne viden/kunnen. Derfor udgør min opfattelse efter min mening ret beset blot en videreudvikling af vores for-forståelse af disse situationer. Hvad det andet angår, består der for alle de vidensformer, hvis eksistens og betydning jeg har søgt at påvise, dvs. kendskab og praktisk kunnen specifikt såvel som viden i praksis generelt, den for-forståelsesmæssigt forventede relation mellem disse og succes i praksis. Alt i alt mener jeg derfor, omend ikke at min opfattelse er fuldt ud acceptabel set fra vores for-forståelses standpunkt (der mangler f.eks. en redegørelse for forholdet mellem viden og sandhed), så dog, at den har potentiale for at blive det. Med andre ord – den er for mig at se et første skridt på vejen mod det "reflective equilibrium" med dagligdags for-forståelse, som det er filosofiens opgave at nå²⁰.

²⁰En stor tak til min ph.d.-gruppe på Videncenter for Læreprocesser, Aalborg Universitet, til lektorerne med tilknytning til denne gruppe og til min ph.d.-vejleder, Kurt Dauer Keller, for mange værdifulde kommentarer til en tidligere udgave af denne artikel.

Litteraturliste

For at begrænse litteraturlistens længde vil jeg her kun angive værker, som direkte er nævnt i artiklen. Øvrige henvisninger kan fås ved henvendelse til forfatteren.

Ayer, A.J. (1956). *The Problem of Knowledge*. London: Macmillan.

Benner, P. (1984). *From Novice to Expert: Excellence and Power in Clinical Nursing Practice*. Menlo Park, Calif. : Addison-Wesley, Nursing Division

Bonderup Dohn, N.(1997). *Hen imod viden som viden i praksis*. Kandidatspeciale (uudg.).

Churchland, P. (1985). Reduction, Qualia, and the Direct Introspection of Brain States. *The Journal of Philosophy*, Vol. 82.

Dreyfus, H. & Dreyfus, S. (1986). *Mind over Machine: The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer*. New York: The Free Press.

Dreyfus, H. (1992). *What Computers Still Can't Do*. Massachusetts, Cambridge: The MIT Press.

Jackson, F. (1982). Epiphenomenal Qualia. *Philosophical Quarterly*, Vol. 32.

Jackson, F. (1986). What Mary Didn't Know. *The Journal of Philosophy* Vol. 83.

Josefson, I. (1988). The Nurse as Engineer: the Theory of Knowledge in Research in the Care Sector. I: B. Göranson & I. Josefson (red.), *Knowledge, Skill and Artificial Intelligence*. London: Springer Verlag

Kuhn, T. (1970). *The Structure of Scientific Revolutions* Chicago: University of Chicago Press.

Latour, B. (1987). *Science in Action*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Lewis, D. (1994). What Experience Teaches. I: W. Lycan (red.), *Mind and Cognition*. Guildford: Basil Blackwell.

Nagel, T. (1986). *The View from Nowhere*. New York: Oxford University Press.

Nagel, T. (1991). What is it like to be a Bat? I: T. Nagel, *Mortal Questions*. Cambridge: Cambridge University Press.

Polanyi, M. (1964). *Personal Knowledge: Towards af Post-Critical Philosophy*. New York: Harper & Row.

Polanyi, M. (1966). *The Tacit Dimension*. New York: Doubleday & Co.

Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice*. Oxford: Oxford University Press.

Ryle, G. (1949). *The Concept of Mind*. London: Hutchinson's University Library.

Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. Basic Books, USA.

Wackerhausen, S. (1991). Teknologi, kompetence og vidensformer. *Philosophia*, Årg. 20, nr. 3-4.

Wittgenstein, L. (1984). *Philosophische Untersuchungen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp

I VCL-serien er udgivet følgende numre:

Rittenhofer, Iris. (1999) Askepot bager luksuskringle: kønsbarrierer i de højere uddannelser og i forskningen. Arbejdsrapport VCL. Aalborg: Videncenter for Læreprocesser, Aalborg Universitet. (VCL-serien nr. 1 1399-7300)

Kjær Andreasen, Brian ; Kolmos, Anette. (1999) Undervisningsportfolios på højere uddannelses-institutioner. Pædagogisk Udviklingscenter og Videncenter for Læreprocesser, Aalborg Universitet. (VCL-serien nr. 2)

Algreen-Ussing, Helle ; Keiding, Tina Bering ; Kolmos, Anette. (1999). Pædagogisk omstilling, læringsopfattelser og organisatoriske rammer. Aalborg: Pædagogisk Udviklingscenter og Videncenter for Læreprocesser, Aalborg Universitet. (VCL-serien nr. 3)

Jacobsen, Lone (1999). Internationalisering i ungdomsuddannelserne - resultater fra en pilotundersøgelse. Aalborg: Videncenter for Læreprocesser, Aalborg Universitet (VCL-serien nr. 4)

Lorentsen, Annette (2000). Aspekter af teknologistøttet fjernundervisning på universitetsniveau. Aalborg: Pædagogisk Udviklingscenter og Videncenter for Læreprocesser, Aalborg Universitet. (VCL-serien nr. 5)

Kloch Frederiksen, Birte (2000). Den verdensfjerne videnskab? En diskursanalyse af Ingeniørens Ugeblad 1970-1974. Aalborg: Videncenter for Læreprocesser, Aalborg Universitet. (VCL-serien nr. 6)

Aarup Jensen, Annie (red.) (2000). Fornyelse af egen praksis - eksperiment og refleksion i sprogundervisningen. Aalborg: Videncenter for Læreprocesser, Aalborg Universitet. (VCL-serien nr. 7)

Kolmos, Anette (red.) (2000). Online Læring - lærerqualificering, didaktik og kommunikation. Aalborg: Pædagogisk Udviklingscenter og Videncenter for Læreprocesser, Aalborg Universitet. (VCL-serien nr. 8)

Kloch Frederiksen, Birte (2000). Moral, solidaritet og fællesskab. Ph.d.-forelæsning: med efterkrift af direktør, professor Palle Rasmussen. Aalborg: Videncenter for Læreprocesser, Aalborg Universitet. (VCL-serien nr. 9)

Langeland Christensen, Jonna & Storgaard, Stine (2000). Forsøg med undervisningen i projektskrivning- og arbejdsprocesmetoder på Den Samfundsvidenskabelige Basisuddannelse. Aalborg: Pædagogisk Udviklingscenter og Videncenter for Læreprocesser, Aalborg Universitet. (VCL-serien nr. 10)

Graaff, Eric de. (2000) Assessment and educational development. Aalborg: Videncenter for Læreprocesser, Aalborg Universitet. (VCL-serien nr. 11)

Langeland Christensen, Jonna. (2000). Evaluering af forsøg med undervisningen i projekt- og gruppearbejde på Den Teknisk-Naturvidenskabelige Basisuddannelse. Aalborg: Pædagogisk Udviklingscenter og Videncenter for Læreprocesser, Aalborg Universitet. (VCL-serien nr. 12)