

PRAKTISK KUNNSKAP – SOM ERFARING OG SOM FORSKNINGSFELT

PhD utvalget ved
Profesjonshøgskolen,
Høgskolen i Bodø

HBO-rapport 10/2005



HØGSKOLEN I BODØ
8049 BODØ

Tlf.: 75 51 72 00
Fax: 75 51 74 57



REFERANSESIDE, HBO-RAPPORT

Tittel: Praktisk kunnskap - som erfaring og som forskningsfelt	Offentlig til- gjengelig: Ja	HBO-rapport nr. 10/2005
	ISBN 82-7314-489-5	ISSN 0806-9263
	Antall sider og bilag: 130	Dato: 15 september 2005

Forfatter(e) / prosjektmedarbeider(e) Utvalg oppnevnt av Høgskolen i Bodø <ul style="list-style-type: none">• professor Jens Ivar Nergård, Universitetet i Tromsø/ Høgskolen i Bodø (leder),• professor Eva Lena Dahl, Universitetet i Göteborg/Høgskolen i Bodø• professor Ingela Josefson, Södertörn Högskola / Høgskolen i Bodø,• professor Anders Lindseth, Høgskolen i Bodø/ Universitetet i Tromsø,• professor emeritus Jakob Meløe, Universitetet i Tromsø,• professor emeritus Tore Nordenstam, Universitetet i Bergen,• professor Uffe Juul Jensen, Universitetet i Århus• førsteamanuensis Ruth H. Olsen, Høgskolen i Bodø.	Prosjektansvarlig (sign). Høgskolen i Bodø ved Jens-Ivar Nergård
--	---

	Leder forskningsutvalget (sign). <i>Jens Ivar Nergård</i>
Prosjekt Utvikling av PhD grad i praktisk kunnskap	Oppdragsgiver(e)

	Oppdragsgivers referanse
--	---------------------------------

Sammendrag Rapporten er et faglig dokument til innstillingen om Ph.D i praktisk kunnskap ved Profesjonshøgskolen, HBO.	Emneord: Praktisk kunnskap, erfaring, forskning, utdanning, praksisforskning.
--	---

Andre rapporter innenfor samme forskningsprosjekt/-program ved Høgskolen i Bodø:

PRAKTISK KUNNSKAP – SOM ERFARING OG SOM FORSKNINGSFELT

PhD-utvalget ved Profesjonshøgskolen, Høgskolen i Bodø

HBO-rapport 10/2005

INNHALDSFORTEGNELSE

1	INNLEDNING	1
2	SENTRALE TREKK VED UTVIKLINGEN I PROFESJONSFAGENE	3
2.1	Praktisk kunnskap i et historisk perspektiv.....	7
2.1.1	Praktisk kunnskap og vestlig kunnskapsteori	7
2.2	Utviklingen av praksisfilosofi og praksisforskning i Skandinavia	11
2.2.1	Utviklingen i Sverige	11
2.2.2	Utviklingen i Norge	14
2.2.3	Utviklingen i Danmark	16
2.3	Aktuelle perspektiver i tilgrensende fagområder	19
2.4	Utviklingen av et fagmiljø i praktisk kunnskap i Bodø.....	24
3	PRAKTISK KUNNSKAP SOM ERFARING – OG SOM FORSKNINGSFELT	26
3.1	Hovedfagets arbeid med praktisk kunnskap	26
3.2	Praksisfilosofiske og vitenskapsteoretiske utfordringer for den nye doktorgraden.....	30
3.3	Ekskurs 1. Et enkelt eksempel.....	32
3.4	Praksis, erfaring og refleksjon	38
3.5	Ekskurs 2 Våre første begreper	40
3.6	Den nye doktorgradens gjenstandsfelt	46
4	VITENSKAPSTEORI	49

4.1	Ekskurs 3 Et parti sjakk	49
4.2	Kyndig blikk.....	61
5	OM METODER	73
5.1	Kunstens fortellinger som utgangspunkt for arbeid med egen praksis	74
5.2	Selvrefleksjon og forforståelse.....	75
5.3	Den distanserende kunnskapprosessen	76
5.4	Feltarbeidet som kunnskapsteoretisk utfordring	78
5.5	Gjensyn med egen erfaring i feltet	81
6	MER OM PRAKSISFORSKNING OG PRAKSISFORSKNINGENS MORALSKE ROM	86
6.1	Praksis som virksomhet	86
6.1.1	Det synlige ved en virksomhet.....	87
6.1.2	Sjikt av praksis.....	89
6.1.3	Det er ikke bare praksisforskere som forsker på praksis	92
6.1.4	Hvordan kan praksisforskning tjene praksis?	94
6.2	Om å ta vare på sin integritet	95
6.2.1	Om ikke å skygge unna.....	96
6.3	Den underliggende forståelsen	99
6.4	Sted å se fra	103
6.4.1	Jordsmonn og gudstro.....	105
6.4.2	Noen steder å erfare fra innenfor et sykehus	112
6.5	Det moralske rom	114
	LITTERATUR:	117

1 INNLEDNING

Denne rapport er en beskrivelse av praktisk kunnskap i et historisk og kunnskapsteoretisk perspektiv, utviklingen av fagmiljøet i Skandinavia, og praktisk kunnskap som erfaring og som forskningsfelt.

Rapporten er skrevet som en utredning av den nye doktorgraden ved Høgskolen i Bodø. Arbeidsgruppen har hatt representanter fra hele Skandinavia. Utvalget har vært i virksomhet siden januar 2002.

Et nytt hovedfag i praktisk kunnskap ved Profesjonshøgskolen, Høgskolen i Bodø ble etablert høsten 2000. Tilstrømningen av studenter har vært stor. Til hvert av de fire årlige opptakene har det meldt seg rundt hundre godt kvalifiserte søkere. For å få gjennomført studiet har Høgskolen i Bodø leid inn forskere og veiledere fra hele det skandinaviske fagmiljøet på dette området.

En doktorgradsutdanning i praktisk kunnskap ved Høgskolen i Bodø vil under forutsetning av akkreditering bli igangsatt høsten 2006.

Til å forestå utredningen av den nye doktorgraden har Høgskolen i Bodø hatt en arbeidsgruppe med representanter fra hele Skandinavia der alle de toneangivende miljø i praktisk kunnskap er representert.

Senter for praktisk kunnskap er ett av fire sentra i Skandinavia på fagområdet, og doktorgradsutdanningen i praktisk kunnskap ved Høgskolen i Bodø vil være den første i sitt slag – nasjonalt og internasjonalt.

Utvalget har hatt følgende sammensetning:

- professor Jens Ivar Nergård, Universitetet i Tromsø/ Høgskolen i Bodø (leder),

- professor Eva Lena Dahl, Universitetet i Göteborg/Høgskolen i Bodø
- professor Ingela Josefson, Södertörn Högskola / Høgskolen i Bodø,
- professor Anders Lindseth, Høgskolen i Bodø/ Universitetet i Tromsø,
- professor emeritus Jakob Meløe, Universitetet i Tromsø,
- professor emeritus Tore Nordenstam, Universitetet i Bergen,
- professor Uffe Juul Jensen, Universitetet i Århus
- førsteamanuensis Ruth H. Olsen, Høgskolen i Bodø.

2 SENTRALE TREKK VED UTVIKLINGEN I PROFESJONSFAGENE

Gjennom opprettingen av distriktshøgskolene i Norge ble flere av de etablerte profesjonsutdanningene innlemmet i høgskolesystemet. En viktig bakgrunn var ønsket om og behovet for et faglig løft i grunnutdanningene. Denne omdanningen til ordinære fag i høgskolesystemet innebar store forandringer. Lærlingeprinsippet ble for en stor del avvirket i profesjonsutdanningene. Det ble nå stilt krav om generell studiekompetanse for opptak. I grunnutdanningene ble betegnelsen "elev" erstattet med "student". De samme ordningene og bestemmelsene som gjaldt for universitetene ble innført i høgskolesystemet. De nye høgskoleutdanningene var riktignok regulert av statlige rammeplaner, men i prinsippet ble de ordinære studier.

Særlig fra 1970- tallet og utover har profesjonsutdanningene – som en del av høgskolesystemet - gjennomgått en omfattende akademisering. Det tradisjonelt sterke innslaget av praksis i profesjonsutdanningene ble fra da betydelig innskrenket.

Utviklingen i sykepleiefaget kan tjene som eksempel. Fram til 1962 hadde mesteparten av opplæringen i sykepleieskolene foregått i praksisfeltet etter lærlingeprinsippet. Studentene hadde til nå vært viktig arbeidskraft i sykehusene der utdanningene foregikk. Fra 1962 ble "arbeidstida" for elevene forkortet med 1/3 av ordinær arbeidstid.

I 1975 ble det innført semesterordning i utdanningen. Fra nå bestod grunnutdanningen av 1/3 teori og 2/3 praksis. Denne ordningen fra 1975 ble avvirket i 1981. Da ble sykepleieutdanningen flyttet fra Sosialdepartementet til Kirke - og undervisningsdepartementet. Det ble fra da innført krav om generell studiekompetanse ved opptak. Omfanget av praksisundervisningen ble ytterligere redusert. I en ny rammeplan fra 1991 ble omfanget av praksisundervisningen i grunnutdanningene fastsatt til 1/3 av ordinær studietid. Den-

ne systematiske reduksjonen i praksisopplæringen førte til en rekke problemer i grunnutdanningen. Fra år 2000 måtte derfor myndighetene øke praksisdelen i sykepleiefaget kraftig. I dag utgjør den omtrent halvparten av utdanningstiden i studiet (Fause og Micaelsen 2002).

Parallelt med overflyttingen av sykepleiefaget til høgskolesystemet ble faget også etablert som forskningsdisiplin på universitetene. Dette innebar at amanuenser og professorer i den nye disiplinen ble underkastet de samme krav til forskningen som ansatte i alle andre universitetsfag. Sykepleiefaget framstod nå ikke bare som forskningsdisiplin, men også som en teoretisk disiplin med behov for et eget begrepsmessig og teoretisk fundament. Dette ble delvis hentet fra sosiologi, pedagogikk og filosofi.

Hovedfagsstudentene i sykepleie skrev nå som andre studenter i andre disipliner avhandlinger som fulgte de tradisjonelle akademiske mønster. Dette utgangspunktet for teoretisk virksomhet i faget lukket en viktig forbindelse til studentenes egen erfaring fra klinisk praksis. De møtte nå sine egne praktiske og erfaringsnære felt med den samme type fremmedhet som enhver annen forsker uten deres erfaring ville ha gjort.

Sykepleiens langsomme indre forvandling til akademisk disiplin forplantet seg etter hvert til grunnutdanningene. De nye lektorene i høgskolene fikk ansvaret for å utvikle grunnutdanningene som en del av høgskolesystemet. En ny generasjon sykepleiestudenter omtalte etter hvert møtet med det kliniske feltet som ”praksissjokket”. Uttrykket betegnet forskjellene mellom det sykepleiefaget de møtte i teoriundervisningen på høgskolene og det faget de møtte i den obligatoriske kliniske praksis.

Det fulgte også andre og mer dramatiske resultat med denne utviklingen. Sykepleiestudentene kunne i liten grad overlates selvstendige arbeidsoppgaver med pasientene under praksisperiodene i avdelingene. De trengte i stedet selv å bli passet på under sine korte gjesteopptredener der. I avdelingene hvor det var høyt arbeidstempo og stor travelhet, ble de ofte overlatt rollen som observatører. Det oppstod i denne situasjonen lett konflikt mellom høg-

skolen med ansvar for teoriundervisningen og praksisfeltet med ansvar for praksisopplæringen; en konflikt mellom teori og praksis.

En tilsvarende utvikling fant også sted i andre fag. De nye høgskoleutdanningene i maritime fag åpnet på 80 – tallet adgang for studenter som kom rett fra videregående skole. Mens de gamle sjømannsskolene stilte krav om fartstid til sjøs, ble ingen slike krav opprettholdt i de nye høgskoleutdanningene. Studentene i nautiske fag kunne nå begynne og avslutte sine utdanninger uten en dags fartstid. Dette var et brudd med en gammel og stolt tradisjon der det før i bokstavelig forstand hadde vært krav om ”å gå grade-ne”. Det hadde til da vært et ufravikelig krav om minst tre års fartstid som lettmatros og matros for å komme inn på styrmannsskolenes 2.klasse. Ytterligere to års fartstid som 3. eller 2.styrmann var vilkåret for å avlegge eksamen på styrmannskolens 1.klasse. For å kunne avlegge såkalt høgre skipsførereksamen trengtes minst tre års fartstid som 2. og 1. styrmann. Dette siste året i navigasjonsutdanningen kvalifiserte for oppgaven som ”skipsfører”. I tillegg til avansert navigatørutdanning gav dette året nødvendig kunnskap om det å ha ansvar for mannskap, skip og passasjerer eller last. Men det var kanskje i første rekke et utdanningsår der lang erfaring fra yrket allerede kunne omsettes i forberedelsen for den oppgaven og det ansvar en skipsfører har.

De nye ”høgskoleskipperne” kunne i prinsippet dra til sjøs uten så mye som en dekksgutts erfaring, men med sin kapteins utdanning. En slik utdanningspraksis gjør noe med sjømannskapet på en båt. Den gjør også noe med utdanningene. Den erfaring fremtidige styrmenn og skippere skulle vurdere sin teoretiske skolering mot, manglet de. Teori om navigasjon, lastelære, trimming av et skip, om ballast etc. etc. ble ofte mottatt av studenter uten eller med svært lite erfaring fra skip og seilas. Teoriundervisningen landet derfor i erfaringsmessige tomme rom og var uten betydning for den som ikke allerede var fortrolig med vær og vind, skip og sjø, lasting og lossing.

Slike konstruksjoner i utdanningssystemet frarøver også lærerstedene viktig erfaring. Den teori som blir formidlet i høgskolene forutsetter praktisk erfaring på de områder denne teorien adresserer seg til. Grunnprinsippene i teo-

retisk navigasjon lar seg forstå uten fartstid, men de lar seg ikke omsette i noen tenkt praksis på et skip uten at den som lærer selv vet noe om forholdet mellom bestikk og seilas. Fraværet av erfaring gjør læringsmiljøene enda mer teoriavhengige enn de allerede er. Slik blir også erfaringene fra yrkesutøvelsen bare i ubetydelig grad del av fagene og den måten de utvikler seg på ved lærestedene.

Utviklingen i profesjonsfagene slik den her svært skissemessig er fremstilt, har vært drevet fram av en sterk interesse både for en høyere utdanning og for forskning i de berørte fagene. Profesjonene har gitt klart uttrykk for at denne forskningen måtte være *praksisnær*. En slik praksisnær forskning i profesjonsfagene har delvis vært forhindret av at denne forskningen måtte underkaste seg de samme krav til teoriorientering - ofte også til de samme former for teori og ikke sjelden de samme teorier. Den forskning som skulle bidra til større innsikt i selve yrkesutøvelsen og til en praksisnær utvikling av fagene i høgskolesystemet, har også bidratt til å øke avstanden mellom teori og praksis i de ulike fagene.

I universitetssystemet har det ofte stått strid rundt profesjonenes krav om en mer praksisnær forskning. Kritikken mot profesjonene har ofte kommet fra samfunnsfagene som ikke selv har vært overbygninger over bestemte yrkesprofesjoner. De nye fagene i universitetssystemet (sykepleiere, sosialt arbeid etc.) har på sin side i liten grad maktet å gjøre rede for sitt særegne utgangspunkt som forskningsdisipliner.

Det nye hovedfaget i praktisk kunnskap som ble etablert ved Høgskolen i Bodø i 2000, hadde alle fortrinn i erfaringene fra de siste 20 års utvikling på dette feltet i høgskolene og ved universitetene. Hovedfaget etablerte seg med en klar tverrfaglig og tverrvitenskapelig profil. Dessuten ble det grunnlagt på det gamle kravet i profesjonene og i grunnutdanningene om en klar interesse for og innretning mot yrkespraksis. Dermed ble det i forkant av etableringen lagt ned et omfattende arbeid med å utarbeide en vitenskaps – og kunnskapsteoretisk plattform for det nye hovedfaget (jf. Studieplanen for mastergrad i praktisk kunnskap, Høgskolen i Bodø).

Den nye doktorgraden i praktisk kunnskap etableres med en målsetting om å forbedre og videreutvikle en praksisnær forskning i yrkesprofesjonene. Målet med den nye doktorgraden er å utdanne forskere på høyt nivå. De som gjennomgår denne forskerutdanningen skal ha en dybtgripende forståelse både av yrkesutøvelsens egenart og av forskningens. De skal ha en grunnleggende forståelse av forholdet mellom dem – hvordan de kan berike hverandre, men også utfordre hverandre. Som forskere på sine felt skal de bidra til sine fags og sine profesjoners utvikling både i utdanningssystemet og i de sammenhenger fagene virker gjennom i samfunnet. I disse drøftende gjennomgangene vil utvalget peke på de muligheter og faglige fortrinn som ligger i den nye doktorgraden – for profesjonene og yrkesfeltet som for samfunnet som helhet.

2.1 PRAKTISK KUNNSKAP I ET HISTORISK PERSPEKTIV

At praksisfeltet og yrkespraksis er det sentrale fokus i et nytt doktorgradsstudium har motivert utvalget bak forslaget til å plassere den i en større faglig sammenheng. Dels ønsker vi å forankre ideen om en doktorgrad i praktisk kunnskap i et historisk perspektiv. Dels ønsker vi å vise at de sentrale teoretiske utfordringene for det nye doktorgradsstudiet delvis har vokst frem som et resultat av utviklingen innen forskning og vitenskap.

2.1.1 Praktisk kunnskap og vestlig kunnskapsteori

I den europeiske tradisjonen har den teoretiske kunnskapen stått i sentrum i mer enn to tusen år. I tradisjonen fra Platon og Aristoteles fokuserte man på det man mente var den sikreste formen for kunnskap, nemlig nødvendig sanne utsagn av det slaget man finner i matematikk og logikk. Denne vektleggingen gjenspeiles også i språkbruken. Kunnskapsteori kalles fremdeles gjerne epistemologi. Ettersom det greske ordet *epistémé* er en betegnelse for sikker kunnskap innebærer dette en slagside i retning av utforskning av teoretisk kunnskap (Nordenstam 2000).

Det klassiske vitenskapsidealet med dets fokusering på sikker kunnskap om uforanderlige forhold ble i løpet av 1800-tallet avløst av det moderne vitenskapsbegrepet som hviler på forestillingen om empirisk prøvbarhet. Dette skiftet hadde historiske forutsetninger: På 1600-tallet grunnla Galilei den

matematiske naturvitenskapen, Descartes fremsatte en dualistisk filosofi der *bevisstheten* tenkes i stand til å utforske – på metodisk sikret vis – en *ytre verden* styrt av matematiske naturlover. På 1700-tallet fremholder den britiske empirismen at all kunnskap om verden må la seg tilbakeføre til mottatte sanseintrykk. Begrepet om empirisk vitenskap åpnet for et bredere spektrum av vitenskaper. På 1800-tallet etablerte humaniora seg som empiriske vitenskaper, basert på historisk kildekritikk. Det ble vanlig å inndele vitenskapens verden i natur- og humanvitenskaper. Men den praktiske kunnskapen ble fremdeles betraktet som en mindreverdige form for kunnskap. På det ideologiske nivå tenkte en seg gjerne en arbeidsdeling mellom universiteter og høyskoler. Man så det som universitetenes oppgave å forske for forskningens egen skyld (”grunnforskning”). Høgskolene hadde som oppgave å bruke grunnforskningens resultater i forskjellige praktiske sammenhenger (”anvendt forskning”). I praksis fantes det imidlertid ikke noen skarpe grenser mellom grunnforskning og anvendt forskning på det humanvitenskapelige området. Humanistisk forskning har alltid vært flettet inn i praktiske sammenhenger av forskjellig slag. Ikke minst har forskningen innenfor humaniora i stor utstrekning vært motivert av de store skolefagenes søken etter dannelsesideal og kontekster for aktuelle samtidsspørsmål (Nordenstam 2000).

Den systematiske utforskningen av forskjellige former for teoretisk kunnskap har en lang historie. Systematisk utforskning på den praktiske kunnskapens område har en langt kortere historie. Forandringens vinder begynte å blåse omkring århundreskiftet 1800/1900. Da fikk den amerikanske filosofen William James gehør for idéer som stammet fra den amerikanske filosofen C.S. Peirce. Den amerikanske pragmatismen var født. Peirces artikkel ”How to Make Our Ideas Clear” fra 1870-tallet med sin tese om at teoretiske begreper som ikke har noen praktiske konsekvenser er tomme var et viktig skritt på veien. Men tyngdepunktet lå fremdeles på analysen av teoretiske forestillinger (begrepet elektrisitet er et eksempel). Den moderne arbeidslivsforskningens grunnlegger, Frederick Winslow Taylor, var virksom i samme land omtrent samtidig. Taylors essay *The Principles of Scientific Management* (1911) sammenfattede noen desenniers systematisk forskning omkring tungt fysisk arbeid (forflytning av råjernsplater og andre oppgaver i

mekanisk industri). Taylors store innsats var å påvise at i det minste noen sider av arbeidslivet kan studeres vitenskapelig ("det er nå klart at til og med for de mest elementære formene for arbeid finnes det en vitenskap"), og han hadde store forhåpninger til den fremtidige vitenskapeliggjøringen av alle aspekter ved arbeid.

Den amerikanske pragmatismen er påvirket av Immanuel Kants forsøk (ca. 100 år tidligere) på å analysere den teoretiske erkjennelsen som en egen praksis. Kants transcendentalfilosofi kan sies å reaktualisere et motiv i den greske filosofien (som hele tiden hadde ligget under i den europeiske filosofi- og vitenskapstradisjonen, selv om den teoretiske, a priori sikre erkjennelsen hadde høyest prestisje): at kunnskap er dygd, dugelighet. Dette innebærer at vi ikke bare mottar kunnskapen, nærmest som en åpenbaring, men at den forutsetter et erfarings- og begrepsmessig arbeide, – en språklig praksis, vil vi kunne si i dag. I 1900-tallets andre halvdel begynner store forandringer i synet på kunnskapens natur å gjøre seg gjeldende. Oxford-filosofen Gilbert Ryle lanserte et skille mellom "å vite at" og "å vite hvordan" (*knowing that* og *knowing how*) i et arbeid fra 1949. Ludwig Wittgensteins tanker om språk og handling fra 30-tallet ble publisert på tysk og engelsk i 1953. Michael Polanyis arbeider om "personlig kunnskap" og "taus kunnskap" kom ut på engelsk i 1958 og 1966. Wittgenstein-tradisjonen fikk tidlig fotfeste i Norge, ikke minst takket være Jakob Meløes meget personlige videreutvikling av impulser fra Wittgenstein og tysk fenomenologi (Martin Heidegger), iblant referert til som "prakseologi". Den amerikanske filosofen Hubert Dreyfus publiserte et arbeid i 1972 som også kom til å få betydning for forståelsen av hva praktisk kunnskap innebærer (*What Computers Can't Do*). Med utgangspunkt både i Wittgenstein og europeisk fenomenologi viste Dreyfus til avgjørende forskjeller mellom computere og mennesker, ikke minst det forhold at mennesker er sansende og reflekterende kropper. Menneskelige erfaringer er situerte i rom og tid på en annen måte enn den informasjon som kan lagres i datamaskiner. Disse kunnskapsteoretiske bidragene kom til å spille en viktig rolle i den vitenskapelige opparbeidingen av praktisk kunnskap som egentlig begynner først et stykke ut på 1970-tallet.

Et annet avgjørende moment som fikk betydning for praktisk kunnskap var fremveksten av den anvendte etikken på begynnelsen av 70-tallet. Utviklingen i medisinsk teknologi førte til etiske problemer (hva er liv? hva er død?), som ble behandlet i en ny form for samarbeid mellom yrkespraktikere og analytisk skolerte filosofer. Fusjonen mellom analytisk moralfilosofi og tradisjonell yrkeskunnskap viste seg raskt å være vellykket. En av pionerene på området, Stephen Toulmin sammenfattet situasjonen i tittelen på en artikkel fra 1973, "*How Medicine Saved the Life of Ethics*" (ofte gjengitt i antologier i medisinsk etikk o.l). Både datidens stagnerende moralfilosofi og den etablerte medisinske yrkesetikken fikk nytt liv i den nye symbiosen. Med den medisinske etikken som modell har det siden vokst frem en frodig flora av områdesetikker (forretningsetikk, ingeniøretikk, journalistisk etikk, museumsetikk, militæretikk osv.). Den nye interessen for anvendt etikk (praktisk etikk er kanskje en mindre villedende betegnelse) har naturlig nok stimulert til studier av hva som faktisk gjøres i yrkesutøvelsen på forskjellige områder – altså skritt i retning av en vitenskap om praktisk kunnskap.

Andre områder som også spilte en viktig rolle i utviklingen av den nye formen for analytisk etikk var de problemer som Vietnam-krigen påførte en hel generasjon av unge mennesker på 60- og 70-tallet. Det samme gjelder den voksende miljøbevisstheten, fra 80-tallet også med viktige innspill fra norske filosofer som Arne Næss o.a. (økologi og økosofi). Med i bildet av den nye kunnskapsteori som holder på å vokse frem hører også de siste desennenes feministiske debatt, ikke minst de vitenskapskritiske innslagene i den pågående diskusjonen.

Praktisk kunnskap som vitenskapelig undersøkelsesområde har vokst frem i løpet av de to til tre siste tiårene under inntrykk av impulser fra en rekke temmelig forskjellige områder. I tillegg til de personer og arbeider som allerede er blitt berørt bør ytterligere tre viktige bidrag til området praktisk kunnskap nevnes her. Det fins per i dag tre større forsøk på å gi en oversikt over hele dette feltet: to arbeider av Donald A. Schön om "den reflekterende praktiker" (1983 og 1987) og et arbeid av Bengt Molander fra 1993 med tittelen *Kunnskap i handling*. Molander vender seg med ettertrykk mot den europeiske kulturtradisjonens overbetoning av teoretisk kunnskap og setter

fremveksten av studiet av yrkeskunnskap (yrkeskunnen) inn i et filosofihistorisk perspektiv. Ikke minst viser hans forsøk på perspektivering hvor mye som gjenstår å gjøre på den praktiske kunnskapens område. Filosofiens historie fremstilles vanligvis i et teoretisk kunnskapsperspektiv. Det fremstår som en viktig oppgave å skrive filosofiens historie på ny i et praktisk kunnskapsperspektiv.

2.2 UTVIKLINGEN AV PRAKSISFILOSOFI OG PRAKSISFORSKNING I SKANDINAVIA

Noen av de sentrale ideene den nye doktorgraden i praktisk kunnskap bygger på, har stått sentralt i skandinavisk og nordisk filosofi de siste 30 årene. Praksisfilosofien har særlig vært opptatt av ulike kunnskapsformer og deres egenart. Profesjonsfagernes interesse for praktisk kunnskap har på mange måter vært sammenfallende med praksisfilosofiens. Når et nytt utdannings – og forskningsmiljø i praktisk kunnskap nå tar form i Bodø er dette nettopp et resultat av det tette samarbeidet mellom noen av profesjonsfagene og det praksisfilosofiske miljøet.

Et viktig innslag på dette feltet har vært vitenskapeliggjøringen av det sykepleiefaglige området. Den har blant annet ført til en omfattende litteratur om hva sykepleiere og leger gjør og bør gjøre. Uffe Juul Jensens bok *Sygdomsbegreber i praksis. Det kliniske arbejdes filosofi og videnskapsteori* så dagens lys i 1983. Dette arbeidet har også hatt internasjonal betydning. Et år senere ble Patricia Benners pionerarbeid *From Novice to Expert. Excellence and Power in Clinical Nursing Practice* publisert i U.S.A. Senere har Ingela Josefson bidratt til utviklingen av dette forskningsfeltet i Sverige. Sammen med andre viktige bidrag fra det nordiske miljøet var disse arbeidene med medisinens filosofi og vitenskapsteori naturlige utgangspunkt for det videre arbeidet med å utvikle praktisk kunnskap som forskningsfelt.

2.2.1 Utviklingen i Sverige

På 70-tallet bidro ulike faglige begivenheter i det nordiske miljøet til en utvikling som fikk avgjørende betydning for praktisk kunnskap. Et sentralt moment var utviklingen på computer-området. Bo Göranson i Stockholm begynte å arbeide med spørsmål om hva computerisering av etablerte yrkes-

kunnskaper innebærer på godt og ondt, og knyttet kontakter til både filosofer, teaterfolk, forfattere, kunstnere og håndverkere og ikke minst yrkesutøvere på områder som hadde begynt å bruke datamaskiner for å løse mer eller mindre rutinepregete oppgaver på en mer effektiv måte. Göranzon-gruppens arbeid fikk støtte i og med at han ble ansatt ved det nye arbeidslivssenteret i Stockholm i 1977. Kontakter med Kungl. Tekniska Högskolan i Stockholm førte til at virksomheten ble flyttet dit og at Göranzon med tiden fikk stilling som professor med ansvar for oppbyggingen av det nye forskningssområdet *Yrkeskunnande och teknologi*. Wittgenstein-impulser formidlet av filosofer i Bergen førte raskt til at begreper som påstandskunnskap, ferdighetskunnskap og fortrolighetskunnskap fikk fotfeste i den allmenne debatten i Sverige. I undertittelen til en artikkelsamling fra 1983 redigert av Bo Göranzon ble også uttrykket 'taus kunnskap' lansert i det skandinaviske miljøet.

Den etter hvert ganske omfattende vitenskapelige produksjonen i kretsen rundt Bo Göranzon og Ingela Josefson har vært et viktig bidrag til et miljø av praksisforskere i Sverige.

Centrum för praktisk kunskap ble opprettet ved Södertörns högskola våren år 2000. I fokus for forskningen ved dette senteret står arbeidslivets kunnskapsmessige forandringer. Forskningen og de utdanninger som er nær knyttet til den retter oppmerksomheten mot spenningen mellom teori og praksis i høyere utdanning. Et utgangspunkt for virksomheten er den forskning på taus kunnskap og kunstig intelligens som ble utviklet ved Arbetslivscentrum i Stockholm fra slutten av 1970-årene. Utviklingen av såkalte ekspertsystemer med den hensikt å erstatte høyt kvalifiserte yrkesutøvere med maskiner, førte til at oppmerksomheten ble rettet mot grunnleggende kunnskapsteoretiske spørsmål. Utvikling av maskinvare av dette slag bygger nemlig på den forutsetning at yrkesutøvere som leger og dommere med stor erfaring også har evnen til å gi meget eksakte beskrivelser av alle aspekter på sin yrkeskunnskap inn i minste detalj. Et resultat av forskningen på denne problematikken var at uttrykket 'taus kunnskap' ble anvendt som en betegnelse for den sanselige kunnskap som ikke ser ut til å kunne fanges inn i et eksakt språk. Det kan for eksempel

dreie seg om den evne leger har til å se at det er noe galt med en pasient til tross for at alle prøver ikke indikerer noe unormalt.

I Sverige gjennomførte man mot slutten av 70-årene en reform som innebar at eksisterende yrkesutdanningene for vordende sykepleiere, førskolelærere, grunnskolelærere, journalister o.a. ble sterkt forandret og flyttet fra praksistedene til høgskolene. Overføringen til høgskolene innebar som i Norge at utdanningene i tråd med den svenske høgskoleloven måtte "hvile på vitenskapelig grunn". Utdanningene ble forvandlet fra praktiske utdanninger til høgskoleutdanninger. Studier viser at de nå ble mye mer teoretisk innrettet - på bekostning av praktisk opplæring. En parallell utvikling fant som vi har sett også sted i Norge og i de øvrige nordiske land.

På samme måte som Senter for profesjonsstudier ved Høgskolen i Bodø arbeider *Centrum for praktisk kunnskap* med å forene de to kunnskapsformene – teori og praksis – både i forskning og i utdanning. Høsten 2002 startet en masterutdanning i praktisk kunnskap for yrkesutøvere innenfor velferdssektoren ved Södertörn Högskola. Opplegget minner om hovedfagsutdanningen i Bodø. Forskjellen er at masterutdanningen på Södertörn går på halvtid i to år fordi alle deltakerne er i fullt arbeid. Spredningen på ulike yrker er for øvrig den samme som i Bodø.

Fra sin posisjon ved Kungliga Tekniska Högskolan (KTH) innstiftet Bo Göranson i 1985 det såkalte 'dialogseminaret'. Det er en unik fusjon som i utgangspunktet er nokså forskjellig fra det tradisjonelle akademiske seminaret. Dialogseminarene er et samarbeid mellom KTH og den svenske nasjonale scene, Kungl. Dramatiska Teatern i Stockholm. Seminarene finner sted på noen av Dramatens scener. *Dialogseminaret* fungerer som et slags laboratorium for utprøving av nye perspektiv på yrkeskunnskap og annen taus kunnskap og har gjennom årene etablert seg som et viktig møtested for akademiske forskere, forfattere, kunstnere, musikere, skuespillere osv. Virksomheten dokumenteres fortløpende i tidsskriftet *Dialoger*. Dette samarbeidet har også stimulert til opprettelsen av forskerskolen *KTH Advanced Programme in Reflective Practice*. Et femtentall såkalte

industridoktorander deltar nå i dette forskerprogrammet. Programmet er et samarbeidsprosjekt mellom KTH og en høyteknologisk bedrift ved navn Combitech Systems. Metodikken i dialogseminarene er institusjonalisert i denne bedriften i et program for overføring av erfaringsbasert kunnskap og omfatter alle ingeniørene i bedriften. Med sitt store nettverk og gjennom omfattende aktiviteter over lengre tid fremstår *Yrkeskunnande och teknologi* og *Dialogseminaret* som et av verdens ledende sentre for studier av praktisk kunnskap.

2.2.2 Utviklingen i Norge

De filosofiske miljøene i Bergen og Tromsø har spilt en pådrivende rolle i fremveksten av studiet av praktisk kunnskap i Norge. I Bergen innledet filosofene Tore Nordenstam og Kjell S. Johannessen et samarbeid med kunst- og teaterhistorikere på 70-tallet. Oppgaven de satte seg var å analysere hva forskere på det estetiske området faktisk gjør. Et første resultat av dette samarbeidet var boken *Den estetiske praksis* (1979), med Gunnar Danbolt, Kjell S. Johannessen og Tore Nordenstam som bidragsyttere. I forlengelsen av dette arbeidet utviklet det seg en interesse for humanvitenskapenes historie og vitenskapsfilosofi som ellers har vært fått en stemoderlig behandling i moderne vitenskapsteori. Nordenstams bok *Fra kunst til vitenskap* kom ut første gangen i 1987 som et ledd i utviklingen av et nytt propedeutisk kurs i humanioras grunnlagsproblemer ved Universitetet i Bergen. Boken ble trykket i fire opplag, siste gang i 2000.

I Tromsø har Jakob Meløe spilt en nøkkelrolle i mer enn tredve år. Etter noen år i Bergen og Århus kom han til det nyopprettede Universitetet i Tromsø på begynnelsen av 70-tallet og har siden med stor utholdenhet praktisert sin personlige form for praksisstudier med filosofiske analyser og begrepsstudier av virksomheter og kulturlandskap. De praktiske verdener Meløe arbeider med har de siste 30 årene stort sett vært hentet fra Nord – Norge. Som en filosofisk sjeldenhet har han drevet feltarbeid – blant annet deltatt i Lofotfisket og bodd i kortere perioder i en sjøsamisk kystbygd i Finnmark. Meløes egne bidrag til praksisfilosofien har hatt stor betydning for de spirer til praksisforskning som har vokst fram i Norge.

Gjennom sine meget grundige filosofiske og vitenskapsteoretiske analyser av arbeid, virksomheter og landskap bidro Meløe med et viktig grunnlag for samfunnsforskningen i Tromsø. Han satte en standard gjennom sine egne grundige analyser og inspirerte mange unge forskere i et tverrfaglig samfunnsfaglig miljø der antropologi, sosiologi og filosofi var sterkt representert.

Viggo Rossvær kom til Tromsø på midten av 70 – tallet. Han har de siste årene særlig arbeidet med krisen i kystfisket fra slutten av 1980 – tallet og med den konflikten mellom myndighetene og kystbefolkningen denne krisen avdekket. Hans bok "Ruinlandskap" er et viktig bidrag fra dette miljøet. Det er også et viktig bidrag til praksisforskningen og demonstrerer på en fin måte hvordan filosofien bidrar til dette forskningsfeltet.

Edmund Edvardsen har særlig arbeidet med kunnskapsformene til kystbefolkningen og deres møte med det norske skolesystemet i Nord - Norge. Folks egne ferdigheter og tenkemåter har blant annet vært grunnlag for opprivende konflikter med et riksoppdragende statlig utdanningssystem - både i fortid og i nåtid. Edvardsen har vært opptatt av å vise at myndighetenes utdanningspolitikk har hatt en sterk koloniserende effekt på livsformer og kunnskap av praktisk natur. Edvardsens originale språk er i seg selv et viktig bidrag til praksisforskningen fordi det åpner seg for det folkeliv han beskriver og analyserer.

Jens-Ivar Nergård har i en årrekke arbeidet med samisk kunnskapstradisjon – særlig slik den kommer til uttrykk i de tradisjonelle livsformene. Han har viet praktisk kunnskap og den muntlige fortellertradisjonen stor interesse. Nergård har vært opptatt av den tradisjonelle samiske naturforståelsen og den innlevelse i naturen en sofistikert forståelse av den krever. I samisk tradisjon er denne naturforståelsen nedfelt i en egenartet religiøs praksis. Nergård viser blant annet hvordan denne praksis utfordrer vestlig kunnskapsteori og selv er et viktig bidrag til den.

Til sammen har bidragene fra Tromsø – miljøet, samt noen særdeles løfterike doktorgradsarbeider avsluttet eller underveis, gitt samfunnsfagmiljøet i

Tromsø en plass i norsk og skandinavisk praksisforskning. Den praksisfilosofiske tenkningen har vært en sterk sammenbindende kraft i dette miljøet i Tromsø. Det har i sin tur vært en viktig foranledning til det miljøet i praktisk kunnskap som nå vokser fram i Bodø.

2.2.3 Utviklingen i Danmark

I slutten av 1960-årene og på begynnelsen av 70-tallet ble forholdet mellom teori og praksis i utdanning, forskning og i den generelle samfunnsutviklingen gjenstand for omfattende interesse og diskusjon i Danmark. I Roskilde og i Ålborg ble det opprettet universitetssentra med det formål å utvikle en mer praksisnær undervisning og forskning enn den som var typisk ved de etablerte universitetene i København og Århus. Man hentet informasjon både i USA og i Tyskland til bestrebelsene med å styrke en mer problemorientert og prosjektorganisert utdanning og forskning på tvers av de tradisjonelle disipliner.

Kravet om en mer praksisnær forskning kom også til å framtre utenfor praktikernes og planleggernes horisont. Enkelte kretser i dansk fagbevegelse (særlig i Århus og København) formulerte problemstillinger om arbeids- og helseforhold man mente var forsømt i den etablerte universitetsforskningen. Det ble utviklet et samarbeid mellom disse kretsene i fagbevegelsen og studenter og yngre forskere ved universitetene ('Samarbejdet mellom Arbejderne og Akademikerne'). Innenfor rammen av dette samarbeidet ble bl.a. den såkalte "Malerrapporten" utarbeidet. I denne rapporten ble en rekke symptomer og lidelser hos malere belyst – problemer som ikke tidligere hadde fått oppmerksomhet fra forskning og forskere. Disse studiene banet vei for ytterligere utforskning og dokumentasjon. Det førte til oppmerksomhet rundt det såkalte malersyndromet – en lidelse som viste seg å være fremkalt av løsemidler.

En praktisk kunnskap utviklet av mennesker i sitt daglige virke ble med dette anerkjent som vitenskapelig relevant. Dette til tross for at det var en kunnskap som bidro til å belyse politiske og økonomiske motsetninger i det danske samfunn som gjennom 1960 – tallet hadde vært preget av harmoni – og konsensusstenkning.

Den tidlige interessen for praktisk kunnskap i Danmark var på denne måten uløselig forbundet med bestrebelsler på å forstå sammenhengen mellom kunnskapsproduksjon og politikk. I visse universitetssentra manifesterte denne interesse seg i bestrebelsen på å få i gang aksjonsforskning – en forskning som retter seg mot problemer i spesielt utsatte og sårbare gruppers liv. Den kjente norske sosiologen Thore Jakob Hegland, som ble professor ved Ålborg universitetssenter spilte en betydelig rolle i denne sammenheng.

De filosofiske miljø i Danmark hadde på 60-tallet ingen berøring med de ulike bestrebelsler på å forstå forholdet mellom teori og praksis på en ny måte. Men også her kom en nordmann til å spille en viktig rolle. Jakob Meløe som i store deler av 60-tallet var avdelingsleder ved Institutt for filosofi ved Universitetet i Århus, bidro sterkt til samarbeid mellom det akademiske miljøet og bevegelser utenfor universitetene. Meløe hadde – sammen med noen av studentene ved Institutt for filosofi i Århus – tilknytning til 'Samarbejdet mellom Arbejderne og Akademikerne'.

Ved universitetet i København var det også et miljø der enkelte filosofer (bl.a. Helmuth Hansen) deltok og medvirket til etableringen av et vitenskapsteoretisk forum. Her møttes forskere og studenter fra ulike disipliner for å knytte filosofi og vitenskapsteori tettere sammen med praktisk rettet forskning på områder som samfunnsplanlegging og politikk – herunder også fredsforskning. Det var i dette forum at grunnlaget ble lagt for etnologen Thomas Højrup's omfattende forskning på ulike livsformer i det danske velferdssamfunnet.

I begynnelsen av 70-årene ble examen philosophicum avviklet i Danmark. Inspirert av positivisme – kritikken i bl.a. Tyskland formulerte noen grupper av studenter og yngre forskere kravet om en fagrelevant filosofiundervisning som kunne erstatte philosophicum.

Det filosofiske instituttet i Århus tok tak i denne utfordringen. Etter at han ble valgt til instituttleder i 1972 koordinerte Uffe Juul Jenssen arbeidet med

å utvikle en fagrelevant filosofi på en rekke fagområder. I samarbeid med Det medisinske fakultet ble et obligatorisk kurs i medisins filosofi og vitenskapsteori etablert. Med utgangspunkt i dette kurset ble det etablert forskningssamarbeid mellom Juul Jensen og andre ved filosofisk institutt og forskere og studenter innenfor ulike medisinske områder (klinikk, basal-forskning, allmennpraksis, psykiatri og sosialmedisin). Dette samarbeidet ble videreutviklet gjennom hele 70- og 80-tallet og omfattet etter hvert alle helseprofesjonene. Samarbeidet dannet bakgrunnen for standardverket "Sygdomsbegreber i praksis. Det kliniske arbeidets filosofi og videnskapsteori." (1.utgave i 1983). En engelsk versjon (1987) bidro sterkt til å utvikle et årelangt samarbeid mellom filosofimiljøet i Århus og en rekke internasjonale forskningssentre og helseforskere med fokus på forskning og utvikling av helseprofesjonenes praksis.

Den praksisorienterte filosofien i Århus var ikke et brudd med den analytiske filosofien som hadde dominert instituttet under Justus Hartnack (professor i filosofi fra midten av 50-tallet til begynnelsen av 70-årene). Grunnlaget for en mer praksisorientert filosofi var allerede lagt under Hartnacks tid. Han var allerede i 50-årene med på å gjøre Wittgenstein kjent i det skandinaviske filosofimiljøet. En hel generasjon Århus- filosofer hentet inspirasjon fra Wittgenstein. Jakob Meløe gav under sitt virke i Århus en ny dimensjon til Wittgenstein- forståelsen. Han bidro til å åpne blikket for Wittgensteins betydning for en kritisk gjennomtenkning av praksis og forskning på ulike praksiser.

Den tyske kritiske filosofi fra Kant til Hegel var en annen viktig del av arven fra Hartnack. Den ble – bl.a. inspirert av Meløe – knyttet sammen med en interesse for Marx og Heidegger. Alle disse forskjellige kildene har gitt næring til arbeidet med praksisfilosofi i Århus. Den har blitt et kjennetegn ved Århus – filosofien som har hatt en sentral plass i forskjellige former for interdisiplinær praksisforskning både i Danmark og internasjonalt. Århusfilosofien har bl.a. hatt et mangeårig samarbeid med Toulmin, Harré og Nussbaum.

I 1990 besluttet Statens humanistiske forskningsråd i Danmark å starte et stort humanistisk forskningsprogram med tittelen: "Sundhet, menneske og kultur". En forskningsgruppe under ledelse av Uffe Juul Jensen gjennomførte dette programmet. Programmet hadde som mål å forske på ulike praksiser innenfor helsevesenet i Danmark. Prosjektet studerte disse profesjonene fra tre ulike innfallsvinkler: de profesjonelle yrkesutøvernes, pasientenes og og den danske velferdsstatens. Den interdisiplinære forskergruppen som drev programmet og utførte forskningen var filosofer og vitenskapsteoretikere, etnologer, psykologer og forskere fra informasjonsvitenskap.

Etter at programmet var avsluttet ble det opprettet et fast forskningssenter ved Universitetet i Århus. Det omfatter nå 20 forskere fra 4 danske universitet og 10 – 12 doktorgradsstudenter. En rekke andre delprogram og prosjekt er utviklet i forlengelsen av 'Sundhet, menneske og kultur'.

2.3 AKTUELLE PERSPEKTIVER I TILGRESENDE FAGOMRÅDER

Problemer og motsigelser i overleverte oppfatninger av teoretisk viten har vekket fornyet interesse for praktisk kunnskap innenfor filosofi, vitenskapsstudier, informasjonsvitenskap og en rekke andre vitenskaper. Samtidig har en styrket faglig selvinnsikt og bestrebelser på faglig anerkjennelse innenfor en rekke profesjoner (spesielt blant såkalt "middels utdannede"(semiprofesjoner)) bidratt til økt interesse for praktisk kunnskap. I tillegg til dette har praktikere innenfor innovasjon, utvikling og teknologi bidratt til å stille spørsmål ved tradisjonelle forestillinger om praksis som anvendt vitenskapelig teori. En omfattende internasjonal forskning i relasjon til så vel profesjonell praksis som til den institusjonelle sammenknytning av innovasjon og grunnforskning i det moderne samfunn (den såkalte 'technoscience' (Latour o.a. – jf. Ihde & Selinger 2003) har bidratt til en systematisk nytolkning av teori og kunnskapsbegreper.

Det praktisk motiverte fokus på praktisk kunnskap har med andre ord resultert i en styrket teoretisk forskning som angår en rekke grunnleggende teoretiske og filosofiske spørsmål. Det åpner seg imidlertid samtidig et stort felt av forskningsspørsmål vedrørende praktiske (herunder politiske) forutsetninger for og implikasjoner av praktisk kunnskap og den praktiske kunnskapsens posisjon i samfunnet og dets institusjoner.

For å illustrere dette kan en nevne den praktiske kunnskap, som er knyttet til klinisk praksis, og som er tilegnet gjennom klinisk erfaring og forholdet mellom denne kunnskap og den kunnskap som praktikere tilegner seg gjennom annen ('teoretisk', 'basal – fags') utdanning og videreutdanning. Den sterke posisjonen som basalfagutdanningen har fått i stort sett alle profesjonsutdanninger er hyppig blitt begrunnet med erkjennelsesteoretiske argumenter. Det filosofiske fundament ble derfor, for medisinen vedkommende, lagt allerede av René Descartes i hans "Discours de la méthode" (1637). Det er blitt videreutviklet og utdypet helt fram til positivismen i det 20. århundre. En forståelse av denne teoretisk begrunnede posisjons vedvarende sterke plassering i utdanningssystemenes praksis krever imidlertid en samfunnsteoretisk belysning av hvilken funksjon det tradisjonelle opplysningsparadigmet har hatt i organisering av samfunnets institusjoner, herunder særlig dette paradigmet rolle i endringen eller understøtting av maktforhold innenfor institusjonene og i samfunnet i alminnelighet. En nærmere utforskning av dette krever både samfunnsvitenskapelige redskaper og en dialektisk filosofisk tilgang; som kan åpne blikket for hvordan bestemte kunnskapsidealer kan ha radikalt forskjellig funksjon i ulike samfunnsmessige og politiske kontekster.

Ifølge Descartes ville en naturvitenskapelig nyorientering av medisinen bidra til å bryte ned den skolastiske tradisjon, som var legemliggjort til autoritet over overleverte tekster (tekster som for medisinen vedkommende var en kodifisering av klinisk erfaring, altså praktisk kunnskap). Descartes oppfattet imidlertid ikke sitt alternativ som en utskifting av (foreldet) praksis med teori. Det var snarere snakk om å avløse en form for praktisk kunnskap, den skolastiske, med en annen eksperimentelt fundert praktisk kunnskap.

Medisinske og helsefaglige utdanninger har helt til vår tid vært formet etter Descartes anvisninger. Interessen for praktisk kunnskap er delvis et oppgjør med denne tradisjon, med læreboksfikseringen og dermed det 'skolastiske'. Den moderne medisinske utdanningen er imidlertid også en realisering av et perspektiv som i utgangspunktet nettopp var anti – skolastisk (i dette ordets opprinnelige betydning). Den frigjorde medisinen fra en elites monopol, en elite hvis makt og autoritet bl.a. berodde på at den satt inne med en 'taus' kunnskap som ikke kunne deles med de som ikke tilhørte den herskende 'skole'.

I medisinen i det 18. århundre hadde det i stor grad skjedd en (midlertidig) forening av den kliniske posisjon og den eksperimentelle, mellom den praktiske kunnskaps perspektiv og den teoretisk (naturvitenskapelige eller filosofiske sykdomsforståelse). Det ville være overilet å oppfatte dette som manglende erkjennelse av og interesse for de erkjennelsesteoretiske spenninger mellom de to perspektivene. Det er igjen nødvendig å se forholdet (forbindelser og konflikter mellom de erkjennelsesteoretiske perspektiver) i en bredere praksis – i en institusjonell og politisk sammenheng. Utforskningen av den praktiske kunnskapen i den historiske og kulturelle kontekst krever også samfunnsvitenskapelige analyseredskaper. Med slike redskaper vil man bl.a. kunne belyse betingelsene for at klinikk og basalfag i en periode kunne leve i fredelig sameksistens. Dette berodde dels på det aktuelle utviklingsnivå på de to sider av medisinen, men det er også nødvendig å dra inn en utforskning av medisinen institusjonelle plassering i staten. Kant bidro til dette i en av sine egne skrifter (*Der Streit der Fakultäten*, 1798). En av filosofene, som i den vestlige tradisjonen har bidratt mest til undersøkelsen av forutsetningene og grenser for forstandsmessig (vitenskapelig) tenkning, har på denne måten bidratt til å vise hvordan en utforskning av forskjellige kunnskapsformer og konfliktfylte felt som kunnskapsformene forvaltes i, også må omfatte forståelsen av samfunnsmessige og politiske makt – og autoritetsforhold.

Det gjenstår enda betydelige forskningsoppgaver i arbeidet med å belyse praktiske og teoretiske kunnskapsformers utvikling og deres betydning i

forskjellige samfunnsmessige og institusjonelle sammenhenger i det 20. århundre. Interessen for praktisk kunnskap innenfor det medisinske og helsefaglige feltet er, som tidligere fremhevet, delvis en reaksjon på underkjenningen av klinisk erfaring og praksis i en periode hvor eksperimentell og evidensbasert behandling fikk en dominerende plass.

På det pedagogiske området har det på tilsvarende måte vært en reaksjon mot intrumentalistiske strømninger som dominerte i 1950 – og 60 årene. Denne reaksjon artikuleres bl.a. tydelig i Joseph Duncans store verk ”Back to the Rough Ground” (1994). Her er utgangspunktet nettopp et oppgjør med den mål – middel rasjonalitet som preget mye amerikansk inspirert pedagogikk i den nevnte perioden. I stedet fremstilles pedagogikk som en udøvelse av praktisk kunnskap; et begrep som i stor grad bygger på Aristoteles analyser av techne og phronesis, samt på sentrale deler av Gadammers, Hannah Arendts og andres bidrag til praktisk filosofi i det 20. århundre.

De komplekse relasjonene mellom praktisk kunnskap og andre former for kunnskap kan ikke bare utforskes gjennom erkjennelsesteoretisk kritikk av eksperimentelle og teoretiske paradigmer som dominerer på bekostning av praktisk kunnskap. Praktisk kunnskap utøves fra mange forskjellige utgangspunkt i ulike historiske og samfunnsmessige kontekster. Utøvelsen av praktisk kunnskap kan på denne måten representere mange forskjellige interesser, og en innsikt i dette krever bredere samfunnsteoretiske teorirammer. Som eksempel på dette kan man for eksempel nevne Jürgen Habermas teoretiske perspektiv med sitt skille mellom system og livsverden. Michel Foucaults analyser av forskjellige komplekse former for disiplinering og overvåkning i det moderne samfunn rommer også teoretiske rammer for en analyse av den praktiske kunnskaps funksjon i statlig og samfunnsmessig regi.

Det er behov for forskning som også belyser eventuelle problematiske sider ved den praktiske kunnskap og dens institusjonelle forankring og betydningen av den for borgere og i samfunnet som helhet. Habermas og Foucault har gjennom sine perspektiver bidratt med rammer for en slik forskning. Men den samfunnsmessige utvikling preget av neoliberalisme, markedsøko-

nomiens dominans og global utveksling av informasjon, kompetanse og teknologi rommer også utfordringer som nødvendiggjør ytterligere utforskning av karakteren og betydningen av praktisk kunnskap under nye sosio-økonomiske og teknologiske vilkår. Bourdieu, Giddens og en rekke andre forskere innenfor aktuelle 'science studies' (Latour m.fl.), 'gender studies' og globaliseringsstudier har alle – på forskjellig måte – bidratt med teoretiske perspektiver for en slik forskning. Pierre Bourdieu har bl.a. bidratt til å skape rammer for en mer nyansert analyse av praktisk kunnskap. Han har selv bidratt til analyser som viser betydningen av praktisk kunnskap. Samtidig har han imidlertid vist at analyser i en bredere samfunnsteoretisk sammenheng kan føre til overraskende, kritiske perspektiver på bestemte former for praktisk kunnskap under bestemte samfunnsmessige betingelser.

I analyser av aktuell fransk medisin, makt og autoritetsforhold har han bl.a. forsøkt å dokumentere at klinikkenes praktiske kunnskap i form av kulturell kapital har bidratt til å fastholde en bestemt sosial gruppes dominans i fransk medisin. Gjennom sine undersøkelser søker han samtidig å påvise at en naturvitenskapelig orientering i medisinen vil skape bakgrunn for brudd med det hegemoni som slekter av klinikere utøvet. I naturvitenskapene beror den profesjonelle autoritet ikke på den tause, praktiske kunnskap som forut for utdanning stiller barn av klinikkene bedre enn andre. I dette lys vil en sterkere naturvitenskapelig orientering i lengden føre til en mer demokratisk medisin.

En forskning i praktisk kunnskap, som det legges opp til i den nye doktorgraden i Bodø, vil kunne inngå i fruktbar dialog med alle de nevnte filosofiske og samfunnsvitenskapelige perspektiver. Forskningsprogrammer i praktisk kunnskap må omfatte samfunnsteoretiske og politisk teoretiske perspektiver og analyseredskaper, både for å forstå den praktiske kunnskapens genese og funksjon historisk så vel som et nåtidig perspektiv. For å sikre en kritisk refleksjon over den praktiske kunnskap, må forskning på dette feltet åpne for en rekke oppgaver som er knyttet til noen hovedtemaer i aktuell internasjonal forskning på nært beslektede områder.

2.4 UTVIKLINGEN AV ET FAGMILJØ I PRAKTISK KUNNSKAP I BODØ

Som en motvekt mot den ensidige vektleggingen av sykepleieteori ved universitetene i Norge, og målet om å skape et utdannings- og forskningsfelt som skulle ivareta den praktisk-orienterte delen av sykepleieutdanningen, rettet Nordland Sykepleierhøgskole i februar 1994 en forespørsel til Høgskolestyret i Nordland. I denne henvendelsen ba sykepleiehøgskolen om å få utvikle et hovedfagstilbud i praktisk kunnskap ved Høgskolen i Bodø. Dette var før Nordland Sykepleierhøgskole ble overført til Høgskolen i Bodø.

I brevet ble det bedt om at Høgskolestyret i Nordland nedsatte en prosjektgruppe som skulle utvikle en innstilling til et høringsnotat om et hovedfagstilbud i praktisk kunnskap.

Hovedfagstilbudet skulle være et samarbeidsprosjekt mellom Avdeling for sykepleie- og helsefag, Avdeling for lærerutdanning og Avdeling for samfunnsfag ved Høgskolen i Bodø.

Prosjektnotatet som ble sendt Høgskolestyret i Nordland fremhevet studiets formål som et hovedfag i praktisk kunnskap hvor målgruppen var praktikere i undervisningssektoren, helse-og sosialsektoren og andre - for eks. journalister og kunstnere.

I mai 1995 oppnevnte Styret for Høgskolen i Bodø en arbeidsgruppe med representanter for Avdeling for sykepleie- og helsefag, Avdeling for lærerutdanningen og Avdeling for samfunnsfag for å utvikle et "program for felles satsningsområde i yrkesfagteori og praksis, knyttet til eksisterende hovedfag".

Arbeidet munnet ut i opprettelsen av Senter for Profesjonsstudier i 1997, nå Senter for praktisk kunnskap, hvor professor Jens-Ivar Nergård fra Universitetet i Tromsø og professor Ingela Josefson ved Södertörns högskola ble ansatt i 20% stilling. I perioden 1997-2000 ble det utviklet en studieplan for hovedfag i profesjonskunnskap. Studiet ble opprettet høsten 2000 og endret navn til mastergrad i praktisk kunnskap i 2001. I utviklingen av studiepla-

nen for hovedfaget ble den opprinnelige ideen om et hovedfag i praktisk kunnskap fra Nordland Sykepleierhøgskole fulgt.

I 2001 vedtok styret for profesjonsstudier å nedsette en arbeidsgruppe for utvikling av en doktorgrad med faginnhold i henhold til intensjonene i hovedfaget. Leder for styret ved Senter for profesjonsstudier, Jo-Beck Karlsen, studieleder/førsteamanuensis Ruth H. Olsen, professor Jens-Ivar Nergård og professor Ingela Josefson fikk i oppdrag å starte arbeidet med utviklingen av en doktorgrad.

Det første seminaret for å finne ut om ideen var levedyktig ble arrangert i juni 2001. Etter dette seminaret ble en gruppe fagpersoner fra Sverige, Danmark og Norge bedt om å arbeide frem et doktorgradsprogram i praktisk kunnskap, med sikte på at doktorgradsstudier skal komme i gang ved Høgskolen i Bodø fra 2004.

I Skandinavia fins det nå tre sentra for utforskning av praktisk kunnskap: *Centrum för praktisk kunskap* på Södertörns högskola utenfor Stockholm, *Yrkeskunnande och teknologi* på Kungl. Tekniska Högskolan i Stockholm, og *Senter for praktisk kunnskap* ved Høgskolen i Bodø. For å styrke samarbeidet mellom Høgskolen i Bodø og Södertörns högskola ble det inngått en samarbeidsavtale våren 2001. Kunnskapsutvekslingen mellom de to utdanningene er et viktig punkt i denne avtalen.

3 PRAKTISK KUNNSKAP SOM ERFARING – OG SOM FORSKNINGSFELT

Hva er praktisk kunnskap? Og hva kjennetegner forskning som arbeider med praktisk kunnskap? I kapitlet over er det skissert noen hovedlinjer i filosofiens og forskningsmiljøenes befatning med disse spørsmålene. I dette avsnittet vil vi forsøke på en ytterligere redegjørelse gjennom noen praktiske eksempler.

3.1 HOVEDFAGETS ARBEID MED PRAKTISK KUNNSKAP

Hovedfagsstudentene i praktisk kunnskap avlegger to deleksamener før de begynner på hovedfagsoppgaven; en eksamen i vitenskapsteori og en i metode. Eksamen i vitenskapsteori består av et essay. Studentene velger et tema fra eget yrke eller fra egen yrkeserfaring. Oppgaven består i å beskrive denne yrkespraksis eller erfaring som en bestemt kyndighet, en kunnskapsform, en yrkesetisk utfordring, et yrkesfaglig dilemma etc. Studentene arbeider strengt med praksisfilosofiske, vitenskaps- og kunnskapsteoretiske problemstillinger som del av denne oppgaven. De arbeider også med begreper og teoridanning; særlig med forholdet mellom praktisk kunnskap og teoretisk kunnskap.

Et sentralt mål med det vitenskapsteoretiske arbeidet i studiet er at studenten skal få grunnleggende kjennskap til ulike kunnskapsformers egenart. De skal også plassere det tema de velger fra egen yrkesutdanning eller egen yrkespraksis i dette bildet.

Den andre deleksamen i hovedfaget omfatter metode – ikke en bestemt metode, men de ulike metodenes relevans for studiet av erfaring og praksis – egen og andres. Studiet legger stor vekt på kvalitative metoder. Som en del av opplegget i metode gjennomfører studenten et kortere feltarbeid. Både i undervisning og litteratur tar metodeundervisningen opp tema fra etnografien – slik antropologene anvender etnografi i studiet av ulike praksis – og

livsformer. Praksisfilosofiens arbeid med å beskrive ulike praksisformer vies stor oppmerksomhet. Det legges også stor vekt på humanistiske forskningsmetoder. Studentene arbeider blant annet med skjønnlitterære tekster. Den litterære fortellingen får stor oppmerksomhet. Men studiet legger også stor vekt på at studentene henter fram og beskriver egen erfaring i egne fortellinger om denne erfaringen.

En viktig idé er at fortellingen ligger nært opp til den redegjørelsen som tar vare på erfaringen, og den tar vare på erfaringens språk. Men her er også en annen forbindelse mellom erfaring og fortelling: En virksomhet, en arbeidsoperasjon eller en praksis er selv bygget opp på en slik måte at den lett lar seg formidle i en fortelling. Når vi beskriver et gjøremål anvender vi oss ofte av fortellingens form fordi den virksomheten vi beskriver likner fortellingens grunnstruktur. Utgangspunktet er at studentene skal redegjøre for erfaringer innenfor den horisont som praksis selv skaper. Det er praksis som kontekst og logisk rom og som bærer erfaringer. En god fortelling har denne kontekst og dette logiske rom innebygd – implisitt.

Fortellingen er ubundet i den forstand at den redegjør for en opplevelse, en hendelse eller en bestemt erfaring uten samtidig å gjøre rede for et forklarende prinsipp for redegjørelsen selv.

Fortellingen er ofte individuell og personlig. Det innebærer at den gjør rede for en bestemt opplevelse eller erfaring slik fortelleren selv opplevde den. I kombinasjon med vitenskaps- eller kunnskapsteori inneholder fortellingen det materiale som skal være gjenstand for analyse. Det vitenskapsteoretiske essayet er en analyse av en slik personlig fortelling. Både i vitenskapsteori og metode legges det vekt på å trene studentene i å beskrive og gjøre rede for egen erfaring i fortellingens og essayets form.

Studentene må gjennom den vitenskapsteoretiske analysen av fortellingen tenke kritisk gjennom sin yrkeserfaring. I metodeundervisningen legges det videre vekt på å tenke gjennom en situasjon der de er tilbake til eget praksisfelt som forskere. Utfordringen består i å utnytte sin fortrolighet med en bestemt yrkespraksis, men samtidig stille seg åpen for de vanskelighetene

denne fortroligheten byr på når eget felt skal utforskes. Metodelitteraturen på dette feltet er ikke rik. I løpet av de siste 20-30 årene har det antropologiske fagmiljøet arbeidet relativt grundig med de utfordringer det byr på å gjøre feltarbeid i fremmede kulturer. Både M. Mead (1954) og C. Geertz (1988) er opptatte av de fortolkningsmessige utfordringer det fremmede feltet byr på. Møtet med den kulturelt fremmede preges av de erfaringer feltarbeideren selv bringer med til feltet. I første omgang – i feltarbeidets tidlige fase – skaper feltarbeiderne feltet i sitt bilde. Det er en viktig erkjennelse i feltarbeidets vitenskapsteori.

Antropologer og etnografer har de siste tiårene i stigende grad gjennomført studier i egne samfunn og forsøkt å gjøre rede for de forskningsmessige utfordringer det innebærer (Wadel 1991, Brox 1985). Noen av disse metodeoverveielserne forutsettes det at hovedfagsstudentene i praktisk kunnskap skal kunne foreta i forhold til studiet av egen yrkespraksis. Essayet i metode skal ta vare på et element av fortolkning og slik være en videreføring av de faglige bestrebelsene de foretar i essayet i vitenskapsteori. Men det skal også inneholde en refleksjon over de utfordringer og fortrinn den forskeren har som utforsker et felt han eller hun allerede er fortrolig med. Essayet i metode dreier seg med andre ord ikke bare om metodologi.

Både den vitenskapsteoretiske og den metodologiske treningen studentene får i hovedfagsarbeidet skal anvendes på egen erfaring og egen yrkespraksis. En kunne tenke seg at en slik vektlegging av egen erfaring i studiet resulterer i et innoverskuende forskningsperspektiv og en lukking av feltet. Erfaringen fra hovedfagsstudiet i Bodø er ganske annerledes. Studentene har vist stor evne til å tenke kritisk gjennom sin egen yrkespraksis. Arbeidet med vitenskapsteori og metode har bidratt til økt bevissthet og en dypere forståelse av det særegne ved de yrkesområder studentene har praktisert i og skaffet sine erfaringer fra. De har samtidig lært av hverandres beskrivelser og refleksjoner over yrkespraksis. Slik har de fått større innblikk i hva de ulike praktiske yrkesområdene har felles. Det har vært et viktig innspill til å oppdage nye sider ved egen praksis og egen yrkeserfaring.

En flykaptein på hovedfaget beskriver for eksempel utviklingen i trafikkflyvingen slik den fortøner seg for den som utøver yrket. Han viser hvordan yrket som flyger eller trafikkflyger tradisjonelt har vært knyttet til praktisk trening og erfaring, og hvordan dette har preget både opplæringen i yrket og utøvelsen av det. I stadig større omfang omformes yrkesutøvelsen til rutiner og prosedyrer som i første rekke er motivert ut fra ønsket om å øke flysikkerheten. Alle ulykker og nestenulykker tas vare på som viktig erfaring. Men de blir omsatt i bestemte prosedyrer og rutiner som innarbeides i flygernes praksis. Prosedyrene er et bidrag til å forhindre ulykker og uhell. Vår flykaptein viser også en annen side ved denne utviklingen: En stadig mer prosedyreorientert praksis åpner også for uhell. I denne vurderingen kommer hans vel 20 års lange yrkeserfaring ham til gode, både egen og kollegers erfaring. Han kan ut fra egen erfaring, og ved å vise til konkrete episoder underbygge sin tenking om at stadig flere rutiner også åpner for ulykker. Verken teknikk eller avansert teknisk utstyr i flyene kan erstatte flygerens erfaring og faglige skjønn. En værmelding er for eksempel aldri nøyaktig nok. Forholdet mellom landskap og lokale vindforhold krever at flygerne har lokalkunnskap om vær – og landingsforhold. Kunnskap om værforhold må de ofte skaffe seg fra lokalbefolkningen. Bestemte fjellformasjoner nær rullebanen i kombinasjon med spesielle vindretninger kan skape kastevinder som en værmelding for et større område ikke gjør rede for. En fartøysjef må alltid gjøre sin egen vurdering av landingsforhold og sikkerhetsmarginer. Her spiller erfaringen en avgjørende rolle, og det er ofte den – og bare den – som avgjør om en landing blir vellykket under ekstreme forhold. Mange av flyplassene i Nord- Norge har vanskelige landingsforhold fordi de ofte ligger nært til åpent hav. Bare ved å se på sjøen ser en flyger nøyaktig nok for å vite hvordan vinden blåser på rullebanen. Vår studerende flykaptein ser også med kritisk blick på utviklingen i eget yrke. Han gjør også det med utgangspunkt i egen erfaring. Han er bekymret for utdanningen av unge flygere. De er ikke bare blitt avhengige av teknikk og prosedyrer. De får ikke den personlige erfaring som er nødvendig for å håndtere en situasjon der prosedyrer og teknikk ikke virker etter sin hensikt.

Den avsluttende hovedoppgaven bygger på det vitenskapsteoretiske og det mer metodeorienterte arbeidet studentene gjennomfører første studieår. De

første fem studentene avla sin avsluttende hovedfagseksamen i juni 2003 – med svært gode resultat. Det første kullet oppnådde under 2.0 i gjennomsnittskaraktter på deleksamenene både i vitenskapsteori og metode. De er også selv godt fornøyde med studiet og resultatene. Det store søkertallet til studiet i Bodø tyder på at studiet i praktisk kunnskap møter et viktig behov blant erfarne yrkesutøvere som vil ta hovedfag. Det nye hovedfaget i praktisk kunnskap er et attraktivt hovedfagstilbud og rekrutterer studenter fra hele Norge.

3.2 PRAKSISFILOSOFISKE OG VITENSKAPSTEORETISKE UTFORDRINGER FOR DEN NYE DOKTORGRADEN

Spørsmålene vi stilte i innledningen av dette kapitlet (om hva praktisk kunnskap er og hva som kjennetegner den forskningen som arbeider med praktisk kunnskap) er felles for hovedfaget og doktorgraden. Doktorgradsstudentene skal ikke besvare dem. Spørsmålene vil likevel være de sentrale ledetrådene for doktorgradsstudiet og virke som et program for det enkelte doktorarbeidet. I den nye doktorgraden vil dette programmet derfor kreve omfattende filosofisk og vitenskapsteoretisk innsikt av studentene. Det innebærer i første rekke at de må kunne gjøre rede for sine erfaringer fra yrkesfeltet på en slik måte at de kan kjennes igjen av utøvere med den samme erfaring fra det samme yrkesområdet. Dernest må disse redegjørelsene kunne gjenkjennes som en yrkeserfaring av utøvere fra andre yrker. I disse bestrebelsene må det etableres et felles univers for redegjørelsene. Det må bæres oppe av et sett av begreper som er adekvate for all erfaring og yrkeserfaring.

Vi kan her skille mellom begreper *om* og begreper *i* en erfaring. Begreper *om* en erfaring er de begreper som kan være felles for all erfaring. Begreper *i* er de begreper som er særegne for en spesifikk praksis og erfaring. I spenningsfeltet mellom de to typer av begreper ligger de vitenskapsteoretiske refleksjonene som vil være særpregnet for arbeidet med praksisfilosofi og vitenskapsteori i det nye doktorgradsstudiet.

Begrepene i en virksomhet er særegne for denne virksomheten. I sykepleie, i sosialt arbeid, i politiarbeid som i kystfiske eller reindrift inngår en rekke

begreper og virksomheter som er spesifikke for disse virksomhetene. I en redegjørelse for disse virksomhetene er disse begrepene selve grunnmaterialet. Men i en redegjørelse for den enkelte virksomhet vil den som redegjør også måtte benytte begreper som er felles for virksomheter.

En sykepleier som utøver sin virksomhet i et sykehus deltar i et arbeidsfellesskap der en rekke andre yrkesgrupper deltar. Arbeidsdelingen er en viktig del av det særegne ved sykepleieyrket. Felles begreper om sykehuset som virksomhetsområde er derfor en viktig del av det særegne ved yrket. Derfor må også de begreper som hører selve arbeidsdelingen og arbeidsfellesskapet til også være en del av en redegjørelsen for sykepleie innafør sykehusets rammer. En operasjonssykepleier kan ikke beskrive sin virksomhet under en operasjon meningsfullt uten samtidig å gjøre rede for kirurgens og anestesilegens virksomhet – dersom det er deltakelsen i en operasjon som er det sentrale i denne beskrivelsen. Selve operasjonen og derfor noen av dens begreper er felles for alle som deltar rundt operasjonsbordet. Samtidig fremtrer operasjonen som et avgrenset virksomhetsområde for sykepleiere som for leger og for andre yrkesgrupper som deltar i den. Denne avgrensningen hører arbeidsdelingen og ansvarsområdet til. Hver yrkesgruppes redegjørelse for sin virksomhet rundt operasjonsbordet inkluderer derfor den helhet de deltar i – selve operasjonen. Men den er samtidig uløselig bundet til formen for deltakelse som et sted å se og beskrive fra.

Vitenskapsteorien byr som annen teori ofte fram noen begreper som er almene og som derfor antas å kunne inngå i alle typer av beskrivelser av forskning og vitenskapelig virksomhet. Den del av vitenskapsteorien som særlig henvender seg til den praktiske yrkesutøvelsen stiller seg ikke annerledes. Faren er at dens begreper bidrar til beskrivelser som er så generelle at det særegne ved en spesifikk yrkesutøvelse forsvinner. For å holde oss til eksemplet over vil det i praksis si at kirurgen og sykepleieren beskriver operasjonen på akkurat samme måte. En slik bruk av teori får det særegne ved erfaringen til å forsvinne. Det innebærer at den som beskriver ikke lenger arbeider med erfaring – i streng forstand. For å unngå en slik teoriløst konstruksjon av doktorgradsstudentenes yrkeserfaring fra de ulike praksisfelt vil det teoretiske arbeidet med denne erfaringen måtte foregå trinnvis. I

det enkelte doktorarbeid vil det si at yrkeserfaringen er gjenstand for filosofisk og vitenskapsteoretisk bearbeidelse på ulike trinn - fra det helt personlige til det som kan oppfattes som felles erfaring for alle utøvere av et bestemt yrke. Utvalget ønsker å gjøre rede for en slik trinnvis bruk og bearbeidning av erfaring i første *ekskurs*.

3.3 EKSURS 1. ET ENKELT EKSEMPEL

Et enkelt eksempel på egen erfaring samt et eksempel på en avgjørelse basert på egen erfaring¹.

1. Da jeg var magistergradsstudent i filosofi, med Arne Næss som eneste lærer, besto det meste av hans undervisning i å lede seminarer, som regel det han selv forsket på.

Etter å ha deltatt i hans seminarer over det meste av et år, begynte jeg å få en forståelse av hva samtalene dreide seg om, og nok til at jeg selv hadde poenger å komme med, noen ganger, i de siste ukene av det første året.

Et stykke ut i det andre året deltok jeg stadig i seminarets samtaler. Og noen ganger forsøkte jeg å skrive ned, etterpå, det vi hadde snakket om. Da merket jeg (og det er det enkle eksemplet på egen erfaring) at det jeg husket best, var mine egne to eller tre innlegg samt de av de andres innlegg som hadde foranlediget mine egne. Når mine egne innlegg i sin tur utløste andres innlegg, husket jeg etter hvert også dem. (Når jeg noen ganger også husket innlegg som slett ikke forholdt seg til mine egne, virket det mer tilfeldig hva det var jeg da husket.)

Denne selv-iakttagelsen, eller denne erfaringen, bekymret meg en smule. Jeg fremsto for meg selv som nokså selvopptatt, og den selvopptattheten kunne i sin tur ha gjort at jeg mistet poenger det hadde vært grunn til å huske.

¹ Eksemplet tilhører Jakob Meløe.

Jeg snakket med flere av mine medstudenter (vi var ikke så mange til sammen) om hva de husket fra de samme seminarene. Og det slo meg at også de husket sine egne innlegg best, med skam eller stolthet, og de av de andres innlegg som hadde foranlediget deres egne. En av dem sa akkurat det, og andre sluttet seg til. Min erfaring viste seg å være også andres, og i den fremstod vår felles erfaring.

Etter hvert som vi kom dypere inn i studiet og i Arne Næss' forskning, og forsto mer av hva vi holdt på med, samt fikk mer erfaring med egen deltakelse, husket vi (hver enkelt av oss) også mer av det som ble sagt og som slett ikke forholdt seg til det vi selv hadde sagt. Vi fremsto nå, for oss selv og hverandre, som mindre selvopptatte og mer kyndige, selv om denne formen for selvopptatthet, hvis det er ordet, aldri forlot oss helt.

2. Tyve år etter mitt første år som magistergradsstudent, fikk jeg selv ansvaret for filosofikum (examen philosophicum) ved Universitetet i Tromsø. Meget av det forberedende arbeid var allerede gjort av et utvalg ledet av Gunnar Skirbekk. Det gledet meg at utvalget la vekt på studentenes egenaktivitet, både skriftlige og muntlige, og derfor også hadde anbefalt en skriftlig semesteroppgave, arbeid i seminargrupper og en muntlig eksamen (der samtalen om semesteroppgaven sto sentralt).

Det var tre seminarer hver uke, i filosofiens historie, praktisk filosofi (moralfilosofi og politisk filosofi) og vitenskapsteori. Utvalget hadde anbefalt at seminargruppene (og det gjaldt særlig de to siste disiplinene) skulle rette seg inn mot de fagene studentene skulle gå videre med etter filosofikum - med egne seminargrupper for medisinerstudenter, egne grupper for samfunnsvitenskap etc. Vi som allerede var på plass som lærere til filosofikum, stilte oss bak Skirbekk – utvalgets anbefalinger og anbefalte dem videre til universitets styre. Men hvilken størrelse på seminargruppene skulle vi anbefale?

Jeg skrev et notat der jeg tok utgangspunkt i mine egne og andres erfaringer fra vårt første og andre år på Arne Næss' seminarer. Nå var det førstesemesters studenter vi skulle legge til rette for. Og de, regnet jeg med, ville hver

enkelt av dem huske sine egne innlegg best, samt de innlegg som hadde foranlediget deres egne innlegg. (Jeg selv og mine medstudenter var godt inne i det andre året før vi husket det meste også av de innlegg som ikke forholdt seg til våre egne.)

Seminarene i for eksempel vitenskapsteori kom gjerne et par dager etter en forelesning i vitenskapsteori. Og på seminaret skulle det gjerne, men ikke nødvendigvis, snakkes om et av de spørsmål foreleseren hadde forelest over. Seminarlederen, tenkte jeg, ville derfor trenge de første 15 minuttene av i alt 90 minutter (2 ganger 45), til å forklare og snakke med studentene om det spørsmål seminaret skulle arbeide med. Det kunne også være grunn til å gi seminarlederen de siste 15 minuttene, til å forsøke å ordne det som var blitt sagt under seminaret og kanskje foreslå noen foreløpige konklusjoner. Det ga 60 minutter seminartid til samtale og diskusjonene studentene i mellom (inkludert en og annen lærerreplik).

Jeg hadde aldri tatt tiden på et seminarinnlegg, men jeg estimerte at du kan få sagt noe på 2 eller 3 minutter, hvis du både har en god forståelse av det saken gjelder og dessuten er en smule trent som seminardeltager. Våre førstesemesters studenter kunne være gode og likevel svikte på begge punkter. Jeg ga dem 5 minutter hver i mitt regnestykke.

Jeg var usikker på om 5 minutter var for gjerrig eller for generøst. Min erfaring var at det er sjelden hver enkelt student kommer med et innlegg og at de 5 minuttene til disposisjon derfor lett kunne bli både 7 og 10 minutter. Samtidig var det seminarledernes oppgave å sørge for at ingen forble tause over flere seminarer. Og jo bedre seminarlederen lykkes, jo nærmere kom vi 5 minutter som reell tid. Var 5 minutter likevel for gjerrig? I så fall kunne kanskje et litt trangt tidsbudsjett tjene som en oppfordring til å komme raskt til poenget. Etc. Etc. Jeg holdt meg til de 5 minuttene.

Og deretter var regnestykket enkelt. Med 60 minutter til disposisjon totalt og 5 minutters taletid til hver enkelt student, gir én seminargruppe plass til akkurat 12 studenter.

Notatet, med sine erfaringer og sitt regnestykke, ble godkjent av mine medlærere. Og ble deretter sendt til universitetets styre som vår felles tenkning og vårt felles regnestykke. Men vi la inn et kompromiss med administrasjonens økonomiske tenkning, og anbefalte 15 studenter pr. seminargruppe. Og meldte det seg 17 til en gruppe, ville vi la den være på 17. Meldte det seg 20, ville vi opprette to grupper på 10 hver. Universitetets styre godtok både vår tenkning og vårt regnestykke. Og det ble størrelsen på våre seminargrupper de neste 10 – 20 årene. Når en seminargruppe år 2003 kan være på 25 studenter, skyldes det ikke en annen og bedre tenkning eller begrunnelse.

Noen foreløpige kommentarer til 1 og 2:

Den erfaringen jeg har lagt frem i 1, er en erfaring som kan legges frem uten å fortelle en historie eller skrive en novelle. Etter at det ble klart at min egen erfaring også var andres, kunne den, forsøksvis, skrives ut i samme format som en hypotese:

Det man husker best fra et seminar er det man selv har sagt samt det av det andre som ble sagt som foranlediget det man selv sa (etc.).

Og en slik hypotese går det antakelig an å teste.

Man kan for eksempel plassere lydbåndopptaker i forskjellige seminarrom, og helst over et register av forskjellige nivåer og forskjellige fag der det holdes seminarer. (Båndopptagere bør helst være skjult tilstede, eller, hvis de står synlig fremme, bør hensikten med dem skjules, ved å presentere den for eksempel som å skaffe materiale til en undersøkelse av muntlige utvekslinger.) Etter hvert seminar blir deltakerne bedt om å skrive ned det de husker av det som ble sagt på seminaret. (For eksempel med den begrunnelsen at undersøkelsen omfatter en sammenligning mellom muntlig og skriftlig meddelelse av det samme.) Etter at seminarlederen så har identifisert hvilke studenter som holdt hvilke innlegg, slik at vi kan matche innlegg mot rapport, kan arbeidet med å sammenholde det NN sa med det NN husker ble sagt begynne. Etc. Etc.

Det knytter seg en del moralske problemer til en slik forestillelse. Men er vi strenge på det moralske og forklarer hvilken hypotese det er vi skal teste, kan det spolere hele undersøkelsen. Studentene kan for eksempel anstrenge seg mer enn vanlig for å huske innlegg som ikke forholder seg til deres egne innlegg. For eksempel for å score høyt på en hukommelses – skala. Og undersøkelsen skifter karakter fra testing av en hypotese til å anspore studentene til å gjøre sitt første, bevisste forsøk på å huske også det andre (etc.) har sagt. Skal vi sikre at det er en hypotese som blir testet, kommer vi neppe utenom en smule bedrag.

Men det er også mulig slett ikke å gjøre en slik undersøkelse.

For alt jeg vet kan en slik, eller en sammenlignbar, undersøkelse allerede være gjort, en gang mens det enda var i orden med bedrag i sannhetens tjeneste, og resultatene publisert, for eksempel i et tidsskrift i sosialpsykologi, for eksempel under emnet smågruppe – teori. For alt jeg vet, kan slik undersøkelse være gjort allerede i 50-årene, før jeg selv gjorde min erfaring. Smågruppeteori var en av schlagerne på 50-tallet.

Det falt meg likevel ikke inn, etter at jeg var blitt klar over hva det var jeg selv husket fra et seminar, å lete i tidsskrifter for å sammenholde min egen erfaring med for eksempel sosialpsykologisk forskning over det samme.

Jeg gjorde en slags uformell undersøkelse blant mine medstudenter, på en cafe etter et seminar. Og da en av dem, etter en stund, sa (noe sånt som) ”Det ser ut til at vi husker våre egne innlegg best og dernest de innlegg våre egne innlegg var kommentarer til”, da opplevde jeg det som en sterk bekræftelse på at min egen erfaring også var hans (eller var i stand til å bli det). Og da de andre studentene sluttet seg til, tok jeg det som en ytterligere bekræftelse. Her besto bekræftelsen i deres *gjenkjennelse*. De gjenkjente seg selv i det han sa.

Vi kan si at han gjorde det til deres erfaring i og med at han sa det. Det var sant om dem, også før han sa det, det om hva vi husker best. Men før han sa

det, var det ikke noe de selv hadde sett eller forstått om seg selv. Og dermed var det heller ikke deres erfaring. Men da han sa det han sa, kunne de straks adoptere hans ord som sine egne. De kjente seg selv igjen i det han sa. Og kanskje hadde de deretter rett til å omtale den innsikten som sin egen erfaring.

Hvor allmenn var vår erfaring? Gjaldt den for alle slags seminarer? Og like meget for studiets siste år som for det første? Etc. jeg tror ikke noen av oss tenkte på slikt. Ingen av oss var smågrufforskere eller hvem det nå er som forsker på slikt.

Men etter at det var blitt vår felles erfaring, la vi oss i selen for å huske også annet av det som ble sagt enn det som knyttet seg til våre egne innlegg. Og etter hvert som vi forsto mer av hva seminaret dreiet seg om, klarte vi det ganske bra, etter hvert også uten særlige anstrengelser.

Da jeg tyve år senere trengte noen tanker om den gode størrelsen på en seminargruppe innenfor filosofikum, la jeg vår erfaring fra tyve år tilbake til grunn. Jeg hadde fremdeles ikke lest noe vitenskapelig arbeid over temaet og hadde fremdeles ingen tanker om hvor allmenn vår erfaring var. Men jeg regnet med at den var gyldig for studenter på et tidlig trinn i sitt studium, i hvert fall hvis studiet var filosofi, og kanskje mest på de tidligste trinn. Og det var akkurat der våre filosofikum – studenter befant seg. Det var snakk om å gjøre bruk av egen erfaring nettopp der den ble gjort, på et seminar i filosofi tidlig i studiet.

Senere har jeg lært at den type bearbeidelse av egne erfaringer som jeg selv og mine medstudenter gjorde, den gjøres stadig på forskjellige arbeidsplasser. En sykepleier fortalte meg en gang, det var fra den gang det enda var egne røykerom på sykehusene, at mange av røykepausene ble brukt til å snakke om vanskelige situasjoner i arbeidet, om hva den og den pasienten hadde sagt eller gjort, om en disposisjon overlegen hadde foretatt etc., og at de samtalene både tjente til å meddele hverandre sine egne erfaringer og til sammen å bearbeide de samme erfaringene. De samtalene, gjerne i røyke-

pausene, hørte med til det som etter hvert bygget dem opp til erfarne sykepleiere.

Og jeg kjente igjen det hun berettet fra de mange samtalene, i pauser og på cafeer, mellom filosofikum – lærerne.

3.4 PRAKSIS, ERFARING OG REFLEKSJON

Begrepene praksis, erfaring og refleksjon er de sentrale stikkordene både for studiet av og i praktisk kunnskap. De tre begrepene dekker en fortettet enhet i de ulike praksiser og yrkeserfaringer vi vil at våre studenter skal vie særlig oppmerksomhet. Den nye doktorgraden vil ha mye av sin egenart på det felt disse begrepene dekker.

Praksis, erfaring og refleksjon er vevd tett sammen: Enhver erfaring stammer fra en bestemt virksomhet eller praksis. Som en bestemt erfaring har den sin plass og sin identitet innafor denne bestemte praksis. En bestemt praksis låser imidlertid ikke fast en bestemt erfaring med denne praksis. Vi gjør ofte ulike erfaringer i den samme praksis. Men når en erfaring skal bestemmes som en bestemt erfaring må den alltid forstås som del av den praksis eller virksomhet den ble til i. Når vi reflekterer over eller gjør rede for våre erfaringer, må vi alltid føre dem tilbake til de virksomheter og situasjoner de ble til i.

To sykepleiere på en intensivavdeling – på samme avdeling og på samme vakt – gjør mye av det samme. Men antar vi at den ene er godt erfaren og den andre ikke, må vi også anta at de både ser og forstår forskjellig av det de gjør. I en viss forstand gjør de da heller ikke det samme selv om de utfører mange av de samme arbeidsoperasjonene. De er altså ikke to computere som hver for seg utfører arbeidsoperasjonene 'x' og 'y' på basis av en bestemt mengde kunnskap eller viten som tilhører disse to arbeidsoperasjonene. Computere opererer slik: De har den bestemte kapasitet som kreves for å utføre arbeidsoperasjonene a, b, c osv. For å utføre disse operasjonene kreves en bestemt og avgrenset kapasitet. Alle computere som utfører disse operasjonene har akkurat den kapasitet som trengs for å utøve de samme operasjonene. Slik fungerer ikke innsikt og kyndighet hos personer som

opptrer i bestemte virksomheter. Betegnende for de menneskelige aktørene i den samme virksomhet er kanskje motsatt av computere: de har ulik forståelse og ulik kyndighet – ofte fordi de har ulik erfaring med en virksomhet. Det er forskjell på mesteren og lærlingen.

De har ikke bare ulik forståelse av virksomheten som helhet. De forstår også hver enkelt arbeidsoperasjon de utfører ulikt. De har også ulike ferdigheter som avtegner seg i selve utøvelsen. Deres ulike ferdigheter gir dem – i sin tur – derfor også ulike erfaringer. Lærlingen strever kanskje med å få til utøvelsen slik mesteren gjør, og han ser at mesteren gjør det bedre – at håndlaget er bedre enn hans eget etc. Men han har langt igjen før den ferdighet han ser hos mesteren er innbakt i hans eget handlag og i egen ferdighet.

Når mesteren og lærlingen skal gjøre rede for sin praksis eller forklare en utenforstående en eller flere av de virksomhetene de utøver, vil begge beskrive dem gjennom en redegjørelse for deres plass i en arbeidsordning – i en praksis. Den godt erfarne og den mindre erfarne av de to intensivsykepleierne vil gi en redegjørelse som for den fremmede til deres virksomhet kanskje vil se ut som den samme. Men i det erfarne felleskap av utøvere vil forskjellene i de to redegjørelse være godt synlige selv om det ikke nødvendigvis er sammenheng mellom god utøvelse og god redegjørelse. Den erfarne mester har en dybde i sin forståelse av sin praksis som viser seg i utøvelsen og mangler i lærlingens. Med trening i å gjøre rede for utøvelsen vil denne dybde også vise seg der. Om lærlingen måtte være aldri så god i kunsten med å redegjøre, vil hans eller hennes redegjørelse alltid mangle den dybde vi finner i mesterens. Og den som selv har erfaring fra den praksis det nå redegjøres, for vil se om dybden mangler eller er til stede. Dette forholdet har en lang rekke implikasjoner for beskrivelsen eller redegjørelsen for erfaring.

En av disse er denne: Når vi skal gjøre rede for våre erfaringer, må vi samtidig gjøre rede for den praksis eller virksomhet disse erfaringene tilhører. For det er redegjørelsen for denne praksis som avgjør om redegjørelsen for erfaringen er god eller dårlig. Vi kan si at en bestemt erfaring og en bestemt

praksis er uløselig knyttet sammen. Å gjøre rede for det ene impliserer å gjøre rede for det andre. De ulike erfaringer ulike aktører gjør med en bestemt praksis må fremstå som erfaringer innenfor denne praksis. Hvordan skal vi ellers vite at det er samme slags erfaringer om vi ikke vet at de er erfaringer fra den samme praksis? Eller med Wittgesteins formulering: "A blunder is a blunder in a particular game". Når ulike aktører gjør rede for sine erfaringer innafor en bestemt praksis vil de gjøre rede for sine ulike steder å se fra innafor denne praksis. De vil ha ulike steder å se fra fordi de har ulik (grad av) erfaring med den samme praksis.

En av hovedfagsstudentene beskriver følgende situasjon på en intensivavdeling: Sammen med en kollega har hun ansvaret for 3-4 meget syke pasienter. Hennes kollega mangler erfaring og føler seg ikke bekvem med arbeidssituasjonen. Den uerfarne er usikker og redd for å gjøre feil. Den erfarne vet hva som kan gå galt med henne og passer ekstra på. Men det øyet den erfarne må holde på den uerfarne skaper stress i arbeidssituasjonen: det leder også hennes oppmerksomhet bort fra den oversikt hun må ha over pasientene og intensivavdelingens avanserte teknologi.

I hva slags forstand kan vi nå si at de to sykepleierne utøver den samme praksis og deler den samme erfaring? Er det sannsynlig at deres beskrivelser og redegjørelser for denne praksis og erfaringen fra denne praksis ville være sammenfallende?

Når vi snakker om erfaring og om den samme erfaring fra den samme praksis antar vi ofte at de utøvende praktikerne deler de samme begrep. Det er ikke alltid og ikke nødvendigvis tilfelle. Her er det et poeng å se nærmere på hvordan begrep blir til i våre ulike praksiser.

3.5 EKSKURS 2 VÅRE FØRSTE BEGREPER

*Våre første begrep og våre første praksiser*²

² Skrevet av Jens-Ivar Nergård

Våre første begrep utvikles i et tett samspill mellom vår egen og andres erfaring i bestemte praksiser. Til vårt aller første språk hører vår nyfødte, hjelpeløse utbasunering av smerte eller sult. Smerte og sult hører til vår aller første og aller tidligste erfaring. Moderne psykoanalyse betrakter dette annerledes i det den anser vår prenatale erfaring som vår aller første. Men i det fødte liv er vår opplevelse av smerte og sult noen av våre første erfaringer og våre uttrykk for dem noen av våre første uttrykk.

Vi kan kanskje si at vi har evnen til å erfare smerte eller sult i samme forståelse som vi har evne til å uttrykke dem. Dersom vi forstår vår aller første gråt som uttrykk, må vi samtidig stå ved at den uttrykker noe. Den minste manøver vi her kan gjøre er antakelig å koble uttrykk og erfaring sammen, slik at vi sier at vi opplever eller erfarer det vi uttrykker.

Det nyfødte barnet vet ikke enda at det opplever smerte og sult eller at det uttrykker seg – langt mindre at det uttrykker (forstår) *seg* og *sin* smerte. Vi kan likevel beholde formuleringen ”barnet uttrykker seg” selv om barnet enda ikke vet at det gjør det. Vi kan videre si at uttrykket og opplevelsen er koplet sammen og derfor at *barnet* uttrykker sin smerte.

Ett mulig videre trekk her er å si at barnet bare kan forholde seg til sin egen erfaring med sult eller smerte ved å uttrykke den. Barnets første uttrykk – de ’autentiske uttrykk’ – autentiske fordi de er knyttet til barnets umiddelbare opplevelse av det de uttrykker, og fordi barnets umiddelbare uttrykk er den eneste måten det forholder seg til erfaringer som sult og smerte (Nergård 1988). Gjennom sine første uttrykk for erfaringer med sult eller smerte overleverer barnet disse erfaringene til andre – fordi det selv er ute av stand til å forholde seg annerledes til dem. Det er slik den andre – omsorgspersonen – som gir mening til barnets første uttrykk. Det skjer gjennom den måten han eller hun forholder seg til uttrykkene på. Når spedbarnet har sovet i 7–8 timer får det mat når det våkner og begynner å gråte. Mor eller far (eller begge) forstår nå barnets gråt som uttrykk for sult. Men gråter fortsatt når foreldrene vet at det har fått nok mat, fortsetter de ikke å gi barnet bryst eller flaske. For nå forstår de barnets gråt som uttrykk for smerte. Når det blir god rytme i denne vekslingen mellom mat og smertelindring er barnet inn-

lemmet i en praksis som gjør det innvendig til forholdet mellom egne uttrykk og foreldrenes håndtering av det de uttrykker. Barnets egen gryende forståelse av sine egne uttrykk kommer derfor i etterkant: ”Det var sulten jeg var” – når det får mat. ”Det var smerte jeg hadde” – når det får smertelindring. Den gråten som uttrykker sult og den gråten som uttrykker smerte får betydning for barnet gjennom det foreldrene gjør. Denne koplingen mellom erfaringen og uttrykket foregår i den praksis foreldrene etablerer rundt barnet og dets uttrykk. Barnet gjør nå en rekke ulike erfaringer som er koplet tett sammen: Mellom egen opplevelse og eget uttrykk, mellom sult og mat, mellom smerte og smertelindring, mellom egen smerte og andres smertelindring etc. etc.

Jeg binder ikke opp alle trådene her. For mitt enkle poeng i denne sammenheng er dette:

Barnets første språk og dets første erfaring er kontinuerlig innløst i andres erfaringer og får på denne måten betydning for barnet etter hvert. Slik blir barnets første uttrykk knyttet til bestemte erfaringer ved at andre kopler uttrykk og erfaring sammen i barnets verden. På den måten får de autentiske uttrykkene betydning etterhvert. Når barnet gråter fordi det er sulten, får gråten betydning gjennom morens konkrete håndtering av gråten som uttrykk for sult. Den gråt som uttrykker sult eller smerte får etter hvert – og gjennom morens (eller farens) agering – betydning også for barnet. Barnet forstår erfaringen med å få mat når det sulter som en side ved sine egne uttrykk: At det disponerer evnen til å påkalle seg andres oppmerksomhet og at uttrykket selv utløser denne oppmerksomhet. Barnet opplever denne oppmerksomhet i form av den reaksjon uttrykket forteller. Slik knytter våre første erfaringer oss til våre første uttrykk.

Uttrykkene for våre første erfaringer er vårt første språk. Selv om barnet ikke snakker før ved toårsalderen er det antakelig liten grunn til å omtale denne perioden som den ’førspråklige’ slik bl.a. Piaget (1954) gjør. Dersom vårt første språk og våre første erfaringer ikke fungerer på en slik måte og i en slik praksis, snakker vi antakelig heller ikke ved toårsalderen.

Vårt første språk og våre første erfaringer setter seg etter hvert som en grammatikk i kroppen: Erfaringer gjør våre første bevegelser formålsrettet. Det nyfødte barnet som får bryst går opp i brystet og sugingen. Bevegelser eller reflekser i munnpartiet blir langsomt forvandlet til formålsrettede bevegelser. Våre aller første handlinger er en bestemt måte å innstille hender, armer og bein – alt etter de situasjoner vi er virksomme i. Hendene formes til grep. Armene former løfte – eller skyvebevegelser. Føttene formes til redskap å bevege seg med – først i kravlende bevegelser på gulvet – senere som første trinn i ustø gange. Erfaringer og gryende begrep om vår første nære verden omformer de første formålsløse bevegelser til formålsrettede handlinger der vi realiserer våre første ærender. Her er mange og lange sprang. Begrepet om tørst og om drikke munn etter hvert ut i grepet om koppen, og den måten vi innstiller hendene i selve gripebevegelsen og munnen når vi drikker av den. Alle disse tidlige trinnene i 'å drikke' tilhører våre første begrep om 'kopp'.

Det sentrale poenget er at kroppen innlemmes i våre første begrep og våre første begrep er kroppsliggjorte handlinger. Koppen står i en slags beredskap til den verden vi har til disposisjon og den vi opererer i. Begrepene er bare synlige i våre handlinger. De går i ett med de måter vi beveger oss på når vi agerer – i vår første verden.

Vi er nå nær det Polanyi (1966) kaller 'tacit knowledge'. Våre første erfaringer er formet i begrep som stort sett er av denne natur. De finnes bare som grep og gripebevegelser når barnet griper etter noe bestemt, som kravling når barnet vil nå noe bestemt, eller som ustø, men formålsrettet gange når føttene stiller seg til disposisjon for lengre reiser i stue og kjøkken. Denne type begrep bærer ikke bare våre aller første erfaringer. De er en viktig del av vår begrepsdanning og bærer kanskje til og med det meste av våre daglige erfaringer – livet gjennom.

I de typer av yrkespraksis vi er opptatte av i vårt studium spiller slike begrep en sentral rolle. I en lang periode har de tilhørt det domene enkelte praksisforskere har kalt 'taus kunnskap'. De bærer en viktig del av den beredskap praktikere må ha i ulike yrker. For uansett hvor teoretisk en moder-

ne yrkespraksis måtte være, er det til syvende og sist evnen til å agere adekvat i den praktiske situasjonen som teller når en praksis utøves. Den praktiske yrkesutøver må være konkret tilstede i sin praksis og omsette sin innsikt i den aktuelle situasjonen. Å utøve et praktisk yrke – å virke i en praksis – innebærer at begrep må kunne omsettes i denne praksis – akkurat som barnet gjør det. Barnet kan ikke resonere uten og samtidig handle – slik den voksne kan. Barnets begrep om virksomheten er formet som konkrete operasjoner i den. Ånd og hånd går i ett i barnets første gjerninger. Men slik er det også med vår voksne praksis. Vår innsikt og vår kyndighet viser seg noen ganger bare når den kommer til syne i en praksis. God forståelse viser seg noen ganger bare gjennom god utøvelse, sier Jakob Meløe.

Det er antakelig ikke noe poeng i seg selv å snakke om den praktiske kunnskapen som et kroppslig anliggende eller at begrep er 'kroppsliggjorte' eller at kunnskap er kroppsliggjort – som noen gjør. Den praktiske virksomhet utøves ved at aktørenes begrep om operasjonene i dem utmyntes de adekvate handlinger - der kroppen kan sies å ha en *utøvende* funksjon. Praktikeren tenker i en viss forstand både med kroppen og dens rørlighet d.v.s. dens evne til å forståelsen av virksomheten går opp i selve utøvelsen og at innstille seg på de operasjoner en bestemt praksis krever. Derfor må vi kunne tenke oss at skillet mellom handlingens kroppslighet og dens forstående åndelighet går i ett hos den handlende. Forståelse og kyndighet er omsatt i en bestemt praksis først når *ånd* og *hånd* går over i hverandre.

En av våre teoretiske utfordringer er nå å forstå forholdet mellom denne typen av praktisk utøvelse på den ene siden og den gode redegjørelsen for den – på den annen. Det er en utfordring vi allerede gir våre hovedfagsstudenter i praktisk kunnskap. Vi er opptatte av at de skal gjøre rede for den innsikt som den gode praksis krever og som noen av dem allerede utøver. Vi ser for oss at en av de sentrale utfordringene består i å *artikulere* den innsikt som hører til selve utøvelsen. Men vi ser også for oss at det er andre sider ved denne praksis hovedfagsstudentene og de kommende doktorgradsstudentene ennå ikke har sett. En av grunnene til dette er at studentenes fortrolighet med selve utøvelsen av sine praksiser stiller seg i vegen eller overskygger deres forhold til egen praksis. De har nok tenkt og reflektert mye

over sin praksis før de begynner på studiet. Men i studiet skal de gjøre noe nytt: De skal ikke vise sin kyndighet gjennom å utøve, men ved å beskrive og redegjøre for sin kyndighet.

En av de sentrale utfordringene studentene nå står overfor, er å komme fram til de sett av begrep eller de sett av teorier som *forløser* deres praktiske innsikt og den redegjørelsen de forutsette å kunne gi av den. Her er ordet forløse et bevisst valg. For poenget er at studentene nå skal forsøke i å artikulere og gjøre rede for den praktiske erfaring de har allerede, som del av den virksomhet den tilhører og er blitt til i, uten samtidig å være i den. Denne redegjørelsen må ikke løsrive innsikten fra den praksis den er innsikt i. Anstrengelsen kan formuleres mer presist i spørsmålene:

Hva kjennetegner begrep som forløser praktisk erfaring – uten å løsrive den fra den praksis den springer ut av?

Hvordan bedømmer vi denne indre forbindelsen mellom begrep operative i en virksomhet og de adekvate begrep for beskrivelsen og analysen av dem?

I utgangspunktet kan vi anta at dagliglivets språk – slik det forekommer i de ulike praksiser – inneholder de begrep som best tar vare på nærheten mellom det som utøves og det som skal beskrives. Dagliglivets språk slik vi treffer det i de enkelte virksomheter blir et viktig utgangspunkt for våre studenter. Det språk og de begrep som springer ut av virksomheten selv må ha avgjørende betydning for hvilke begreper en velger å belyse dem med. En slik betraktning stiller seg i en viss kontrast til den tradisjonelle teorianvendelsen i mye forskningspraksis. En teori ser bort fra det særegne ved enkelttilfellene – fra det spesifikke ved den enkelte virksomhet. Teoriens sentrale fokus og interesse er det enkelttilfellene har felles. Selv om det er et mål for forskningen i praktisk kunnskap at den skal også belyse det ulike yrkespraksiser har felles, skal det skje i forlengelsen av å belyse det særegne ved hver enkelt. Derfor skal de ulike praksiser belyses innenfra – ved sine egne begrep.

3.6 DEN NYE DOKTORGRADENS GJENSTANDSFELT

Den nye doktorgraden i praktisk kunnskap representerer i første rekke en tenkning som på ulike måter griper inn i ulike praksiser.

En doktorgrad i praktisk kunnskap kan være et kunnskapsteoretisk så vel som et vitenskapsteoretisk arbeide. Det kan ha fokus på metode eller på forhold mellom teori og praksis. Det kan belyse teoridanning på hele eller deler av et område. Men det kan også være et empirisk arbeide som studerer praksis eller ulike sider ved yrkespraksis på ett av profesjonenes yrkesområder.

Utvalget har ikke satt det som sin oppgave å stake ut noen særlige tematiske områder for doktorgradsarbeider i den nye forskningsdisiplinen. Arbeidsoppgavene for framtidige doktorgradsstudenter i det nye forskningsfeltet er både mange og mangfoldige. Det er et stort behov for forskning i de ulike yrkespraksisers hverdagsliv. Hvilke forhold påvirker arbeidsmiljø og yrkesutøvelse? Hvordan påvirker økonomiske vilkår i institusjonene den hverdagslige utøvelsen av et yrke eller en profesjon? Hvordan påvirkes yrkesutøvelsen av forholdet mellom profesjonene? Hva har bestemte styringssystem og forvaltning å si for yrkesutøvelsen innenfor de ulike institusjonelle rammer der den foregår?

Et viktig siktemål med forskningen i praktisk kunnskap må være å gjøre yrkesutøvelsen bedre, øke kvaliteten på tjenestene som utøves for pasienter og klienter, elever og studenter, brukere og deres familier. Forskingen må bidra til å gjøre tjenester og institusjoner bedre – både for den enkelte yrkesutøver og for samfunnet som helhet.

Doktorgradsstudentene i praktisk kunnskap vil ha særlige forutsetninger for å skaffe til veie både den kunnskap som skal til for å forbedre yrkespraksis og bidra til den utvikling som skal til for å forbedre yrkespraksis. De starter sine forskningskarrierer fra et verdifullt utgangspunkt: De kjenner sine respektive yrkesområder fra flere års erfaring med utøvelse.

Det er for en stor del et nytt og annerledes utgangspunkt enn forskere til vanlig har på sine respektive forskningsfelt. Erfaringene fra mange års yrkespraksis kan ikke direkte omsettes i forskningsfeltet. Men det er en viktig ballast i arbeidet med å komme fram til fruktbare og viktige problemstillinger i forskningsfeltet. Det er en nyttig bakgrunn for å vurdere valg av forskningsmetoder, teori, studieområder etc. Uten yrkeserfaring på et område er problemstillinger og forskningsstrategi både mer åpen og mer tilfeldig.

Forskere med erfaring fra et bestemt felt tar seg fram både med stram innsikt og myndighet – noen ganger også med større integritet. For forskere i praktisk kunnskap må også være i stand til å rette kritisk søkelys på de områder der de tar seg inn som forskere.

Som forskere i det nye området vil kandidatene først og fremst forventes å være bidragsyttere til å utvikle forskningsområdet selv. De vil bidra til metodeutvikling og teori - og begrepsdanning på det nye forskningsfeltet. De vil sette en standard for valg av tematiske områder på sine respektive felt. På alle disse områdene må det stor grad av nytenkning til dersom forskere i praktisk kunnskap skal gjøre noe annet enn sosiologer, statsvitere, antropologer, pedagoger, psykologer og andre allerede gjør.

Med dette som utgangspunkt har utvalget sett det nødvendig å ta for seg to viktige forhold ved forskning i praktisk kunnskap som et nytt forskningsområde: Vitenskapsteori og metode. På begge disse områdene må en forskeropplæring i praktisk kunnskap ha en særegen profil – både på grunn av feltets og forskernes egenart.

4 VITENSKAPSTEORI

Det grunnleggende begrepet i en vitenskapsteori for praktisk kunnskap, er begrepet *erfaring*. Under arbeidet med begrepet erfaring, støter vi gjerne på den tette forbindelsen mellom det å beskrive en erfaring og det å fortelle en *historie* (en *fortelling*). Denne tette forbindelsen ligger under mye av det vi har skrevet om praktisk kunnskap i denne innstillingen, og noen steder er den også brakt til overflaten.

Men det knytter seg også andre begreper til begrepet *erfaring*. Det typiske sted for en erfaring er en *virksomhet*, som f. eks. garnfiske, jordbruk, sykepleie, politiarbeid, etc. Og våre virksomheter preges av det vi *ser* og *forstår* og *av det vi så gjør* som et svar på det vi ser og forstår. Det er slik et begrep om *observasjon* inngår i et begrep om erfaring. Og det er dette begrep om *observasjon* Jakob Meløe arbeider med i den 20 – siders studien som her følger.

4.1 EKSKURS 3 ET PARTI SJAKK

Bruddstykke av et parti sjakk – til forklaring av begrepene observasjon innenfor en virksomhet og observasjon av en virksomhet og av forholdet mellom dem, samt av begrepet kyndig blick.

I de fleste lærebøker i vitenskapsteori skrevet etter f.eks. 1960, er det en gang obligatoriske kapitlet om *observasjon* falt vekk. I kapitlet om *observasjon* sto det gjerne at all empirisk kunnskap bygger på *observasjon*. Det sto om *observasjoner* uten instrumenter og om *observasjoner* med instrumenter, det siste gjerne med henvisning til et annet kapittel om *målinger*. Og det sto, ofte spennende, om feilkilder ved *observasjon*, som f.eks. vanskeligheten ved å bedømme avstanden til en gjenstand i tåke, og dermed også gjenstandens størrelse. Samt om noen merkeligheter knyttet til *observasjon*, som f.eks. and-hare figuren, den som skifter, mens du ser på den, mellom å være

en tegning av hodet til en and og en tegning av hodet til en hare. Og om Müller-Lyers figur.

Det var hele tiden antatt, gjennom hele kapitlet, at å se, det er noe vi alle gjør like godt, bare lyset er godt nok og det ikke feiler øynene noe. Det er det demokratiske ved det å gjøre observasjoner, at der stiller vi alle likt.

Jeg vet ikke hvorfor kapitlet om observasjon falt vekk fra våre lærebøker i vitenskapsteori, en gang for 40 eller 50 år siden. Men det er gjerne filosofer som skriver lærebøker i vitenskapsteori, og det var vel på 50-tallet at det begynte å bli vanlig, i hvert fall blant skandinaviske og angloamerikanske filosofer, å skjelne, strengere enn før, mellom empiriske utsagn og utsagn av logisk eller begrepsanalytisk karakter. Og mens empiriske utsagn hørte de forskjellige vitenskaper til, som fysikk, astronomi, psykologi, etc., var filosofiens doméne det logiske og begrepsanalytiske, *og bare det*. Kanskje falt kapitlet om observasjon vekk fordi det meste av det som sto der var å regne som psykologi, og ikke som logikk eller begrepsanalyse. Kapitlet falt i alle fall vekk. Og hovedtyngden ble lagt på en lære om hypotetisk–deduktiv metode, etter et forberedende kapittel om utsagnlogikk, og kanskje litt predikatlogikk.

I det vitenskapsteoretiske arbeidet med *praktisk kunnskap* må kapitlet om observasjon på plass igjen, om enn i en annen skikkelse.

Jeg kan ikke huske at observatørene, i de gamle kapitlene om observasjon, gjorde noe annet enn å observere. De så f.eks. at ”Huset er rødt”, eller f.eks. at ”Kvikksølvøylen når akkurat opp til streken utenfor 20-tallet”, noe som ga dem rett til å si f.eks. at ”Vannet holder 20 grader”. Og lignende. De var sjelden ute i noe annet ærend enn det å observere.

Når vi nu skal ha kapitlet om observasjon på plass igjen, i en vitenskapsteori for praktisk kunnskap, er det snakk om observasjoner gjort *innenfor en virksomhet og med hensyn på* den samme virksomhet, som f.eks. når du krysser med en jolle og ser en *svart vindrosse komme mot deg* – og legger jollen skarpere opp mot rossen mens du strammer seilet. Eller f.eks. som når Hvit,

i et parti sjakk, ser *at hennes dronning er truet av svart løper* (observasjon innenfor en virksomhet) for så å la den observasjonen være med på å bestemme hennes neste trekk ((observasjon) med hensyn på samme virksomhet).

De to begrepene ovenfor gjelder observasjoner i en virksomhet. Det er observasjoner som inngår i selve utøvelsen av den virksomheten. Som når du går i ulendt terreng og øyet leder foten.

Men det er også observasjoner *av* en virksomhet, som f.eks. når jolleseileren bak deg observerer din manøver (og slutter seg til rossen, hvis han ikke har sett den). Hvis hun som spiller Hvit er en erfaren sjakkspiller mens han som spiller Svart ennå er en begynner, kan Hvit ikke bare gjøre de observasjoner hun trenger for å gjøre sine trekk, men også observere hvordan Svart spiller, med sikte på å gi ham råd og forklaringer etterpå. Eller kanskje helst underveis, selv om det fratar partiet dets karakter av et ekte parti sjakk og gjør det til et læreparti (et mester-lærling parti). La oss si at Svart har flyttet sin løper og fjernet hvit dronning. Hvit ber så Svart om å flytte sin løper tilbake til forrige posisjon, setter sin egen dronning på plass igjen og sier f.eks. ”Du har ikke sett deg godt nok for”.

Her kan vi si at Hvit ikke bare har observert Svarts trekk, den biten av hans virksomhet, men også Svarts *observasjoner*. Hun, den erfarne, har sett hva det er han ikke har sett, f.eks. at når han fjerner løperen fra posisjon a for å ta Hvits dronning, posisjon b, så åpner han samtidig for at Hvit kan sette Svart sjakk-matt i to trekk.

Det jeg nu sier at Hvit har *sett* (at Svart ikke har sett) kan være en *slutning* fra det trekket Svart har gjort (”Han *kan ikke* ha sett at...”). Det kan også ha vært en enkel observasjon av hvor han har hatt sitt blikk. Men det er slett ikke klart at en slik distinksjon mellom observasjon og slutning er på sin plass her. Vi kan like gjerne si at hans trekk *viser* (henne) hva han har sett og ikke sett. Og regne det hans trekk *viser* til det hun kan *se*. Men det er bare i tillit til hennes kyndighet vi kan regne med det. Vi kan ikke like enkelt regne med at nybegynneren Svart kan *se* det Hvits trekk *viser* at Hvit

har sett og slett ikke at Svart kan *se* det Hvits trekk *viser* at Hvit *ikke* har sett. Den første biten krever en spiller like kyndig som Hvit og den andre biten krever en mester.

Det både Hvit og Svart kan se, men altså slett ikke like godt, er de skiftende konstellasjonene på brettet. Hvert av deres trekk bevirker et slikt skifte. En konstellasjon i sjakk er en visuell figur, men ikke bare det. At svart løper og hvit dronning befinner seg på samme diagonal og at alle rutene mellom dem er tomme, det kan kalles en beskrivelse av en visuell figur (Men bare hvis også "løper" og "dronning" refererer til det rent visuelle, eller skulpturelle, ved de to brikkene, og ikke til hva de kan gjøre). Og den figuren er synlig for hvem som helst som har et blick for mønster, enten vedkommende kan spille sjakk eller ikke. Men det er ikke slik Hvit eller Svart beskriver det de ser når de får øye på det mønstret. Det er ikke slik de *ser* det. Svart ser at han kan ta hvit dronning med sin løper. Og Hvit ser, med stor ro, at svart løper truer hennes dronning. Og verken *kan ta* eller *true* er rent visuelle begreper. Det er begreper som hører spillet sjakk til. De er begge midt inne i et parti sjakk og de ser det de ser med de begreper som hører spillet sjakk til. Det er det jeg har kalt "observasjon innenfor (ut fra) en virksomhet" (og sagt at de observasjonene gjøres med hensyn på den samme virksomheten, her, for å se hvilke trekk som nu bør gjøres).

Her går *se* og *forstå* sammen. Det er ikke slik f.eks. at Hvit først *ser* den rent visuelle konstellasjonen og deretter forstår, eller begriper, at den visuelle konstellasjonen medfører at Svarts løper truer hennes dronning. Hun *ser* at *svart løper truer hennes dronning*, og i det hun da *ser* er *den situasjonen* (at hennes dronning er truet av svart løper) *til stede* i *det visuelle mønsteret*. (Kanskje slik kjøpekraften til 1 krone er til stede i hvert et metallstykke som er et kronestykke.)

Vi har nu observasjoner innenfor en virksomhet og med hensyn på samme virksomhet. Og vi har observasjoner *av* en virksomhet. Men også observasjoner *av* en virksomhet er gjerne observasjoner innenfor en virksomhet og med hensyn på virksomhet. Når Hvit, ovenpå det at hun spiller et parti sjakk med Svart, også observerer hvordan Svart spiller, hva han ser og ikke ser,

etc., er hun også i virksomhet som hans lærer og veileder. Hun gjør sine observasjoner av hans spill innenfor den virksomheten og med hensyn på den samme virksomheten, dvs. å kunne gi ham en så adekvat veiledning som mulig.

Jeg har brukt et parti sjakk som eksempel for å gi en foreløpig forankring for begrepet om observasjon innenfor en virksomhet og med hensyn på den samme virksomhet. Vi kan kanskje kalle det en *grammatikk* for det begrepet om observasjon.

Det begrepet om observasjon er til forskjell fra f.eks. observasjoner vi kan gjøre i forbifarten, som f.eks. når jeg går langs vegen og får øye på et hus med oker gavl og gul fasede mot vegen (og kanskje, litt senere, får se at også den andre gavlen er oker). Jeg kan undre meg over det jeg har sett, fortelle det til andre og kanskje få en historie som forklarer det hele. (F.eks. en historie om dårlig råd og malingsbokser på billigsalg.) Men den observasjonen har ingen forbindelse til det at jeg går og ikke f.eks. sykler forbi. Vi kan kalle den en Askeladd-observasjon.

Og vi kan kanskje si at de gamle lærebøkene i vitenskapsteori, der det var et kapittel om observasjon, skriver om våre observasjoner som om de alle er Askeladd-observasjoner, løsrevet fra hva vi ellers holder på med. Enkelte forfattere gjorde et poeng av at observasjoner skal tjene til å teste hypoteser, og da er det ikke lenger snakk om Askeladd-observasjoner. Men det er ennå lang veg til et begrep om observasjonenes plass innenfor en praktisk virksomhet, som f.eks. under landing av en Twin Otter, under en hofteoperasjon, under sykepleierens stell at et operasjonssår, under veiledning av en båtbygger-lærling, etc.

I begrepet Askeladd-observasjon ligger det ikke annet enn at det er en observasjon som er løsrevet fra det du holder på med, som f.eks. når du, under en nattetur i steinfjæra hører et plask like foran deg, og like etter ser at den høye, flate steinen aller ytterst er våt mens de andre og lavere steinene er tørre, for så å få øye på en oter som svømmer frem og tilbake over den lyse sandbunnen. Venter den på at jeg skal fjerne meg så den kan ta sin stein

tilbake? Eller du får øye på tre spekkhoggere på veg sørover i sundet og spekulerer på om også de har hørt at det nu er stinnt av sild i Tysfjorden. Askeladd-observasjoner kan lære deg meget. Det eneste som definerer dem, er at de ikke har sin plass innenfor den virksomheten du nu er i gang med, slik f.eks. dine øyne hele tiden leder din fot under natteturen i steinfjæra. Uten en god del Askeladd-observasjoner, hver dag, lever du et fattig observasjonsliv.

Kanskje får du bruk for dine Askeladd-observasjoner en dag, kanskje ikke. Men det er en verden som åpner seg litt på gløtt hver gang du gjør dem.

La oss betrakte observasjonen (Hvits) ”Svart løper truer min dronning” en gang til. Og la oss (til glede for lesere som tar anstøt av personlige pronomen, i første eller annen person, i vitenskapelige eller filosofiske tekster) gi den en mer objektiv form: ”Svart løper truer hvit dronning”. (Objektiviteten består ikke i annet enn at vi nu gir Hvits observasjon til en tredjemann som er tilskuer til det samme parti.) Altså: ”*Svart løper truer hvit dronning.*”

Det er ikke hvem som helst som kan gjøre en slik observasjon. En som slett ikke kan spille sjakk, kan slett ikke gjøre den. Og det er det udemokratiske ved observasjoner innenfor en virksomhet.

La oss plassere to tilskuere til partiet mellom Hvit og Svart. Den ene kaller jeg ”tredjemann”. Han er en like erfaren sjakkspiller som Hvit, og hvis han ikke ser alt det Hvit ser av konstellasjoner på brettet, skyldes det tilfældigheter. Men siden tredjemann ikke selv deltar i spillet, heller ikke som veileder, er hans observasjoner ikke å regne som observasjoner innenfor (og med hensyn på) den virksomheten, dvs. dette partiet. Men fordi han er en erfaren sjakkspiller, ser han det han ser med de begreper som hører sjakkspillet til og med det blick vi kan regne med hos en erfaren sjakkspiller. Vi kan si at han iakttar partiet med et *kyndig blick*.

Når det gjelder håndverk, som f.eks. bygging av trebåter, går det kyndige blick gjerne sammen med kyndige hender, innebefattet en kyndig og

godhendt bruk av verktøy. Og det kyndige blikk og de kyndige hender er gjerne utviklet samtidig og i samme takt. Når det gjelder å spille sjakk, kreves det ikke mer av hendene enn alminnelig førlighet. Det kyndige blikket på et parti sjakk er gjerne utviklet sammen med og i samme takt som du gjør erfaringer med hvilke trekk som medfører hva. Og de erfaringene driver deg i retning av en større begrepsmessig klarhet, som f.eks. at det å flytte en brikke fra posisjon a til posisjon b, ikke bare er å flytte den til posisjon b, men dermed også å forlate posisjon a. Den smule klargjøring av begrepet om å flytte en brikke, kan lære deg å betrakte den posisjon du er i ferd med å forlate med samme interesse og årvåkenhet som du hittil har gitt den posisjonen du flytter til. I vårt eksempel, er Svarts begrep om å flytte en brikke ennå noe uklart.

Den andre tilskueren kaller jeg "fjerdemann". Han spiller ikke sjakk og kanskje vet han heller ikke at det er det de gjør, de to som sitter for hver sin ende av et bord og skiftes om å flytte på små trefigurer på et svart- og hvitrutet Brett. Mens tredjemann har stilt seg opp for å betrakte partiet ut fra en interesse for hvordan Svart vil klare seg, har fjerdemann stilt seg opp for å få øye på hva det er tredjemann betrakter med en slik interesse. Og mens tredjemann har betraktet partiet like fra Hvits første trekk, er fjerdemann kommet til en halvtimes tid senere, etter at både Hvit og Svart har erobret noen av hverandres brikker. Og la oss si at det nu er en tre kvarters tid ute i spillet, nu når Hvit og Svart og tredjemann ser at svart løper truer hvit dronning. Fjerdemann kan ikke se *det*. Men hva kan han se?

Fjerdemann har allerede merket seg at hun som flytter på de hvite brikkene aldri flytter på en svart brikke, eller i hvert fall ikke så lenge han har stått her. Og likedan for han som flytter på de svarte brikkene. Han flytter bare på de svarte. Fjerdemann har også sett, noen ganger, at en hvit brikke blir plassert der det allerede står en svart brikke og at den svarte brikken så blir fjernet fra det stedet og fra brettet. Hun som flytter på de hvite brikkene har da plassert den svarte brikken på sin side av bordet. To ganger har han sett han som flytter de svarte brikkene gjøre likedan og fjerne en hvit brikke fra brettet. Og begge gangene ble det gjort med et uttrykk for triumf, som om det var troféer han hadde skaffet seg. Er det det som er poenget med spillet?

Å erobre så mange som mulig av motpartens brikker for å stille dem ut som troféer, hver på sin side av bordet? Og kanskje har de forskjellige troféene forskjellig verdi, f.eks. 2 poeng for hver av de lave og 5 poeng for hver av de høye. Kanskje har de forskjellige høye brikkene også forskjellig verdi.

Fjerdemann er på villspor. Men han har fått gitt sine forskjellige observasjoner et sikte. Han søker å få øye på poenget med spillet. Eller på hva som teller som å vinne og som å tape. Og fjerdemann forstår at får han øye på poenget med spillet, dvs. med hvert enkelt parti, så vil det hjelpe ham til å se poenget med hvert enkelt trekk. Nu gjetter han på at poenget er å skaffe seg troféer.

Partiet spilles i taushet. Og fjerdemann forstår at her skal ingen si noe, heller ikke tredjemann eller han selv. Han kan ikke stille spørsmål. Ikke her og nu. Han har bare sine observasjoner og holde seg til.

Men fjerdemann har et godt blikk for mønstre og konstellasjoner og han har merket seg at de forskjellige brikkefigurene flyttes i forskjellige mønstre, men alltid i samme mønster for samme brikkefigur, enten den er hvit eller svart. F.eks. flyttes den brikken som ser ut som et tårn med skyteskår enten vertikalt eller horisontalt, og aldri diagonalt. I hvert fall ikke mens han har stått der. Og brikken som har et rundt hode med kløft i, en kløft som skrår innover og nedover fra den ene siden, den flytter alltid diagonalt og aldri vertikalt eller horisontalt. Etc.

Fjerdemann merker at han allerede, etter bare et kvarter eller så, har skiftet blikk på brikkene. Han ser dem ikke lenger som de forskjellige, svarte eller hvite, trefigurene han først så dem som. Det er fremdeles de samme trefigurene, men nu har de fått karakter og retning. Ingen av dem lar seg bevege hvor som helst. Den ene skal rett frem, rett tilbake eller rett til siden, og bare det. Den andre beveger seg bare på skrå, uansett hvilken veg den skal. Og her er det ingen forskjell på de hvite og de svarte brikkene. Han merker også at han nu tenker på to spillerne, ikke som hun og han, men som Hvit og Svart. Det er nok fordi han har fokusert på brikkene og brettet. Det er der det gjøres, det som gjøres, og det er der det skjer, det som skjer. Det er som

om de to spillerne, Hvit og Svart, er forsvunnet inn i de fargene de spiller. De er bare to hender som kommer inn over brettet, fra hver sin side og hver sin gang, kalt dit av den brikken som nu skal flyttes dit den skal flyttes, enten det er for å slippe unna en fare eller for selv å sette en annen i fare. Han forstår at brettet har fanget ham og han ser opp fra brettet og på hver av de to spillerne, som for å komme til seg selv igjen. De er der begge. Det er de to som spiller og de gjør det ved å flytte på sine brikker, alt etter hvordan konstellasjonene på brettet. Men trefigurene trer ikke frem igjen som blotte trefigurer. De står der med sine forskjellige karakterer. Den figuren som ser ut som et tårn med skyteskår er den som bare beveger seg i rette linjer, horisontalt eller vertikalt. Den andre er den som bare beveger seg på skrå. Og så er det den med hestehode som beveger seg på skjeve og som kan hoppe som en hest når det trengs.

Nu er det Svarts tur til å flytte. Fjerdemann legger merke til at den svarte brikken med den skrå kløften står på samme diagonal som den hvite brikken med den åpne kronen. (Fra nu av kaller han dem bare "kløften" og "dronningen", i tankene.) Og at rutene mellom dem er tomme. Og det er Svarts tur til å flytte! Fjerdemann ser situasjonen som dramatisk for Hvit. Det er ikke de to trefigurene på samme diagonal, og med bare tomme ruter mellom seg, som gjør det dramatisk. Det dramatiske ligger i det fjerdemann kaller en figurs karakter. Han har sett at dronningen beveger seg både som tårnet og som kløften. Og nu ser han at den svarte kløften kan fjerne den hvite dronningen fra brettet. Det vil gi Svart et trofé og Hvit et tungt tap.

Ser nu også fjerdemann det samme som både Hvit, Svart og tredjemann ser, at svart løper truer hvit dronning?

Det mangler ennå litt på det. Men det som mangler, er ikke at fjerdemann ennå ikke kjenner sjakkspillet språk, som f.eks. ordene "løper", "true", og heller ikke "dronning", siden han ennå ikke vet annet enn at det er hans private navn på figuren med åpen krone.

Hva kan vi si at hver av de fire ser?

Hvit ser at svart løper truer hennes dronning. Det er den faste beskrivelsen av den situasjonen på brettet, enten Hvit opplever den som en trussel eller ikke. Hvit ser også at hvis Svart tar hennes dronning, og dermed lar sin løper forlate den ruten der den står nu, åpner han for at hun kan sette ham sjakk matt i to trekk. Hun tar trusselen med ro. Kanskje har hun nettopp flyttet en av sine brikker fra akkurat den diagonalen der svart løper nu truer hennes dronning. For å friste Svart. Hvit ser kanskje også at Svart ikke ser den fellen. Kanskje ser hun det allerede før Svart gjør sitt trekk. Hvis ikke, forstår hun det i hvert fall etter at Svart har tatt hennes dronning, at han ikke så den fellen.

Svart ser at hans løper nu kan ta hvit dronning. Og det er alt. Eller, strengere, hva annet han enn ser, så er det ikke noe som griper inn i hans forståelse av den situasjonen. Han ser ikke at hvis han lar sin løper forlate den plassen der den nu står, så åpner han for at Hvit kan sette ham sjakk matt i to trekk.

Og den blindheten skyldes et uklart begrep om et *trekk*, eller om det å *flytte en brikke*, i sjakk. Han har f.eks. ennå ikke et klart nok begrep om at det å flytte en brikke fra a til b, ikke bare er å flytte den til b, f.eks. for å erobre, men også å la den forlate a. Når Hvit så setter ham sjakk matt med sine neste to trekk, og han ser at Hvit da gjør bruk av den ruten han selv nettopp har forlatt, kan den *erfaringen* gi ham et *skjerpet begrep* om hva et trekk i sjakk impliserer.

Tredjemann ser det Hvit ser. Og når Svart så tar hvit dronning med sin løper, forstår tredjemann at Svart ikke har sett at han, nettopp med det trekket, har åpnet for at Hvit kan sette ham sjakk matt i to trekk. Men tredjemann kan kanskje ikke se at Svart ikke har sett det *før* Svar har gjort sitt trekk. Hvit sitter vis-à-vis Svart og er derfor i god posisjon til å følge Svarts blick. Tredjemann, som står og derfor ser brett og spillere ovenfra, er ikke i posisjon til å følge Svarts blick. (The devil is in the details.)

Tredjemann ser det Hvit ser, men den samme observasjonen har ikke samme plass i Hvits og tredjemanns ærend. Hvit gjør sine observasjoner for å se hvilke trekk som står til rådighet og hvilke trekk som impliserer hva. Det

samme gjør tredjemann. Men Hvits observasjoner skal begrunne det trekk hun så gjør. Hennes ærende er definert for henne av selve spillet. Hun spiller for å vinne og hennes observasjoner er spillinterne. De er av typen observasjoner innenfor en virksomhet og med hensyn på samme virksomhet. Tredjemanns ærende ligger utenfor selve spillet. Han skal se hvordan Svart klarer seg. Tredjemanns observasjoner er av typen observasjon av en virksomhet. Men også tredjemanns observasjoner er gjort i de begreper som hører spillet til. Det er fordi tredjemann selv spiller sjakk at han kan observere partiet med de begreper som hører den virksomheten til. Og det er fordi tredjemann er en like erfaren sjakkspiller som Hvit, at han kan observere partiet med det samme kyndige blikk som Hvit.

Også Svart observerer Hvits trekk og situasjonen på brettet med de begreper som hører sjakkspillet til. Men fordi Svart, enn så lenge, er en middelmåtig sjakkspiller, er han også, enn så lenge, bare en middelmåtig observatør av Hvits trekk og situasjonen på brettet. Og det er ved å bli en bedre spiller at han blir en bedre observatør, både innenfor de partier han selv deltar i og som tilskuer til andres spill.

Fjerdemann, som ikke har vært borti sjakk før og som kanskje heller ikke vet at det er et parti sjakk han nu betrakter, er av den grunn ute av stand til å gjøre en eneste observasjon vi kan kalle en observasjon av et parti sjakk. Men fordi fjerdemann har et godt blikk for mønstre, er han i stand til å lære ved å observere, og allerede etter kort tid er han i nærheten av å gjøre sjakkobservasjoner. Dvs. at han også er i nærheten av å kunne spille sjakk.

Men her kan sjakk lede vill – som modell for forholdet mellom det å lære å utøve en virksomhet og det å lære å observere samme virksomhet. Sjakk er antagelig en av meget få virksomheter du kan lære å utøve *alene ved å observere* andres utøvelse av den. For f.eks. de virksomheter som krever håndlag med verktøy, er det bare gjennom egen utøvelse du kan skaffe deg (lære deg) det håndlaget. Mens du lærer deg det håndlaget, gjør du også erfaringer med både verktøyet og materialet, og de erfaringene gir deg begreper om både verktøyet og materialet, begreper som hører den virksomheten til. (Som f.eks. begreper om materialets såkalte ”cutting characteristics”, dvs.

hvordan materialet ragerer på det verktøyet som blir brukt, som f.eks. tre på kniv, høvel eller sag, og hvordan verktøyet i sin tur reagerer på å bli brukt på det materialet, som f.eks. furu, bjørk eller eik.) Det er begreper du ikke får en forståelse av uten de erfaringene. Og de erfaringene gjør du ikke uten gjennom egen utøvelse.

Fjerdemann har en god forståelse av hvordan både løper og dronning beveger seg i sjakk. Det eneste som mangler, er at han ikke vet at det er det de to brikkene heter, i sjakk. Vi kan si at hans *begrep* om løper og hans *begrep* om dronning er på plass. Han trenger bare å få vite at brikken han kaller ”kløften”, i sin tanke, heter ”løper”, og at den brikken han kaller ”dronning”, i sin tanke, heter nettopp det. Med begrepene på plass, kan fjerdemann se, like godt som de andre tre, at *svart løper truer hvit dronning*.

Og likevel sier jeg at det ennå mangler litt på at han kan se det. Hva er det som mangler?

Det er ikke fjerdemanns begreper om brikkene som er mangelfulle, men hans begreper *om spillet* og enkelte av dets trekk og ikke-trekk. Han er ikke sikker på hva poenget med spillet er, eller hva som teller som å vinne eller tape. Men han er nesten sikker på at poenget er å samle flest mulig trofeer, eller flest mulig poeng. I fjerdemanns forståelse av kongen (”brikken med den lukkede kronen”) er kongen bare ett av trofeene, slik at spillet fortsetter også etter at det trofeet er tatt, inntil det ikke er flere trofeer å hente. Og den misforståelsen av poenget med spillet, griper inn i fjerdemanns forståelse av hvert eneste trekk.

Hvert enkelt trekk i sjakk er siktet inn mot å sette motpartens konge sjakk matt, og dermed er det også siktet inn mot å forhindre at motstanderen kommer i posisjon til å sette egen konge sjakk matt. Det å ta en av motstanderens brikker, er å svekke motstanderens evne til å forsvare sin konge og dermed også motstanderens evne til å angripe egen konge. Det er innenfor denne forståelsen, og det er den forståelsen som gjelder i sjakk, vi må forstå det trekket, eller ikke-trekket, som kalles ”dronningoffer”. Det lar seg neppe forstå innenfor fjerdemanns forståelse av poenget med sjakk.

Et par trekk før der vi er nu, i dette partiet, ser Hvit at hvis hun får lokket Svart til å ta hennes dronning og dermed forlate den ruten der den samme svarte løperen nu stenger for det første av hennes to trekk. Men en av hennes egne brikker blokkerer for at Svart kan ta hvit dronning med sin løper. Og Hvit flytter sin brikke ut av diagonalen. (En bare litt mer erfaren spiller enn Svart, ville straks bli mistenksom.) Og Svart tar hennes dronning. Og når Hvit slik ofrer sin dronning, gjør hun det for å gi hvit konge den endelige beskyttelsen. Hun setter svart konge sjakk matt.

Fordi fjerdemann ennå ikke har forstått poenget med spillet, er han ennå ikke i posisjon til å lære et begrep, eller et trekk, som *dronningoffer*. (Det mangler også litt på Svarts forståelse av begrepet dronningoffer, selv om Svart kjenner poenget med spillet.) Derfor mangler det ennå noe på at fjerdemann ser det som er å se, det som både Hvit og tredjemann ser, i det trekket Svart gjør og som Hvit har invitert til.

Fjerdemann forlot sin tilskuerplass i samme øyeblikk som Svart fjernet hvit dronning fra brettet. Hadde fjerdemann blitt på sin plass to trekk lengre, men det var ingenting i fjerdemanns forståelse som tilsa at spillet snart var over, er det gode sjanser for at han også hadde forstått poenget med spillet. Han hadde i hvert fall måttet forlate den forståelsen at poenget er å samle trofeer. (Eller, i akademisk sjargong, han ville ha fått falsifisert sin hypotese.) Men fjerdemann kommer helt sikkert tilbake for å observere andre partier. Og setter han seg det fore at han ikke skal spørre seg for, men finne ut av det hele *alene ut fra* hva han selv kan observerer, klarer han nok også det. Og han kan begynne å spille selv, og etter hvert får et like kyndig blikk på sjakk som Hvit og tredjemann.

4.2 KYNDIG BLIKK

Jeg har brukt uttrykket ”kyndig blikk” flere ganger i min beskrivelse og analyse av siste fase av dette sjakkpartiet. Og slik uttrykket er brukt, plassert midt i en slik beskrivelse, med både spillere og tilskuere til stede i beskrivelsen, er bruken av det uttrykket kanskje også selvforklarende. Jeg vil likevel forsøke meg med noe i retning av en definisjon, eller en begrepsanalyse,

av uttrykket ”kyndig blick”, og fremdeles med sjakk som eksempel. F.eks. slik:

Du ser et trekk, eller en situasjon, med et *kyndig blick* hvis og bare hvis

- (1) du ser det som er å se, og
- (2) du vet at du ser det som er å se.

Men denne definisjonen er i hvert fall ikke selvforklarende.

(1.1) Vi kan si at Hvit og tredjemann, og begge til forskjell fra Svart, *ser det som er å se* av situasjonen på brettet i det øyeblikk *svart løper truer hvit dronning*. Hvit *ser det* og hun ser at hvis Svart tar hennes dronning, åpner han samtidig for at hun kan sette Svart sjakk matt i to trekk. (Hvit må også se at Svart ikke er i posisjon til å gjøre noe trekk som kan blokkere det andre av hennes neste to trekk. Tar hun feil her, har hun likevel ikke sett det som er å se.)

Hvit er en erfaren sjakkspiller, men hun er ingen mester. Hvis en mester kan se at Svart kan blokkere det andre av Hvits to trekk, er det dermed dokumentert at Hvit ikke har sett det som er å se. Det er ikke lenger bare en antagelse av en mulighet. (Det er dokumentert hvis f.eks. mesteren tar et bilde av situasjonen på brettet og så forklarer, etter at spillet er over, hvordan Svart likevel kunne ha blokkert Hvit.)

Men også en mester kan komme til å ikke se situasjonen på brettet godt nok. Hvordan skulle ellers to mestere kunne spille mot hverandre? For å forsøke å berge begrepet *om å se det som er å se*, av en situasjon i et parti sjakk, kan vi henvise til Gud, som ser alt det som er å se, også i et parti sjakk. Men gjør vi den manøveren, fjerner vi dermed begrepet *om å se det som er å se* fra vår jordiske begrepsverden. Og vi kan ikke lenger gjøre bruk av det begrepet i praksis. Dvs. vi kan ikke lenger gjøre bruk av det. Derfor gjør vi ikke den manøveren. Vi vil heller ikke henvise til hva en fraværende mester kunne komme til å se av situasjonen på brettet og som Hvis kanskje ikke har sett.

Vi forankrer begrepet om *å se det som er å se* i det den ser som er den anerkjente mest kyndige blant de tilstedeværende. (Begrepet om den anerkjente mest kyndige, er ikke alltid enkelt å håndtere i praksis, særlig ikke innenfor Akademia. Men her volder det neppe noen vanskeligheter.) Hadde dette partiet hatt en femte tilskuer, en mester, ville den femte tilskueren ha vært forankringspunktet. Slik situasjonen er satt opp, er begrepet om *å se det som er å se* forankret i Hvit og tredjemann. Hvit og tredjemann, regner vi med, ser det som er å se. Svart gjør det ikke.

(1.2) Forankringen av begrepet om *å se det som er å se* i hva den ser som er den anerkjente dyktigste av de som er til stede, sikrer ikke ufeilbarlighet. Hvis Hvit og tredjemann er de to kyndigste, og de ser det samme, er det likevel tenkelig at en mester, om han kom til stedet, ville se situasjoner på brettet som verken Hvit eller tredjemann hadde fått øye på.

Det ser likevel ut til å være klart, uansett om Hvit ser alt det en mester ville ha sett eller ikke, at Hvit har et kyndigere blick enn Svart. Kanskje vi skulle stryke det mer kategoriske begrepet *kyndig blick* og erstatte det med et komparativt begrep. I sin allmenne form:

x ser situasjonen på brettet med *et mer kyndig blick enn y*.

La oss si at partiet mellom Hvit og Svart er et læreparti og at Hvit ber Svart om å gjøre om sitt trekk og se seg bedre for, etter at han har tatt hvit dronning. Svart flytter løperen tilbake, gjeninnsetter hvit dronning og ser seg om etter beste evne. Han får ikke øye på noe som gir han grunn til å ikke gjøre samme trekk om igjen. Hvit forklarer hva det åpner for, hvis Svart flytter sin løper vekk fra der den nu står. Og nu kan også Svart se det Hvit ser. Det er neppe vanskelig for Svart å gå med på at ”Hvit ser situasjonen på brettet med et mer kyndig blick enn Svart”. Utsagnet er avgjørbart mellom de to. Skulle det så dukke opp en mester som forklarer for begge at Svart likevel kan blokkere Hvits to trekk, etter at Hvit har latt Svart ta hennes dronning, så kullkaster det utsagnet om at ”Hvit ser det som er å se”, men ikke utsagnet ”Hvit ser situasjonen på brettet med et mer kyndig blick enn Svart”.

Heller ikke det komparative begrepet sikrer ufeilbarlighet. Men det ser ut til å være mindre feilbarlig enn det kategoriske.

I vår dagligtale gjør vi bruk av både komparative og kategoriske begreper om det samme. Uttrykket ”et kyndig blick” er ikke et fast uttrykk i dagligtalen. Men uttrykket ”en kyndig hånd” er ikke uvanlig (”kyndig blick” er formet over den lesten). Og ”godt håndlag” er kanskje ennå vanligere. Vi kan si om f. eks, en sykepleier, eller en hjelpepleier, at hun har et godt håndlag, f.eks. med å få en skrøpelig pasient (det er mange måter å være skrøpelig på) opp av sengen og tilbake til sengs (på en god og (så godt som) smertefri måte). Og en annen kan si ”Ja, Else har et godt håndlag, men Olga sitt håndlag er enda bedre”. Og f.eks. ”Else sitt håndlag er godt nok, nesten alltid og ut fra strenge kriterier, men Olga har utviklet sitt håndlag til en kunst”.

I det som omtales som et ”godt håndlag” inngår det en god del av både kyndighet og innsikt utover selve håndlaget. Men det er ikke minst i det gode håndlaget at den øvrige kyndigheten og innsikten *viser seg* – for den som har et *kyndig nok blick til å se det*. Og for pasienten, som merker det.

Det kan argumenteres for at (det kategoriske) uttrykket ”godt håndlag” er et skjult komparativ: x har et godt håndlag, dvs. x har et bedre håndlag enn de fleste. E.l. Jeg lar det ligge. Og sier bare at vi slett ikke trenger å stryke det kategoriske begrepet *godt håndlag*, eller *kyndig blick*. Vi har bruk for både det kategoriske og det komparative.

Det er meldt storm og skipperen ror ut for å se om skøyta er godt nok fortøyd. Fastfortøyninga er solid nok og tauet fra bøye til båt er sterkt nok, men er knuten i orden? Det var ikke han selv som la skøyta i fortøyningen. Her er det ingen grunn til å operere med et begrep om hva Gud kan se, eller hva en stormester i knuter kunne ha sett, av svakheter ved knutene som skipperen kanskje ikke ser. Denne skipperen er kyndig på fortøyning og knuter og han ser det som er å se når det gjelder slikt.

Det er et slikt begrep om å se det som er å *se det som er å se* vi liter oss på, når vi f.eks. stoler på arbeidsformannens rapport, etter sin besiktigelse, at arbeidet er fullført og i alle henseende godt utført.

(1.3) Både når vi forklarere hva Hvit ser og hva Svart ser og ikke ser, gjør vi bruk av sjakkspilletts egne begreper.

Det finnes kanskje ikke begreper som ikke hører til innenfor, eller er forankret i, en eller annen menneskelig virksomhet (inkludert f.eks. målinger, konstruksjon og bygging av måleinstrumenter o.l.). Så det å observere og beskrive, et parti sjakk, eller enkelte trekk i et slikt parti, med begreper som *ikke* hører sjakkspillet til, vil kanskje alltid være å beskrive det med begreper *fra en annen virksomhet*.

La oss si at et stykke av vårt parti også ble observert av en skipskaptein som er ukjent med sjakk. Han vet ikke hva de holder på med, de to som skiftes om å flytte på trefigurer. Men han legger merke til at linjene på brettet, de som peker fra spiller til spiller, er orientert rett nord-sør. Og han legger merke til at (den brikken vi kaller) løperen alltid beveger seg langs en nordøst-sørvest linje, eller langs en nordvest-sørøst linje. Når Svart fjerner hvit dronning med sin løper, noterer han, som en del av det han ser, at den svarte løperen (han bruker ikke det ordet) ble flyttet rett nord-øst, over en avstand av (øyemål) 10 tommer, kl. 12.23. Etc. Skipskapteinen er god til å observere legemer i ro eller bevegelse, deres størrelse, figur, posisjon, hastighet, etc., og vi kan regne med at alle hans observasjoner fra dette partiet er til å stole på. Hans beskrivelser er alle *sanne*.

Men ingen av hans observasjoner er observasjoner av et parti sjakk. Og ingen av hans beskrivelser er beskrivelser av et trekk i sjakk.

Hvis en sjakk-kyndig kom over skipskapteinens notater, ville han kanskje klare å dechiffrere dem og skrive om skipskapteinens beskrivelser til beskrivelser av et sjakktrekk. Sett at den sjakkyndige også rekonstruerer trekkene på brettet. I så fall vil den sjakk-kyndige gjøre sine observasjoner av de trekk han har rekonstruert, og hans observasjoner vil da være observasjoner

av trekk i sjakk. Men det den sjakkyndige da observerer, vil ikke være det samme som det skipskapteinen observerte.

La oss si at en sjakkspillende skipskaptein flytter sin dronning fra b2 til f6, for å komme i posisjon til å flytte videre til d8, for(Det er en alt for spinkel beskrivelse av et trekk i sjakk, siden ingenting av situasjonen på brettet er beskrevet. Men det får holde, her.) Den samme skipskapteinen kan da samtidig legge merke til at han nu flytter sin dronning 10 tommer i retning nordøst og at dronningen så kommer til å befinne seg 5 tommer rett sør for brettets nordlige kant. Det vil ikke være en observasjon *innenfor* spillet, siden den er uten implikasjoner for skipskapteinens, eller motpartens, neste trekk. Det vil heller ikke være en observasjon *av* spillet. Skipskapteinens observasjoner av et parti sjakk, i begreper hentet fra navigasjon, er observasjoner utenfor spillet og fremmed for det. Det er en Askeladd-observasjon han kan fornøye seg med ved siden av at han spiller sjakk og gjør sine observasjoner innenfor spillet og med hensyn på det samme spillet, med spillets egne begreper.

Det kan komme en del god forskning ut av det å hente sine begreper fra én virksomhet for å beskrive og analysere en annen. Men det kan også gi forflatninger og forvregninger.

I boken *The Presentation of Self in Everyday Life* har sosiologen Ervin Goffman (1969) hentet hele sitt begrepsapparat fra dramaturgien og skuespillkunsten. Det er et grep som nok har fordypet vår forståelse, ikke bare av cocktailparties i New York, men også f.eks. av enkelte former for politiske karrierebygging og enkelte former for politiske forhandlinger, og ikke bare i USA. Goffman skriver også i et klart og visuelt språk som i seg selv er egnet til å skjerpe og fordype vår forståelse. Når det gjelder vår forståelse av arbeidsliv, på et skipsverft, i kystfisket, etc., har han bidratt litt og skadet mer (via de samfunnsforskerne som bruker hans dramaturgiske modell også der). Goffman har et lite kyndig blikk for andre kyndigheter enn de sosialt strategiske. Hans (eller enkelte av hans elever) dyktige skipskaptein er han som kan kunsten å fremstå som en dyktig skipskaptein for sine tilskuere (på broen, i offisersmessen, etc.), f. eks ved å stille seg til skue som opphøyd og

utilnærmelig, hvis han forstår at det er slik hans tilskuere forstår den dyktige skipskapteins fremtreden. Det er ikke snakk om ikke-skuespill-kunster som f.eks. dyktig navigasjon i vanskelig farvann eller (lettere synlig for tilskuere uten sjømannskunnskap) det å legge til kai på en god måte under vanskelige strøm- og vindforhold. Her ser ikke Goffman eller hans disipler det som er å se (og det er lite som tyder på at de selv vet at de ikke ser det som er å se). En beskrivelse og analyse av arbeidsliv gjør nok best i å holde seg tett til det arbeidslivets egne begreper, som f.eks. de begrepene som er til stede i sjøfolks egen forståelse av hva det er å være en dyktig sjømann. Men det å holde seg tett til et arbeidslivs egen forståelse og begreper, er kanskje ikke innenfor rekkevidde hvis du selv er uten enhver erfaring fra det samme arbeidslivet. Og en forskning som sikter, ikke bare mot å holde seg tett inntil f.eks. sykepleierens egen forståelse, men også mot å fordype den forståelsen, er sjanseløs hvis ikke forskeren selv allerede har en god del egne og godt gjennomarbeidete erfaringer fra sykepleien.

(2) Det første punktet, (1), i forklaringen av begrepet *kyndig blikk*, eller av at ditt blikk er et kyndig blikk, er at *du ser det som er å se*. Det andre punktet (2), er at *du vet* at du ser det som er å se.

Men er det en mulig kombinasjon av kyndighet og mangel på kyndighet, at du ser det som er å se, men *vet ikke* at du ser det som er å se?

Hvit ser at hvis Svart tar hennes dronning, så åpner han samtidig for at hun kan sette Svart sjakk matt i to trekk. Hvit har sett godt etter om Svart har noen mulighet for å blokkere hennes to-trekk sekvens. Det neste trekket er hennes, så det lar seg ikke blokkere. Og når den brikken er på plass, er det heller ikke mulig for Svart å ta den. Så meget ser hun klart. Hun ser det som er å se, så langt, og hun vet at hun gjør det. Men hvis Svart, etter at Hvit har gjort det første av de to trekkene, nu forstår hva som er i gjære og ser at Hvit kan sette ham sjakk matt med sitt neste trekk, er det da noe trekk Svart kan gjøre for å blokkere for sjakk matt? Hvit kan ikke se at Svart kan gjøre noe slikt trekk.

La oss si at heller ikke Gud, eller en stormester, kan se at Svart kan gjøre noe for å blokkere for Hvits sjakk matt. Hvit *ser det som er å se*, i strengeste forstand. Det kan likevel hende at *Hvit* ikke er sikker på at hun gjør det. Og at Hvit derfor ikke tør å si, til seg selv, at hun *vet* at hun ser det som er å se.

Mangler det i så fall noe på at Hvit ser situasjonen på brettet med et *kyndig blick*?

Hvis Hvit, som er en erfaren sjakkspiller, likevel ikke er sikker på om hennes neste trekk lar seg blokkere eller ikke, er situasjonen på brettet antagelig nokså *kompleks*.

Det Hvit ikke er sikker på, er ikke om Svart, han hun spiller mot nu, kan blokkere hennes neste trekk. Hun er trygg på at hvis det er noe hun selv ikke har sett av situasjonen på brettet, har ikke han sett det heller. Det hun ikke er sikker på, er om hennes neste trekk *lar seg* blokkere, slik at hvis f.eks. en mester hadde spilt Svart, så kunne han ha sett at hennes neste trekk lot seg blokkere, og blokkert det.

Slik vi har satt opp historien, har vi antatt at heller ikke Gud eller en stormester kan se at det lar seg blokkere, dvs. vi har antatt at det ikke lar seg blokkere. Men Hvit vet godt at hun ikke kan se alt det Gud eller en stormester kan se av situasjonen på brettet, og Hvit vet at skulle det falle seg slik at hun så alt det Gud ser eller en stormester kunne ha sett av situasjonen på brettet, kan hun ikke selv *vite* at hun gjør det. Hun er henvist til det hun selv ser. Og innenfor det hun selv ser, skiller hun mellom det hun er i stand til å holde skarpt nok i fokus til at hun *vet* at hun ser det som er å se, og det hun også ser, og som også kan være det som er å se, men som hun ikke makter å holde så skarpt i fokus at hun kan si at hun *vet* at hun gjør det.

Og det er det samme skillet vi gjør, når vi tar punkt (2) med i vår forklaring av begrepet *kyndig blick*. Det hører med til det begrepet at du ikke bare, de facto, ser det som er å se, men at du også *vet* at du gjør det.

Og her slutter vår sjakkhistorie. Det som mangler, i forholdet til poenget med å fortelle historien, er en komplett oppstilling av de brikkene som er på brettet, f.eks. når Svart er i posisjon til å ta hvit dronning. Det har kanskje ikke vært til skade for de begrepene vi har forankret i dette bruddstykket av et sjakkparti. Men det har medført at jeg har vært nødt til å forklare punkt (2) ut fra et uanskueliggjort begrep grader av *kompleksitet*, uten å kunne forankre det i en bestemt konstellasjon av brikker på brettet. I mitt neste forsøk på å fortelle denne historien, skal jeg alliere meg med en dyktig og erfaren sjakkspiller. Kanskje har jeg sett det som er å se i denne historien, med hensyn på poenget med å fortelle den. Men jeg tror ikke at jeg, allerede nu, kan si at jeg *vet* at jeg har det.

Fiskeskipperen som ror ut til skøyta for å se om fortøyningstauet er godt belagt om pullerten, og som nu er kommet om bord, finner at sønnen har belagt med dobbelt halvstikk. Tauet er hamp smurt inn med tjære, så det skulle være en sikker knute for det meste slags vær. Det er meldt liten storm fra nordvest for Lofoten og Vesterålen, men skipperen vet av erfaring at Storaksla godt kan både dreie og øke vinden slik at en liten storm fra nordvest blir til full storm fra nord, på dette stedet. Han *vet* ikke at det blir full storm fra nord, men det er det han må fortøye for. Holmene bryter havsbølgene fra nord, men de kan likevel rekke å bli bølger som til stiv kuling før de når skøyta. Skipperen finner at sønnen har gitt litt knapt ut med tau, men så har han heller ikke regnet med storm så tidlig på høsten. Skipperen løsner sønnens dobbelte halvstikk og gir ut en god del mer tau, slik at skøyta skal ri bølgene bedre og uten rykk. Og belegger med to dobbelte halvstikk.

Skipperen fortøyer ikke ut fra hva han kan sies å *vite* om det været som kommer, men ut fra det han *vet*, av erfaring, *at han må regne med*. Hvis en meldt liten storm fra nordvest kommer litt mer vestfra, fra henimot vestnordvest, vil ikke Storaksla dreie den mot nord og ho vil ta av for stormen og ikke øke den. Men han må regne med at stormen kommer fra nordvest, og like gjerne litt mer fra nord enn nordvest, og i så fall må han regne med full storm. Full storm mot skrog og styrhus og bølger med stiv kulings størrelse til å hive på skøyta. Og han belegger på den sikre siden av det været.

Den gang skipperen først lærte å slå et halvstikk, som guttunge, hendte det at faren måtte gjøre det om igjen. ”Ser du ikke at det der ikke er et halvstikk”, sa faren, og det tok en stund før han lærte å se et halvstikk og vite at det var det han så. Men etter hvert gikk knutene ham i nevene, både enkelt og dobbelt halvstikk, slik at han ikke lenger fulgte sine bevegelser med øynene når han slo dem. Han bare slo dem og nevene visste hvordan de skulle slås. Han kunne gjøre det i blinde. Slik folk flest visste om de hadde knytt skolissene sine ordentlig eller ikke, uten å se etter. Og kanskje ville det ikke hjelpe å se etter heller. Det er hendene som vet om du knytter skolissen ordentlig eller ikke, ikke øynene.

Når skipperen ror tilbake til støa, har han ikke bare fortøyd skøyta godt, han vet også at han har gjort det. Og det er nødvendig, at han også vet det. Da han ga ut mer tau, hadde han målt den gamle lengden med øynene og funnet at det kunne være bra med fem favner til. De fem favnene målte han ut med armene. Og kanskje ville det være merkelig å si at han visste at han hadde gitt ut fem favner mer fordi han *så* at han gjorde det. Kanskje ville det være mer treffende å si at han visste at han hadde gjort det fordi det var han selv som hadde gjort det. (Å-propos tesen om at all vår ikke-matematisk og ikke-tautologe kunnskaper stammer fra våre observasjoner.) Men folk på land, de kan *se* at han har gitt ut mer tau, en fire-fem favner mer kanskje. Og de fleste av dem vet hvorfor. (Og er det noen av dem som ikke har hørt værmeldingen, så forstår de nu at skipperen har hørt den. Og de forstår at det er varslet storm.) Skipperen har heller ikke bare slått to doble halvstikk rundt pullerten. Han *vet* også at han har gjort det. Ikke fordi han *så* at han gjorde det, men fordi det var han selv som gjorde det. Det er i nevene den kyndigheten sitter nu, og ikke like godt i øynene.

(Den britiske empirismens begrep om erfaring, der erfaring er det samme som sanseinntrykk, rekker ikke engang til vårt begrep om observasjon, ikke til vårt begrep om Askeladd-observasjoner og slett ikke til vårt begrep om observasjon innenfor en virksomhet (og med hensyn på samme virksomhet). Og den aller minste utbygging som trengs av vårt begrep observasjon, for at det skal nærme seg et begrep erfaring, er et begrep om hva vi kan vite at vi gjør eller har gjort fordi det er vi som gjør det eller vi som har gjort det.)

Og dette får klare seg, som en foreløpig presentasjon av en del av det arbeidet som gjøres, og står igjen å gjøre, med begrepet *observasjon* innenfor en vitenskapsteori for praktisk kunnskap.

Det som nå står for tur, er en undersøkelse, via gjenkjennbare eksempler, av to andre blikk-situasjoner. Begge lar seg skaffe fra definisjonen av ”kyndig blikk” ved enkle, logiske operasjoner (et par negeringer). Det ene begrepet, som jeg ennå mangler et godt ord for, er dette: (1) du ser *ikke* det som er å se og (2) du *vet* at du ikke ser det som er å se. Det andre begrepet er dette: (1) du ser *ikke* det som er å se og (2) du *vet ikke* at du ikke ser det som er å se. Jeg har kalt det andre begrepet, begrepet om ”det døde blikk”.

5 OM METODER

I metodelitteraturen om feltarbeid er det vanlige utgangspunktet at forskeren ikke kjenner det feltet hun eller han studerer. Metodene foreskriver som regel de egnede trekk for forskere som tar seg frem i ukjent landskap. For forskningskandidatene innenfor området praktisk kunnskap er denne litteraturen og de forskningsstrategier den bygger på ikke den mest relevante. Forskere i praktisk kunnskap vil måtte inngå allianser med feltet der oppmerksomheten er rettet mot spenningen mellom yrkesrollen og forskerrollen. Det innebærer en dobbeltrolle som vil gjøre forskeren til en ny type praktiker i feltet og som gjør praktikerens til en ny type forsker. Det er bare forskeren som også er praktiker som ser muligheten for innovasjon og ny innsikt i et bestemt felt. Det er også bare praktikerens som også er forsker som ser muligheten for nye begreper og en ny praksis i den som er der allerede. Viktige deler av doktorandenes metodeoverveielser vil måtte foregå som en dialog mellom de to rollene i feltet med det mål å finne fruktbare synteser mellom dem.

Forskning med utgangspunkt i egen praksis er metodemessig en utfordring som gjør det nødvendig med nye grep. I mastergradsstudiet i praktisk kunnskap ved Høgskolen i Bodø har en nå i noen år prøvd nye tilnærminger til praksisforskningen. Disse tilnærmingene har vist seg å fungere godt som utgangspunkt for forskning omkring egen praksis. I doktorgradsstudiet vil metoderepertoaret nødvendigvis måtte utvides i forskjellige retninger, men erfaringene fra masterstudiet tilsier at essayskriving og arbeid med skjønnlitterære fortellinger bør gis en sentral rolle i den forskerutdanningen det her dreier seg om. En doktorgrad i praktisk kunnskap har menneskelige møter og relasjoner som et sentralt tema. For å utvikle kunnskap om disse komplekse forhold vil kunstens fortellinger trekkes inn som et redskap for fordypet forståelse. Det praktiske kunnskapsfeltet er både stort og mangfoldig, og den foreslåtte tilnærmingen er heller ny i profesjonsforskningssammenheng. Vi vil derfor skissere konturene av hva møtet mellom kunst og vitenskapelig

kunnskapsutvikling innebærer og dermed også bidra til å bestemme de prosesser for utvikling av ny kunnskap den nye forskerutdanningen i praktisk kunnskap kan innebære.

5.1 KUNSTENS FORTELLINGER SOM UTGANGSPUNKT FOR ARBEID MED EGEN PRAKSIS

I alt arbeid som dreier seg om omsorg for mennesker støter man på fortellinger fra personer man har fått et bestemt institusjonelt ansvar for. Økt følsomhet for slike fortellinger vil gi adgang til en fordypet forståelse av menneskelig liv innenfor rammene for våre ulike institusjonelle systemer. I forskerutdanningen på området praktisk kunnskap kan og bør man derfor benytte seg av skjønnlitterære fremstillinger og også andre sjangrer som teater og film, for å utvide den livserfaring som studentene allerede besitter og for å bidra til å gi dem redskaper for å kunne bearbeide sine erfaringer. Her tenker vi oss fremfor alt kunstneriske fremstillinger innenfor den mimetiske tradisjonen og den aristoteliske poetikkens karakteristikk av den kunstnerisk utformede fabelen som utgangspunkter for videre refleksjon. Dramatiske fortellinger er allmenngyldige og de har en personlig appell. Den unike fortellingen er personlig uten å være privat og bærer med seg noe allmennmenneskelig uten å være universell på den måten som vitenskapelig kunnskap er det ifølge Aristoteles. Kunstneriske uttrykk har en spesiell kunnskapsteoretisk karakter som gjør dem ytterst anvendelig i utviklingen av selvforståelse og forståelse av andre.

En viktig del av forskerutdanningen i praktisk kunnskap vil være å anvende seg av det den amerikanske forskeren og forfatteren Martha Nussbaum (1997) har kalt narrativ fantasi. Det innebærer en evne til å leve seg inn i andre mennesker og perspektivere tilværelsen slik den fortoner seg fra deres ståsted, noe som er eller burde være et viktig innslag i alle profesjoner. Den narrative fantasi gir kunnskaper om mennesker som gjør dem begripelig for oss trass i alle ytre forskjeller i våre liv. Nussbaum har i boken *Cultivating Humanity* evaluert en rekke *liberal education*-utdannelser i U.S.A. Et av hennes funn er nettopp at arbeid med kunstneriske fremstillinger kan åpne studentenes øyne for sine egne fordommer og samfunnets blinde flekker i kunnskapen om ulike utsatte minoriteter. Den forståelse som vokser frem i

løpet av utdannelsen ligger ikke bare på det rent intellektuelle plan, men også på det følelsesmessige. Kunsten kan både berøre og forandre våre synsmåter. En kan beskrive denne prosessen som en situasjon der den narrative fantasi gjennom skjønnlitterære verk bidrar til menneskets dannelselse i retning av forandrede og mer bevisste holdninger til det tidligere ukjente og nå mer kjente i kraft av empatiens innlevende evne. Dette er noe som ikke bare har betydning for livsforståelse generelt sett. Nussbaum viser også til den narrative fantasien som et memento i forhold til sterkt spesialisert vitenskapelig kunnskap. I en oppskattet forelesningsrekke ved det juridiske fakultet ved University of Chicago over temaet ”jus og litteratur” kontrasterer hun skildringer av 1800-tallets kapitalistiske verden med den økonomiske teoriens forestillinger om ”det økonomiske mennesket”. Dette eksemplet illustrerer godt den innsnevring og spesialisering som på godt og vondt kjennetegner mye av nåtidens vitenskap. Kunsten går en annen vei. Den kompliserer det menneskelige i uendelige variasjoner over temaet menneskelige livsvilkår. Med dette antydes også noe av kunstens potensiale i arbeidet med å utvikle ny vitenskap av det slag som forskning i praktisk kunnskap innebærer.

5.2 SELVREFLEKSJON OG FORFORSTÅELSE

Studentenes tolkninger av skjønnlitterære arbeider, slik dette har vokst frem i det pågående arbeidet på masternivået, er ikke bare knyttet til en allmennmenneskelig forståelse. Studentene skal prøve å finne analogier til sin egen yrkesvirksomhet og problemene i denne i den kunstneriske fortellingen. Det handler om å finne det allmenngyldige i det unike, mer presist om å finne likheter eller mønstre i sine egne praktiske erfaringer og kunstverkenes fortellinger. Den analogiske tenkning står med andre ord sentralt i den allerede eksisterende utdannelsen i praktisk kunnskap ved Høgskolen i Bodø. Slik må det også være på doktorandnivået. I arbeidet med litterære fortellinger skal det vokse frem en allmenn tolkningsberedskap og en bevissthet om muligheten for forskjellige tolkninger i forskjellige perspektiver. I dette ligger kimen til en fordypet kunnskapsteoretisk diskusjon som må spille en sentral rolle på doktorgradsnivået.

Arbeidet med skjønnlitterære fremstillinger er velegnet for refleksjon over forforståelsens rolle på alle områder i studentenes egen yrkespraksis. Eksempler hentet fra skjønnlitteraturen kan bidra til å tydeliggjøre det egne blikkets vilkår og legger dermed også en grunn for refleksjon omkring feltarbeidets teoretiske forutsetninger.

I arbeidet med kunstneriske fortellinger på doktorgradsnivået vil de kunnskapsteoretiske og vitenskapsteoretiske innslagene som fins med i mindre skala på masternivået måtte utdypes betraktelig. Spenningsfeltet kunst – vitenskap vil da kunne fungere som utgangspunkt for det historisk og systematisk innrettede arbeid med praktisk kunnskapsfilosofi som må utvikles som en sentral komponent i doktorgradsutdanningen i praktisk kunnskap.

5.3 DEN DISTANSERENDE KUNNSKAPSPROSESSEN

Den første fasen i refleksjonsarbeidet omkring litterære fortellinger består i å skape nærhet mellom tekst og egen erfaring, også studentenes egen yrkeserfaring. Neste skritt prøver å opparbeide en distanserende holdning. Den prosess som består i å gå frem og tilbake mellom nærhet og distanse er en grunnleggende pedagogisk idé som stammer fra den hermeneutiske tradisjonen med dens vektlegging av det dobbelte perspektivs rolle i all fortolkning (Gadamer 2003, Ricoeur1997). For å videreutvikle innsikten i det egne blikkets begrensninger, kan skjønnlitterære eksempler spille en viktig rolle. Teksten kan brukes flere ganger for å komplisere forståelsesmønstrene. Metoden for å gjøre dette er å rette oppmerksomheten mot systematiske spor i teksten som kan ligge til grunn for flere betydningsnivåer. Ulike kontekster kan opprettes – på individnivå, samfunnsnivå, det historiske nivå, det teoretiske nivå. Et eksempel som kan illustrere hva det dreier seg om er den polske forfatteren Hanna Kralls (1996) lille novelle ”Hun fra Hamburg” (på svensk i *Att dansa på främmande bröllop*). Den sju sider lange fortellingen er beretningen om et helt menneskeliv og kan gi opphav til fortolkninger i forskjellige retninger. På det psykologiske nivå handler det om de voksnes ambivalens og manglende evne til å forstå tilværelsen i barnets perspektiv, det handler om utrygghet og identitetsskapende relasjoner etc. I et videre perspektiv handler det om årsakene til nazismens seiersgang i Europa på 1900-tallet og om religionenes rolle i denne utviklingen. På ytterligere et

nivå dreier det seg om ulike menneskesyn og etikk, om forestillinger om menneskets evne til å starte på nytt i livet og om muligheten for gjennomgripende politiske forandringer. Det er mulig og rimelig å lese novellen som en konkretisering av Hannah Arendts sekulariserte tilgivelsesbegrep, som en fortelling om muligheten til en fremtid som ikke er låst av tilbakeskuende hevnløst.

En måte å beskrive det som skjer i slikt tolkningsarbeid er å si at man åpner for konkret kunnskap om ulike vitenskapers meningsprovinser. Innenfor etikken fins det forskjellige begrepsverdener, ulike oppsetninger av redskap for forstå menneskers tanker og handlinger. Innenfor historiefilosofi og psykologi etc. fins det andre verktøykasser. Studentene skal trenes til å håndtere begreper som verktøy for på den måten å lære hva meningsproduksjonen i en vitenskap innebærer i forhold til handling, tolkning og begrepsdanning.

Et fruktbart utgangspunkt for dette innslaget i metodebevisstgjøringen er Ricoeurs hermeneutikk. Til forskjell fra tidligere tolkningsteoretikere (Gadamer 2003 o.a.) legger Ricoeur vekt på konfliktens og motsigelsesfullhetens muligheter i lesningen av ulike slags tekster om mennesket (i skjønnlitteratur, i filosofi og i menneskevitenskapene). Der Gadamer vil se tekstens rasjonelle enhet som den bærende struktur, ser Ricoeur teksten som eksempel på splittethet i rasjonalitet og livsvilkår. Anvendt i utdanningen i praktisk kunnskap åpner denne fremgangsmåten muligheter for et estetisk blikk som kan tjene som forberedelse for doktorgradsstudentenes egne prosjekt (feltarbeid eller andre oppgaver). Valgt med omhu og formidlet av kyndige veiledere vil skjønnlitterære tekster og andre dramatiske fremstillinger kunne ha et stort dialogisk potensiale, ikke minst i de tilfeller hvor leseren yter motstand mot teksten (alternativt at teksten byr på motstand for leseren). I slike tilfeller vil ”motstandens estetikk” kunne slå inn med full kraft i videreutviklingen av doktorandenes forståelse og selvforståelse. Her er det også åpenbart en forbindelse til feltarbeidets dramatik og kulturkollisjoner.

Ricoeurs lesing av tekster kan også anvendes parallelt med Bahktins (1991) forestilling om den polyfone romanen og dens dialogiske karakter. Den polyfone romanen er et uttrykk for en reell menneskelig polyfoni. I den poly-

fone romanen finnes ingen privilegert posisjon – ingen facit til sannheten. Alles stemmer er representert i romanen. Ingen forfatterstemme taler for en entydig sannhet om helheten. Til Bahktins utgangspunkt hører også forestillingen om tilværelsens ambivalente karakter. Den bør kunsten beskrive. Hans filosofiske utgangspunkt er at hvert enkelt menneske har en bestemt og særegen forståelse av seg selv og verden. Det er han eller hennes *unike* perspektiv. For at dette unike perspektiv skal forløses og settes i virksomhet må det møte andre og andres unike perspektiv. Det er disse møtene som får oss til å se oss selv og til å agere som sosiale skikkelser. Vår mulighet til å se og å bli lagt merke til ligger i vår evne og vår mulighet til å anvende språket i en dialogisk form. Vi kan bare realisere vårt eget unike perspektiv på verden og oss selv dersom vi inngår i sammenhenger der også andre gjør det.

Å lese skjønnlitteratur med dette utgangspunktet, åpner med nødvendighet for det motsigelsesfulle i vår livssituasjon. I fortolkninger av livssituasjoner som av tekster innebærer det å åpne seg for konflikter. Et slikt utgangspunkt for metodetrening i det nye doktorgradsstudiet innebærer å legge vekt på mangfoldet i de felt som studeres og å ta hensyn til de spenninger og motsetninger som finnes der.

I avsnittet om de sosiologiske innfallsvinklene til vårt område betones dette sterkt. I de forskjellige yrkesområder griper ulike virksomheter og interesser inn i hverandre. Praksiser kan også være motsetningsfulle og konfliktfylte. En metodisk tilnærming til en yrkespraksis der konflikter og motsetninger fremheves vil ha stort utbytte av skjønnlitteratur og annen litteratur som befatter seg med mangfold og motsetninger.

5.4 FELTARBEIDET SOM KUNNSKAPSTEORETISK UTFORDRING

Disse elementene og momentene i forholdet mellom erfaring og det kunstneriske uttrykket, møter vi også i feltarbeidet. Analogier, forforståelse, re- og dekontekstualisering, motstand mot feltet og bestemte fortolkninger av det er også sentrale stikkord i den etnografiske feltstudien.

Metodediskusjonen i det kvalitative feltet – særlig i etnografi og antropologi – har svinget mellom to ytterpunkter de siste 30 – 40 årene: Fra etnografiens nære beskrivelser av det fremmede i en etnosentrisk forestilling om å avbilde det. Til et kanskje altfor forbeholdent perspektiv om at det fremmede verken er tilgjengelig eller lar seg beskrive. Geertz hevder for eksempel at antropologiens umulige situasjon i forhold til det fremmede feltet bare kan løses ved å betrakte etnografiske beskrivelser som en type litterære tekster (Geertz 1988).

I antropologien har de senere års metodediskusjon berørt noe av dybden i fagenes vitale interesse av det som skulle studeres og gjøres rede for. Sagt på en annen måte: Diskusjonene om metoder har vært en viktig del av fagenes refleksjoner over spørsmål om hva kultur er, om kulturell særart og forskjellighet. Denne fagdebatten har ofte ført til at den solide metoderefleksjonen i det enkelte og konkrete feltarbeid selv har vært en viktig del av kulturstudienes gjenstandsfelt. Til feltarbeidets metodeoverveielser hører også de kunnskapsteoretiske vurderingene. Utgangspunktet er dette:

Den som kommer til et felt som forsker, kommer ikke tomhendt dit. Det gjelder uansett hva slags felt en kommer til eller hvem som kommer dit. Den som kommer som en fremmed, kommer med sin egen verden dit, med sitt eget språk, sine egne erfaringer, sine egne forestillinger – i det hele tatt; med hele sin kulturbakgrunn og tilhørighet. Han eller hun ser det fremmede, men ser det ikke som fremmed – ikke i første omgang. For det fremmede blir nå sett og forstått som del av den verden feltarbeideren bringer med til feltet. Det fremmede får til å begynne med sin eksistens og skikkelse i de begrep, det språk og de forestillinger som er feltarbeidernes egne. Det fremmede i feltet blir for feltarbeideren langsomt seg selv: det blir fremmed etter hvert. En viktig del av feltarbeidets tid og feltarbeiderens anstrengelse med seg selv består i skille mellom feltet slik det fremstår i feltarbeidernes kontekst og slik det fremstår i sin egen.

Vi snakker her om et kontekstskifte som bare kommer i stand under visse forutsetninger. Et spørreskjema eller et fastlåst intervju hindrer et slikt kontekstskifte. Ikke bare ligger det en antakelse til grunn for spørreskjemaet om

at den verden eller virksomhet som skal undersøkes er identisk med undersøkelsens forestilling om den. Spørreskjemaet bekrefter også denne forestillingen fordi den ikke reiser tvil om denne forutsetningen. Spørreskjemaet åpner ingen adgang for det kontekstskiftet vi snakker om. Men også i det mer åpne feltarbeidet opptrer feltarbeideren selv i den logiske formen av et spørreskjema: Han eller hun er i første omgang låst av og låst til den verden de kommer fra.

Feltarbeidets kontekstskifte er verken en ren teknisk eller en rent erkjennelsesteoretisk manøver. Hvorvidt feltarbeideren slipper det fremmede i feltet ut av sitt første grep avhenger av en lang rekke forhold. Hvem feltarbeideren møter i feltet og hvordan han eller hun møter dem hører til de viktigste. Den feltforsker som stiller seg selv åpen for feltet har selv sjansen til å bli innlemmet i feltets egne erfaringer og perspektiver. Den som låser seg – som selv er låst eller som føler seg utrygg i feltet – har øket sjansen for en forestilling om at denne spenningen er en egenskap ved feltet selv.

Freud (1995) introduserte begrepene 'overføring' og 'motooverføring' som to dramatiske elementer i terapiprosessene. Begrepene henspiller på noe Freud hadde sett i sin egen praksis: Tendensen til å blande sammen egne uavklarte forhold med pasientenes. Likeledes så han hos pasientene en tendens til å overføre erfaringer med personer i den nære familien på terapeuten. Freud introduserte ikke sitt berømte begrepspar for at terapeutene skulle unngå slike fortettede overføringer. Han betraktet disse overføringene som en forutsetning for en skapende og dynamisk terapi. Gjennom begrepene om overføring og motooverføring innfører han et *oppmerksomhetsområde* for terapeutene der de ikke bare forventes å ha høy bevissthet om at disse forholdene inntreffer. Freud ønsker også dyp innsikt i disse overføringene for at terapeuter skal kunne utøve en profesjonell håndtering av dem i terapeutisk praksis.

Selv om et feltarbeid ikke er terapi, vil feltarbeidets møter by på noen av de samme utfordringene som terapeuten står overfor i sitt møte med pasienten.

Feltarbeidets sentrale oppmerksomhetsområder er både av etnosentrisk og av egosentrisk karakter. Den erkjennelsesmessige forløsning av skillet mellom den kontekst som bringes med til feltet og den som er der allerede, er strengt avhengig av det mellommenneskelige klima som preger møtet mellom feltarbeiderne og informantene. Feltarbeideren kommer til feltet både med en bestemt skoloring, med bestemte forventninger og med bestemte forestillinger om feltet. Han eller hun har gjort visse forberedelser og gjennom dette dannet seg bilder av hva feltet er. Også disse elementene hører med til feltarbeiderens *forforståelse* av feltet. Dersom det ikke oppstår god kontakt med informantene kan denne forforståelsen bli forsterket og bekreftet uansett og uavhengig av den informasjonen feltet selv stiller til skue for feltarbeideren. I en anstrengt samhandling er feltarbeiderne ofte ute av stand til å ta til seg det feltet byr på av informasjon om seg selv. De rent mellommenneskelige forhold hører derfor til avgjørende element i feltarbeidets hermeneutikk.

I sitt verk: "Coral Gardens and their Magic" beklager Malinkowski (2001) at han har kommet i skade for å bruke vestlige ord og betegnelser på de ordninger og gjenstander han først så i Trobiandersamfunnet. Han hadde for eksempel brukt 'øks' for trobiandernes tilsvarende redskap 'kema'. Malinowski oppdaget etter hvert at trobiandernes 'kema' inngikk i religiøse ritualer i forbindelse med kultivering og dyrking av jord. Det vestlige samfunnets 'øks' manglet en slik brukssammenheng. Dermed var 'øks' og 'kema' ikke det samme.

I Malinowskis beklagelse ligger likevel kjernen til en misforståelse. For i første omgang hadde heller ikke han noe alternativ til å se 'kema' som øks. Han hadde ikke selv noe alternativ til å se 'kema' med det begrep han hadde med til feltet, nemlig begrepet 'øks'.

5.5 GJENSYN MED EGEN ERFARING I FELTET

Våre studenter vil gjennomføre feltarbeid i praksisfelt de allerede har lang erfaring fra. De vil studere egne yrkesområder og derfor i en viss forstand gjøre feltarbeid i egne felt – felt de allerede er godt fortrolige med. Derfor kreves også en ny og annerledes oppmerksomhet mot feltarbeidets utford-

ringer i den nye doktorgradsutdanningen i praktisk kunnskap. Våre studenter vil måtte være fortrolige med de særlige vanskeligheter det representerer å gjennomføre feltstudier i felt der de på ingen måte kommer som fremmede.

Den praktisk erfarne feltarbeider kommer heller ikke tomhendt til sitt felt. Hans eller hennes faglige utrustning gjør det både lettere og vanskeligere å gjøre feltarbeid på et område de kjenner allerede. Det fremmede ved feltet – slik den tradisjonelle etnografen møter det – er i en viss forstand allerede overvunnet av praksisforskerens tidligere erfaringer med dette feltet. Men feltet selv byr seg nå fram med en annen utfordring: Feltarbeideren ser det som praktiker – i første omgang bare som praktiker.

Som etnografen er bundet til forståelsen av feltets fremmedhet gjennom sitt eget samfunn og sin egen kulturtilhørighet, vil profesjonsforskerne i eget felt være budet av sin erfaring med feltet som yrkesutøvere. Denne erfaringen gjør praksisforskeren både blind og seende på samme tid. Feltarbeideren ser ikke bare alt hun eller han allerede er fortrolig med som praktiker. Hun gjenkjenner feltet bare slik hun har møtt det som praktiker – i første omgang.

Yrkespraktikere på feltarbeid i eget felt vil bruke tid på å la feltet åpne seg for utforskning. Her er mange utfordringer. En av dem er denne:

Praktikere gjenkjenner feltet med de problem det representerer for yrkesutøverne. Det ville være forlokkende å gå i gang med feltet som forsker for å bringe fram den innsikt eller de ulike midler som skal til for å få til ønskede forandringer i dette feltet. Forskning på egen yrkespraksis skal også gjøre dette. Og de forskere som har yrkeserfaring fra de felt de utforsker har særlige gode forutsetninger for å gjøre det. Men vi kan her også se for oss noen opplagte problem i denne tette koplingen mellom yrkesutøveren og forskeren. En for sterk binding mellom de to skikkelsene i én og samme person – forskeren og yrkesutøveren – kan gjøre forskningen uønsket instrumentell. En sykehuseier som ønsker å øke kapasiteten i behandlingen vil være avhengig av praktikerens innsikt for å gjøre ”produksjonen” mer effektiv og

lønnsom. Det vil ikke nødvendigvis være i pasientens interesse. Ikke i yrkesutøvernes eller samfunnets heller – ikke nødvendigvis. Forskeren vil her også være i posisjon til å ”misbruke” sin innsikt i en interessekonflikt.

Dette er en etisk utfordring som berører praksisforskningen som helhet – ikke bare feltarbeidet. Den praksisfortrolige feltarbeider trenger trening i å se eget yrkesfelt som forsker; med et åpent blikk for hvordan det inngår i en samfunnsmessig helhet. Det er ikke bare yrkespraktikere som har interesse av praksis i en bestemt yrkesutøvelse. For feltarbeiderne i eget praksisfelt vil også det *kritiske blikk* være avgjørende for god forskning. Med det kritiske blikk vil også den nødvendige distansen følge.

Våre praksisforskere har mye å tilby egne yrker og profesjoner gjennom en kritisk forskningsvirksomhet – enten de er journalister, politi, sykepleiere eller lærere. Våre hovedfagsstudenter har allerede skaffet oss en viktig erfaring med denne forskerrollen i møtet med feltet. På den ene siden føler de som forskere seg presset inn i rollen som praktikere. Dersom deres yrkeskolleger – som ikke nødvendigvis er personlig bekjente – har en anelse om at forskningsvirksomheten foregår fra et annet perspektiv enn den gjengse praktikers, opplever de seg noen ganger under hardt press fra egne yrkeskolleger.

En viktig del av feltarbeidet vil for våre kandidater derfor bestå i å føle seg fram i feltet – å finne sin plass i en dialog der de allerede har en tyngde som deltakere gjennom sin praktiske erfaring. Erfaringer fra de felt de nå befatter seg med som forskere tjener som et viktig grunnlag for dialoger og forhandlinger – både om forskerrollen og om forskningsprosjektens perspektiv.

Våre kandidaters forskningsaktivitet i sine respektive yrkesområder må med andre ord være innovativ på ulike måter. Den må være innovativ på metoder og den må være innovativ i forhold til praksis og praktikerne. Den jevnbyrdighet feltarbeiderne har med kolleger i feltet, må ha sitt tilsvarende i en ydmykhet både i forhandlinger om feltet som virkelighet og arena for slike forhandlinger.

I mye moderne forskning har metodene fått sterk karakter av prosedyrer. I metodelitteraturen er det vanlige utgangspunkt at forskeren ikke kjenner det feltet han eller hun studerer. Metodene foreskriver som nevnt de nødvendige trekk for forskere som tar seg fram i ukjent landskap – som studerer felt de ikke kjenner allerede. Våre praksisforskere vil måtte inngå i allianse med feltet der oppmerksomheten er skarpt rettet mot spenningen mellom yrkesrollen og forskerrollen. Det vil innebære en dobbeltrolle som – når den fungerer optimalt – tar vare på utgangspunktene til både Gadamer(2003) og til Ricoeur(1979,1988). Det vil gjøre forskeren til en ny type praktiker i feltet og det vil gjøre praktikerer til en ny type forsker. Det er bare forskeren som også er praktiker – som ser muligheten for innovasjon og ny innsikt i et bestemt felt. Men det er også bare praktikerer som også er forsker - som ser muligheten for nye begrep og en ny forskning som er innrettet mot denne praksis. Viktige deler av våre kandidaters metodeoverveielser vil således måtte foregå som en dialog, men også som en syntese av de to rollene i feltet.

Hensikten med feltarbeidet vil for praksisforskeren som for forskere flest være å fremskaffe materiale til ny innsikt og ny forståelse på et bestemt område. Men for praksisforskeren vil også *gjensynet* med eget felt være en ny anledning til refleksjon over den praksis som utøves der. Forskningen vil slik også være en ny erfaring som både kan føyes til praksis og bidra til å artikulere den.

For doktorgradsstudentene blir derfor arbeidsformene i studiet viktige. En essayistisk form på tekstene vil her være det sentrale stikkord. Essayet har et stort potensiale til å forene det personlige ved praktisk kunnskap med en reflekterende interesse av det materialet som behandles i tekstene.

6 MER OM PRAKSISFORSKNING OG PRAKSISFORSKNINGENS MORALSKE ROM

Det ser ut til å være alminnelig erkjent, i våre forskningsmiljøer, at også den virksomhet vi kaller forskning utøves i et moralsk rom. F.eks. skal forskningsprosjekter i medisin godkjennes av en forskningsetisk komité før prosjektets forskere kan gå i gang med det. Noen slike prosjekter blir sendt tilbake til den som står som ansvarlig for det, med beskjed om at de eller de prosedyrer ikke kan godkjennes. Etc.

Innenfor forskning i praktisk kunnskap, av og til omtalt med det gode uttrykk "praksis-forskning", vil forskeren kunne møte moralske utfordringer som, om de ikke er egne for praksis-forskning, kan komme til å fremtre for praksis-forskeren i en særegen skikkelse.

Her skal vi kommentere to moralske utfordringer som enhver praksis-forsker vil stå ovenfor:

- (1) Forskningen skal tjene praksis.
- (2) Forskeren skal ta vare på sin integritet som menneske og som forsker.

En kort note til (2): For en praksis-forsker vil skillet mellom menneske og forsker være mindre skarpt enn det ofte antas å være innenfor samfunnsforskning eller humanistisk forskning.

6.1 PRAKSIS SOM VIRKSOMHET

Hva er det forskningen skal tjene når den skal tjene praksis?

Det hører med til praksis-forskningens oppgave å arbeide med begrepet praksis. Her er ett forsøk, som nok svarer ganske bra til det våre .hovedfagsstudenter i praktisk kunnskap har arbeidet med.

Vårt begrep *praksis* er, i sin kjerne, det samme som begrepet *virksomhet*, som f.eks. den virksomhet en sykepleier, en lærer, en flykaptein eller en fiskeskipper utøver når hun eller han er i arbeid. Eller den virksomhet et team utøver når det er i arbeid, som f.eks. teamet av aktører under en operasjon eller teamet av fiskere på en garnbåt under draging av garn. Begrepet virksomhet peker, i hvert fall i første omgang, på det synlige ved en virksomhet, det vi kan se blir gjort.

6.1.1 Det synlige ved en virksomhet

Det synlige ved en sykepleiers virksomhet er f.eks. det sykepleieren gjør når han eller hun behandler et operasjonssår og legger en bandasje. Hvordan han eller hun gjør det og hvorfor det gjøres slik og ikke slik, er kanskje ikke klart synlig for andre enn andre og like erfarne sykepleiere. Vi regner det med til det synlige, det som kanskje bare er synlig for et kyndig blikk.

Selve såret er gjerne synlig som et sår også for den uinnvidde. Men det skal nok en erfaren sykepleier til for å lese såret, for å se hva hvilke revner, fuktige og tørre områder, forskjellige fargesjatteringer, etc., forteller om hvordan såret og pasienten skal behandles. Selve såret, om pasienten sitter, ligger eller står når såret behandles, hvilke salver og hvilke vesker såret behandles med, de tablettene pasienten blir bedt om å svelge med et glass vann, glasset med vann i, etc., alt dette hører til det synlige ved virksomheten, selv om noe av dette bare er klart synlig for den erfarne sykepleieren. Hvor kyndig og godhendt sykepleierens behandling av såret er, skal også regnes med til det synlige ved hennes virksomhet, selv om det nok bare er klart synlig for en sykepleier med ennå mer erfaring enn den erfarne sykepleieren som nu behandler såret.

Kanskje ledsager sykepleieren sin behandling av såret med forklaringer av det som gjøres, f.eks. for at pasienten skal få være mer til stede i sykepleierens behandling av såret. Vi regner også dette med til det synlige ved sykepleierens virksomhet (og da gjør ordet "synlig" tjeneste som en stand-in for alt observerbart, enten det sees, høres, luktes, etc.) Også det sykepleieren sier, er tilgjengelig der og da, på det stedet, ved den sengeposten.

Meget av det en sykepleier gjør, f.eks. når hun eller han behandler et operasjonssår, er forståelig ut fra det som er tilgjengelig eller observerbart der og da, i hvert fall for den kyndige. Den kyndige forstår f.eks. hvorfor sykepleieren bruker den salven på det området av såret. Når sykepleieren ledsager sin behandling med forklarende bemerkninger om den samme behandlingen, er også det forståelig for den kyndige, men kanskje ikke ut fra sårets tilstand eller ut fra noe annet som er like synlig til stede i det som gjøres som sårets tilstand. Men kanskje ut fra det som nu er praksis, innenfor sykepleien i sin alminnelighet eller innenfor sykepleien ved dette sykehuset: å la pasienten selv få være til stede, eller følge med, i sin egen behandling, så langt det går. Vi kan si at en slik praksis utgjør en del av sykehuskulturen. Det er ikke klart om vi skal plassere denne sykehuskulturen innenfor eller utenfor den konkrete der-og-da situasjonen ved sengeposten. Men vi kan si at denne kulturen, denne bestemte omsorgskulturen eller omsorgspraksis, eksisterer som en praksis bare for så vidt som den praktiseres der og da, bare for så vidt som den trer frem i den skikkelsen i slike konkrete der-og-da situasjoner (eller, hvis noe skulle forhindre den ledsagende forklaringen, at dens fravær da erfares nettopp som et fravær, en mangel). Denne kulturen, denne form for omsorg, har sin konkrete eksistens der den kommer til syne, i det sykepleieren gjør. Slik sykepleierens kyndighet har sin konkrete eksistens der den kommer til syne, i det sykepleieren gjør.

Praksisen med ledsagende forklaringer kan ha kommet i stand gjennom et pålegg fra sykehusets ledelse. Men den kan like gjerne, og mer trolig, ha oppstått i enkelte konkrete der-og-da situasjoner og straks blitt adoptert av andre sykepleiere som hittil har avholdt seg fra å gjøre det samme selv, og så av atter andre som kanskje ikke har tenkt på det før, å komme med slike forklaringer, men som straks ser det som en god ting. Jeg vil anta at en sykepleier som selv praktiserer den samme omsorgskulturen, vil se den som noe de konkrete der-og-da situasjonene selv krever eller ber om. Og at en sykepleier av en annen og mer preussisk omsorgspraksis, vil forstå praksisen med den ledsagende samtalen som noe som må være kommet inn i pleiesituasjonen utenfra, siden den ikke har noe i den situasjonen å gjøre og bare kan tjene til å opprette en falsk jevnbyrdighet mellom sykepleier og

pasient. Det er i hvert fall ingenting i situasjonen selv som påkaller den slags innvielser, tvert i mot, situasjonen selv avviser dem. Den preussiske sykepleieren vil straks søke fenomenets forklaring utenfor den konkrete situasjonen, og hennes første spørsmål vil antagelig være "Hvorfor har overlegen gitt et slikt direktiv?"

Poenget med disse betraktningene er å få frem en del spørsmål, og kanskje en del foreløpige svar, som melder seg i og med at vi har forankret vårt begrep praksis i begrepet virksomhet.

Hva rommer (begrepet om) en konkret og synlig praktisk virksomhet? Vi kan si at den rommer en oppgave, som kan være nødtørftig eller rikt forstått, fra å behandle et sår til å ta vare på et menneske, den rommer en kyndighet, der kyndigheten viser seg (for den kyndige) i det sykepleieren gjør, den rommer et blikk, det blikket som hører oppgaven og kyndigheten til, den rommer en moralsk forståelse, som viser seg, for det kyndige blikk, i det sykepleieren gjør. Og annet.

6.1.2 Sjikt av praksis

Men et eller annet sted skal det antagelig trekkes en linje mellom det som kan sies å ligge i den praktiske virksomheten selv, i en der-og-da situasjon, og det som er med på å bestemme den virksomheten utenfra, som f.eks. sykehusets, eller sykehusledelsens, forvaltningsregime, organisatorisk, økonomisk, moralsk, etc.

Det kan høre med til sykehusets omsorgspraksis å la pasienten slippe til med sine bekymringer og å la sykepleierne gi seg tid til å lytte, forsøke å forstå og kanskje gi råd. For å få en god forståelse og for å kanskje kunne gi gode råd, må sykepleieren kjenne pasientens situasjon, kanskje både hjemme og på arbeidsplassen, så langt som pasienten gjerne vil at sykepleieren skal kjenne den. Etc. Denne form for omsorg blir kalt "bekymringsomsorg", på det sykehuset, og en dag settes det i gang en nøye undersøkelse av hvor meget av en sykepleiers pleietid som går med til bekymringsomsorg. Etter et par uker kan man beregne et gjennomsnitt på 90 minutter pr. pleier pr. pasient pr. uke.

En måned deretter kan utskrevne pasienter berette at sykepleierne har forandret seg. De er fremdeles vennlige og dyktige og de forklarer gjerne hva de gjør mens de gjør det. Men det er som om de nu økonomiserer med sin vennlighet. De er ikke lenger villige til å lytte til pasientens bekymringer. Hva er det som har hendt med sykepleierne? Er de alle omvendt gale vegen?

Det er også flere sengeposter på hvert rom og nu også sengeposter i korridorene. Hva er det som har hendt med sykehuset?

Her er det nokså klart at det som har hendt med sykepleierne og som har gjort at de har beskåret sin omsorg så pass sterkt, ikke kommer fra dem selv, f.eks. fra en fordypet forståelse av hva pasientene trenger, eller av begrepet omsorg. Her er det sykehusets ledelse som har sagt fra om et eller annet. F.eks. at sykehuset nu må kunne ta i mot flere pasienter samtidig og at liggetiden for hver enkelt pasient må ned, i hvert fall i gjennomsnitt. Og at sykehuset ikke ser seg råd verken til å bygge en ny fløy eller å ansette flere sykepleiere. Driften må nu gjøres mer kostnadseffektiv og det medfører, sykehusets ledelse beklager så meget, at bekymringsomsorgen må avvikles. Og sykehusets ledelse minner sykepleierne om at deres oppgave er å pleie syke mennesker til de er friske nok til å skrives ut. Det er ikke sykepleiernes oppgave å være sjelesørgere eller sosialarbeidere. Vi kan si at sykehusets ledelse har lagt om til en annen omsorgspraksis, "en praksis mer i pakt med sykehusets egentlige oppgave".

Ledelsens nye pålegg til sykepleierne er ikke i seg selv en ny praksis. Men hvis pålegget blir fulgt opp av sykepleieren, kan det gi en ny praksis. Det er kanskje sjefssykepleierens oppgave å se til at sykepleierne følger det nye pålegget. Og etter hvert som det blir flere pasienter å ta seg av, for hver enkelt sykepleier, lærer sykepleierne av seg selv at de må sløyfe bekymringsomsorgen, unntatt for enkelte dramatiske situasjoner. Og den nye praksis ledelsen har pålagt sykepleierne, slår også tilbake på ledelsens og administrasjonens egen praksis.: Budsjettbehandlingen må legges om, andre tall må på bordet, det er andre regler å håndheve, nye problemer å løse, etc. Og etter hvert som ledelsens og administrasjonens nye praksis sementeres, erfa-

res sykepleiernes (forkortede) omsorgspraksis som innleiret i, eller innlemmet i, sykehusets (ledelsens og administrasjonens) praksis.

Og vi kan kanskje snakke om en praksis som innlemmet i en annen (overordnet) praksis. I så fall må vi betrakte vårt begrep praksis som et begrep om noe med flere sjikt, der det ene er innlemmet i det andre og der en omlegging i det innlemmende sjikt kan medføre en omlegging i det innlemmete sjikt. Slik avviklingen av sykepleiernes bekymringsomsorg kan sies å svare til, eller være en konsekvens av, administrasjonens nye regnestykker, sjefs-sykepleierens nye oppmuntringer og misbilligelse, etc.

Det er kanskje allerede klart, ut fra den spinkle historien vi har fortalt til belysning av vårt begrep praksis, at begrepet bare er delvis utarbeidet og at også det delvise er nokså forsøksvis.

Men la oss gi vår historie en omdreining til før vi forlater den. Hvorfor har sykehusets ledelse instituert en ny og forkortet omsorgspraksis (samt budsjettpraksis, etc.)? Det er ikke umulig at ledelsen nu har tenkt dypere enn tidligere om hva et sykehus' egentlige oppgave er, slik at den nye praksis er en frukt av ledelsens dypere forståelse. Men det er lite trolig at det er slik det forholder seg. Det er neppe ledelsens annerledes tenkning som ligger *til grunn* for den annerledes praksis. Ledelsens annerledes tenkning er nok heller noe som *ledsager* den nye praksis, i et forsøk på å legitimere en omlegging av praksis som sykehusets eiere allerede har pålagt ledelsen å instituere.

La oss si at dette sykehuset, som de fleste i det landet, er i statlig eie. Og at landets parlament og regjering har lagt om skattepolitikken slik at det blir nødvendig å redusere alle slags offentlige utgifter. Og omleggingen av skattepolitikken er nok bare en komponent i en mer allmenn omlegging av den økonomiske politikken. Men den ene komponenten, kanskje i kombinasjon med et par andre, får som konsekvens (som én konsekvens i en delvis uoversiktlig rekke av konsekvenser) at landets sykehus må gjøres mer kostnadseffektive. Og med den beskjeden på bordet, må sykehusets ledelse gi plass til flere pasienter samtidig, uten å bygge en ny fløy og uten å ansette

flere sykepleiere, redusere liggetiden pr. pasient, holde et strengere regime med den tid den enkelte sykepleier kan gi den enkelte pasient, etc., etc.

Når omleggingen av et lands økonomiske politikk er sementert og de forskjellige offentlige institusjoner, private firmaer, landets borgere, etc., innretter seg etter den, kan vi snakke om det landets (nye) økonomiske praksis.

Og vårt eksempel på en praksis får tre sjikt, med sykepleiernes synlige virksomhet innlemmet i sykehusets praksis og sykehusets praksis innlemmet i landets økonomiske praksis. Men de tre sjikt kan skyldes at det er en spinkel og forkortet historie vi har fortalt. Kanskje kan den fortelles mer anskuelig med f.eks. fem eller syv sjikt.

Og så er det den komplikasjon at implikasjonene, eller konsekvensene, kanskje ikke bare går fra et innlemmende sjikt til et innlemmet, men noen ganger også andre vegen. Kanskje kan de også sive inn fra siden eller fra mer dunkle kilder.

6.1.3 Det er ikke bare praksisforskere som forsker på praksis

Det er nok også klart, ut fra dette ene og spinkle eksemplet, at med et slikt begrep praksis, er vår praksisforskning ikke den eneste form for forskning som angår praksis. Både økonomi, statsvitenskap, organisasjonsteori, sosialantropologi, kulturanthropologi, og flere til, kan nok ha noe å si til ett eller flere av våre forsøksvise poenger. Det er nok også klart at, alt etter hvilke erfaringer fra hvilken praksis en praksisforsker arbeider med, vil den ene eller den andre av disiplinene i listen ovenfor melde seg som en naturlig hjelpedisiplin.

Det som gjør en praksisforsker til en praksisforsker, og ikke f.eks. en organisasjonsteoretiker eller en sosialpsykolog, er at praksisforskeren tar sitt utgangspunkt i en konkret erfaring fra sin egen praksis. Og ikke bare i den forstand at det er den konkrete erfaringen som motiverer praksisforskeren til å forske. Det er den erfaringen, eller de erfaringene, som er selve gjenstanden for praksisforskerens forskning.

Forskning er selv en praksis. Når f.eks. en antropolog skriver om, bearbejder og analyserer sine egne erfaringer fra feltarbeid, er også det et stykke praksisforskning. Slike studier kan hjelpe en feltarbeider til gjøre bedre feltarbeid, gjennom å konfrontere novisen med de erfaringer den erfarne har gjort, som novise og som mer erfaren, gjennom å berette om hvilke problemer ble løst hvordan, hva en feltarbeider må være forberedt på å tåle av savn og strabaser, etc. etc.. Og ikke minst hvordan man på kanskje kan unngå å være til skade for det folket og den livsformen man forsker på, og kanskje til og med være til en smule hjelp. (Men du skal kjenne et fremmed folk meget godt (og det folkets omverden av dets egen nasjon og av firmaer (Monsanto, Rio Tinto etc.) ganske godt før du kan sies å vite, eller ha en god forståelse av, hva som er til gagn og hva som er til skade.)

En praksisforsker kan komme til å bevege seg mellom flere av de sjikt som griper inn i den praksisen forskeren selv har arbeidet innenfor og nu forsker på.

Men siden det er forskerens beskrivelser av, eller fortellinger om, sine egne erfaringer, og forskerens bearbeidelse av dem, som er selve kjernen i praksisforskerens arbeid, er det gjerne bare ett av sjiktene som får skarp belysning, det sjiktet der forskeren har sin egen praksis fra. Praksisforskeren kan ikke, med samme kyndighet og samme myndighet, bevege seg innenfor sjikt hun eller han ikke kjenner godt av egen erfaring. Og likevel, hvis praksisforskeren lukker sin tenkning til sitt eget sjikt, kan det gi en nokså beskåret eller forkortet tenkning, der trekk ved praksisen i det egne sjikt blir stående som en smule ubegripelige, siden de bare kan forstås som konsekvenser av praksis innenfor et overordnet eller innlemmende sjikt. I slike situasjoner bør også praksisforskeren bevege seg inn i det overordnede sjikt, selv om forskeren mangler egne erfaringer fra det sjiktet. Det å gjøre praksis i det egne sjikt begripelig, er den primære oppgave. Og hvis det impliserer at praksisforskeren må bevege seg inn i sjikt han eller hun ikke kjenner av egen erfaring, får praksisforskeren søke hjelp, fra forskere eller praktikere, som er godt kjent med det sjiktet. Og som kanskje både kan gi veiledning ut fra egen erfaring og henvise til avhandlinger fra andre fagområder. Det vil gi de samme partiene i praksisforskerens egen avhandling en noe annen-

hånds karakter. Men det er ikke verre enn at praksisforskeren, i de samme partiene, kommer i selskap med en god del andre respekterte forskere hvis forskning kan være både annenhånds og tredjehånds.

6.1.4 Hvordan kan praksisforskning tjene praksis?

Vår grunnleggende forståelse, og den ligger til grunn for både mastergradsstudiet og doktorgradsstudiet, er at en dypere og tettere forståelse av egen praksis er egnet til å gi en bedre praksis.

Det er liten tvil om at den som bearbeider sine egne erfaringer fra sin egen praksis, fra den virksomheten hun eller han er praktiker i, selv får fordypet sin egen forståelse av sin egen praksis. Vi regner med at en slik dypere forståelse av egen praksis også, langt på veg, kan formidles til andre, i første rekke til andre praktikere innenfor den samme virksomheten, fra sykepleier til sykepleier, fra flykaptein til flykaptein, fra småskolelærer til småskolelærer, etc. Formidlingen kan skje gjennom samtaler alene eller gjennom at avhandlingen, MA eller PhD blir lest, kanskje med etterfølgende samtaler. Og i samme grad som den ene praktikers dypere forståelse av egen praksis kan formidles til andre praktikere i samme praksis, i samme grad er den egnet til å gjøre også deres praksis bedre.

Praksisforskerens dypere og tettere forståelse lar seg sikkert også, et stykke på veg, formidle fra praksisforskerens eget sjikt til et innlemmet eller innlemmende sjikt innenfor det samme praksisgebet, f.eks. fra sykepleier til sykehusets ledelse, fra flykaptein til Luftfartsverket, etc.

Samt til våre politikere og til forskjellige segmenter av den politisk opplyste del av allmennheten. Og selv om forvalteren av en praksis ikke selv er praktiker innenfor den praksis hun eller han forvalter, kan en dypere og tettere forståelse av den samme praksis også gi en bedre forvaltning.

Det vi har skrevet her, under pkt.6.1.4 er ikke basert på vår erfaring med våre MA-kandidater i arbeid, de aller første av dem har nettopp mottatt sine diplomer, men på en mer alminnelig erfaring med forholdet mellom praksis og forståelse av praksis, begge veger. Det står derfor som en oppgave for

Senter for praktisk kunnskap å få i stand en eller annen form for tilbakemelding fra våre kandidater, og kanskje også fra deres arbeidsplasser. En slik delaktighet i våre kandidaters erfaringer med sitt yrke og sin arbeidsplass, og i arbeidsplassens erfaringer med våre kandidater, kan gi Senteret noen holdepunkter i dets videre arbeid med faget praktisk kunnskap.

6.2 OM Å TA VARE PÅ SIN INTEGRITET

Et menneske av moralsk integritet, er et menneske som ikke lar seg bestikke. Og det er i situasjoner der bestikkelse er en mulighet, vi sier at vi stoler på eller kanskje ikke stoler på, et menneskes moralske integritet. Et vitne kan bestikkes til å vitne falsk, det kan lokkes eller trues til det. Hvis et vitne går med på å vitne falsk for egen vinnings skyld, eller for å unngå eget tap, og gjennomfører sitt forsett, mangler det moralsk integritet. Vi sier også at "det er gått råte i det", det er ikke frisk ved tvers gjennom. Hvis et vitne vitner falsk fordi dets barn ellers vil bli lemlestet, er vi utenfor det området der vi kan snakke enkelt om moralsk integritet eller mangel på moralsk integritet. Her holder vi oss til situasjoner der kravet om moralsk integritet gjelder i en rimelig enkel forstand.

En forsker skal alltid bestrebe seg på å være i pakt med sannheten. Og vanligvis krever ikke det noen stor innsats i retning av moralsk integritet. Det er neppe noen som forsøker å bestikke, lokke eller true, en oldtidshistoriker, en litteraturforsker, en matematiker, etc., til å komme til andre konklusjoner enn dem forskningen har pekt ut som sanne, sannsynlige, mest adekvate, e.l. En vanlig grunn til at kravet om moralsk integritet kan melde seg som et krav med alvor i, er at det står penger på spill. Det er kjent (f.eks. for lesere av Guardian Weekley, en ukeavis med stor grad av integritet) at en næringsmiddelforsker som forsker for et næringsmiddelfirma eller en forsker på medikamenter som forsker for et firma innen farmasøytisk industri, eller en forsker som forsker for en forskningsinstitusjon hvis økonomi i stor grad hviler på bidrag fra slike private firmaer, kan komme i en situasjon der forskeren blir både lokket og truet enten til å forfalske enkelte rapporter eller til ikke å publisere sine funn. Hvor alvorlig det siste er, kommer an på hvilke funn det er som i så fall ikke blir gjort kjent.

Etter at medisinsk forskningsetikk ble en disiplin med betydelig innflytelse, har det også hendt at moralfilosof er blitt kjøpt til taushet. Det kan gå råte også i en moralfilosof.

Jeg kan ikke se for meg noe gebet for praksisforskning der praksisforskeren risikerer å bli lokket eller truet til å komme med andre konklusjoner enn dem forskerens forskning selv peker på. Og så er det det at i megen praksisforskning er det ingen konklusjoner i ordets strenge forstand. Det tegnes bilder av situasjoner og noen ganger forskjellige bilder av samme situasjon. Og i stedet for konklusjoner får vi forsøksvise lærdommer. Men noen ganger trekkes det konklusjoner, og det kan være konklusjoner som ikke er like velkomne over alt.

Det gebet av praksisforskning der jeg kan se for meg at det kan komme forsøk på bestikkelser, og hvor kravet om moralsk integritet derfor kan melde seg, er der hvor praksisforskeren forsker på en konflikt hun eller han har hatt erfaring med fra sin tid som praktiker, en konflikt som kan ha vært traumatisk og der praksisforskeren selv var på parti med den ene av partene.

6.2.1 Om ikke å skygge unna

En praksisforsker, MA eller PhD, har forsket i dybden på en arbeidsplasskonflikt hun kjenner fra innsiden. Hun har gjort sin avhandling ferdig, men ennå ikke levert den inn til bedømmelse. For å få noen siste kommentarer, ber hun fire kyndige fra samme arbeidsplass om å lese den. De fire kyndige er to kolleger, en av sjefene og en lokal fagforeningsleder.

Etter å ha lest avhandlingen, sier en av de fire: "Hvis du ikke fjerner del 2 av kapittel 3, de fire sidene, skal det ikke bli lett for deg å komme tilbake."

Det kan ligge en trussel i det utsagnet, eller det kan være en advarsel, kanskje en vennlig advarsel, eller det kan forstås mer som en forutsigelse, uten implikasjoner om at de fire sidene bør fjernes, etc. Det kommer an på hvem som sier det, situasjonen det er sagt i, tonefallet, etc. La oss si at situasjonen etc. gjør det klart at det er en trussel (og en kløktig trussel, siden selve utsagnet, gjengitt verbatim, godt kan forklares som et vennlig råd e.l.).

Det kan være flere svar på en slik trussel.

Vår praksisforsker vil gjerne tilbake til sin gamle arbeidsplass. Hun har alltid hatt glede av sitt arbeide der, av selve arbeidet. Og nå, etter sitt arbeide med avhandlingen, fremtrer konflikten mer som en utfordring enn som en påkjenning. Trusselen varsler likevel ikke godt. Hun hadde ikke regnet med den, men nå når den er kommet, tror hun hun forstår hvorfor den er kommet.

Men hvor vesentlige er de fire sidene for avhandlingens analyser og for dens poeng? Praksisforskeren kommer til at de fire sidene hører til de mest velskrevne i hele avhandlingen, det kan nok ha forsterket forargelsen, men at de ikke er vesentlige for noen av analysene. Og selve avhandlingens poeng står like klart uten de fire sidene. Hun fjerner dem med god samvittighet. Og gir beskjed om at hun har gjort det. Avhandlingen har ikke tatt skade og tilbakekomsten blir enklere.

La oss si at vår praksisforsker i stedet finner at de fire sidene er nettopp de fire sidene som bærer ett av avhandlingens tre analytiske partier. De situasjonene hun har beskrevet på de sidene er både godt sett og godt beskrevet. Fjerner hun dem, står det ene analytiske partiet uten forankring i beskrevne erfaringer. Og det er alvorlig for en avhandling i praktisk kunnskap, selv om det øvrige antagelig er godt nok til at avhandlingen blir godkjent. Men så er det det, at det er tenkningen og innsiktene som er selve poenget med forskningen, ikke graden.

Hun fjerner de fire sidene og gir beskjed om det til den som forlangte dem fjernet. Veilederen vil nok gremme seg, men sikkert også forstå situasjonen.

Var praksisforsker har gitt etter for en trussel. Det gjorde hun også i det forrige scenariet, men uten å ofre noe vesentlig av sin forskning. Nå ofrer hun en del vesentlige erfaringer og et par vesentlige innsikter, til skade både for praksisforskningen og for sin egen integritet som forsker.

La oss si at hun i stedet lar de fire sidene stå, for ikke å skade verken praksisforskningen eller sin egen praksisforskning. Og for å ta vare på sin egen integritet som forsker og som menneske. Så kommer det an på om vedkommende er i stand til å gjøre alvor av sin trussel, om enten å blokkere hennes tilbakekomst eller, hvis det ikke lykkes, å gjøre livet surt for henne der. Det vet hun ikke. Kanskje klarer hun, hvis hun slipper til igjen, å forholde seg slik til de andre, og til vedkommende, at hennes prøvelser etter hvert blir avviklet. Det vet hun ikke. Men hun har i hvert fall ikke skadet hverken sin egen eller andres praksisforskning og hun har sin integritet i behold.

La oss si, som det fjerde og siste scenarium, at hun slett ikke skal tilbake til sin gamle arbeidsplass, verken som menig eller leder. Hun tar trusselen med stor ro (men sier ikke at hun ikke skal tilbake, så from trenger hun ikke å være). Hun lar de fire sidene stå og hun har sin integritet som forsker i behold. Men den er heller ikke blitt utfordret.

Så meget om begrepet moralsk integritet som forsker. Men hvorfor de knappe scenariene? Hvorfor ikke en enda knappere *definisjon*? Som f.eks.: "*Moralsk integritet*: for en *forsker* er det å ikke la annet gripe inn i sin forskning enn det som kan bidra til å komme sannheten nærmere (i det det forskes på)." Eller enda knappere, og med gyldighet ikke bare for forskere: "*Moralsk integritet*: det å ikke ta utenforliggende hensyn."

For en erfaren forsker (i en utsatt disiplin) som allerede er godt fortrolig med en rekke situasjoner der en forskers integritet kan bli satt på prøve, som kjenner de forskjellige former for bestikkelser det kan være snakk om og hva de skal bevirke, etc., er en knapp definisjon ikke bare nok. Den er mer enn nok, siden den erfarne forskeren ikke trenger den (til å rettlede seg i sin bruk av det uttrykket). Og skal den samme erfarne forskeren forklare for en nybegynner i den samme utsatte disiplinen hva moralsk integritet er, for en forsker, og hva det kan være å svikte sin moralske integritet, da kan vår erfarne forsker ikke gjøre noe bedre enn å fortelle et utvalg av historier fra virkeligheten om integritet og mangel på integritet, etc. Det kan gi nybegynneren en forståelse av hva integritet handler om, i den disiplinen, hva bestikkelsene handler om, i den disiplinen, etc. Og hvis vår erfarne forsker

så legger til en knapp definisjon, etter at historiene er fortalt, vil nok nybegynnerens forståelse av definisjonen hvile, i sin helhet, på nybegynnerens forståelse av de historiene som ble fortalt. Og innenfor samfunnsforskning og humaniora er de fleste av oss, kanskje heldigvis, nybegynnere. (Men hvis vi allerede har forstått det aller meste, det er bare selve ordet vi ikke kjenner, da kan det være god hjelp i en definisjon, en ren ordforklaring.)

I en rettssak i Storbritannia eller USA skal et vitne sverge på å fortelle "the truth, the whole truth and nothing but the truth". Innenfor samfunnsforskning eller humaniora, som f.eks. historie, volder nok verken det første eller det tredje ledd i formularet noe besvær. Men det andre ledd kan gjøre det. Jeg har f.eks. sett historikere som skriver et firmas eller en organisasjons historie, skygge unna, eller sterkt nedtone, episoder der grunnleggende konflikter kommer klart til syne. Det har gjerne vært konflikter som fremdeles ulmer og som for lengst burde ha vært brakt opp i dagen. Historikeren har, på det punktet, sviktet sin egen og sitt fags integritet. Og snytt engasjerte lesere for en vesentlig innsikt. (Men fagmiljøet har ikke snakket om det. Også det har skygget unna.)

Det er nok der også en praksisforsker kan komme til å bli utfordret på sin integritet som forsker: ikke å *skygge unna*.

I Nord-Norge er det, etter 1972, flere lokalhistorikere som er blitt bedt av sine oppdragsgivere, gjerne kommuner, om å nedtone den samiske tilstedeværelsen i kommunens forskjellige bygder. Det har de ikke gjort. De har latt den samiske befolkningen tre frem med samme tydelighet som den norske. Og etter de første forargelser, mange gledet seg, har de samme lokalhistoriske arbeidene bidratt til å rense luften. Og lagt et grunnlag for en mer ærlig selvforståelse. De samme lokalhistorikerne har tatt vare på sin egen og sitt fags moralske integritet. De har nettopp ikke skygget unna.

6.3 DEN UNDERLIGGENDE FORSTÅElsen

Det var et par sterke erfaringer fra en dyp og langvarig konflikt på hennes arbeidsplass som brakte vår praktiker inn i praksisforskning. Det var en konflikt der vår praktiker, nå praksisforsker, selv hadde tatt parti, klart og tyde-

lig. Og siden hun nå er blitt forsøkt truet til å fjerne fire sider fra avhandlingen, kan vi kanskje regne med at hun, som forsker, fremdeles tar parti. Det kan være at hennes arbeid som forsker har fått henne til å se, klarere enn før og med sterkere grunner enn før, at hun gjorde rett i å ta parti og i å ta det partiets parti. Eller det kan være at hennes arbeid som forsker har satt henne på sporet av forhold hun slett ikke kjente til den gang, og som setter hele konflikten i et nytt lys. Hun merker, først med uro og forundring, at hun er i ferd med å skifte parti. Og hun skifter parti.

Men enten det er det ene eller det andre og hvilke innsikter det enn er som har grepet inn i hennes forståelse underveis, hun har igjen tatt parti. Denne gang som forsker.

Hvis et tenksomt menneske tar parti i en konflikt, er det gjerne en *underliggende forståelse* til stede - av hva det er å være et menneske på jorden, av hva et demokrati er, eller rettferdighet eller nestekjærlighet, eller av hva en sykepleiers oppgave og ansvar er, hva godt politiarbeid er, hvor du må legge tyngden av din lojalitet når dine flere lojaliteter ikke kan forenes, etc., etc.

Den underliggende forståelsen kan være en forståelse som deles av de fleste, eller av mange, eller av få. Men enten den deles av mange eller av få, kan den underliggende forståelsen leve sitt liv i et halvmørke, eller bare komme opp i dagen som klisjeer eller stereotyper, som er et halvmørke av et annet slag. Et menneskes underliggende forståelse kan lede det mennesket i den ene eller den andre retning, både i dets synlige forståelse og i dets synlige handlinger (det forstår den konflikten slik og tar det parti). Den skyver på det mennesket fra "bak dets rygg", som det av og til sies om det vi ikke ser men som likevel beveger oss.

En praksisforsker som forsker på en konflikt og som, qua forsker, tar parti i den konflikten, har dermed også tatt på seg den oppgaven å gjøre det så klart som mulig, både for seg selv og for andre, hvilken underliggende forståelse det er som får henne til å forstå og beskrive konflikten slik, som får henne til å se de episodene, og ikke de, som de som klarest viser konfliktens karakter, etc. Og etter hvert som hun kommer til større klarhet over sin egen

underliggende forståelse og får den skrevet ned på arket foran seg, eller på skjermen, får hun plassert sin underliggende forståelse utenfor seg, som en tekst hun kan lese og forholde seg til, kanskje som en som leser det en annen har skrevet.

Det er hun selv som har skrevet det hun nå leser. Det er hennes egen underliggende forståelse som kanskje har funnet sitt uttrykk på arket eller på skjermen. Det er med sine egne øyne hun nå leser det hun selv har skrevet. Og det er ut fra sin egen erfaring og sin egen forståelse hun nå forsøker å forstå det hun selv har skrevet ut fra sin egen erfaring og forståelse. Hvordan kan det gi henne en dypere forståelse?

Jeg vet ikke hva svaret er. Men det er manges erfaring at det kan gjøre det.

Her er et par andre, sammenlignbare erfaringer.

Noen ganger kan det være nok å si det høyt, til en annen, det du tenker, og i samme stund som du hører deg selv si det, kommer din egen mot-tanke: men stemmer det? - Det er en del slike scener i TV-serien om detective superintendant Jack Frost. Han sier f.eks., bestemt, "He must be at his office at this time", og ikke før er det sagt, før han stopper opp et øyeblikk og det kommer et "unless", og litt etter et sterkt "of course", og operasjonen tar en annen retning.

Når vi arbeider med et problem og så forlater det for en stund, vi har kanskje kjørt oss fast, hender det at vi våkner neste morgen med løsningen. Det kan f.eks. sies slik: "*Jeg arbeidet med problemet. Deretter ble det arbeidet med problemet i meg.*" - Slik at når hun som har forsøkt å skrive ned sin underliggende forståelse senere leser det hun selv har skrevet, så er hun som leser det ikke på samme sted som hun som skrev det. Det har arbeidet i henne i mellomtiden og det arbeidet har fordypet hennes forståelse. Og hun kan lese det hun selv har skrevet med en klarere og dypere forståelse enn da hun skrev det.

Det finnes andre og like gjenkjennbare sammenligninger. Det som ligger fast, som en erfaring, er at det å arbeide med å *beskrive* en situasjon, eller med å *sette ord på* sin egen underliggende forståelse, etc., er en farbar veg til dypere og klarere forståelse.

Vår praksisforskers arbeid med, og bearbeidelse av, sin egen underliggende forståelse, er ett av de stedene i hennes forskning der det kan skje noe både med hennes forståelse av seg selv og av den konflikten hun skriver om. Det er ett av de stedene der hun kan både fordypes og festnes i sin tidligere forståelse, eller komme til å tvile på den og kanskje forlate den. Og kanskje skifte parti.

Det som i hvert fall skjer, enten hun skifter parti eller ikke, er at hennes klargjøring av sin egen underliggende forståelse vil gjøre både henne selv og hennes forståelse av konflikten klarere og mer tydelig både for henne selv og for hennes lesere. Hele hennes avhandling, hennes beskrivelse og forståelse av konflikten og hvorfor hun tar det parti hun tar, får klarhet og lys fra hennes klargjøring av sin underliggende forståelse. Den vil gi så sterkt et lys som den selv er klar.

Hvis vår praksisforsker har lyktes med å klargjøre sin underliggende forståelse slik at den også er klart synlig for andre, kan det være én veg ut av hennes konflikt med den personen som forsøkte å få henne til å fjerne de fire sidene. Hun kan be vedkommende om å lese hennes klargjøring en gang til og grundigere. Og da kan f.eks. det skje at vedkommende kommer tilbake med slik beskjed: "Jeg deler slett ikke din underliggende forståelse, men jeg kan se at det er den som ligger til grunn for de fire sidene. Og dermed er de samme sidene ufarliggjort. De er redusert til "Det er slik jeg ser det". Og det må du få lov til å si. Jeg trekker min trussel." Eller det kan skje at vedkommende arbeider grundig med det hun skriver om sin underliggende forståelse og kommer i tvil om sin egen underliggende forståelse. Og trekker trusselen. Eller det kan skje at vedkommende kommer i tvil om sin egen underliggende forståelse og forarges desto mer.

Men arbeide med sin underliggende forståelse skal hun uansett, for den intellektuelle klarheten og den moralske tydelighetens skyld.

6.4 STED Å SE FRA

La oss si at vår praksisforsker, og konfliktforsker i det konkrete, tok parti i konflikten som praktiker og at hun nå har tatt samme parti som forsker. Hvis hun som praktiker ikke la seg sterkt i selen for å se konflikten fra motpartens sted, hører det nå med til hennes arbeid som forsker å gjøre nettopp det.

Her kan et begrep om en *underliggende forståelse* komme inn i hennes arbeid en gang til. Hvis hun ikke kan se motpartens grunner for å si og gjøre det de sier og gjør som gode grunner, kan det hende at de heller ikke er det, forstått ut fra hennes egen underliggende forståelse. Men kanskje forstår motparten konfliktens forskjellige temaer og situasjon ut fra en underliggende forståelse som er forskjellig fra hennes. Og sett ut fra motpartens underliggende forståelse, kan deres egne grunner godt være gode grunner. Og vår praksisforsker står nå med den oppgaven å forsøke å få et grep om motpartens underliggende forståelse.

Hvis vår praksisforsker har vanskelig for å forstå motpartens grunner for å si og gjøre det de sier og gjør, mangler det ennå meget på at hun kan sies å ha en god forståelse av konflikten, siden det klare lys hun kanskje får satt på den ene parten, ennå ikke er klart lys på *konflikten*. Det er kanskje ikke utenkelig, og kanskje kan hun tenke det, at motpartens motiver er grumsete og at deres uttalte grunner er et kaos. Men vår praksisforsker har ingen rett til å tenke at det er slik, i hvert fall ikke før hun kanskje har ervervet seg en slik rett, gjennom ærlige og grundige, men altså mislykkete, forsøk på å se deres grunner som forståelige og kanskje gode. Og til hennes ærlige og grundige forsøk på det, hører det med ett eller flere forsøk på å peile inn motpartens underliggende forståelse.

Her kan kanskje et begrep om *sted å se fra*, *sted å gjøre sine erfaringer fra*, eller *perspektiv*, være til hjelp.

Et barn som er vokst opp i Bodø og godt kjent med fjelløya Landego og dets skikkelse, kommer en dag til Kjerringøy, nord for Bodø. Fra kaia på Kjerringøy får det øye på ei fjelløy i sørvest det ikke har sett før. Og det får høre, med forundring, at det er Landego. Det passer med beliggenheten, men Landego ser slett ikke slik ut. Den vakre skikkelsen er skiftet ut med en klump. For et barn kan det komme som en innsikt og en forundring at en og samme gjenstand kan vise seg i forskjellige skikkelser alt etter hvor du ser den fra (fotballer og flaggstenger unntatt). Og det er den innsikten som er den bokstavelige grunnen til å snakke om *sted å se fra*.

Men vi kan også si at Jernverkets direktør og arbeiderne ved smelteovnene ser og erfarer det samme Jernverket fra to forskjellige steder. Og at Jernverket viser seg i to forskjellige skikkelser for de to forskjellige stedene. Vi kan også si at reingjeteren og turgåeren ikke ser det samme høydedraget, eller den samme slake hellingen mot øst, med de samme øyne. Der reingjeteren f. eks. ser et godt kalvingsland, ser turgåeren, kasserer i Alta Sparebank, en strekning der det er lett å gå og som kanskje etter hvert vil gi ham ly for vinden.

I det første eksemplet, er de to forskjellige stedene to forskjellige plasser eller posisjoner innenfor en og samme ordning. Hver av posisjonene er definert ut fra sine arbeidsoppgaver og hva posisjonen gir rett til og plikt til. De to posisjonene medfører også merkbare forskjeller i arbeidets kår. etc. Og hvis det er snakk om å legge ned Jernverket, slår det ikke inn over de to forskjellige posisjonene på samme måte.

I det andre eksemplet er de to stedene reingjeter og turgåer, men kanskje også arbeid og fritid. Vi kan regne med at turgåeren ser lite som ikke også reingjeteren ser. Og at reingjeteren ser meget som turgåeren slett ikke ser. Og meget av det reingjeteren ser, er det utelukket at turgåeren kan se, siden han er uten enhver erfaring med reindrift og derfor heller ikke kan se terrengets forskjellige kvaliteter i forhold til det å gjete rein der.

Så meget om begrepet *sted å se fra*, eller *sted å erfare fra*. Men hva er dets forbindelse til begrepet om en *underliggende forståelse*?

Jeg vil forsøke å svare via et eksempel som kanskje ikke ligger i nærheten av det våre praksisforskere vil komme til å arbeide med, men som har det fortrinn at det er offentlig tilgjengelig. Og ganske sterkt.

6.4.1 Jordsmonn og gudstro

Den danske forfatteren Hans Kirk, han som skrev *Fiskerne*, tegnet en gang i 1920-årene to kart over Danmark. Det ene kartet viser hvordan mager sandjord og fet moldjord fordeler seg over Danmark. Grovt sagt viser det et belte av mager sandjord langs Jyllands vestkyst. Det meste av det øvrige er fet moldjord. Det andre kartet viser utbredelsen av Indremisjonen (Gud er streng, men tilgivende) og Grundtvigianismen (Gud er både mild og gavmild). De to kartene faller sammen. Indremisjonen har, på den tiden, sin utbredelse over det vest-jydske belte av mager sandjord, mens Grundtvigianismen overalt er å finne på fet moldjord.

Det brede sandjordbeltet langs Vest-Jyllands kyst er ett sted. Kanskje kan det også kalles en biotop, siden det gir sine særegne kår for de mennesker som skal leve av og i det terrenget. Det kunne gis egennavnet Sandjordbeltet. Det øvrige området av fet moldjord er et annet sted, og en annen biotop. Det kunne gis egennavnet Moldjordlandet. Det er det meste av Danmark. Innenfor de to stedene, er det mange steder, det ene innenfor det andre, til vi kommer til en storbondes gård i det indre av Fyn og til et fiskerleje langs havstranden utenfor Harbøre.

Hos storbonden i det indre av Fyn bugner det av gyllent korn utover de brede åkrene og engene står med saftig gress. Her blir det korn til eget mel og rikelig med korn til å selge. Og de 15 kyrne gir melk både til eget hus, samt ost og smør, og dessuten godt med melk til meieriet. Også det blir det penger av, selv om kyrne holdes mest for kornets skyld. Det er kornet som gir de store pengene og kornåkrene trenger gjødsel. Kirkens hvite klokkeårn er synlig fra de fleste av sognets gårder. Og hver søndag ringes det inn til gudstjeneste, der sognets folk synger de gamle danske salmer, dog mest Grundtvig, og der presten preker om Guds godhet og om hans gode gaver til oss. De gylne kornåkrene og de saftige engene vitner derom. Og derfor, sier

presten i sin preken, skylder vi Ham å være gode mot hverandre, gi en hjelpende hånd til den som er i nød, aldri baktale hverandre og alltid betale vår skyld. De fleste av sognets gårder er til stede i kirken og hver med flere av sine folk, der de viser seg frem for Gud og for hverandre og veksler noen vennlige ord på kirkebakken og kanskje gjør noen avtaler. For øvrig er storbøndene i det indre av Fyn selvhjulpne. De har penger i banken og skal nok tåle både et og to år med dårlige avlinger. I det jordiske trenger de strengt tatt ikke hverandre, ikke slik i det daglige. Og i det himmelske setter de sin lit til Guds godhet.

Også fiskerne fra Vesterhavet arbeider med jorden. De har ikke så meget av den og den er mager nok, men også god nok til at den gir dem det de trenger av poteter. Og ikke mindre enn at den gir fôr til fiskerlejets kyr. Det er 8 eller 9 hus for folk i fiskerlejet og noen færre hus for fe, siden noen av naboeene er gått sammen om felles fjøs. Det er også høns i hvert et fjøs og mellom husene, slik at fiskerlejets folk er selvforsynte med både melk, smør, ost og egg. Konene og de store døtrene vever sitt og sines tøy selv, men ullen må de kjøpe. Og mel til brødene. Og det meste av det andre som trengs. Pengene får de fra fiskeriet.

Siden markene mellom husene er små, er det heller ingen større avstand mellom dem, selv ikke for de minste av barna. De løper inn og ut mellom de fleste av husene og er også hjemme der, i de fleste av dem. De større barna må holde seg nært sitt eget hus, slik at de lett kan påkalles, for å hugge ved, bære inn torv, bære vann fra brønnen og meget annet.

Fiskerlejet har tre havsbåter til sitt fiskeri på Vesterhavet. Men ingen havn. Og derfor er deres båter uten kjøll. Hver av dem har en bred og flat bunnplanke i stedet for kjøll, slik at den ikke skal sette seg fast i sanden når den skal skyves ut eller landes. Vesterhavet er grunt, med høye og bratte bølger, og høyere og brattere blir de når de nærmer seg stranden. Det å sette ut en båt krever flere folk enn de fiskere som bemanner båten og likedan når den skal landes. Så hver av de tre båtene kjenner de fleste av fiskerlejets mange hender og rygger, utenom de minste.

Handelsmannen i Harboøre gir ikke gode priser, så fiskerne må gjøre de helt store fangstene hvis de skal klare seg godt. De helt store fangstene er sjeldne, og de klarer seg ikke godt. De er fattige folk. Og arbeidet og slitet på havet er det samme enten det gir stor fangst eller liten fangst. Og selv om de både er dyktige fiskere og dyktige sjøfolk, hender det at en fisker blir kastet på sjøen av båtens brå bevegelser i de bratte sjøene. Det er ingen enkel sak å holde deg godt fast med de samme to hendene du skal gjøre ditt arbeid med. Men om du kastes overbord, er du ikke fortapt for det. Dine kamerater gjør straks det de kan for å frelse deg, og som oftest klarer de det. Men ikke alltid. Det har også hendt at en høy og bratt sjø har snudd en båt helt rundt og sendt alle sine fiskere i sjøen. Men båtene holder øye med hverandre og ingen av dem er langt vekk. De to haster mot den forliste for å berge de som er i sjøen og de som klamrer seg til hvelvet. Det er en farlig operasjon for de to båtene som kommer til for å berge er i de samme høye og bratte bølgene som den forliste. Og i arbeidet med å berge sine kamerater, kan de sette både seg selv og sin båt i fare. Det hører 6 eller 7 fiskere til en 40 fots havsbåt, og det skal godt gjøres å få dem alle berget.

Det er ikke hvert år at en fisker drukner eller at en båt blir kastet på land halvt eller helt ødelagt. Og heller ikke hvert femte år. Men det hender ofte nok i et menneskes liv, og med nære nok folk, til at det er til stede som et alvor i deres arbeid. Dette kan være den dagen da din kone blir uten sin mann og dine barn uten sin far. Og det vet konen også. Det er derfor hun stadig speider etter båtene, når vinden er sterk og bølgene høye.

Og øker den stive kulingen til sterk kuling og deretter til liten storm, da kan dette være den dagen du skal stå frem for din Skaper og Dommer med ditt liv og din ferd. Han er en streng Herre, både her og hisset, og har du bare ditt eget å fare med, blir du vraket, det er sikkert. Men den gang Jesus, Guds enbårne sønn, lot seg korsfeste på Golgata, tok han alle våre synder på seg. Og takket være Ham, kan du likevel stå frem for din Skaper og Dommer uten synd og skyld. Din synd er allerede sonet og din gjeld er allerede betalt. Derfor trenger du heller ikke å frykte døden, og du kan rolig vende all din tanke og all din kyndighet mot å holde båten slik i sjøene at den ikke blir kastet rundt. Nå er det det sikre forlis å lande der hjemme. Og vinden ser

slett ikke ut til å løye. Det er en ting å gjøre, og det er å gå nordover og prøve å komme seg inn Thyborøn Kanal, den er bred nok, og legge seg til i Thyborøn havn. I dette været kan ikke konene se at båtene går nordover, men de forstår nok at det er det de har gjort.

Fiskerlejets folk trenger hverandre, både i det timelige og i det åndelige. I det åndelige for å råde og formane hverandre og sammen finne den rette veg som Skriften peker ut for oss. De kommer ofte sammen i hverandres stuer for å lese Guds ord og finne ut av det. I det timelige for å holde øye med hverandre på havet og alltid holde sine båter i nærheten av hverandre, slik at de kan være rede til å hjelpe en kamerat eller en kameratbåt når det trengs. Og likedan på land, både mellom mennene og mellom konene. Det hadde nok vært mange enker i fiskerlejet om ikke fiskerne hadde stått hverandre bi ute på havet og noen ganger satt sitt eget liv i fare for å berge en annen. Og det hadde nok mange ganger vært sultende mennesker i fiskerlejet, om ikke de som fremdeles hadde mel eller mynt til overs hadde delt med den som manglet begge deler.

Gud vender ikke det samme ansikt mot folket i fiskerlejene langs Vestkystens havnløse strekninger som mot kornbøndene i det indre av Fyn. Og Skriften ikke heller. Deres barnelærdom er nok den samme begge steder. Det er Fadervår, De ti bud og Trosbekjennelsens tre artikler. Samt Bibelhistorien. Men deres forskjellige kår og forskjellige erfaringer med vær og vind, med markens grøde og med hverandre, i bondebygden og i fiskelejet, gir dem forskjellige nøkler til å tolke sin barnelærdom og Den hellige skrift. Som en maler som kjenner alle farger, men etter hvert kommer til å holde seg til de som taler sterkest til sjelen, lovpriser kornbonden Skaperen med den første trosartikkel, mens fiskeren finner sin forsoning med Gud og med sin tilværelse i den andre trosartikkel.

Det jeg har forsøkt å gjøre her, over de siste tre sidene, er å tenke og dikte videre ut fra Kirks to kart. Og mitt ærende er det samme som hans: å forsøke å forstå hvorfor bøndene på den fete moldjorden kjenner seg hjemme i grundtvigianismen, men ikke i indremisjonen, mens fiskerne på den magre sandjorden kjenner seg hjemme i indremisjonen, men ikke i grundtvigia-

nismen. Jeg har ikke Kirks artikkel for hånden, den med de to kartene, og det er meget lenge siden jeg leste den, men jeg kan ikke huske at han gjorde noe poeng ut av det at det magre sandjordbeltet ligger inntil Vesterhavet og at det er Vesterhavet de søker det meste av sitt utkomme fra, de fleste av de som bor på sandjordbeltet. Jeg kan heller ikke huske at Kirk gikk nærmere inn på verken kornbondens eller Vesterhavs-fiskernes forskjellige arbeide og de forskjellige erfaringer det gir dem. I min egen tenkning ut fra Kirks to kart, er det der nøkkelen til forståelse ligger. Og mitt begrep om den nøkkelen er *sted å se fra*, eller det rikere *sted å erfare fra*.

Kirk, slik jeg husker ham, nøyer seg med å forklare at mens bonden på den fete moldjorden er ganske velstående, er fiskeren på den magre sandjorden fattig. Og at den velstående gjerne får et lysere syn på tilværelsen og den fattige et mørkere. Og at den velstående bonden derfor kjenner seg hjemme i grundtvigianismens lyse og milde kristendom, mens den fattige fiskeren kjenner seg hjemme i indremisjonens mørkere og strengere kristendom. Med en slik forklaring, trenger ikke Kirk, selv om han er marxist, å gå nærmere inn på bondens og fiskerens forskjellige arbeid og deres forskjellige arbeids forskjellige kår og hvilke forskjellige erfaringer det gir, av menneskets tilværelse på jorden. Jeg finner hans forklaring noe mager.

Det er mer å si om kornbonden i det indre av Fyn enn at han er velstående. Det er f.eks. det at de vidstrakte engene og åkrene legger avstand mellom de forskjellige kornbøndernes gårdstun, med deres omliggende bolighus, driftsbygninger, redskapsboder, etc. Slik at den ene gårdens folk får lite å gjøre med den neste gårdens folk, slik i det hverdagslige og det praktiske. Hver bondegård må innrette seg på å klare seg selv i det praktiske. Og det blir en dyd å klare seg selv. Mens det nærmer seg en last å søke hjelp utenfor egen gård, kanskje med banken som unntak. Men bonden og hans kone klarer ikke alene å drive en stor gård, heller ikke med hjelp av sine større barn. De trenger å ansette en fast dreng, og gjerne en med egen familie som også kan hjelpe til. Under den travle innhøstingen, trenger bonden også midlertidige leiearbeidere. Og både drengen og de øvrige hører med til gårdens folk, så lenge som de arbeider der. Samtidig tegner det seg et par klasseskiller, mellom bonden og hans familie og drengen og hans familie, og mellom drengen

og hans familie og innhøstingens løsarbeidere. Det gjør bonden til forvalter, ikke bare av eget og andres arbeid, men også av selve det hierarki de alle arbeider innenfor, slik at de i sitt arbeid og i sin fremtreden holder seg på sin plass, hver innenfor sitt eget sjikt. Og gården kommer til å avspeile det kongeriket den selv er innlemmet i, slik kongeriket også avspeiler gården.

Bonden eier sin jord og ingen av de andre som også arbeider på gården, eier noe av den jord de arbeider på. Men det dypeste som kan sies om bonden, er kanskje likevel ikke at han eier sin jord, selv om det alene er meget implikasjonsrikt. Det dypeste som kan sies om ham, eller om mange av hans slag, er at hans tilværelse her på jorden, som menneske, er hans tilværelse på gården. Den dagen han overtok gården, viet han sitt liv til den. Gården gir ham velstand, men det er ikke det dypeste. Det dypeste er at det er slektens jord og at det er den han selv er født til. Det er hans slekts jord som det nå er hans tur til å drive, slik det før ham var hans farfars tur og så hans fars, for bare å holde seg til den nærmeste tid, og etter ham hans sønns tur og så hans sønns sønn, etc. Og slekten og jorden er ett. Den slekten er den slekten som hører den jorden til. Og den jorden er den jorden som hører den slekten til.

Og slik hans far ga fra seg gården i bedre stand enn da han overtok den, slik skal han selv, når tiden kommer, gi den fra seg til sin sønn i bedre stand enn da han selv overtok den fra sin far. Det er gårdens, eller slektens og jordens, egen ethos. Den går så dypt, at skulle hans egen og eneste sønn si fra seg gården, den gården han er født til, så ville også hans eget arbeid på gården være gjort meningsløst. Selv om han er bonde til sin innerste trevl og ingenting har tilfredsstilt ham mer enn det å arbeide med jorden, med dens forbedring, med å prøve ut nye vekster, etc., så har det at det er slektens jord han arbeidet med, slekten bakover og slekten forover, vært en vesentlig del av den tilfredsstillelsen, kanskje dens innerste liv. Og hvordan kan man skille mellom jord og slekt? Og nu er det livet lagt dødt. Det er som om han arbeider på fremmed jord.

Og det er mitt forsøk på å sette ord på en fynsk kornbondes *underliggende forståelse*. Det er hans sted på jorden, som kornbonde på Fyns fete moldjord og i Fyns milde klima, og med de erfaringer det gir ham, som gir ham den

forståelsen. Det flyter også andre tanker inn i hans verden enn de selve hans arbeide og tilværelse som kornbonde gir ham. Men det er med sine egne erfaringer han tar imot tankene utenfra og gjør dem til sine eller vraker dem, eller bare gjør seg kjent med dem og lar dem ligge til de enten har grepet inn i hans liv eller bare huskes som noe han har hørt eller lest.

Ingenting av alt dette trenger å lede til en kristen gudstro. Men når den kristne gudstroen allerede preger landet og folket, i en eller flere av sine mange forskjellige skikkelser, er det dem han må kjenne på. Og han merker at noen av kristendommens skikkelser er ham helt fremmed, mens andre er i nærheten av der han selv er, med sin jord og sin slekt, midt i det frodige skaperverket. Når den grundtvigianske presten preker i sognekirken om Gud som Skaper og Opprettholder, da er han med. Og når presten preker over at vi er skapt for å ta vare på skaperverket, det er, på hverandre og på alt levende, da er han med. Når presten beskriver de som har sitt arbeide på jorden som Guds nærmeste medarbeidere, da merker han at det gjør godt å se sitt eget og slektens arbeid i det lys. Og når presten sier sitt ”menneske først og så kristen”, da forstår han at kristentroen ikke skal stenge verken for det gode og arbeidsomme liv på jorden eller for gleden over jordens og arbeidets frukter. Men når presten på Langfredag taler om Jesu død på korset, for at vi skal kunne stå skyldfrie overfor vår Skaper og Dommer, da forstår han det med å gi sitt liv for at andre skal få leve, men det som høres ut til å være det dypeste i det presten da sier, det forstår han ikke. Han får det ikke til å rime med prestens andre prekener og han får det ikke til å rime med sin egen tenkning. Han er ikke i stand til å finne noe i sin egen erfaring, verken fra sitt arbeid med jorden eller fra sitt forhold til folk, som svarer til det presten preker om på Langfredag. Og han lar det ligge. Kanskje forstår han også det en dag.

Ingenting av det jeg har skrevet om den fynske kornbonde og hans tro bygger på et nært kjennskap, verken til den danske kornbonde fra hans beste tid (fra ca. 1850 til ca. 1880) eller til Grundtvigs salmer eller prekener. Og skulle jeg forsøke meg på et nærbilde som en grundtvigiansk kornbonde selv kunne kjennes ved og kanskje si at "Slik er det", så er jeg for sent ute. Skulle min kornbonde ha et oldebarn som fremdeles er bonde på den samme

jorden, så er han ikke konge i sitt rike, men agro-industriens undersått. Og alt annet enn Guds medarbeider. Når jeg likevel, uten gode historiske kunnskaper, drister meg til å fortelle en slik historie, er det fordi poenget er å illustrere og levendegjøre et par begreper: begrepet om et *sted å se fra*, eller et *sted å erfare fra*, og begrepet om en *underliggende forståelse*. Og det forhold at begrepet om en underliggende forståelse er et begrep om den forståelse som avleirer seg fra de erfaringer du gjør på det sted, eller innenfor den livsform, der du gjør dine erfaringer, som f.eks. den fynske kornbonden i hans beste tid. (Men skulle jeg forsøke å finne ut av hvor adekvate mine begreper er for det historiske materiale jeg nå har diktet over, måtte jeg først erstatte min diktning med alvorlige, historiske studier, for så å dikte og tenke videre derfra. Hvis jeg ikke kom over f.eks. noen brev som sa det meste.)

Kornbonden tar i mot den kristne tro i den skikkelse han kan kjenne seg hjemme i, ut fra den underliggende forståelsen som hans erfaringer har gitt ham, der hans erfaringer i første rekke er hans erfaringer fra sitt arbeid med slektens jord og fra sine forhold til de folk som hører det arbeidet til. (Som bare velstående og tilfreds, er han ikke moden for noen tro i noen av dens skikkelser, og heller ikke for en moden avskjed med noen av dem).

Og det samme, mutatis mutandis, for fiskerlejets folk ved Vesterhavet.

Det er slik jeg selv har tenkt nu, ut fra Kirks to kart.

6.4.2 Noen steder å erfare fra innenfor et sykehus

Vår praksisforsker tok selv, som praktiker, part i den konflikten hun nå forsker på. Og halvveis i sitt forskningsarbeid, tar hun fremdeles samme parti. Men som forsker står hun nu med den oppgaven å få en så god forståelse som mulig av motpartens tenkning og forståelse, både den som ligger opp i dagen og den jeg har kalt (motpartens) *underliggende forståelse*. La oss si at hun allerede har forstått at det innenfor den gruppen hun har omtalt som "motparten", er to eller tre lederskikkelser og at det er deres tenkning og forståelse som preger det hun har omtalt som "motpartens tenkning og forståelse". En av de mange spørsmål hun da må arbeide med er: Hva er de to eller tres underliggende forståelse?

La oss si at konflikten går mellom sykepleierne på en av sykehusets avdelinger og sykehusets ledelse. Og at sykehusdirektøren er en av de to eller tre som setter sitt preg på sykepleiernes motpart. En av vår forskers oppgaver, er da å sette seg inn i sykehusdirektørens underliggende forståelse. Hvordan gjør hun det?

Jeg forklarer henne (la nå meg være hennes veileder en liten stund) om begrepet *sted å se fra*, kanskje først med Landego-eksemplet og dernest med jernverks-eksemplet. Og jeg foreslår at hun, på lignende vis, forsøker å tenke om det å være sykepleier (på den avdelingen) og det å være sykehusdirektør (på det samme sykehus) som to forskjellige steder å se fra, dvs. som to forskjellige steder å gjøre sine erfaringer av det samme sykehuset fra, det samme sykehuset og dets forskjellige virksomheter.

Min tanke er, fremdeles, at f.eks. den midt-fynske kornbondens underliggende forståelse (av tilværelsen, av hva det er å være bonde, etc.) er en avleiring, eller en sedimentering, av de erfaringer han har gjort fra sitt sted som midt-fynsk kornbonde - der stedet også innbefatter jordens bonitet, egnens klima, hans egen og drengens kyndighet, deres redskaper og trekkdyr, den pris Møllen betaler for en tønne korn, etc. Slik at hvis det er et menneskes, eller et arbeidsteams, underliggende forståelse du vil forsøke å begripe, skal du begynne ditt arbeid med å undersøke hvilke *erfaringer* man kan gjøre *fra det stedet*. Og i hvert fall for en bonde, en kystfisker eller en reingjeter, er det vi omtaler som deres "yrke" et sted som kan ha trengt gjennom både deres kropp og deres sjel. De har også gjerne sin oppvekst i den samme verden som de senere skal forvalte gjennom sitt yrke. Det er ikke klart at f.eks. en psykiatrisk sykepleier, hjertekirurg, sykehusdirektør, småskolelærer, etc. er like sterke steder. Men også de er steder med sine stedsegne erfaringer.

"Tenk deg at du selv er sykehusdirektør," sier jeg til vår praksisforsker og tidligere sykepleier, "på dette sykehuset og med denne sykehusdirektørens bakgrunn og erfaringer." Det å forsøke å sette seg i en annens sted er en

moralsk og menneskelig grunnleggende operasjon. Men hvordan gjør hun det?

Sykehusdirektørens sted å se fra, sted å forstå fra, sted å erfare fra, kan beskrives, et godt stykke på veg, gjennom å beskrive hennes oppgaver som sykehusdirektør, slik de kanskje er definert for enhver sykehusdirektør og slik de melder seg for denne sykehusdirektøren på dette sykehuset. Og hvordan forstår sykehusdirektøren selv sine oppgaver? Her kan det gjøre en forskjell om hun er en tidligere lege, med en leges erfaringer, eller f.eks. økonom med ledelsesutdannelse fra BI. Og hvem, eller hvilke andre steder eller posisjoner, har hun å forholde seg til i sitt arbeid som sykehusdirektør? Etc. Etter at hennes *sted* å erfare fra er peilet inn, kan vi kanskje også gi en skisse av hvilke erfaringer som *kan* gjøres fra det stedet. Men hvilke erfaringer har hun gjort? Har noen av dem vært skjellsettende? Etc.

Kanskje vår praksisforsker kan få noen samtaler med henne om noe av alt dette, selv om de har vært motparter i samme konflikt. Og kanskje kan vår praksisforsker, etter sitt andre eller tredje forsøk på å beskrive sykehusdirektørens underliggende forståelse, be henne om å lese det hun har skrevet. Og la det tjene som tema for enda en samtale. Etc.

Kanskje klarer ikke vår praksisforsker å komme helt i mål her. Det å komme helt i mål, vil kanskje være at hun klarer å gi en slik beskrivelse av sykehusdirektørens underliggende forståelse at sykehusdirektøren selv sier, "Det er slik jeg har tenkt", "Du forstår meg like godt som jeg forstår meg selv", eller lignende. Også dette er en stasjon i vår praksisforskernes forskning der meget kan skje.

Men før vår praksisforsker har fått en god forståelse av begge parters tenkning og forståelse, har hun heller ingen god forståelse av selve konflikten, i hvilke sjikt den kan sies å ha sine røtter, og av hva som kanskje kan gjøres.

6.5 DET MORALSKE ROM

Det er kanskje få oppgaver som byr en praksisforsker på så krevende menneskelige og moralske utfordringer, som det å forske på en konflikt du selv

har tatt del i, der du har tatt parti, som en av praktikerne, og der du fremdeles tar parti, og nå som forsker. Det er kanskje innenfor en slik praksisforskning at kravet om integritet, som menneske og som forsker, melder seg klarst og sterkest.

Men enhver praksisforsker, som enhver forsker, arbeider innenfor et moralsk rom. Og til forskjell fra f.eks. kjemikere eller molekylærbiologer, men kanskje ikke til forskjell fra antropologer eller historikere, forsker praksisforskeren på virksomheter som selv utøves innenfor et moralsk rom. F.eks. skal både en småskolelærer, en sykepleier, en flykaptein, en fiskeskipper, en båtbygger, etc., *ta vare på folk*.

Men det å ta vare på folk, er ikke helt det samme for en sykepleier, en fiskeskipper eller en båtbygger. Det finnes kanskje et moralsk rom som omslutter alle former for praksis. Men for enhver praksis finnes det moralske utfordringer som enten er særegne for den praksisen eller som melder seg med større tyngde der enn innenfor andre praksisformer. Det er f.eks. fint om en fiskeskipper er lydhør overfor barn, men det er ikke en av de avgjørende dygder innenfor hans virksomhet. For en småskolelærer, er det en avgjørende dygd. Og lydhørheten skal være der, ikke bare når et barn vil fortelle noe, men også når hun underviser barn i lesing, regning, etc.

Det å ta vare på folk kan gripe inn i det mange, og kanskje de fleste moralfilosofen, vil regne som *rent tekniske* forhold. Som f.eks. når en båtbygger bygger en klinket sjark til en kystfisker (slike båtbyggere og slike fiskere finnes fremdeles). En av den båtbyggerens oppgaver er å klinke ordentlig, dvs. å få sømmene (en slags spiker, gjerne av kopper) på plass med passe mellomrom og slik festet at hver søm sitter godt. Når en håndverker setter sin ære i å gjøre godt arbeid, omtales det gjerne som god *håndverksmoral*. Og i god håndverksmoral er det en klar komponent både av respekt for folk og av å ta vare på folk. Selve kriteriet på at en sjark er godt klinket, er at skroget tåler både de harde slagene fra en storms bølger og presset mot båt-bordene fra en tung last, uten at noen av bordene løsner, dvs. uten at sømmene glipper. Selve kriteriet på god klinking, er at han, båtbyggeren, klinker slik at han tar vare på folk og ikke setter deres liv i fare. Her kan vi godt si

at vi holder oss med et moralsk kriterium på teknisk godt arbeid. Det gjør vi stadig og overalt.

Til en god forståelse av en praksis, hører også en god forståelse av det moralske rom den praksisen utøves innenfor. Antagelig vil praktikere flest ha en forståelse av sin egen virksomhets moralske rom. Hvor god den forståelsen er, kommer til syne, for et kyndig blikk, i måten de utøver sin virksomhet på. Og innenfor kanskje de fleste virksomheter, vil det være en og annen praktiker som både har en god forståelse av det moralske rom hun arbeider innenfor og er i god stand til å forklare den forståelsen for andre, f.eks. for andre praktikere innenfor den samme virksomheten. Det er nok blant dem vi finner de som senere melder seg som praksisforskere (MA eller PHD). Og som praksisforskere skal de kunne forklare sin gode forståelse også for folk som ikke kjenner den virksomheten.

I MA-studiet i praktisk kunnskap har studentene arbeidet en del med Aristoteles' Nikomakeiske Etikk, for å gjøre seg fortrolig med hans tenkning om *moralsk kyndighet*, *moralsk dugelighet* (dygd), *moralsk forståelse*, etc. I et PHD-studium kan det være grunn til å gjøre seg kjent også med andre former for moralfilosofisk tenkning, med f.eks. Hume og Kant, og kanskje J.S. Mill. Men også i PHD-studiet bør det vesentligste av praksisforskerens moralske, og kanskje moralfilosofiske, arbeid gjøres i nær tilknytning til den praksis forskeren forsker på og i nær tilknytning til de moralske utfordringer den form for forskning og den form for praksis byr på.

Slik det meste av epistemologien har lite å si om praktisk kunnskap, slik har det meste av moralfilosofien, vår egen tids inkludert, lite å si om praktiske virksomheter, det moralske rom de eksisterer innenfor og de egne moralske utfordringer de byr på. Det er derfor ennå uklart hvor vi, som praksisforskere, kan søke hjelp, i vår egen tids moralfilosofi. Men både Alasdair MacIntyre (1981) og Martha Nussbaum (1990) ser ut til å bevege seg i retning av praktiske virksomheter og praktisk kunnskap. De er begge aristotelikere. Men her leter vi ennå.

LITTERATUR:

- Arendt, Hannah (1978): *The Life of the Mind*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Arendt, Hannah (1996): *Vita Activa*. Oslo: Pax Forlag.
- Arendt, Hannah (1996): *Den banala ondskan. Eichmann i Jerusalem*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos.
- Aristoteles (1999): *Etikk. Et hovedverk i Aristoteles' filosofi, også kalt Den nikomakiske etikk*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Bachtin, Michail (1991): *Det dialogiska ordet*, Gråbo: Antropos,
- Bachtin, Michail (2000): *Författaren och hjälten i den estetiska verksamheten*. Gråbo: Anthropos
- Benner, Patricia (1984): *From Novice to Expert. Excellence and Power in Clinical Nursing Practice*. Menlo Park, CA: Addison - Wesley Publishing Company.
- Bourdieu, Pierre (1984): *Homo Academicus*. Edition de Minuit. Paris
- Brox, Ottar. (1989/1995) *Praktisk samfunnsvitenskap*. Universitetsforlaget, Oslo 1989.
- Danbolt, Gunnar, Johannesen, Kjell S. Nordenstam, Tore (1979): *Den estetiske praksis*. Universitetsforlaget, Bergen-Oslo-Tromsø
- Dreyfus, Hubert (1972): *What Computers Can't Do*. New York: Harper & Row.
- Dunne, Joseph (1993): *Back to the Rough Ground. Practical Judgment and the Lure of Technique*. Notre Dame, IN: The University of Notre Dame Press.
- Fause, Åshild, og Micaelsen, Anne (2002): *Et fag i kamp for livet. Sykepleiens historie i Norge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Foucault, Michael (1994): *Overvåkning og straff*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

- Freud, Sigmund (1995) "*Totem och Tabu.*" Daidalos, Göteborg
- Gadamer, Hans-Georg (1960): *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik.* Tübingen: J.C.B. Mohr (Paul Siebeck). (På engelsk 1975: *Truth and Method.* New York: The Seabury Press.)
- Gadamer, Hans-Georg (2003): *Forståelsens filosofi.* Oslo: J.W: Cappelen forlag.
- Geertz, Clifford (1988): *Works and lives: The Anthropologist as an Auth.* Stanford University Press. California.
- Giddens, Anthony & Turner, Jonathan: *Social theory Today,* Polity Press, Cambridge 1987
- Ervin Goffman (1969) *The Presentation of Self in Everyday Life.* Penguin, London.
- Habermas, Jürgen (1981): *Theorie des kommunikativen Handelns,* Band 1-2. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Ihde, Don (ed.) & Selinger, Evan (ed.) (2003): *Chasing Technoscience: Matrix for Materiality.* Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Josefson, Ingela (1988): *Från lärling til mästare. Om kunskap i vården.* Stockholm: FoU rapport 25, SHSTF.
- Josefson, Ingela (1991): *Kunskapens former. Det reflekterande yrkeskunnandet.* Stockholm: Carlsson Bokförlag.
- Josefson, Ingela (1998): *Läkarens yrkeskunnande.* Lund: Studentlitteratur.
- Juul Jensen, Uffe(1983): *Sygdomsbegreber i praksis. Det kliniske arbejdes filosofi og videnskabsteori.* København: Munksgaard. (Engelsk utgave 1987: *Practice and Progress.* Oxford. Blackwell, Scientific Publishers.)
- Krall, Hanna (1996): *Att dansa på främmande bröllop.* Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Alasdair MacIntyre (1981) *After Virtue - a study in moral theory.* London, Duckworth

- Malinkowski, Bronislaw (1979): *Magic, Science and Religion*. Waveland Press, Inc, 1992.
- Malinkowski, Bronislaw (2001): *Coral Gardens and Their Magic: The Language and Magic of Gardening*. London and New York: Routledge.
- Mead, Margareth. (1954) *Cultural Patterns and Technical Change*, The New American Library, New York
- Molander, Bengt (1993): *Kunskap i handling*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos.
- Nergård, Jens- Ivar.(1988) *Manniskans möte med sig själv*, Raben & Sjögren, Stockholm
- Nordenstam, Tore (2000): *Fra kunst til vitenskap. Humanvitenskapenes grunnlag i et historisk perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nussbaum, Martha C. (1990): *Love's Knowledge. Essays on Philosophy and Literature*. New York, Oxford: Oxford University Press.
- Nussbaum, Martha C. (1997): *Cultivating Humanity. A Classical Defence of Reform in Liberal Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Piaget, Jean.(1954)*The Construction of reality in the child*, Basic Books New York 1954.
- Polanyi, Michael (1958): *Personal Knowledge. Towards a Post-Critical Philosophy*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Polanyi, Michael (1966): *The Tacit Dimension*. New York: Doubleday & Company.
- Ricoeur, Paul (1979): *Fortolkningsteori*. Stjernebøgernes kulturbibliotek: København.
- Kristensson Uggla, Bengt, (1999): *Kommunikation på bristningsgränsen: en studie i Paul Ricoeurs projekt*, Stockholm/Stehag, Brutus Östlings bokförlag.
- Ricoeur, Paul (1988): *Från text till handling. En antologi om hermeneutikk*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.

- Ricouer, Paul (1985, 1990): *Time and narrative 1-3* Chicago and London, The University of Chicago Press.
- Ryle, Gilbert (1945): *The Concept of Mind*. London: Hutchinson University Library.
- Schön, Donald A. (1983): *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Schön, Donald A. (1987): *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco & London: Jossey - Bass Publishers.
- Taylor, Frederick Winslow (1998): *The Principles of Scientific Management*. Mineola, NY: Dover Press.
- Toulmin, Stephen (1973): "How Medicine Saved the Life of Ethics". *Perspectives in Biology and Medicine* 25 (4), s. 736-750. Chicago: The University of Chicago Press.
- Wadel, Cato (1991): *Feltarbeid i egen kultur. En innføring i kvalitativt orientert samfunnsforskning*. Flekkefjord: SEEK AS.
- Wittgenstein, Ludwig (1953): *Philosophische Untersuchungen / Philosophical Investigations*. Oxford: Basil Blackwell.
- Wittgenstein, Ludwig (1958): *The Blue and Brown Books. Preliminary Studies for the Philosophical Investigations*. Blackwell Publishers.
- Østerberg, Dag (1982): *Forståelsesformer. I Sosialfilosofi*. En Fakkell – bok, Oslo

Ved Høgskolen i Bodø utføres utstrakt vitenskapelig arbeid innen fagområder med nasjonalt tyngdepunkt. Dette gjelder særlig bedriftsøkonomi, profesjonsfag, samfunnsvitenskap og fiskerifag/akvakultur. Det gjøres utredningsarbeid og gjennomføres kompetansegivende kurs og etterutdanning for regionale markeder.

Et nytt hovedfag i praktisk kunnskap ved Profesjonshøgskolen, Høgskolen i Bodø ble etablert høsten 2000, og en doktorgradsutdanning i praktisk kunnskap ved Høgskolen i Bodø vil under forutsetning av akkreditering bli igangsatt høsten 2006. Senter for praktisk kunnskap er ett av fire sentra i Skandinavia på fagområdet praktisk kunnskap, og doktorgradsutdanningen ved Høgskolen i Bodø vil være den første i sitt slag – nasjonalt og internasjonalt.

Denne rapport er skrevet som en utredning av den nye doktorgraden i praktisk kunnskap ved Høgskolen i Bodø. Arbeidsgruppen har hatt representanter fra hele Skandinavia. Utvalget har vært i virksomhet siden januar 2002. Rapporten er en beskrivelse av praktisk kunnskap i et historisk og kunnskapsteoretisk perspektiv, utviklingen av fagmiljøet i Skandinavia, og praktisk kunnskap som erfaring og som forskningsfelt.

Med ca. 400 ansatte og over 4000 studenter er Høgskolen i Bodø den største høgskolen og det nest største utdanningsmiljøet nord for Trondheim.



**Høgskolen i Bodø
8049 Bodø**