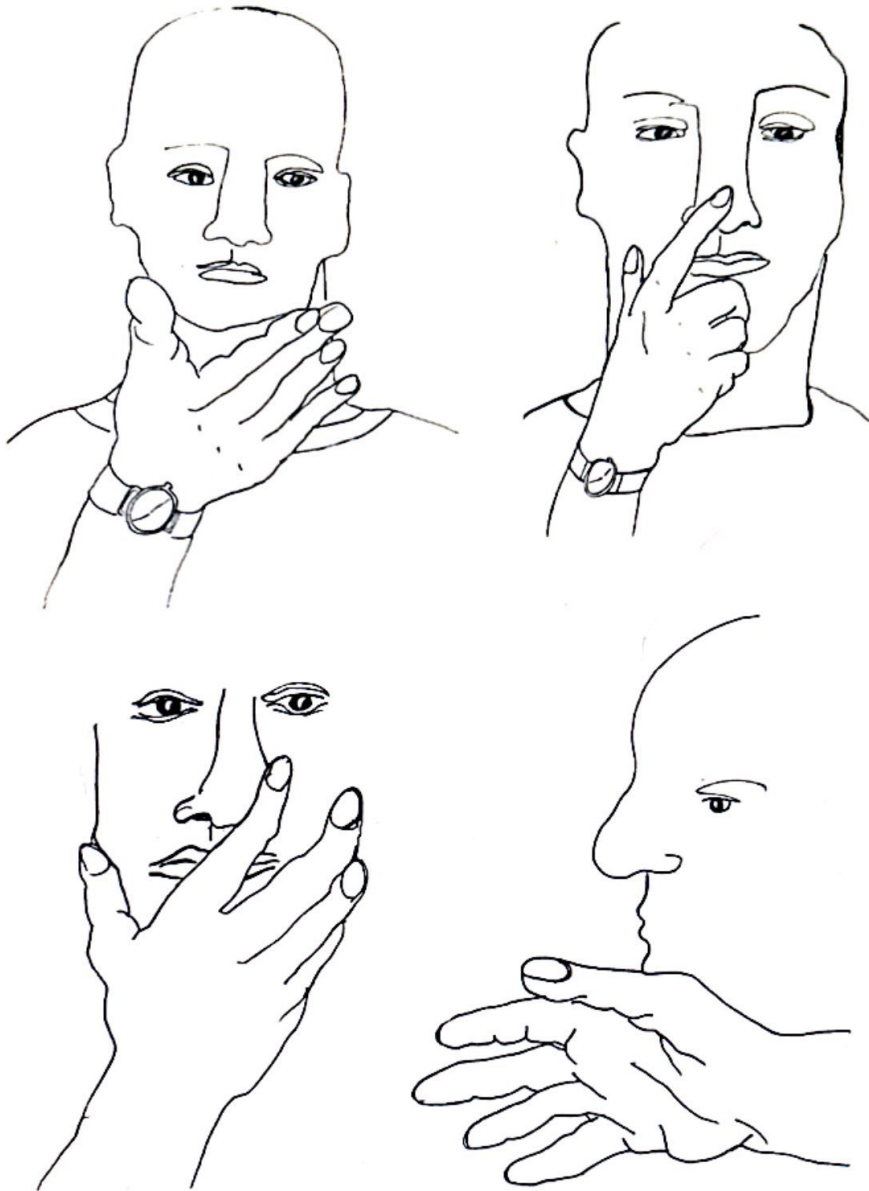


Bengt Molander



KUNSKAP I HANDLING

DAIDALOS

Det kroppsliga – att vara, göra, erfara

Nu riktar vi uppmärksamheten mot kroppen, det kroppsliga varandet och den kroppsliga erfarenheten. Exempelen är främst hämtade från området sjukgymnastik (fysioterapi³³).

Syftet med sjukgymnastiken är, säger Susanne Rosberg, lärare och forskare i sjukgymnastik, integrering, »att få patienten att leva i sin kropp och fungera med sig själv i livet trots eventuella funktionshinder». ³⁴ Och hon skriver, mot bakgrund av bland annat sin egen erfarenhet:

Varandet är en utgångspunkt för att överhuvudtaget kunna arbeta vidare i den sjukgymnastiska processen med att lära patienten känna

³³ »Fysioterapi» är en internationellt mer gångbar beteckning, men jag använder genomgående den svenska termen »sjukgymnastik».

³⁴ Rosberg (1990), s. 24.

och hitta i sin egen kropp. Varandet är också en förutsättning för att kunna handskas med de känslor som patienten projicerar i sjukgymnasten, samt de känslor och reaktioner som väcks inom sjukgymnasten själv i interaktionen. Det är en förutsättning för en god empatisk förmåga.³⁵

Varandet, som är centralt både för sjukgymnasten och för patienten, sätts i kontrast till görandet som dominerar den traditionella sjukgymnastrollen, där patienten i första hand ses som någon (eller något) som skall tränas.

Men vad är det som skall behandlas? Bara patientens kropp eller både kropp och själ? Problemet är viktigt, även om denna frågeformulering bör undvikas, ty den förutsätter en dualism mellan kropp och själ, mellan kropp och person. Denna dualism dominerar det västerländska tänkandet – vilket märks inte minst inom synen på kunskap – och den leder lätt till att man ser kroppen som ett *ting* i världen, ett ting som kan drabbas av sjukdom, behandlas och så vidare.

Vi kan i stället säga: Vi är våra kroppar. Människans existens är ett kroppsligt vara-i-världen. Uttryckt lite annorlunda: *kroppen är vår öppenhet mot världen*. Men dualismen finns ständigt som en underström, den genomtränger vårt språk och vårt tänkande – inte minst i vetenskap och medicin. Den kan reproduceras utan att egentligen synas eller diskuteras öppet.³⁶ Den fungerar ofta som en tyst förutsatt ideologi.

Den integrering som Susanne Rosberg ser som sjukgymnastikens mål kräver att man överskrider dualismen i synen på kunskap och handling. Gunn Engelsrud, norsk sjukgymnast och forskare, vänder sig också mot dualismen. Hon försvarar vad hon kallar en levande/fenomenologisk kroppsförståelse, med utgångspunkt i en fenomenologisk-existentialistisk tradition.³⁷

Enligt Gunn Engelsrud är det av avgörande betydelse för omsorgsarbete hur kroppen blir mött och förstådd.³⁸ Om kroppen betraktas

³⁵ Rosberg (1990), s. 13–14 (jag har strukit ett felplacerat »både» i citatet).

³⁶ Jfr Engelsrud (1990), s. 164.

³⁷ Jag bygger här på Engelsrud (1990), »Kroppen – glemt eller anerkjent?», särskilt s. 160 resp. 164.

³⁸ Även då jag inte ger sidreferenser bygger jag i det följande helt på Engelsrud (1990), fram till den avslutande delen i avsnittet, då jag återigen bygger på Rosberg (1990).

som centrum för upplevelser, erfarenheter och kunskap möjliggörs en bättre förståelse av den kroppsliga och verbala dialog som är centralpunkt i bland annat sjukgymnastik. Kroppen är ett »personligt hem» och vi »tar in» andra människor genom kroppen, säger Engelsrud.

Sjukgymnastiken kan i bästa fall skapa – och i sämsta fall förhindra – en sådan förståelse av det kroppsliga hos patienten, och därigenom skapa eller förhindra positiva behandlingsresultat. Låt oss dröja lite vid »filosofin» innan vi ser på ett par av Engelsruds exempel:

Det er som levende kropp at mennesket er, handler og reflekterer. Sagt med andre ord: Det er gjennom kroppen mennesket »har» verden.³⁹

Som levande kroppar är vi i kontakt med andra människor – vi är till och med sammanbundna med dem. Detta kan jämföras med dualismens bild av människor och kunskap, där människor *påverkar* varandra och är *orsak* till andras reaktioner, och så vidare.⁴⁰ »Påverkar» och »orsak» markerar en utvändig eller yttre relation mellan människor och deras göranden – åtminstone så som dessa begrepp har utvecklats inom dominerande västerländsk vetenskap och filosofi. Kropparna betraktas då som skilda åt, inte sammanbundna.

En omsorgsarbetare som vill förhålla sig reflekterat till sin yrkesutövning bör, säger Engelsrud, ha insikt om vem hon låter patienten få *vara*, och vem hon själv *blir* i förhållande till patienten. Det innebär att ge kroppen betydelse genom arbete med sin egen kroppslighet: kroppsgränser, kroppsupplevelser, rörelsesätt, med mera. En professionell omsorgsarbetare, till exempel en sjukgymnast, måste därför för att »kunna delta i ett kroppsligt möte med uppmärksamhet» ge upp det hon känner som professionellt avstånd och vetande.⁴¹ Detta innebär emellertid inte ett avståndstagande från reflektion utan ett öppnande för reflektion genom kropp och kroppslighet.

Innebörden av kroppslighet, reflektion genom kroppen och liknande begrepp måste förstås och befästas i ett förkroppsligat sammanhang. Det handlar om »tyst kunskap» där ord bara kan visa vägen. Engelsrud ger två exempel som visar kroppsliga möten mellan sjuk-

³⁹ Engelsrud (1990), s. 164.

⁴⁰ Engelsrud (1990), s. 165.

⁴¹ Engelsrud (1990), s. 166.



gymnast och patient. De är hämtade från behandlingsmöten mellan sjukgymnaster och barn i »kommunchelsetjenesten». Behandlingarna videofilmades.⁴² Sjukgymnasten är anonym i båda exemplen, men i båda fall en »hon».

Det första exemplet är en behandlingssituation med en sjukgymnast och en nio år gammal pojke med perceptions- och koordinationsproblem.⁴³

När pojken klätt om och de gått ut på golvet, säger sjukgymnasten: »Vet du vad du ska få göra nu? Du skall få röra dig runt efter musik ... Tror du att du tycker om musiken som jag har hittat?» När sjukgymnasten säger »musik» börjar pojken att röra sig. Han dansar och visar med kroppen att detta tycker han om, han gör rytmljud och rör armarna som om han slår på trummor. Han släpper kroppen lös mer än han gjort tidigare under timmen. Hans associationer till musik får direkta kroppsliga uttryck.

Men sjukgymnasten möter inte pojkens kroppsliga uttryck. Hon talar i stället om vad pojken skall göra när musiken slutar. Hon är instruktionsinriktad och ligger ständigt ett steg före pojken. De möts aldrig som levande kroppar. Pojken är ett föremål som skall instrueras och behandlas. Sjukgymnasten »ser» inte vad pojkens kropp säger, säger Engelsrud. Hon saknar i dubbel mening kroppslig uppmärksamhet.

Gemensamt för dylika »slutna/begränsade interaktionsförlopp» som i det första exemplet är att sjukgymnasten »undviker varandet, det vill säga att den kropp som presenterar sig blir bortsedd från». Sjukgymnastbehandlingen kommer i sådana fall ofta att domineras av övningar, görande, med uteslutande av kroppsligt/förkroppsligt varande.⁴⁴ Den ömsesidiga kroppsligheten som binder de handlande samman på en förreflekterad nivå kan inte komma till uttryck och utnyttjas.

I det andra exemplet, vars konturer blott skall antydast, är patienten en åtta år gammal flicka, hon lider bland annat av övervikt och bristande kroppsbehärskning. Försöker man peka ut typiska drag i den behandlingssituationen mycket kortfattat blir det en renodlad motsats

⁴² Se Engelsrud (1990), s. 160–161 och 168, för bakgrunden.

⁴³ Se Engelsrud (1990), s. 168–173.

⁴⁴ Engelsrud (1990), s. 171.

till det första exemplet: Sjukgymnasten möter omedelbart flickans kroppslighet och utnyttjar mötet till att skapa en gemensam utgångspunkt. Sedan fortsätter den ömsesidiga *kroppsliga dialogen*. Det finns en kroppslig närvaro på båda sidor som gör att (hela) flickan deltar och därmed kan utvecklas.⁴⁵

Kontaktytorna för kroppens förmedlande kraft är många, bland annat rörelser, beröring, andning och kroppsspråk. En dylik uppdelning kan emellertid vara missvisande. Det är i ett möte där man *inte* identifierar specifika, avgränsade »tecken» – inte ställer en specifik »diagnos» – som man öppnar för kroppslig förståelse och dialog.

... det er gjennom åpen akseptering av sin egen kroppslighet og væren at vi får muligheten til å tillate andres kroppslighet.

Kroppen må derfor gjeninnsettes som erfaringskilde og sentrum for væren.⁴⁶

Vi återvänder nu till Susanne Rosberg och den forskning som hon har gjort om – och tillsammans med – erfarna sjukgymnaster. Också hon har använt video. I centrum står kroppen som erfarenhetskälla. Hon talar om sjukgymnasternas *användning av sig själva*. Ett exempel är andningen:

För att klara av att ge patienten en möjlighet till en djupare kontakt med sig själv, arbetar sjukgymnasterna med sin egen koncentration och närvaro i kroppen. Sjukgymnasterna beskriver hur de med hjälp av det de känner i sin egen andning när de följer patienternas andning får en uppfattning om vad som händer i patienten och på så sätt kan dosera i det de gör.⁴⁷

Kanske kan man här tala om ett samtal i förkroppsligad mening, *samvaro* och *närvaro*. Och vi kan åter tala om kroppslig/förkroppsligad uppmärksamhet. Det uppmärksamma lyssnandet är avgörande, som i andra samtal.

En av de sjukgymnaster vars behandling Rosberg studerat säger om patienterna att hon »går in i deras andning» för att *följa med* dem.

⁴⁵ För en närmare beskrivning av behandlingssituationen, se Engelsrud (1990), s. 173–178.

⁴⁶ Engelsrud (1990), s. 179.

⁴⁷ Rosberg (1990), s. 59.

Hon utnyttjar hela kroppen som en resonanslåda, även om andningen är den gemensamma pulsådern i mötet.⁴⁸

Man skulle kunna säga att /sjukgymnasterna/ med hjälp av sin perceptuella kapacitet tar in hela patienten i sin egen kropp och »smakar av» vad som sker i patienten för att sedan besluta sig för vad de ska göra. Denna sinnliga lyhördhet kan betecknas som ett synnerligen viktigt centralt professionellt behandlingsredskap då inslaget av kommunikation på ickeverbal nivå är så framträdande i sjukgymnasters arbete.⁴⁹

Kroppsligheten måste tas på allvar om man alls skall förstå kunskap i handling, till exempel kunskap i sjukgymnastik. Och det betyder att ta kroppsligt varande – kroppsligt vara-i-världen – på allvar. »Handling» får inte avgränsas så snävt att *varande* utesluts, då kvarstår bara en målstyrd, objektrinriktad handling.

»Erfarenhet» och »perception» ges ofta en alltför snäv mening, inte minst i kunskapsteoretiska sammanhang. Ibland gäller det emellertid att »ta in hela patienten i sin egen kropp». Hela kroppen är ett »sinnesorgan».⁵⁰

Människors roller – tingens ordningar

Ofta tänker vi oss handlingar som resultat av en totalitet av känslor och övertygelser – handlandets »drivkrafter». Handlingar är så att säga i slutet av reaktionskedjan. Denna bild är ensidig. Erland Josephson, skådespelare med mera, får illustrera.

Ingela Lind intervjuade honom inför utgivningen av hans bok *Rollen*.

⁴⁸ Se Rosberg (1990), s. 60–61. Det framgår inte av uppsatsen om det hela tiden är samma sjukgymnast som talar. Susanne Rosberg har också talat om samma fenomen med utgångspunkt i sin egen praktik.

⁴⁹ Rosberg (1990), s. 70; hon poängterar också att denna lyhördhet medför *problem* för sjukgymnasterna, t.ex. i form av olika typer av icke önskvärd »regression».

⁵⁰ Susanne Rosberg påpekar att det bara är ett moment, man kan även »förlora sig i det sinnliga» och då sker ingen kunskapsbildning.

Vi talar om skådespeleriet och om skådespelaren som ofta drivs av en säregen blandning av blyghet och exhibitionism. Men blygheten är dominerande, menar Erland Josephson. Skådespelaren behöver någon som ger honom rätt att uttrycka sig. Stämmer det, undrar jag? Skådisar brukar inte ha svårt att prata. Problemet är inte tystnaden utan bristen på centrum, att de glider omkring i rollspel även utanför scenen.

– Verkliga diskussioner aktörer emellan är sällsynta. Våra åsikter är sällan genomtänkta eller ens viktiga. En skådespelare letar efter sin vrede, sin känsla. Man placerar sitt uttrycksbehov på olika sätt, i skilda roller eller i verkligheten. Man tycker något för att man har behov av att vara arg, i stället för tvärtom. Våra känslor är så uppövade. Vi lär oss åka kana och snudda vid storartade erfarenheter genom de texter vi spelar.⁵¹

Och i *Rollen* skriver Josephson:

Det är ofta svårt att diskutera med skådespelare. Vi prövar inte bara våra argument, vi prövar vår egen inlevelse i argumenten. Därför har vi svårt att ge oss. En diskussion är inte bara en uppvisning i intellektuella färdigheter. Det är en övning i empati. Nästa gång kan vi öva vår inlevelse i en direkt motsatt ståndpunkt. Intellektuell trolöshet kan vara trofasthet mot vårt yrke.⁵²

Att leva sig in i något och att leva sig ut i något. Skillnaden är inte självklar.

Vi lämnar Josephson och därmed det sista exemplet i detta kapitel baserat på exempel. Vi slutar helt riktigt i ett spänningsförhållande, ty spänningar karaktäriserar området kunskap i handling.

De exempel som jag har givit – eller snarare återgivit – är naturligtvis inte avsedda som »data» eller »empiri» som jag sedan skall undersöka och bygga en »teori» på. Exempelen är en del av teorin; de är redan strukturerade.

Exempelen är också ett jämförelsematerial, för mig själv och för läsare från olika områden. Det går att hitta många ingångar.

Texten bygger en hel del på de olika exemplen i fortsättningen. Exempelen är emellertid inte mina egna konstruktioner, åtminstone inte i botten. De utgår från erfarenheter av verkligheten, i verkligheten. De

⁵¹ Lind (1989).

⁵² Josephson (1989), s. 138.

har genom detta en relativ självständighet. Källorna kan utforskas vidare. Min strukturering av exemplen kan ifrågasättas. Därigenom kan också min text ses i annat ljus. Kritiska frågor kan ställas.”

⁵³ Denna exempels »relativa autonomi» har understrukits av Gunnar Skirbekk. Jfr Skirbekk (1983), avsnittet »The Power of the Example», s. 127–131, och Skirbekk (1987), s. 221–222. Jag skall återvända till exempel i kap. 8

Man har sina små nöjen.
Man har sin ängslan och sin oro,
man har sorger och glädjeämnen,
ingendera tar ut det andra,
ingenting är något annat än det är,
det är obeskrivligt. Man kan berätta,
säga som det är, så gott det går.
Tänk om vi alltid visste vad vi gjorde!"

KAPITEL 2

Tysta och tystade kunskaper; kropp, kultur, handling – och språk

Inledning

Thomas Tempte säger så här om båtbyggaren Gösta:

Gösta är en produkt av det gamla mästare-gesäll-lärlingssystemet. Ordlöst har en avancerad och komplex kunskap överförts från den kunnige till den okunnige. Inte så att man varit emot tal men det har aldrig bildats traditioner för att överföra kunskap så.

När man frågar Gösta kommer det mycket exakta besked. Ofta efter en stunds betänketid. Kunskaperna är inte omedvetna eller obearbetade. Han visar genom att göra. Sedan tilläggs små kommentarer. Ofta tillgår det så att han drar en historia om en hantverkare som inte gjort så och därför gjort fel. Man får då en känsla av att ha facit och tar avstånd från det oreflekterade beteendet den felande hantverkaren ådagalagt. Man befäster den nyerövrade insikten med den lilla berättelsen.²

¹ Utdrag ur dikten »Lagårdsperspektiv», Johnson (1989), s. 104. Detta kapitel är en reviderad version av Molander (1990b).

² Tempte (1982), s. 88.

»Tyst kunskap» blev ett centralt uttryck i diskussioner om yrkeskunnande under 1980-talet. En innebörd av »det tysta» är »det ordlösa» överförandet av kunskaper, visa genom att göra.

Ingela Josefson refererar ett samtal med Ms Jones, tidigare verksam som sjuksköterska, nu med uppgift att »verka som förmedlande länk» mellan datatekniker och sjuksköterskor på ett sjukhus. Ms Jones säger:

Det finns tyvärr många exempel på sjuksköterskor som är oartikulerade. De kan utföra saker på ett utomordentligt sätt med stor framgång och de kan lyckas lika bra i nästa svåra situation. Men frågar man dem, kan du beskriva hur du gjorde, står de svarslösa. Det finns emellertid undantag bland sjuksköterskorna. En del är klartänkta, artikulerade och framför allt entusiastiska inför den tekniska utvecklingen och inför att artikulera sig.³

Här speglas flera av de grundläggande stridsfrågorna i samband med »tyst» kunskap: *Varför* står de svarslösa? Är det rädsla, ovilja eller oförmåga att beskriva? Är det ett kunnande som inte kan beskrivas? Är beskrivningen så svår att bara få lyckas, har det kanske »aldrig bildats traditioner att överföra kunskap så»? Eller vill de kanske helt enkelt behålla sina kunskaper för sig själva? Eller? I citatet görs också en koppling mellan artikulering och entusiasm inför den tekniska utvecklingen – och klartänkthet – sådana kopplingar gör frågan om tyst kunskap så laddad.

En annan sjuksköterska berättar för Ingela Josefson om en nyopererad patient som först gav intryck av att vara i förhållandevis god form, men sedan såg hon att det var något som inte var bra. Avdelningsläkaren såg till patienten och sade att det inte var något oroväckande. Patienten dog två timmar senare.⁴

Jag kunde se att något inte stämde, säger sjuksköterskan, och hon tillägger att hon förmodligen under alla sina år – hon har varit mer än trettio år på samma postoperativa avdelning – varit med om likartade händelser: »Jag kan ha glömt många av dem med de finns ändå kvar hos mig som kunskap.»⁵

Ingela Josefson kommenterar:

³ Josefson (1988), s. 9.

⁴ Jag refererar Josefson (1991), s. 27–28.

⁵ Josefson (1991), s. 28.

Förmågan att *se* när något inte stämmer även om alla medicinska prov är normala är en kunskap som man inte förvärvar genom bokliga studier. Påståendekunskapen kan ge en översiktlig orientering men seendets mästerskap förvärvar man i praktiken.⁶

Det är inte svårt att finna liknande erfarenheter inom andra områden. Vi har också sett exempel på »tyst kunskap» i kapitel 1. *Se, göra och vara* är, kan man säga, kunskapens tysta former. Uppmärksamhet är fortfarande en nyckel.

Det här kapitlet syftar till att ge en översikt över debatten om tyst kunskap – och samtidigt styra bort den från läsningen vid uttrycket »tyst kunskap».

Tyst kunskap – en aktuell debatt

Att »tyst kunskap» sedan början av 80-talet varit ett nyckeluttryck i diskussioner om yrkeskunskapers natur beror i hög grad på ett genomslag för – och opposition mot – forskning inom Arbetslivscentrum ledd av Bo Göranson.⁷ I denna forskning medverkade bland annat Thomas Tempte. Den skall vi återkomma till. Först några nedslag i tidigare diskussioner.

Michael Polanyi tar som ansats i boken *The Tacit Dimension* (1966): »we can know more than we can tell».⁸ Alltså, vi vet och kan mer än vi kan uttrycka i ord. Polanyi talar om »tacit knowing», där verbformen är väsentlig eftersom han vill betona kunskapens aktiva, personliga sida. Vi kan till exempel *känna igen* saker och vi kan *göra* saker utan att kunna tala om hur vi känner igen något eller exakt hur vi gör.⁹

Polanyi uppmärksammades mycket tack vare att Thomas Kuhn i *The Structure of Scientific Revolutions* refererade till Polanyis bok *Personal knowledge*. Kuhn argumenterade för att en stor del av forskares kunskap är tyst: »sådan kunskap som tillägnas genom praktik och som

⁶ Josefson (1991), s. 28.

⁷ Först redovisade i bokform i Bo Göranson (red.) (1983).

⁸ Polanyi (1966), s. 4.

⁹ Se framför allt Polanyi (1978), först publicerad 1958.

inte kan fullständigt formuleras».¹⁰ Sådan kunskap bygger i hög grad på konkreta exempel. Det säger något om det kunskapsteoretiska klimatet i Sverige att den sidan av Kuhns – och Polanyis – idéer fick så litet genomslag i 60- och 70-talets diskussioner om kunskap, åtminstone utanför diskussioner om vetenskaplig kunskap.

Oformulerad och oformulerbar kunskap är emellertid sedan gammalt ett filosofiskt problem. Det berör i botten förhållandena teori-praktik och tänkande-görande när det gäller bildning och upprätthållande av kunskap: Vad är kunskap? Hur lär vi? Hur lär vi ut? Hur vårdar vi vår kunskap? Gamla frågor – med många olika förslag till svar.

I diskussionen om tyst kunskap ställdes gamla frågor på nytt, placerades i ny belysning och blev mer påträngande än förut. Tre faktorer förefaller särskilt viktiga som förklaring till att begreppet tyst kunskap fick ett sådant genomslag under 80-talet:

- Insikten om att många sorters praktiskt förmedlad kunskap håller på att erodera och är svåra eller omöjliga att ersätta.¹¹
- Den nya högskolan, som institution och ideologi.
- Projektet »datorisering av kunskap», som industri och ideologi.

I Sverige finns, och har funnits under nästan hela 1900-talet, en stark tro på vetenskapliggörande som en viktig faktor för en fortsatt *upplysning* av människor och en fortsatt *modernisering* av samhället. Den så kallade nya högskolan, som startade 1977, kan kallas det ideologiska krönet på denna tro. En paragraf i högskolelagen lyder: »Forskningen inom högskolan skall syfta till att vinna ytterligare kunskaper och till att finna vetenskaplig grund för utbildning och annan verksamhet.»¹² Detta synes förutsätta att det alltid är en vettig målsättning att försöka

¹⁰ Kuhn (1970), not 1, s. 44. Polanyis begrepp »tacit knowing» är mångfacetterat; Kuhn tar fasta på *en* sida. För en redogörelse för Polanyis begrepp och ett försök att utveckla vissa av Polanyis tankar, se Rolf (1991).

¹¹ »Erosion» är en bra term i detta sammanhang ty den antyder en långsam urholkning eller uttunning. Bo Göranson talar om »tredje ordningens konsekvenser»; jfr »Bakgrunden» i Göranson (red.) (1983). Jfr också Perby (1988a) om meteorologer. Ett annat exempel är sjuksköterskekompetensens urholkning som konst, jfr Hamran (1987).

¹² SFS 1977:218, 3 §. I den regeringsproposition (1992/93:1) som nyligen lagts fram finns inte denna formulering kvar, jfr mina kommentarer i Epilog nedan.

skapa en vetenskaplig grund. En konsekvens av denna nya högskoleideologi blev att forskning med detta mål uppmuntrades, och fortfarande uppmuntras, inom alla områden utom de konstnärliga.

Verbalisering och *teoretisering* kännetecknar, enligt den förhärskande vetenskapssynen, vetenskapliggörande. Det fanns hos många en förhoppning om att den nya högskolan också skulle vidga begreppet vetenskaplig kunskap. Av detta blev i praktiken (sic) ingenting. Försök till vetenskapliggörande av olika typer av praktiskt förmedlad kunskap har i allmänhet lett till antingen en erosion av sådana kunskaper eller en isolering mellan praktik och en nyskapad vetenskap om praktikområdet.

Modernisering och vetenskapliggörande är starkt förbundna med teknisk utveckling, både ekonomiskt och kunskapsideologiskt. Sedan en tid tillbaka är datorindustri och datoriserad systemverksamhet ett centrum för sådan teknisk utveckling. Under 80-talet inträffade en baksmälla i och med att man upptäckte fler och fler negativa konsekvenser av datoriserade systemlösningar, bland annat för yrkeskunnande inom olika områden. Denna moderna teknologi får i sin samhälleliga tillämpning traditionella yrkeskunskaper att erodera så mycket att systemen i vissa fall inte kan få den »input» av mänsklig kunskap som behövs för att de skall fungera som stöd för förbättringar av verksamheten. Arbetslivscentrums forskningsresultat var av avgörande betydelse.¹³ Samtidigt med denna baksmälla fanns en obruten tro på utveckling av expertsystem, kunskapsbaserade system och artificiell intelligens. Det fanns alltså ett oerhört starkt spänningsfält omkring vetenskap, teknik och kunnande.

Projektet datorisering av kunskap – som industri och ideologi – är grundat i en underliggande kunskapssyn och en bild av människan. En illustration:

– Det har blivit allt vanligare att nyckelpersoner får skriva in sina unika erfarenheter innan de går i pension.

Man talar om att »dränera» deras hjärnor.

I en dator som den i Skellefteå handlar det bara om någon minut att leta upp en viktig passus i exempelvis en gruvarbetares eller en läkares »testamente».¹⁴

¹³ Jfr Göranson (red.) (1983), Göranson (1990), Göranson & Josefson (Eds.) (1988).

¹⁴ Intervjuuttalande av Roland Fastberg, i Norén (1987).

Den intervjuade räknar uppenbarligen inte med att vissa kunskaper kan förbli »tysta», inte heller med att kunskaper kan finnas någon annanstans än i hjärnan. Det finns numera också en yrkeskategori, kunskapsingenjörer, med uppgift att »dränera» specialister på deras kunskaper och överföra dessa till ett datorsystem – »skriva in»!

Både idén om vetenskapliggörande och försöken att låta datorer ta hand om kunskap bygger på en kunskapsideologi som erkänner praktiken enbart som informationskälla för teoribyggnad och område för tillämpning. Denna är förankrat i en lång västerländsk teoretisk kunskapstradition.

Det finns andra – praktiska – kunskapstraditioner. Exempelen i kapitel 1 är hämtade från några sådana. Kunskap inom sådana traditioner förmedlas och skapas främst genom *föredöme* (till exempel från mästare till lärling), *övning* och *personlig erfarenhet*. Detta kan kallas »tyst kunskap». Det är en bra beteckning därför att basen i kunskapen inte finns i en eller annan språklig formulering utan i verksamheten att göra och genomföra uppgifter.

De praktiskt grundade och förmedlade kunskaperna har ofta kallats konster: läkekonst, kokkonst och så vidare – även om »konst» som beteckning på dylika kunskapsområden nog tyvärr är på väg att försvinna. Kunskapen/konsten finns i handlandet och i de bedömningar som görs i samband med detta. Det kroppsliga och uppmärksamheten är i centrum: det rätta handgreppet, blicken för vad som skall göras och när det skall göras.

Den levande kunskapen, som den bärs och yttrar sig i mänskligt liv och engagemang, står i centrum för den tysta kunskapen, inte det nedskrivna, det abstrakta, det distanserade.

Arbetslivscentrums forskning och det centrala begreppet tyst kunskap gick direkt in i en laddad situation. Många kände igen sig och började känna att de kunde stå för sina erfarenheter och kunskaper utan att behöva uttrycka dem i ord. Forskarna byggde dessutom på ett motperspektiv till det traditionella vetenskapliggörandet och till teknikulturens egen uppfattning om sig själv, vilket av många uppfattades som oerhört provocativt. Det skedde därmed en polarisering, för eller mot tyst kunskap som begrepp och grundläggande empiriskt fenomen. Olika kunskapstraditioner kom fram mycket tydligt i ljuset. Det handlade mycket om makten över kunskapsbegreppet. Spänningarna kvarstår.

Det tysta är överallt – och ingenstans

Ett bra begrepp är som flugpapper, allt fastnar på det, lär Adorno ha sagt. När Bo Göranson och hans medarbetare började använda begreppet tyst kunskap för att fånga en viktig sida av yrkeskunnande kom detta begrepp att fungera som ett sådant flugpapper. Det fångade vad det skulle – och mer därtill. Och uttrycket »tyst kunskap» hade en frigörande kraft. Det har emellertid brukats – och nog missbrukats – på ett flertal olika sätt. »Begreppet tyst kunskap behöver genomgå ett reningsbad.» skriver Bo Göranson 1988.¹⁵ Det här avsnittet är ett bidrag till reningsbadet. Det handlar främst om den konstiga språk- och kunskapssyn som tycks ligga bakom en indelning av kunskaper i tysta eller uttalade.

Denna språk- och kunskapssyn sitter djupt och visar sig också när många som »vet bättre» skriver om beskrivning och artikulering. Den visar sig till exempel genom att man säger att »tankar bara går att beskriva ofullständigt i ord». ¹⁶ En variant är att det alltid finns en »klyfta» mellan beskrivning och den verklighet som beskrivs. ¹⁷ I sådana uttalanden framstår beskrivning som något väldefinierat utan att beskrivningsmetoder, språk, perspektiv och, inte minst, syfte anges (eller underförstås). Och vi snärjs ofta av bilden av tankar och föreställningar som självständigt existerande, av språket oberoende, ting som man försöker passa ord och uttryck till som om det gällde att få en så naturtrogen målning, eller ett så naturogeto foto, som möjligt. Det är en falsk bild.

I uppsatsen »Ett pragmatiskt perspektiv på datautvecklingen» ¹⁸ presenterar Tore Nordenstam en tredelning av kunskap som en del av ett kunskapssteoretiskt perspektiv inom Arbetslivscentrums forskning. Tredelningen har envist hängt kvar inom deras forskningsgemen-

¹⁵ Redaktionell kommentar, i *Dialoger* nr 6, s. 3. Ett bidrag till reningsbadet ges av Kjell S. Johannessen i artikeln »Tankar om tyst kunskap» i samma nummer av *Dialoger*, som har temat »Tyst kunskap».

¹⁶ Polanyi står delvis för en sådan konstig språksyn – som går dåligt ihop med andra saker som han säger. Jfr Polanyi (1978), kap. 5.

¹⁷ Jfr t.ex. Schön (1983), s. 276. Förvisso kan detta sägas vara sant också, trivialt sant!

¹⁸ Nordenstam (1983).

skap.¹⁹ Nordenstam talar om »påståendekunskap», »färdighetskunskap» och »förtrogenhetskunskap.»²⁰ Lite grovt kan man säga att detta innebär att man skiljer ut (1) kunskap uttryckt genom *påståenden*, (2) kunskap i form av kunnande eller färdighet – att kunna *göra* olika saker; och (3) kunskap i form av *förtrogenhet* med olika fenomen. Bakom detta finns mycket viktiga insikter, inte minst genom tonvikten på förtrogenhet.²¹

Nu vill jag emellertid främst uppmärksamma tudelningen, där »påståendekunskap eller teoretisk kunskap» är just *uttalad kunskap*, medan de två övriga är former av *tyst kunskap*. Är det fruktbart att dra en gräns på detta sätt?

Svar ja. Men endast om inte de tre ses som skilda typer av kunskap utan som *aspekter* av kunskap – alltså kunskap betraktad från olika håll. Man kan nämligen argumentera både för att ingen kunskap är helt tyst och för att all kunskap är, i grunden, tyst.

Först argumentet för att all kunskap är, i grunden, tyst. Det är klart att man kan göra många saker utan att ha en uttömmande beskrivning av hur man gör och varför man gör något när man gör det – vad som krävs är färdighet, praktisk skicklighet och gott omdöme. Detta är, i grunden, tyst.

Påståendena »massa är lika med energi» och »konjugation bygger på de verbala kategorierna tempus, modus och diates» är inte särskilt svåra att *uttala*. Det kan jag göra lika bra som andra läskunniga. Jag förstår det första påståendet men inte det andra, eftersom jag har tillägnat mig mer förtrogenhet med fysik än med grammatik. Det är uppenbart att ingen kunskap ligger i satserna i sig. Det finns något att veta endast om man *förstår* de ingående *begreppen* och de *användningssammanhang* som satserna normalt hör hemma i, vilket är något annat än att kunna upprepa dem som vilken papegoja som helst. Detta gäller alla

¹⁹ Se Göranson (1990), s. 138–140. Indelningen kan försvaras inom en praxis, och det tycks vara så den används i Göranson (1990), vilket emellertid inte framgår så klart.

²⁰ Nordenstam (1983), s. 20–21.

²¹ Huvudarkitekt bakom detta är Kjell S. Johannessen. Han talar om förtrogenhetskunskap – på norska *fortrolighetskunnskap* – redan i Johannessen (1984). I Johannessen (1988a), s. 26–27, används en något annorlunda men liknande indelning; »påståendekunskaper» används fortfarande som kategori.

språkliga uttryck. Vår förståelse och vårt handlande, som är i någon mening tysta, ger orden innebörd. Därför är det klart att all kunskap är, i grunden, tyst.

Därmed upphör »påståendekunskap» att vara attraktivt som en speciell kategori av kunskap. Den förutsätter och har som kärna tyst kunskap.²²

Nu den andra hälften av argumentet, som går ut på att ingen kunskap är helt tyst. Alltför mycket tal om kunskap har utgått från vad det innebär »att ha kunskap» som ett *tillstånd*, må det vara som trosföreställning, mentalt tillstånd eller som hjärnfysiologiskt tillstånd. Polanyi är en av de få som genomgående betonar kunskapens aktiva sida, »knowing» och inte »knowledge». På svenska kanske vi oftare skulle tala om »kunskapande»? I vilket fall bör vi göra som Polanyi och primärt betrakta kunskap som dynamisk och i rörelse. Endast kunskap i bruk *är* kunskap, kan man säga.

Två typiska exempel på tyst kunskap är att »(kunna) cykla» och att »(kunna) känna igen ett ansikte». Det är klart att ingen kan ge en fullständig beskrivning av cykling i meningen att ge en instruktion som man kan läsa in, sätta sig på en cykel för första gången och sedan direkt cykla med god kompetens. Det är också klart att man kan lära sig cykla utan att ens kunna ge en halvbra beskrivning av vad som sker *ur ett fysikaliskt perspektiv* – det perspektivet brukar vara norm! Motsvarande kan sägas om hur man känner igen ett ansikte.

Men, och det är ett viktigt men, »beskrivningar» (inklusive påpekanden, goda råd, tips och så vidare) spelar ofta en viktig roll när man lär sig något – Trampa på med ordentlig kraft, titta inte ner på benen, fäst blicken framåt dit du vill åka! – liksom när man uppövar skicklighet – som man kan göra när det gäller både cykling och igenkänning av ansikten. Ord behövs ibland. *Ingen verksamhet är helt tyst.*²³

Cykling och identifikation av ansikten är i sig oftast meningslösa. De *ingår* i olika meningsfulla verksamheter, de tjänar syften av olika

²² Vilket i och för sig både Nordenstam och Johannessen konsekvent argumenterat för. Min kritik är att de varit lite obetänksamma i sitt sätt att tala om »olika slags kunskap».

²³ Dikotomin »tyst»/»uttalad» är här och genomgående delvis bildlig. Naturligtvis räknas t.ex. användning av teckenspråk här till det uttalade. Det väsentliga är att något slags yttre teckensystem används för kommunikation. Det betyder att »språk» skall uppfattas i vid mening.

slag. Det man gör ingår i komplexa system av handlingar med vissa mål, syften, uppgifter eller funktioner. Det är uppenbart när det gäller yrkeskunskaper av olika slag. Däremot är det ofta långt ifrån klart exakt vilka uppgifterna och målen är och hur de bäst uppnås. Språket spelar här en avgörande roll för kunskapsbildning, *inom* verksamheten.

Inom varje yrkes- eller kunskapsområde förekommer både rådgivning och *oenigheter*. I sådana fall måste man *anföra skäl* för att göra det ena eller det andra och *resonera* för och emot. Beskrivningar av olika slag är ofta bra som hjälpmedel, men »beskrivning» kan betyda många olika saker beroende på beskrivningsmedel, metod och inte minst syfte.

Om vi bortser från artificiella utsnitt eller renodlingar – cykling, ansiktsigenkänning och så vidare – så framstår det tydligt att det inte finns någon helt tyst verksamhet, därmed heller ingen rent tyst kunskap.²⁴

»Det tysta» är överallt och ingenstans.

Men mycket är förstås ändå utsagt – och kanske utsägligt

Naturligtvis kan det, oberoende av vad jag sagt, finnas en poäng med att tala om »tyst kunskap», »tysta» sidor av kunskap, att något »inte går att beskriva» och så vidare. Jag skall här urskilja tre olika innebörder av »tyst» eller »obeskrivbar» kunskap. Att urskilja just tre är ganska godtyckligt. De tre förefaller emellertid ha utgjort huvudbetydelseerna i diskussioner om yrkeskunskaper.

Den första innebörden av »tyst kunskap» är kunskap som inte *kan* beskrivas eller uttryckas i ord. Frågorna »Vad är beskrivbart?» och »Vad är inte beskrivbart?» utan ett sammanhang är meningslösa: »Beskrivning» av vem, med hjälp av vad, för vilket syfte? Men något återstår ändå att säga om »det obeskrivbara».

En beskrivning av något är normalt inte identisk med det beskrivna. En handling är inte samma sak som en beskrivning av den. En beskrivning av ett ljud är inte samma sak som ljudet i sig självt. Och så vidare.

²⁴ Språk och handling hänger samman i en hermeneutisk cirkel. Jfr t.ex. Taylor (1985), först publicerad 1971, och Gadamer (1981).

Det kan vara helt riktigt att säga att »jag kan inte beskriva hur man gör det här» även om jag kan göra det. Oftast menar man väl då beskriva *så att den frågande förstår eller kan göra efter*. Och det är alldeles uppenbart att ingen normalt kan lära sig göra något enbart genom beskrivningar. På motsvarande sätt förefaller det att vara med uttalanden av typen »jag kan inte beskriva mina känslor för ...». Poängen är väl oftast att en *berättelse* inte är tillräcklig för att lyssnaren eller läsaren skall förstå. Man kan emellertid alltid på otaliga sätt beskriva, avbilda och på andra sätt gestalta handlingar, känslor osv.

I stället för att tala om obeskrivlighet är det ofta bättre att tala om verklighetens *outtömlighet*. Ingen beskrivning eller annan gestaltning uttömmar till exempel ett visst yrkeskunnande.²⁵ Det blir uppenbart till exempel när man tänker på den kroppsliga dialog som är en viktig sida av sjukgymnastiskt kunnande.

Den andra innebörden av kunskapens »tysta» sida är det tyst förutsatta eller underförstådda. Så är det naturligt att översätta »tacit» i många fall. Alla typer av tysta förutsättningar och underförståddhet kan inte tas upp, bara några viktiga aspekter som är centrala för diskussionen om yrkeskunskapens tysta sidor.

Till förutsättningar för kunskap – alla typer av kunskap – hör bland annat vissa handlingsvanor och trosföreställningar som man litar på – kunskap kan inte byggas på enbart ifrågasättanden. Många sådana handlingsvanor och trosföreställningar lär man sig utan att någonsin ha funderat över dem. Det gäller inläring i vår gemensamma kultur såväl som inläring inom olika speciella verksamheter.

Inom ett hantverksyrke måste man öva in hur man gör, vilket innebär att öva in handgrepp och omdöme.²⁶ Alla yrken har väl också en hantverkssida, även de mest intellektuella. Aritmetik kräver att man övar in räkning, det går inte att lära sig »helt teoretiskt». Detsamma

²⁵ Det genuint »outsägliga» är ett filosofiskt grundtema. Somligt kan visas men inte sägas. Detta är ett genomgående tema bl.a. i Ludwig Wittgensteins filosofiska reflektioner, både i *Tractatus* och i *Filosofiska undersökningar*. En sådan gräns för det utsägbara pekas ut i kap. 8 nedan. Jfr Stenlund (1980). Också vissa frågor om religiös kunskap hör till problemområdet »det outsägliga». Men detta går vid sidan om mina ambitioner i denna bok.

²⁶ Donald Schön har (någonstans) påpekat att man många gånger måste lära sig *göra* något först, sedan kan man lära sig *vad* man gör, man kan inte *förstå* först och göra sedan.

gäller alla mer avancerade »teoretiska» områden. Vi uppfostras in i eller övar oss in i sätt att handla och sätt att tänka – så uppfostras vi in i en viss kultur; många av dessa sätt att handla och tänka – inklusive sätt att *tala om kunskap* – utgör tysta förutsättningar för att förstå andra människor och samhället.

Konkreta förebilder – exemplariska insatser och ansatser – är viktiga inom alla former av kunskapsbildning.²⁷ Praktisk kunskapsbildning, t.ex. lärlingskap, bygger i grunden på konkreta förebilder – och konkreta avskräckande exempel.

Polanyi räknar till det (tyst) förutsatta bl.a. sådant som vi bara är indirekt eller underordnat medvetna om i och med att vi har vår uppmärksamhet riktad mot något annat. När vi ger akt på ett ansikte, lägger vi normalt inte märke till detaljerna utan på ansiktet som helhet, som gestalt. När en blind har lärt sig använda en käpp känner hon inte käppen utan hur marken är. Detta kan generaliseras: när man lärt sig behärska ett verktyg känns det som en del av kroppen. Intränad kunskap *blir* en del av kroppen.²⁸ Men vi är, säger Polanyi, underordnat eller indirekt medvetna om ansiktets detaljer, hur käppen eller hammaren känns som föremål i handen, och så vidare.²⁹

Somliga som talar om tyst kunskap tycks inkludera alla kunskapens och kunskapsbildningens förutsättningar i kunskapen. Andra gör det inte. Resultatet blir lätt ömsesidiga missförstånd.

Den tredje och sista innebörden av »tyst» kunskap är det tystade: det som inte har fått röst eller tillåtits få röst. Det gäller då inte främst att beskriva i ord vad man vet och kan utan snarare möjligheten att stå för och få erkännande för vad man kan och vet *som* kunskap. »Det tystade» pekar ibland tillbaka mot olika typer av förutsättningar för kunskap. Kan man till exempel inte uppmärksamma sin egen kunskap och upprätthålla ett språk som är förankrat *inom* verksamheten kommer kunskapen att erodera.

Området »tystad kunskap» kan utvecklas åt otaliga håll. Vissa »språk» kan tysta kunskap. Krav på artikulering kan i sig tysta kunskap. Att ställa frågor tas ofta som och blir ofta ett *ifrågasättande*. Att

²⁷ Kuhn framhåller betydelsen av sådana inom vetenskapen, se »Postscript-1969» i Kuhn (1970). Jag tar upp det i kap. 8 nedan.

²⁸ Kroppen *som* »kulturföremål» kunde man säga.

²⁹ Jfr Polanyi (1978), s. 55–63, 92; Polanyi (1966), s. 10–11, 16–17.

tiga kan vara en del av en motståndsrörelse – för att rädda kunskap i vissa fall, för att hindra kunskap i andra. Social status, maktrelationer och andra sociala strukturer kan tysta vissa grupper och individers kunskap och därmed också ibland totalt omintetgöra den. I »kunskapssamhället» gäller inte »en människa, en röst».

»Tystnadens uttryck» 1: kroppen

Vår västerländska filosofiska och vetenskapliga tradition har varit i hög grad inriktad mot kunskapers formulerade sida: påståenden och teorier av olika slag. Kunskap ses då som en form av tro eller övertygelse – som på något sätt »stämmer med hur det är». Vi skall emellertid nu se några sätt att närma sig kunskap som närmast kan ses som reaktioner *mot* denna tradition.³⁰ I detta avsnitt och de två följande presenterar jag tre huvudlinjer i reaktionerna mot den kunskaps- och vetenskaps-tradition som sätter det artikulerade eller artikulerbara vetandet främst.

Kunskapens centrum eller snarare *ort* ligger olika i de tre huvudlinjerna. Den ligger i respektive:

- kroppen,
- kulturen (gemenskapen), och
- handlingen.

Kunskap skall här förstås i vid mening och innefatta alla olika former av kunnande, insikt och (gott) omdöme. »Kunskapens ort» rymmer *också* okunskap, kunskapsluckor, oklarhet, intelligenta misstag och mycket annat.³¹

Viktiga iakttagelser om experters kunniga handlande ligger gemensamt bakom de två första huvudlinjerna, först och främst att den skickliga praktikern »kritiklöst» tar mycket för givet inom sitt verksamhetsområde; och att hon handlar »utan att tänka» som Hubert Dreyfus provocativt uttrycker det.

³⁰ I Molander (1989b), Molander (1990a) och i kap. 3, 4 och 10 nedan försvarar jag emellertid delar av traditionen, bl.a. vissa av Platons idéer och en radikal upplysningstradition.

³¹ »Okunskap» i vid mening är emellertid ett ämne som inte automatiskt följer som en spegling av behandlingen av »kunskap». Detta stora ämne lämnar jag väsentligen åt tystheten. Jfr dock kap 3, 7 och 10 nedan.

Både Michael Polanyis och Hubert Dreyfus' ansatser kan användas för att illustrera den första huvudlinjen, med *kroppen* i centrum för kunskapen. Dreyfus' ansats är emellertid mer renodlad och därmed en bättre illustration här.³² Hubert Dreyfus har tillsammans med sin bror Stuart Dreyfus utarbetat en teori om olika kunskapsstadier.³³ Jag kallar den »Dreyfus-schemat».

Dreyfus-schemat innehåller fem steg när det gäller skicklighet och hur man tillägnar sig ökad skicklighet.³⁴ Jag skall bara säga några ord om det femte – och slutgiltiga – steget, där vi finner *experten*, samt om skillnaden mellan en experts kunskap och lägre nivåers.

I normala fall, skriver Dreyfus, »resonerar en expert inte. Han ägnar sig inte åt *problemlösning*. Han *tänker* inte. Det är det som gör honom till expert. Han gör vad som normalt fungerar och det fungerar, naturligtvis, i normala fall.»³⁵ Det är bara den som inte är expert som måste analysera och tänka!

Experten *reagerar* omedelbart i en situation. Relationen mellan situation och adekvat expertreaktion kallar Dreyfus & Dreyfus holistisk koppling. Det betyder, om jag förstått det rätt, att *experten ser en hel situation*, omedelbart känner igen den utan att analysera eller resonera, och reagerar direkt, instinktivt. Det kan emellertid ta många år att lära in och öva in den rätta instinkten. Vi kan låna en bra metafor av Harald Grimen och säga att situationer har ansikten.³⁶ Vi lär oss känna igen ansikten utan att analysera deras drag.

Dreyfus & Dreyfus vänder sig mot en förmodligen ganska vanlig uppfattning, nämligen den att *experten* har tillgodogjort sig och införlivat ett mer utvecklat regelsystem eller en mer utvecklad teori för den verksamhet hon bedriver.

Visserligen, säger Dreyfus & Dreyfus, kan regler och teorier vara bra eller till och med nödvändiga vid inläring, men sedan någon väl

³² Låt vara att det inte finns mycket levande kropp med, ungefär så mycket som behövs för att köra bil och spela schack!

³³ Främst i Dreyfus & Dreyfus (1986). På svenska finns en beskrivning i Josefson (1988), s. 55–57.

³⁴ Jfr kap. 1 i Dreyfus & Dreyfus (1986). Jfr även Molander (1989b), avsnitt 4.

³⁵ Dreyfus (1990), s. 224; ungefär samma formulering finns i Dreyfus (1988), s. 106.

³⁶ Grimen (1987), s. 188.

har blivit expert handlar hon inte efter regler och teorier alls, hon handlar direkt – hon reagerar intuitivt, säger de. Övertygelsen att det finns regler eller en teori som experten följer fortbestår, enligt bröderna Dreyfus, därför att om man *frågar* en expert kommer hon att *nämna* regler och teorier. Men det är de regler och teorier som hon lärde sig och utnyttjade innan hon blev expert.

Detta är en möjlig beskrivning. Dreyfus' & Dreyfus' egen teori och empiri har emellertid betydliga luckor.³⁷ Jag skall bara nämna ett par av de mest centrala.

Gilbert Ryle har skrivit på ett insiktsfullt sätt om »knowing that» och »knowing how» i boken *The Concept of Mind*.³⁸ Senare har tyvärr denna dikotomi blivit ett oreflekterat grundschema inom mycket kunskapsteori. Problemet Ryle arbetade med har tappats bort och byggnadsställningarna har blivit upphöjda till huvudbyggnad (vilket för övrigt är typiskt för analytisk filosofi).

Ryle trycker starkt på insikt och (om)lärande i samband med det han kallar »intelligent handlande» och »intelligent praktik» – det jag kallar kunskap i handling. En viktig aspekt är att man inte bara reagerar utan att man själv handlar och vet vad man gör.³⁹ Detta stämmer också med Thomas Temptes framhållande av att hantverk inte är ett kroppsarbete, utan innebär en serie ställningstaganden, många gånger svåra ställningstaganden. Det är fel att se expertens handlande enbart som en reaktion på situationer.

Gilbert Ryle skriver också följande:

Till den vanemässiga praktikens väsen hör att ett utförande av en handling vid ett tillfälle är en kopia av dess föregångare. Till den intelligentas praktikens väsen hör att ett utförande av en handling modifieras av dess föregångare. Den handlande lär sig fortfarande.⁴⁰

Det är en viktig aspekt: en god expert skall inte bara kunna mycket; hon skall dessutom *inte ha upphört att lära sig*. Detta förefaller omöj-

³⁷ Se Molander (1989b), avsnitt 4.

³⁸ Se kap. 2 i Ryle (1973), boken utkom första gången 1949.

³⁹ Se t.ex. Ryle (1973), s. 29.

⁴⁰ Ryle (1973), s. 42.

ligt att passa in i Dreyfus-schemat utan att det havererar.⁴¹ Lärande och expertkompetens är skilda åt i deras schema.

»Knowing how» är i vilket fall *förkroppsligad* kunskap, *förkroppsligat* lärande.

»Tystnadens uttryck» 2: kulturen

Vi går över till den andra huvudlinjen, med kulturen eller den sociala gemenskapen i centrum för kunskapen. Kunskapsbildning och utbildning ses då väsentligen som ett växande in i och övertagande av en kultur. Kulturens element förs vidare och omformas till viss del i denna process – Tempte talar om förbiväxande. Denna huvudlinje har i mångt och mycket samma bakgrund som den första, det vill säga det icke-kritiska i praktisk kunskapsförmedling och experthandlande. Men de mest centrala aspekterna i analysen blir nu kunskapsbildningens sociala och kommunikativa sidor, eller med lite annorlunda emfas: kunskapens och vetenskapens hermeneutiska sida.

Som huvudillustration väljer jag Thomas Kuhns paradigm-teori i *The Structure of Scientific Revolutions*. Delvis därför att den är så bekant att den inte behöver förklaras närmare. Kuhns teori är kanske inte det bästa valet när det gäller att illustrera hermeneutiska perspektiv.⁴² Men den duger.

Vetenskapligt arbete karaktäriseras enligt Kuhn av stabilare perioder, »normalvetenskap», då forskarna arbetar inom en gemenskap som i hög grad bestäms av ett paradigm (i vidare mening). I ett sådant ingår grundläggande övertygelser om världen och människan, accepterade teorier och grundläggande övertygelser rörande forskningen. Dessutom ingår mönsterbildande exempel, *konkreta exempel* på bl.a. problemlösning, paradigm (i snävare mening). Det vetenskapliga företaget ses som en *kultur*, ett kollektiv som forskarna skolas in i och som upprätthålls i en gemensam praktik och med ett gemensamt språk.

⁴¹ Jag kan inte motivera detta i detalj här. Huvudproblemet är emellertid att expertkunnandet för Dreyfus icke förmedlas av någon »symbolisk» nivå, men att viss *inläring* uppenbart gör det – även för experter – och de två nivåerna möts aldrig i Dreyfus' teori.

⁴² Jfr framställningarna i Taylor (1985), Gadamer (1981) och Molander (1988b), kap. 8.

Kulturen finns i tingen de arbetar med, i sätten att ställa frågor, i kriterierna för att bedöma svar, i normer för handlingar och handlingsvanor, i olika typer av praxis – allt detta är aspekter av den kulturella *gemenskapen*. Vår förståelse – i vetenskapen och i andra kunskapsformer – förutsätter att vi lärt oss ta mycket för givet. Vår förståelse bygger alltid på en för-förståelse, våra omdömen bygger alltid på för-omdömen, som det brukar uttryckas i den hermeneutiska traditionen. Vi börjar aldrig som oskrivna blad och kan aldrig helt frigöra oss från traditionens förståelsehorisont.

En kultur är en kollektiv företeelse, en gemenskap. Kuhn understryker det kollektiva i andra upplagan av *The Structure of Scientific Revolutions*, till exempel när han talar om forskarnas gemensamma konkreta förebilder och den »intuition» som en forskare har i gemenskapen. Intuitionen är inte individuell.⁴³ Kuhn fokuserar på olika forskargemenskaper. Den kulturaspekt som jag vill föra fram som andra huvudlinje är emellertid inte på något sätt begränsad till vetenskaplig kunskap.

Kuhn framhåller att konkreta föredömen är väsentliga när man lär sig att känna igen två olika situationer som *samma* typ av situation; han säger vidare att det inte finns något som tyder på att omdömen om »samma typ av situation» alltid kan reduceras till någon fullständig beskrivning av typen »samma med avseende på ...» utan hänvisning till de konkreta exemplen. Omdömena fungerar i kulturen, i forskarnas gemensamma praxis, med exempel och i deras gemensamma språk.⁴⁴ Återigen: situationer har ansikten. Man skulle lätt kunna tala om holistisk koppling här, som Dreyfus & Dreyfus gör. Men för dem existerar egentligen inte något kunskapsmässigt relevant utanför individen, åtminstone vad avser experter.

Jag har fört fram detta kulturperspektiv som alternativ till en vetenskaps- och kunskapssyn som sätter kunskapens artikulerade och artikulerbara sida främst. Förvisso kan man *tala om* och *beskriva* olika aspekter av kulturen på olika sätt, för olika syften. Men varje sådan beskrivning förutsätter att man tar mycket i den kulturella gemenskapen (tyst) för givet. En kultur måste man i stor utsträckning tillägna sig icke-kritiskt, som *deltagare*.

⁴³ Jfr Kuhn (1970), s. 191–192.

⁴⁴ Jfr Kuhn (1970), s. 192. Taylor (1985) betonar att man inte kan reducera det gemensamma till individuella egenskaper och uppfattningar.

»Tystnadens uttryck» 3: handlingen

Den tredje huvudlinjen kan beskrivas som ett »pragmatiskt perspektiv», vilket betyder att det är mänskliga handlingar och handlingsvanor som är det primära, inte åsikter, övertygelser och teorier »i sig själva». Jag pekar ut några olika sådana ansatser.

Bakom Arbetslivscentrums kunskapsteoretiska ansats finns ett pragmatiskt perspektiv som har en viktig källa i Kjell S. Johannessens tolkning av Wittgensteins senare filosofi, där begrepp som »praxis» och »att följa en regel» är centrala.⁴⁵

I den i sammanhanget viktiga boken *Om Visshet* frågar Wittgenstein på ett ställe: »En erfarenhetssats låter sig *prövas*» (säger vi). Men hur? och varigenom?⁴⁶ Och han fortsätter:

Vad *gäller* som prövning av den? – »Men är detta en tillräcklig prövning? Och om den är det, måste den inte erkännas som en sådan i logiken?» – Som om inte rättfärdigandet en gång tog slut. Men slutet är inte den ogrundade förutsättningen, utan det ogrundade handlingssättet.⁴⁷

Många av Wittgensteins insikter kretsar kring handlandets centrala plats i vår tillvaro: vi kan inte rättfärdiga våra övertygelser och teorier genom att referera till grundantaganden eller grundsanningar. Argumenten tar slut någonstans: så och så *gör* vi! Praxis »måste tala för sig själv», säger Wittgenstein på ett annat ställe.⁴⁸

Man kan utforma ett pragmatiskt perspektiv med delvis andra utgångspunkter, till exempel i den amerikanska pragmatismens tradition, där Charles S. Peirce, William James och John Dewey är banbrytare. De tre är emellertid mycket olika som tänkare och personligheter.

Pragmatismens grundtanke, som jag förstår den här, är att ordens fulla innebörd visar sig och förstås i handling och i fortsatt handling (handlingsvanor). Någon rent »teoretisk», icke handlingsledande me-

⁴⁵ Se Nordenstam (1983), särskilt s. 19–21, Johannessen (1988a), Johannessen (1988b), Johannessen (1989) samt de vidare referenser som ges i dessa. För en närmare diskussion om regler i detta perspektiv, se kapitel 8 och 10 nedan.

⁴⁶ Wittgenstein (1981), § 109.

⁴⁷ Wittgenstein (1981), § 110.

⁴⁸ Wittgenstein (1981), § 139.

ning, är omöjligt att tänka sig. Meningen kan aldrig enbart utsägas. Därför kan man tala om tyst kunskap.

Kanske kan man också uttrycka pragmatismens grundtanke så att människors uppfattningar och teorier om verkligheten är tomma »i sig själva» och får sin primära mening genom de handlingskonsekvenser som hör samman med dem. »Blotta tankar» är föreställningar tagna ur sitt primära livslopp, kunde man säga, även om pragmatisterna inte själva uttrycker sig riktigt så.⁴⁹ Jag vill här bara ta fram en viktig tanke från vardera Peirce och James.

Peirces »pragmatiska princip» har varit vägledande. Den förekommer i olika formuleringar, här följer en av dem:

En övertygelses väsen är att grundlägga en vana, och olika övertygelser skiljer sig från varandra genom de olika handlingssätt de ger upphov till.⁵⁰

En annan formulering som Peirce använder (på samma sida som det just citerade) är att en övertygelse »är en handlingsregel». Detta kan tolkas på olika sätt.

William James ansluter sig till något som liknar Peirces pragmatiska princip.⁵¹ En intressant tanke i James' pragmatism är ståndpunkten att »det sanna» är det som är ändamålsenligt eller lyckosamt att tro, lyckosamt i det långa loppet och på det hela taget.⁵² I *livet* som helhet. Det är lika mycket en kunskapsteoretisk som en etisk teori.

James, liksom de övriga pragmatisterna och den senare Wittgenstein, tar avstånd från åsikten att sanna uppfattningar och teorier är något slags avbildningar av verkligheten, sanningar är i stället någonting som *leder oss* lyckosamt genom världen. Vi måste acceptera sanningar i plural, säger James!⁵³ Fullt i konsekvens därmed hävdar han att

⁴⁹ Åtminstone inte Peirce, liknande formuleringar kan man emellertid hitta hos James och Dewey.

⁵⁰ Peirce (1965), s. 258.

⁵¹ Se James (1978), s. 28–29. Det finns också stora olikheter. Peirces använder sin pragmatiska princip endast för att förklara *innebörden* av trosföreställningar, James »utsträcker den» till sanningsbegreppet.

⁵² James (1978), s. 106, jfr även s. 42. »Expedient» är James' term, som jag översatt till »lyckosamt».

⁵³ James (1978), s. 104.

sanningar *tillverkas* (»Truth is *made*,...»⁵⁴); de tillverkas i och genom verifikationsprocesser i den värld av mångfald vi lever i.

Handling synes central i samtliga tre huvudlinjer jag har nämnt. Det beror nog delvis på att jag själv ser ett pragmatiskt perspektiv som det övergripande. *Kulturen* behöver inte sätta handling i centrum, i Kuhns teori utgör till exempel handlandet (praxis) bara en av flera viktiga komponenter. Dreyfus betonar kroppen, framför allt kroppsliga *reaktioner* och *intuitioner* snarare än handlingar. De tre huvudlinjerna för fram tre aspekter, som delvis är mina renodlingar. Ingen av aspekterna är helt självständig; men hos de olika tänkare som jag har tagit upp är en aspekt mer grundläggande än de andra.

Varför allt detta tal om »kunskap»?

— *eller: Man kan mer än man vet ...*⁵⁵

Jag har talat om tyst kunskap, använt sammanställningar som påståendekunskap och förtrogenhetskunskap. Jag har använt ordet »kunskap» ett flertal gånger men talat om okunskap och brist på kunskap endast ett fåtal gånger. »Tyst kunskap», »yrkeskunskap» och »kunskap i handling» handlar emellertid inte bara om kunskap. Det är temat i detta avsnitt.⁵⁶

Under rubriken »tyst kunskap» ryms sådant som vi lika gärna eller *bättre* skulle kunna tala om i andra termer:

— förståelse, färdighet, säkerhet, behärskande av en konst, omdöme, begåvning, uppmärksamhet, förtrogenhet, erfarenhet, personligt engagemang, ...

Inom ett yrke är det väsentligt att få rätt sak gjord vid rätt tillfälle, vilket är något mer än att besitta en mängd specialkunskaper.⁵⁷ Det är viktigt att veta (förstå, inse, ha klart för sig, ...) vilka uppgifter man be-

⁵⁵ »Man kan mer än man vet...» är en rubrik i DN:s *På Stan* 1990-01-27, artikeln handlar om arbetslösa ungdomar som spelar teater och därigenom kan komma över bristande självförtroende.

⁵⁶ Jfr Molander (1987a), kap. 1, avsnitt 4–6.

⁵⁷ Inspirerad därtill av Ulrich Nitsch har jag kallat detta för »bondförnuft» i Molander (1987a), s. 44. Jfr Ekman & Nitsch (1988) och Nitsch (1990). Jag återknyter till detta i kap. 7.

härskar och vilka man inte behärskar. Man skall lita på sin kunskap och sina erfarenheter men man skall samtidigt känna deras gränser, man måste kunna skifta perspektiv – detta är en fråga om insikt, uppmärksamhet och, inte minst, etik.

Brist på självförtroende är ett hinder för att tillägna sig kunskap och ett hinder för att låta den kunskap man har komma till uttryck – »man kan mer än man vet...» För att fullgöra uppgifter på bästa sätt krävs ett personligt engagemang – som förvisso kan vara olika i olika verksamheter – detta är en fråga om *läggning*, *attityd* med mera, som nog inte »är» kunskap men som är nödvändigt för att göra – och hålla – kunskaper levande i mötet med verkligheten.⁵⁸

Å andra sidan: alltför mycket självförtroende kan hindra en person från att tillägna sig kunskap, vissa former av kunskap kan omöjliggöras av ett starkt personligt engagemang. Det finns inte *en* attityd som är nödvändigt förknippad med alla former av kunskap.

Kunskap kan förutsätta kroppslig dialog och därmed kroppslig öppenhet. Som de tidigare refererade sjukgymnasterna betonade, har detta att göra med varandet, vad vi *är*, inte bara en eller annan attityd eller inställning.

Jag kunde fortsätta länge att räkna upp sådant som kan höra till yrkeskunnande och yrkesskicklighet, och fortsätta att räkna upp sådant som krävs för att kunskap skall bli och hållas levande. Om man inte går in på enskilda områden och ger konkreta exempel blir det mest en lista på honnörsord: öppenhet, ansvar, uppmärksamhet och så vidare. Antydningarna får därför räcka här.

Är det bra att »kunskap», inklusive alla sammansättningar med »kunskap», får täcka ett så stort område som har skett? Man bör vara försiktig. Den begreppsliga rikedom som finns i vårt språk skall användas. Det kan emellertid finnas skäl att tala om kunskap i en mycket *vid* mening där också förståelse, omdöme, attityder med mera inräknas. Nämligen i de fall då man kan tala om (mer eller mindre) *korrekt* eller *giltig* förståelse, (mer eller mindre) *korrekt* omdöme och så vidare, vilket man ofta kan göra inom de flesta verksamhetsområden. Samtidigt vill jag varna för skenbar enhetlighet.

⁵⁸ Jfr vad Olle Sjöström skriver om »kompetens i statistisk tillämpning» i Sjöström (1987). Jfr också Molander (1987a), kap. 1, avsnitt 4–6, och nedan kap. 7.

Att kalla något »kunskap» kan syfta till att ge en viss sorts handlande eller en viss inställning ökad social och politisk status. Så har onekligen »tyst kunskap» ibland använts. Frågan om makt och inflytande finns alltid bakom tal om kunskap.

Det utbredda talet om kunskap, inte minst i sammansättningar som »tyst kunskap», har emellertid inneburit att man inte tillräckligt uppmärksammat det som inte är kunskap, antingen det nu är *okunskap* eller *varken kunskap eller okunskap*, kanske särskilt det sistnämnda – vi skall komma tillbaka till det.

Många sammansättningar med »kunskap», som »tyst kunskap» och »kunskap i handling», används i två betydelser. De står å ena sidan för sådant som verkligen är kunskap, som är *riktigt* i en eller annan mening. Å andra sidan används de som beteckningar på områden. »Tyst kunskap» står för ett område där den kunskap som förekommer är tyst. Till exempel det område som hör till personlig kroppslig erfarenhet. Men människor kan *ta fel* även kroppsligt.⁵⁹ Området »tyst kunskap» innehåller även tyst okunskap.

Jag använder själv i denna bok »tyst kunskap» och »kunskap i handling» med båda dessa innebörder. Den korrekta tolkningen bör framgå av sammanhanget.

... och språket självt?

Vi återvänder till Ingela Josefson och hennes samtal med sjuksköterskor. Hon refererar här Barbro's reflektioner:

Jag har ofta funderat över vad som rör sig i huvudet på ett sjukvårdsbiträde när sjuksköterskan på morgonen har givit en väldigt klar rapport om patientens medicinska tillstånd och sen säger att den här patienten behöver lite extra tillsyn innan hon går vidare till nästa patient. Vad betyder extra tillsyn? Den kan vara allt från att gå och glutta i dörren en gång i kvarten till att jag skall ta med patienten till kafeterian eller att jag behöver kontrollera att patienten inte får trycksår eller att jag skall prata med honom för att han är lite nedstämd och behöver kontakt.⁶⁰

⁵⁹ Detta understryks i Engelsrud (1990).

⁶⁰ Josefson (1991), s. 24.

Lite senare i boken *Kunskapens former* diskuterar Ingela Josefson frågan om ett för sjuksköterskor »gemensamt språk», som skulle kunna fungera inom både utbildning och yrkesutövning. Det finns de som tycker detta är både möjligt och önskvärt, bland annat för att »kunna tydliggöra den tysta kunskapen».⁶¹

Ingela Josefson kommenterar:

Att finna ett språk som är gemensamt för den erfarna handledaren och den unga eleven tror jag inte är möjligt. Sjukskötersketraditionens språk är genomsyrat av den praktik i vilken det har utvecklats. Det är fyllt av erfarenheter från den verksamhet ur vilken det har vuxit fram. Dessa erfarenheter saknar i allmänhet den unga eleven. Hon kommer att förvärva detta språk när hon inövas i den praktiska verksamheten. Om hon *inte* gör det, kommer hon förmodligen inte att stanna kvar i sjuksköterskeyrket; hon blir inte delaktig i denna gemenskaps språk. För att finna en utgångspunkt som kan överbrygga klyftan mellan den erfarna handledaren och eleven krävs det praktiska exempel som talar till den yngre och så småningom – med ökande erfarenhet – fyller hennes språk med innebörd.

Förtydligandet av förtrogenhetskunskapen bör nog ta sin utgångspunkt i konkreta exempel med ett berättande språk. Låt oss återknyta till Barbro's berättelse ovan. Hon anser att det är ett uttryck för bristfälligt språk, när sjuksköterskan i sin rapport säger till personalen att patienten behöver »lite extra tillsyn». Jag tror inte att det är så. Sjuksköterskan har förmodligen sina erfarna kolleger i tankarna när hon säger det. Hon litar på att de använder sitt omdöme och sin erfarenhet i vården av denne patient. Mer behöver inte sägas, kan man anta att hon tycker. Det vore att säga självklarheter. För den oerfarna eleven är det naturligtvis inte så. Hon behöver höra vad som bör göras. Problemet ligger inte i att sjuksköterskan inte har något språk utan i att den »nya» behöver instruktioner som de äldre inte behöver. Det är förvisso en brist när man inte tillgodoser det behovet, men det är inte en *språklig* brist i dess egentliga mening. Idealet kan ändå inte vara att sjuksköterskor i alla situationer skall tvingas formulera det som för dem är självklarheter.⁶²

»Språket i sig självt» är inte nog. Det måste fyllas med erfarenhet. Så kan man uttrycka det, och säga att all kunskap egentligen är tyst. Men kan språket vara någonting »i sig självt»?

⁶¹ Se Josefson (1991), s. 36.

⁶² Josefson (1991), s. 36–37

Jag har i detta kapitel associerat tyst kunskap främst med praktiska kunskapstraditioner, vilka utmärks av att kunskap skapas och upprätthålls genom föredömen, personlig erfarenhet och övning. Språket är förstås viktigt inom dessa traditioner också, språket som det *brukas* inom respektive tradition. Vi kan emellertid också tillämpa allt det som jag sagt om (andra) praktiska kunskapstraditioner på det levande språket, *språket som verksamhet*. Också språket blir då ett tydligt exempel på tyst kunskap.