

# VAD ÄR PRAKTISK KUNSKAP?

---

Lotte Alsterdal  
Henrik Bohlin  
Jonna Bornemark  
Anders Burman  
Martin Hedén  
Mats Heder  
Gunilla Hummelgård  
Maria Johansson  
Christian Nilsson  
Inger Orre  
Pirjo Repo  
Maja Stenberg  
Fredrik Svenaeus  
Ylva Waldemarson

Vad är praktisk kunskap?



# Vad är praktisk kunskap?

Red. JONNA BORNEMARK  
& FREDRIK SVENAEUS

*Centrum för praktisk kunskap tackar Östersjöstiftelsen  
för det stöd som har gjort denna publikation möjlig.*

SÖDERTÖRN STUDIES IN PRACTICAL KNOWLEDGE 1

ISBN: 978-91-86069-04-9

© Södertörns högskola

Distribution: Södertörns högskolebibliotek

141 89 Huddinge

publications@sh.se

[www.sh.se/centrum](http://www.sh.se/centrum)

[www.sh.se/publikationer](http://www.sh.se/publikationer)

Grafisk form: Lars Paulsrud

Tryckning: E-Print, Stockholm, 2009

# Innehållsförteckning

Studies in Practical Knowledge En ny skriftserie från Södertörns högskola	9
Vad är praktisk kunskap? En inledning till ämnet och boken FREDRIK SVENAEUS	11
<b>A</b>	
Icke-vetandets möjligheter JONNA BORNEMARK	37
Fronesis och den mänskliga tillvaron En läsning av Bok VI i Aristoteles <i>Nikomachiska etik</i> CHRISTIAN NILSSON	39
Tyst kunskap: ett mångtydigt begrepp HENRIK BOHLIN	55

Känslornas kunskap:  
exemplet emotionell intelligens  
FREDRIK SVENAEUS 85

## **B**

Djurets och människans kunskap  
JONNA BORNEMARK 105

Erfarenhet, reflexion, bildning  
Utkast till ett pragmatistiskt bildningsbegrepp  
ANDERS BURMAN 108

En erfarenhet rikare?  
YLVA WALDEMARSON 129

## **C**

En glömd kunskap?  
JONNA BORNEMARK 159

Dilemma i äldreomsorg  
Reflektionsarbete som utbildning  
LOTTE ALSTERDAL 162

Från handräckning till bistånd  
Service – ett begrepp designat bortom innebörd  
INGER ORRE & MARTIN HEDÉN 190

Stigma, vårdare och vårdande i psykiatri  
MAJA STENBERG 215

## D

Kan vi mäta människan? JONNA BORNEMARK	247
Om mod, mildhet och strumpbyxor Aristoteles i skådespelarens vardag MARIA JOHANSSON	250
Vad är en bra polis? MATS HEDER	264
Kärleksfullhet: en dygd i läraryrket? PIRJO REPO	290
Pyssel eller livsberättelse Vad gör en levande verkstadpedagog? GUNILLA HUMMELGÅRD	318
Kroppslig poesi JONNA BORNEMARK	351
Noter	355
Käll- och litteraturförteckning	383



# Studies in Practical Knowledge

En ny skriftserie från Södertörns högskola

Centrum för praktisk kunskap inrättades vid Södertörns högskola 2001. Året därpå startade den första magisterutbildningen i praktisk kunskap och till dags dato har ett stort antal yrkesverksamma praktiker gått den tvååriga utbildning på halvfart där man medvetandegör, formulerar och utforskar sitt eget yrkeskunnande, inte minst genom eget skrivande i essäns form. Centrum har också gett många uppdragsutbildningar för bland annat poliser, vårdpersonal, lärare och läkare. Och anordnat en mängd forsknings-symposier med teman ur arbetslivets teori, etik och historia: »Kroppens kunskap», »Berättelsen som kunskapsform», »Skådespelare och poliser – machos och divor?», »Reflektionens gestalt» och »Känslans kraft – ett möte mellan filosofi och psykoterapi» är ett axplock ur det åttaåriga arkivet.\*

---

\* På Centrum för praktisk kunskaps hemsida finns mer information om såväl den aktuella verksamheten som historien: [www.sh.se/centrum](http://www.sh.se/centrum)

Med tiden har verksamheten vid Centrum för praktisk kunskap vid sidan om kursverksamheten fått en allt tydligare forskningsprofil. Flera forskningsprojekt är nu förlagda till Centret och seminarieverksamheten har intensifierats. Vi får ofta förfrågningar om lämplig litteratur inom ämnesområdet den praktiska kunskapens teori och anser tiden mogen att starta en egen skriftserie: *Studies in Practical Knowledge*. Skriftserien är tänkt att rymma volymer på såväl engelska som svenska av antologi- och monografiskaraktär där vi levererar bidrag till ett spännande och samtidsrelevant forskningsfält: praktisk kunskap. Vi hoppas kunna trycka böckerna i händerna på många. För intresset för praktisk kunskap är stort. Det har vi förstått.

*Redaktörerna*

# Vad är praktisk kunskap?

En inledning till ämnet och boken

Vad är egentligen praktisk kunskap? Det är en viktig fråga. Inte minst för ett Centrum för praktisk kunskap med uppgift att kartlägga, utforska och fördjupa sådan kunskap. Många av författarna i den här boken får just den frågan i olika sammanhang. Erfarenheten har lärt oss att praktisk kunskap känns betydligt mer främmande för de flesta än vetenskap. I alla fall som begrepp. Hur det står till i praktiken är nog en annan fråga.

Kan *kunskap* verkligen vara praktisk? Och kan man undersöka och formulera sådan kunskap med hjälp av *teorier*? Det beror på hur våra kunskaps- och teoribegrepp ser ut. Redan här dras vi in i ett samtal där vi måste tydliggöra och kritiskt granska fundamentala uppfattningar om världen och människans sätt att orientera sig i den, uppfattningar som vi i vanliga fall tar för givna och inte har tänkt så mycket på. Sådant kan vara svårt och ger ofta upphov till missförstånd. I den här boken vill vi därför göra några försök att besvara frågan som kan tjäna som grund och vägledning

## Vad är praktisk kunskap?

---

för samtal om praktisk kunskap, bland såväl forskare som praktiker med intresse för fältet.

Det är yrkeslivets kunskapsteori, med betoning på *mellanmänskliga* yrken, som befunnit sig i fokus för Centrum för praktisk kunskaps ansträngningar genom åren. Med mellanmänskliga yrken avses här relationsbaserade yrken där förmågan att möta andra människor är avgörande för yrkeskunnandet: vårdpersonal, poliser, lärare, psykoterapeuter, men även skådespelare (mötet med publiken) är exempel. I utforskandet av sådant mellanmänniskt kunnande har vi på Centrum knutit an till humanistiska traditioner – filosofi, idéhistoria, historia, litteratur och konst – snarare än socialvetenskapliga ämnen. Målet har varit att få till stånd dialoger mellan praktik och forskning där den »tysta kunskapen» kan få röst och på så sätt värdesättas, men också kritiskt betraktas och utvecklas.<sup>1</sup> Istället för att utgå från att praktiker skall utbildas i vetenskapens vägar och förhållningssätt har vi velat lära från praktikerna själva och anknyta till den kunskap de redan har i ett gemensamt utforskande av den praktiska kunskapens innehåll och former.

\* \* \*

Det finns många sätt att definiera och utforska praktisk kunskap. Vanligast är kanske att tala om sådan kunskap i samband med arbetslivet. Men praktisk kunskap finns i alla zoner där människan lever och verkar. Så fort vi vaknar och stiger upp på morgonen börjar vi utöva praktisk kunskap. Vår kropp har införlivat ett kunnande som vi utnytt-

jar i olika aktiviteter utan att tänka på det. Uppstigandet ur sängen, påklädandet, frukosten, cykelturen till jobbet, allt är beroende av det som fenomenologer kallar för den »levda kroppen» och dess kunskaper.<sup>2</sup> Om vi skall kunna utföra komplexa uppgifter kan fokus inte vara inriktat mot varje enskild del i utförandet, utan mycket måste försiggå i den omedvetna bakgrunden. All mänsklig verksamhet kräver en horisont av bakgrundskunnanden, en »förförståelse» som vi successivt träder in i och aldrig helt lämnar bakom oss. I en sådan kontextuell inramning av medvetandets fokus i människans olika aktiviteter ingår kroppens kunnanden, men även andra förmågor som snarare är känslö- och kommunikationsrelaterade. »Förförståelse» är precis som »levd kropp» ett fenomenologiskt begrepp. Den fenomenologiska traditionen med sina hermeneutiska utlöpare kommer att spela en viktig roll i min introduktion till fältet praktisk kunskap och dess teori.

Den praktiska kunskapen låter sig som regel inte utforskas på samma sätt som man ställer upp och prövar om en vetenskaplig hypotes om en sjukdoms orsaker är rimlig, eller mäter om en organisationsförändring ökat vinsten i ett företag. Praktisk kunskap handlar nämligen bara i en begränsad utsträckning om strikt *tillämpning* av vetenskapliga teorier och mätinstrument. Den praktiska kunskapen bärs som en personligt erövrad kunnighet som tagit plats hos individen – och i den mänskliga gemenskap där han eller hon handlar – och den utövas på ett intuitivt sätt. Det är förvisso inte frågan om en kunskap som exkluderar teoretiskt kunnande – det finns ingen motsättning mellan att vara en god praktiker och att använda sig av vetenskapliga

## Vad är praktisk kunskap?

---

rön för att förbättra sin praktik, tvärtom kan en sådan teo-  
rimedvetenhet ofta vara ett krav – men det handlar om en  
kunskap som har fler och andra dimensioner. Därför kom-  
mer det i många fall för den praktiska kunskapens företrä-  
dare att handla om att försvara vishetens, inkännandets,  
uppmärksamhetens, reflektionens eller hantverkets värde  
i yrkeslivet mot dem som hävdar att all kunskap måste leva  
upp till hypotestestningens eller evidensbaserings krav.  
Att praktisk kunskap inte är detsamma som vetenskaplig  
kunskap innebär dock ingalunda att försvaret av den skulle  
behöva artikulera sig som ett motstånd mot vetenskap. Det  
handlar om att ge varje kunskapsform sin rättmätiga och  
relevanta plats i vårt samhälle.

Att praktisk kunskap inte låter sig formuleras och testas  
på samma sätt som en teori om orsakerna till barnsängs-  
feber är en sak.<sup>5</sup> Att den inte heller låter sig mätas och vär-  
deras på samma sätt som vinsten eller förlusten i företagens  
kvartalsbokslut är ytterligare ett faktum. Praktisk kunskap  
verkar vara kunskapsformer som *inramar* och *möjliggör*  
den typen av undersökningar och de är därför svårare att  
metodiskt formulera. Beroende på hur det praktiska inram-  
ningsarbetet har utförts får de vetenskapliga teorierna och  
testerna sin relevans för, eller bristande anknytning till, det  
som är praktikens mål och värde. Den blick som upparbetats  
av den gode praktikern kan inte sättas på hypotes- eller mät-  
prövningens altare eftersom den är själva förutsättningen  
för sådana tester. Att göra vetenskap om praktisk kunskap  
riskerar därför alltid att bli som att lyfta sig själv i håret: det  
finns ingenting att ta spjörn mot när man lyfter.

mulerar innebörden och värdet av praktisk kunskap kan undandra sig kravet på dialog med kritiker och utanförstående. De formuleringar som låter den praktiska kunskapen träda fram bör rymma en reflekterande kritisk potential och inte bara hänvisa till traditionen. Argumentet att den praktiska kunskapen är tyst och därför omöjlig att få grepp om med hjälp av just ord och begrepp är inte hållbar. Tystad blir den praktiska kunskapen förvisso ofta av de som inte vill se och höra den, men den är inte *dömd* till tystnad. I den här boken strävar vi efter att ge den röst, såväl genom begreppsutredningar, som genom berättelser och exempel. Där ett natur- och samhällsvetenskapligt färgat vetenskapsideal inte räcker till kan humanistiska traditioner komma till god användning.

\* \* \*

Är den praktiska kunskapens teori ett eget ämne? På den frågan måste man nog svara nej om man avser den svenska situationen – det finns vare sig grundkurser eller forskarutbildningar i praktisk kunskap på högskolor och universitet i Sverige idag. Den magisterutbildning i praktisk kunskap som Södertörn erbjuder befinner sig på en slags mellan-nivå i det svenska utbildningssystemet, det som efter den så kallade Bolognaanpassningen kallas för avancerad nivå (till skillnad från grundläggande nivå, å ena sidan, och forskarutbildningsnivå, å den andra). I andra länder än Sverige är situationen delvis annorlunda – på Högskolan i Bodø i Norge, till exempel, finns sedan många år en masterutbildning i praktisk kunskap, och man planerar nu också för start

## Vad är praktisk kunskap?

---

av forskarutbildning. Där håller den praktiska kunskapens teori alltså på att uppnå ämnesstatus i det akademiska systemet.

Det finns utan tvivel en hel del forskning om praktisk kunskap, även i Sverige, men den bedrivs oftast under andra namn. Arbetslivskunskap, professionsstudier och praxisnära forskning är tre exempel på sådana etiketter, som rymmer forskning om praktisk kunskap inom ramen för olika discipliner – främst sociologi och utbildningsvetenskap. Definitionen av ett ämne kan alltså ges en annan innebörd än möjlighet att läsa kurser på A-, B-, C- och D-nivå och/eller att efter forskarutbildning avlägga doktorsexamen med ämnesbeteckningen i fråga.

\* \* \*

Trots att den praktiska kunskapens teori inte etablerat sig som eget universitetsämne i Sverige har vi haft en relativt omfattande debatt och verksamhet kring den praktiska (eller tysta som den i det här sammanhanget ofta kallas) kunskapens innebörd och värde de sista 20–30 åren. Samtalet och forskningen inleddes av en grupp forskare på det dåvarande Arbetslivscentrum som bland annat var intresserade av de problem som skapades när datorer skulle överta människors uppgifter i olika yrken. Det var svårt för maskinerna att uppnå den översiktsförmåga som den skicklige praktikern var i besittning av. Särskilt svårt var det när datorerna skulle göra bedömningar av människor och deras belägenhet och behov – som sjukhuspatienter eller socialbidragstagare exempelvis.

Vad var det som gjorde att datamaskinerna klarade bedömningarna så dåligt trots att de kunde göra avancerade beräkningar och kombinationer med alla möjliga olika variabler? Försöken att ställa upp regler som datorerna skulle använda i bedömningarna strandade alltid på att dessa regler för att kunna tillämpas i specifika situationer måste *tolkas*. Tolkandet kunde aldrig på ett slutgiltigt sätt formuleras inom ramen för en regelmanual, det fanns så att säga en gräns där, som Ludwig Wittgenstein säger: »Jag har nått den hårda klippan och min spade viker sig. Jag är då böjd att säga: Just så handlar jag».<sup>4</sup> *Exempel* på lyckade bedömningar och handlingar blir här en utgångspunkt som inte kan sättas på den övergripande regelns form.

Forskningen från Arbetslivscentrum fördes vidare på KTH där Bo Göranson sedermera blev professor i yrkeskunnande och teknologi, och kring sig samlade såväl filosofer, idéhistoriker, litteraturforskare, författare och skådespelare, som företrädare för en mängd olika praktiska yrken inom ramen för de så kallade dialogseminarierna och tidskriften *Dialoger*.<sup>5</sup> Inspirationskällorna var många och en ambition för den ännu pågående verksamheten var och är att låta konst och vetenskap mötas för att öppna upp för en fördjupad kunskapsfilosofisk reflektion. Man arbetar också med olika former av skrivande som kunskapskälla för praktiker som utforskar sin egen verksamhet – ett perspektiv som även odlats på Centrum för praktisk kunskap.

Arbetslivscentrum och avdelningen för yrkeskunnande och teknologi på KTH byggde under 1980- och 90-talen upp ett internationellt kontaktnät för forskning om praktisk kunskap där filosofer som Kjell Johannessen, Tore Nordenstam,

## Vad är praktisk kunskap?

---

Allan Janik och Stephen Toulmin ingick. Förgrundsgestalten för dessa var den sene Wittgensteins idéer om språk och praxis, som också togs som utgångspunkt i formulerandet av de »färdighets-» och »förtrogenhets-» kunskaper som var typiska för den praktiska sfären.<sup>6</sup> Litteratur och konst sågs som vägar att artikulera de förmågor som undandrog sig det vetenskapliga språket i färdighetens och förtrogenhetens sfärer.

De wittgensteinska försöken fick inte stå oemotsagda. Bertil Rolf gick redan 1991 till storms mot Arbetslivscentrum och *Dialoger* för vad han menade var missuppfattningar och vantolkningar av filosofen och en »antiintellektualism» hos den tysta kunskapens försvarare, präglad av en ovilja att leva upp till vetenskaplig rigorositet.<sup>7</sup> I extremt kondenserad form kan Rolfs kritik sammanfattas i att Johannessen och hans efterföljare kortsluter den tidige Wittgensteins välkända sats ur *Tractatus*: »Vad man icke kan tala om, därom måste man tåga.», som avser värdeomdömen, med den senare Wittgensteins tankar om en gräns för formulerande av regler som styr en praxis.<sup>8</sup> Ett försvar från den som vill använda Wittgensteins filosofi för att närma sig praktisk kunskap skulle kunna bestå i att den tidige och sene Wittgensteins syn på språkets och teoriernas gränser visserligen skiljer sig från varandra, men att de handlar om liknande *problem*: hur kan vi närma oss de kunskaper som inte låter sig översättas till vetenskapliga formler? Exakt vad det innebär att man bör »tåga», och vad språket inte kan säga, men ändå »visa», är fortsatt emellertid viktiga frågor. Att åberopa sig på Wittgenstein i syfte att undandra sig uppgiften att *filosofiskt* analysera praktisk kunskap är knappast

tillfredställande. Begreppsanalys är inte detsamma som empirisk vetenskap och den distinktionen är viktig i den praktiska kunskapens fall.

Rolfs eget alternativ var Michael Polanyi, vars idéer om »personlig kunskap» han menade var betydligt bättre ägnade för att fånga det praktiska inslaget i alla våra olika typer av kunskaper – vetenskapliga såväl som professionsbaserade och vardagliga.<sup>9</sup> Ett mer brobyggande inlägg stod Bengt Molander för i sin bok *Kunskap i handling*, som huvudsakligen tar avstamp i en pragmatistisk idétradition (Dewey, Peirce), men även presenterar den då relativt okände Donald Schön och dennes böcker om »den reflekterande praktikern» för en svensk publik.<sup>10</sup> Hos Molander hittar vi också inslag av den fenomenologiska analys av praktisk kunskap som jag varit inne på ovan.

\* \* \*

En viktig parallell debatt till den om praktisk kunskap i arbetslivet är den som förts i den svenska utbildningsvetenskapliga världen kring bildning och lärande. Bland dem som försvarat ett mer substantiellt bildningsbegrepp, som varken kan reduceras till allmänbildning eller borgerlig fernissa, har den praktiska kunskapen ofta varit på tapeten. Bildning rymmer inte bara faktakunskaper, utan en förmåga till personlig orientering och bedömning, en förmåga att sätta kunskapen i sin kontext och göra den till sin egen.<sup>11</sup> Bernt Gustavsson har i en rad böcker introducerat och försvarat ett kunskapsbegrepp som rymmer bildningens praktiskt-politiska dimensioner utifrån en aristotelisk grund som vetter mot hermeneutiken.<sup>12</sup>

## Vad är praktisk kunskap?

---

En sådan kunskapsteoretisk diskussion har naturligtvis implikationer långt utanför skolans värld, även om det är inom ramen för denna som striderna varit skarpast. En fundamental missuppfattning, som ofta präglar debatten, är att valet skulle stå mellan trist och auktoritär utantillinlärning å den ena sidan, och fritt »forskande» utifrån elevens egna intressen å den andra. Bildningsbegreppet pekar i själva verket mot såväl vikten av kunskapstradering som förmågan att utveckla ett eget kritiskt perspektiv på kunskapen i fråga. Det utgår från att ett personligt engagemang är det enda som kan skänka kunskapen vikt och mening, men bara om den som bildar sig gör sig besväret att gå omvägen över de mödosamt insamlade kunskaper som vetenskapen och historien rymmer. Det egna måste möta det främmande för att utvecklas och i slutändan bli *mer* hemmastatt – det är ur detta utbyte som bildningen (kunskapen) blir till. I samtal kring det »livslånga lärande» som idag skall prägla arbetslivet är ett sådant hermeneutiskt bildningsbegrepp i högsta grad relevant för de som skall formge utbildningar för praktiker.<sup>15</sup>

\* \* \*

Det finns en slags urtext för den praktiska kunskapens teori som många nutida forskare och filosofer tar som sin utgångspunkt när de närmar sig fältet: Aristoteles kapitel (bok) VI i *Den nikomachiska etiken*.<sup>14</sup> För 2 300 år sedan gör filosofen den femdelning av kunskapens former som sedan ekar i många samtida utläggningsförsök: *episteme* (vetenskaplig kunskap, påståendekunskap, veta att), *techné* (praktisk-produktiv kunskap, färdighetskunskap, veta hur),

*fronesis* (praktisk klokhet, det goda omdömet, veta när), *sofia* (filosofisk kunskap, visdom), och *nous* (förnuftsinsikt, intuition). Aristoteles viktiga poäng – och här skiljer han sig från föregångare som Platon – är alltså att kunskapen har många former varav den vetenskapliga bara är en. Det duger inte att se den praktiska (och filosofiska) kunskapens former som bara tillämpningar eller bleka skuggor av de vetenskapliga teorierna. De är annorlunda till sin natur och kräver därför också andra former av teoretiska utredningar och utläggningar.

Ingela Josefson, som var en av de tongivande forskarna på Arbetslivscentrum och sedan blev Centrum för praktisk kunskaps första föreståndare, är den som mest konsekvent försökt utlägga ett aristoteliskt perspektiv på praktisk kunskap i den svenska kontexten.<sup>15</sup> Internationellt är kanske Martha Nussbaum mest känd för sådana uttolkningar och vidareföringar av aristoteliska perspektiv i kunskapsteori och moralfilosofi, som hon också kopplat till utbildning och bildningsfrågor.<sup>16</sup>

De aristoteliska begreppen för praktisk kunskap anknyter naturligt till den samtida hermeneutiken, framförallt vad anbelangar *fronesis*.<sup>17</sup> I den moderna hermeneutikens nyckelverk *Sanning och metod: grunderna till en filosofisk hermeneutik*, som utkom första gången 1960, griper sig Hans-Georg Gadamer an hermeneutiken som en allmän förståelselära, alltså som en teori som artikulerar grundmönstret för mänsklig förståelse av meningsbärande fenomen överhuvudtaget.<sup>18</sup> I ett sådant förståelsebegrepp, som härstammar från Gadamers lärare Martin Heidegger, kommer den praktiska kunskapen att få en grundläggande plats.

Gadamer tänker sig att all mänsklig förståelse formas i möten mellan olika »förståelsehorisonter». En av dessa horisonter tillhör läsaren, det vill säga den som försöker förstå något, och den andra tillhör den eller det som blir förstått – texten, artefakten, eller helt enkelt den andra människan. Förståelsen är inkännande till sin struktur – det gäller att sätta sig in i upphovsmannens språk, kultur och psyke, för att åstadkomma en »horizontsammansmältning». Men Gadamer insisterar även på mötets samtalsform: också när objektet för vår tillägnan är något som inte kan tala till oss direkt – en text – är den själv aktiv och förändras genom en serie av läsningar från olika historiska positioner.

Gadamers bok består av tre delar som behandlar vårt sätt att förstå inom konstens värld, humanvetenskapernas värld, och slutligen inom ramen för språket överhuvudtaget. De flesta av hans exempel i *Sanning och metod* är följaktligen tagna från konst, litteratur och humaniora. Han diskuterar inte på ett explicit sätt olika yrkespraktiker som hermeneutiska aktiviteter om inte texttolkning på ett tydligt sätt befinner sig i fokus, såsom exempelvis inom juridiken. Men han understryker inte desto mindre med verkets tredje del att det är språket och dialogen – mötet mellan människor – som är den grundläggande hermeneutiska erfarenheten. Han slår också fast att det är Aristoteles tankar om *fronesis* i den *Nikomachiska etiken* som bildar utgångspunkt för hans analyser i boken. Tolkandet äger alltid rum i mellanmännsliga situationer, som i sin tur befinner sig inom ramen för mänskliga praktiker med särpräglade strukturer och mål: som juridik, politik, medicin och vård, skola, äldreomsorg, och så vidare.<sup>19</sup> *Fronesis* – den praktiska klokheden – utgår

från mötet med det unika och individuella i en mellanmänsklig praktik. För Aristoteles var detta i högsta grad en politisk kunskap och handlingsförmåga, men det som gällde för den grekiska statsstatens styresmän 300 f. Kr. är inte bara tillämbart för politiker, utan också för företrädare för olika relationsbaserade yrken.<sup>20</sup>

\* \* \*

Gadamers hermeneutiska kunskapsteori vilar på en fenomenologisk grund. Den fenomenologiska rörelsens grundare var Edmund Husserl, som levde i Tyskland kring det förra sekelskiftet. Husserl ansåg att filosofin måste börja i en förutsättningslös attityd.<sup>21</sup> Det duger inte att bära med sig färdigformulerade meningar och teorier om man skall kunna åstadkomma en verklig grundläggning av vår kunskap om världen och oss själva. Vad händer om jag försöker bortse från alla mina mer eller mindre utvecklade teorier av filosofisk, fysikalisk, biologisk och psykologisk art som rör människor och den värld de lever i? Den direkta erfarenheten av omvärlden och mig själv såsom levande i denna värld verkar vara den enda möjliga utgångspunkten för en sådan grundläggande reflektion. Här kan också sökandet efter den praktiska kunskapens strukturer inledas.

Vi lever i ett ständigt flöde av upplevelser som på olika sätt är fyllda av mening. Husserls tanke var att dessa meningsbärande processer som bygger upp vår erfarenhet kan studeras systematiskt genom något han kallade »fenomenologisk reduktion». Reduktionen är inte till för att reducera bort världen, utan för att få oss att se världen på ett nytt sätt.

## Vad är praktisk kunskap?

---

Vi inriktar oss på våra egna upplevelser och erfarenheter för att studera deras grundstruktur. Vi intresserar oss för upplevelserna själva i stället för att genast ta klivet över till den värld som de handlar om. Vi sätter världen inom parentes, för att studera hur vi bygger upp den.

Husserl menade att vi då kommer att finna medvetandeakter, som är riktade mot objekt och sakförhållanden i världen. Vi kommer att finna att våra upplevelser är *intentionala* processer – de är riktade mot världen, de handlar om världen. När jag skriver den här texten, är jag till exempel medveten om den bildskärm som befinner sig framför mig och framför allt är jag medveten om de tankar och idéer som jag försöker förmedla när jag skriver texten.

Medvetandeakter kan vara av många olika slag. I exemplet ovan handlade det om syn- och tankeakter. Det kan också röra sig om hörsel- eller känselakter, men framför allt om olika typer av tankeakter som minnen, fantasier och abstraktioner. Medvetandet om någonting i världen förutsätter en förmedveten horisont som kontextualiserar medvetandets fokus, det är här som den ovan omtalade »levda kroppen» kommer in. Den levda kroppen är kroppen så som den framträder för den som *är* denna kropp, inte för den som iakttar kroppen utifrån. Den egna kroppen är inte ett objekt bland andra, utan vårt *perspektiv* på världen, den är det som möjliggör att vi kan vara där och existera överhuvudtaget.

Den levda kroppen skapar mening genom att öppna upp ett medvetandefokus, som är inbäddat i en omedveten (eller, kanske snarare, i en Freudiansk terminologi, »förmedveten») kontext. När jag skriver dessa meningar är jag fokuserad på det budskap som jag vill förmedla (de tankar som

förhoppningsvis framträder när ni läser). Men skrivandet och de tecken som det frambringat är beroende av olika typer av horisonter, som de inte kan kopplas loss från utan att förlora eller förändra sin betydelse. Bokstäverna avtecknar sig mot datorns skärm på vilka de kan organiseras till ord och meningar. Och dataskärmen framför mig avtecknar sig i sin tur såsom vilande på bordet i ett rum som är fyllt av ting och förhållanden som jag är indirekt medveten om.

Vad som hamnar i medvetandets fokus är beroende av det sätt på vilket världen fångar min uppmärksamhet. Men uppmärksamheten är naturligtvis också beroende av den aktivitet som jag väljer att bedriva. Hela mitt perspektiv på världen vilar i att min kropp låter denna värld framträda genom olika handlingar, där vissa saker centreras, medan andra sjunker ner i den omedvetna bakgrunden. Den levda kroppsligheten är aldrig bara ett passivt registrerande av stimuli – genom vår kropp organiserar vi världen när vi riktar oss mot den i olika aktiviteter. Den levda kroppen är här det som låter världen framträda i det att den själv drar sig undan – vi är inte direkt medvetna om kroppen när den öppnar upp världen för oss. Den levda kroppen håller sig så att säga i bakgrunden för att *världen* skall kunna träda fram.

De objekt som utgör vår värld byggs upp genom en serie av sådana medvetandeakter, som hänger samman i det som Husserl kallade för en »medvetandeström». Den sammanhållande kraften i denna medvetandeström är mitt jag, min identitet som präglas av dessa akter men också utgör deras förutsättning. Världens objekt kan bara framträda som givna för mig ur mitt unika perspektiv. Samtidigt är jag från början medveten om att världen är en kollektiv värld, det

## Vad är praktisk kunskap?

---

hör till världens mening att den finns därute för andra att ta del av. Jag lever inte ensam och världen är inte min produkt. Att medvetandet riktar sig mot världen och skänker den mening innebär inte att jag framställt den ur tomma intet.

Att bedriva fenomenologi är »att gå tillbaka till fenomenen såsom de visar sig för oss utifrån sig själva», som Husserl uttryckte det. Poängen här är inte att ogiltigförklara vetenskaplig kunskap, fenomenologen är inte någon skeptiker, utan snarare att åstadkomma ett fundament på vilket de olika empiriska vetenskaperna sedan kan vila. Här liknar Husserl den moderna filosofins fader René Descartes som just strävade efter en sådan förutsättningslös grundläggning av vår kunskap. Husserls idé var att man genom en utförlig beskrivning och systematisering av olika upplevelser och erfarenheter av världen, vari medvetandet antar olika former och uppvisar skilda innehåll, kan finna vissa övergripande meningsmönster som världen är stöpt i och som vi som människor alltid rör oss i. Dessa meningsmönster är också i stora stycken de som bär upp praktiskt kunnande. Att ha praktisk kunskap innebär att känna till meningsmönstren (vare sig man kan beskriva dem eller inte) och kunna röra sig i dem på ett obehindrat och skickligt sätt. Fenomenologin kan alltså vara en *teori* om praktisk kunskap även om man sällan insett denna potential. Det är utan tvekan en av de teorier som hitintills varit en allt för outnyttjad kraft för att förstå den praktiska kunskapens karaktär. Fenomenologin är därför ett av de teoretiska perspektiv på praktisk kunskap som Centrum för praktisk kunskap odlat under senare år.

\* \* \*

De flesta av Husserls elever och efterföljare i den fenomenologiska traditionen knöt sina undersökningar och teorier till mer konkreta och kulturbundna fenomen än deras lärares studium i medvetandets grundformer. Heidegger förde in mer av den konkreta mänskliga existensens problem när han utvecklade fenomenologin som en undersökning av »den mänskliga tillvarons all dagliga i-världen-varo» i sitt huvudverk *Varat och tiden* från 1927.<sup>22</sup> Människans historiska, kulturella värld med fenomen som känslor, handlingar, språk och kommunikation blir här av avgörande betydelse för det sätt på vilket vårt meningsfyllda universum byggs upp. Det är också här: i den levda kroppen, i den uppövade känslan och i förmågan att möta andra människor i språk och handling, som den praktiska kunskapen har sin hemvist.

Husserl och hans efterföljare undersökte i sina fenomenologiska studier olika meningsfyllda former för den mänskliga erfarenheten. Former som styr hur vi varseblir, känner och tänker – kort sagt de sätt som vi är till på som människor. Det rör sig här om allt från olika aspekter av världens rumsliga och tidsliga framträdande och logik till frågor som kretsar kring vardagsvärldens meningsmönster. Det sistnämnda fenomenet utvecklade Husserl under namnet *livsvärlden*. Livsvärlden är det meningsmönster som ständigt utgör bakgrund till våra medvetandeakter. Det är i livsvärldens strukturer och vårt sätt att bebo dem som den praktiska kunskapen ger sig till känna. Livsvärldens typik

## Vad är praktisk kunskap?

---

förgrenar sig ut i olika mer specialiserade världar som bland annat är kopplade till olika yrkestraditioner. En yrkeskunskap består alltså inte bara i att man inhämtat vetenskaplig kunskap som man tillämpar i mötet med andra människor eller det material som man formar. Den består i en personligt baserad orienterings- och handlingsförmåga, ett uppövat sätt att »vara-i-världen» på.

Det sistnämnda begreppet är inte hämtat från Husserl, utan från Heidegger. Heidegger talar om den mänskliga tillvaron som en i-världen-varo, där vi redan från början är nedsänkta i livsvärldens meningsmönster på ett oskiljaktigt sätt. Människan är för Heidegger inte först och främst ett medvetande som riktar sig mot världen, utan en del av den värld som hon lever och verkar i. Världen är ett meningsmönster av »don», det vill säga ting som finns »till hands» i aktiviteter ur vilka människors liv framträder som projekt fyllda av mening. Hammare, kläder, böcker, bilar – världen är en värld av ting som hänvisar till människan. Heidegger utsträcker denna mänskliga meningsvärld till att omfatta hela naturen: vinden är vind i seglen, djuren är hudar och föda, solen är odlings- och tidsmätningsson, och så vidare. Att vara-i-världen innebär därför att göra världen till sin egen och känna sig hemmastadd i den.

Ytterligare ett nyckelbegrepp för Heidegger är ett som vi redan stött på hos Gadamer: *förståelse*. Att vara-i-världen innebär att förstå sig på världen (och sig själv) i och genom de aktiviteter man är upptagen av. Det fenomenologiska (och hermeneutiska) förståelsebegreppet är bredare än det gängse kunskapsbegreppet.<sup>25</sup> Det går utanför och täcker in mer än vetenskaplig kunskap, som för Heidegger är ett exempel

på en begränsad – men också nyskapande – förståelse, som vi kan odla genom att anlägga en viss typ av perspektiv på världen. Den vetenskapliga förståelsen lämnar dock aldrig den vardagliga förståelsen helt bakom sig eftersom den så att säga står på dess axlar. En utsiktspunkt som kan tillåta oss att förstå mer, men inte allt om världen och oss själva.

Ett sådant fenomenologiskt förståelsebegrepp är en lovande utgångspunkt för att närma sig olika former av praktisk kunskap och den ansluter naturligt till de aristoteliska kunskapsformer som utarbetas i den *Nikomachiska etiken*. Heidegger arbetade intensivt med Aristoteles texter under hela sitt liv och dennes filosofi är, tillsammans med Husserls, att betrakta som den viktigaste inspirationskällan för hans eget verk. Donets sätt att vara till hands för människan och medvarons konstitutiva roll för i-världen-varon har sin rot i idéerna om *techne* och *fronesis*, och även de andra kunskapsteoretiska grundbegreppen som vi nämnt ovan finner en uttolkning och förlängning i Heideggers fenomenologi.<sup>24</sup> Det fenomenologiska perspektivet framstår som en väg för att beskriva och begreppsliggöra praktisk kunskap, där mycket återstår att göra.

\* \* \*

Min framställning av insatser på den praktiska kunskapens forskningsfält kan – trots den fenomenologiska och hermeneutiska utflykt vi just har tagit – kanske tyckas alltför nationellt begränsad. Med några få undantag har jag begränsat mig till debatter och positioner som intagits i Sverige (även om den filosofiska bakgrunden till de olika

## Vad är praktisk kunskap?

---

huvudpositionerna utarbetats på andra ställen). Hur ser det ut utanför Sveriges gränser? Var befinner sig forskningsfronten för praktisk kunskap idag? Jag tror att den frågan måste besvaras dels på basis av vilken profession man intresserar sig för och dels på basis av vilken disciplin man har sitt huvudsakliga fotfäste i. Hur tvärvetenskaplig och tvärprofessionell den bästa forskningen i världen än må vara råder i den praktiska kunskapens fall en uppdelning som placerar forskningen i olika huvudkluster. Pedagogik och lärandeforskning är ett sådant kluster, artificiell intelligens och kognitionsforskning är ett annat, medicinens och vårdens etik ett tredje, konstnärlig forskning ett fjärde, och historiskt inriktad professionsforskning ytterligare ett (uppräknigen är långt ifrån uttömmande). Med detta menar jag inte att dessa kluster skulle vara baserade på eller dominerade av forskning om praktisk kunskap, men sådana studier har kommit att få en hemvist där. Om vi expanderar fokus från det filosofiskt-humanistiska perspektiv som varit utgångspunkt för min framställning här, till det sociologiskt-samhällsvetenskapliga perspektivet på praktisk kunskap, blir bilden bredare än så och klustren än fler. Min kunskap räcker inte till för att ge en rättvisande bild av det utspridda läget, så jag avstår.

\* \* \*

En djupare förståelse av den praktiska kunskapens betydelse kan tjäna som argument för att värna yrkeskunnande i tider när marknadsfundamentalism gör gemensam sak med teknokrati och byråkrati. Förhoppningsvis till gagn för

såväl yrkesutövare, som kan vara stolta över sin verksamhet, som för de klienter som de betjänar. Göran Rosenberg formulerar i sin bok *Plikten, profiten och konsten att vara människa*, en grundläggande fråga om den man på ett äldreboende som suttit vid hans svärfars säng och hållit hans hand den natt han gick bort: »Varför gjorde han det?». <sup>25</sup> Patienten var ju medvetlös och kunde inte hjälpas till livet. Här fanns ingen produktivitet och knappast heller någon livskvalitet att hämta. Det fanns inte heller någon evidensbaserad åtgärdsmanual för de anställda som personalen hade följt i denna fråga. Sådana manualer blir allt vanligare och de kan förvisso tjäna som redskap i ambitionen att förhindra misstag och vanvård. Men de förblir ett sätt att försöka göra vården felfri. Inte att göra den bra. För det goda vårdandet krävs engagemang, blick, bedömningsförmåga, handlag och erfarenhet som ingen manual i världen kan fånga. Visst måste de som är satta att övervaka och finansiera olika yrkesverksamheter beskära fruktträden för att den kritiska, nyskapande kunskapens och inte ignoransens frukter skall växa. Men om man glömmer bort att den praktiska kunskapens träd har rötter som suger näring ur generationer av förvärvad yrkeskunskap och en stam som består i yrkesutövarens egen ryggrad och goda omdöme kan mycket gå förlorat. Evidensbaserade kalhyggen är ingen be-tjänt av. Det borde vi kunna enas om.

\* \* \*

Det som inte manualer förmår fånga kan dock det personliga berättandet och det reflekterande samtalet tydliggöra. 31

## Vad är praktisk kunskap?

---

Göran Rosenberg kallar sin bok en essä och på Centrum för praktisk kunskap använder vi samma namn för de texter som våra studenter skriver med utgångspunkt i sin egen yrkesverksamhet. Fem sådana omarbetade och förkortade magisteruppsatser avslutar den här volymen. En sjuksköterska, en skådespelerska, en polis, en lärare och en levande verkstadspedagog skriver och tänker om sina kunskaper och sina tillkortakommanden. Berättelserna och reflektionerna levandegör och fördjupar det praktiska kunnandet i mellanmänskliga yrken. De rymmer fallbeskrivningar och teoretiska perspektiv som illustrerar hur man som praktiker med ordens och begreppens hjälp kan närma sig sitt eget yrkeskunnande.

Övriga skribenter i boken är forskare och lärare vid Södertörns högskola, de flesta vid Centrum för praktisk kunskap. Tillsammans ger de en mångfacetterad bild av hur begreppet praktisk kunskap kommit att utvecklas och användas på Södertörns högskola. Christian Nilsson gjuter grunden för den praktiska kunskapens teori genom en läsning av Kapitel VI i Aristoteles *Nikomachiska etik*. Henrik Bohlin reder ut turerna kring tyst kunskap i den svenska debatten om datoriseringen av arbetslivet. Fredrik Sveanaeus anlägger ett fenomenologiskt perspektiv på praktisk kunskap genom att skärskåda begreppet emotionell intelligens. Anders Burman tar avstamp i en pedagogisk och utbildningsvetenskaplig tradition där begreppet bildning kommit att förkroppsliga det element i kunskapen som inte låter sig skiljas från en personlig och kritiskt baserad bedömnings- och orienteringsförmåga, vilket han utvecklar i relation till traditionen av *liberal education*. Ylva Walde-

marson undersöker erfarenhetsbegreppet – en viktig komponent i den praktiska kunskapen – med utsikt mot minnet och berättelsen som processer.

Det vi har ett behov av att berätta om är, som Waldemarson så riktigt skriver, det som skaver, det som inte vill lämna oss. Så arbetar vi ofta i våra kurser, där studenterna skriver om erfarenheter ur yrkeslivet som inte vill lämna dem. Man kan karaktärisera sådana erfarenheter som dilemmatiska: ur berättelserna växer det fram bilder av situationer där ingen lösning var bra. Kanske var något alternativ minst dåligt, men författaren ställer sig ännu frågor kring om det fanns ytterligare ett alternativ, eller om hon verkligen handlade klokt. Sådana berättelser är ofta fyllda av dramatik, vare sig det bokstavligen rör sig om liv och död eller om känslor av maktlöshet och tillkortakommande. I sitt bidrag »Dilemma i äldreomsorg – reflektionsarbete som utbildning» ger Lotte Alsterdal exempel på hur sådana berättelser kan se ut och hur man kan arbeta med dem för att stärka kunnandet och öka förståelsen av sin egen verksamhet. Inger Orre och Martin Hedén ger oss de sjuka, gamla och anhörigas perspektiv på en samtida vårdapparat som genomfört just den allians mellan marknadsekonomi och teknokratisk byråkrati som jag berörde ovan. Det är en kritisk betraktelse som visar hur de ord (service) som en yrkesverksamhet (eller snarare de som kontrollerar denna verksamhet) använder sig av kan vara avgörande för demonteringen av det goda kunnandet.

Sist men inte minst har Jonna Bornemark författat fem pausmarkörer som skall skänka läsaren eftertanke och inspiration före, mellan och efter de fyra block av texter som bildar volymens helhet. Det är korta reflektioner och berätt-

## Vad är praktisk kunskap?

---

telser i dialogens form som inte låter sig sammanfattas på något enkelt sätt. De handlar om kunskapens grunder och gränser. Det är ofta där som den praktiska kunskapen blottas och står på spel.

*Fredrik Svenaeus*

Föreståndare för Centrum för praktisk kunskap

A



# Icke-vetandets möjligheter

JONNA BORNEMARK

- Vad är kunskap?
- Det vet jag inte, men för att förstå kunskap kanske en av de viktigaste trådarna att undersöka är just att inte veta.
- Det förstår jag inte.
- Jag menar att det kanske finns något bra i att inte förstå, om du förstod omedelbart skulle du redan veta, och ha färdiga kategorier som du kunde stoppa in det jag säger i. Om du visste allt och aldrig slog emot ett icke-vetande, skulle du aldrig få syn på kunskapen, du skulle vara som en fisk som inte såg vattnet omkring dig.
- Jag förstår fortfarande inte alls vad du pratar om!
- Om jag frågar dig vad klockan är och du svarar att hon är kvart över två, så har jag ju på sätt och vis fått en ny kunskap. Men jag har inte förstått vad kunskap är, eftersom jag undrade över en specifik pusselbit i ett färdigt pussel med färdiga kategorier. Men när det är en fråga som jag verkligen inte förstår och inte har några kategorier att sätta in det i, så har jag möjlighet att genom

- detta icke-vetande erfara hur kunskapen uppkommer.
- Hm, ja i så fall är jag ju mitt i det nu. Du menar att jag endast genom att inte veta nu, kan upptäcka något verkligt nytt och därmed erfara vad kunskap är?
  - Om du har tur.
  - Så har jag inte tänkt på det förut. Det skulle innebära att ju mindre jag förstod desto större eller djupare kan erfarenheten av kunskap vara. Men vi säger ju ofta att för att lära oss något så måste det knyta an till egna erfarenheter. Barnen i skolan bör till exempel läsa litteratur som de kan relatera till sina egna liv.
  - Jo, förvisso. Men vi kanske överbetonar betydelsen av det välkända och tillrättalagda idag. Ibland kanske det är nyttigt att låta något helt annat träda fram och att inte förstå alls – för att kunna bereda plats för något nytt. För mig blir kunskapens natur tydligast när den omkullkastar allt och plötsligt gör det möjligt att leva på ett nytt sätt.
  - Så istället för att motarbeta icke-vetandet kan jag se det som värdefullt. Om du säger något jag inte förstår, kan jag se att det öppnar möjligheter istället för att känna att du utesluter mig när du vet något som jag inte vet.
  - Ja, kunskap kanske handlar om att låta livet få plats mellan dig och mig, och inte i onödan begränsa det?
  - Så vackert.
  - Ja, varför skulle vi inte kunna tillåta det vackra någon gång ibland?

# Fronesis och den mänskliga tillvaron

En läsning av Bok VI i Aristoteles »Nikomachiska etik»

CHRISTIAN NILSSON

»Den som befattar sig med grekerna bör hålla i åtanke att den otyglade driften till vetande i sig under alla tider varit lika barbariserande som hatet mot vetandet, och att grekerna, genom hänsynen till livet, genom ett idealt livsbehov, tyglade sin i sig omättligen kunskapshunger – eftersom de samtidigt ville leva vad de lärde sig.»<sup>1</sup>

Det kan tyckas märkligt att Aristoteles mest omfattande diskussion om kunskapens olika former finns i *Den nikomachiska etiken*. Vad har etik och kunskap med varandra att göra? Ett kort svar på den frågan är att Aristoteles ger kunskapen en central roll i det han beskriver som målet för etiken: ett lyckligt liv.

Men det är inte lätt att leva ett lyckligt liv, eller att som Aristoteles skriver »leva i enlighet med det bästa inom en».<sup>2</sup> Om vi skall lyckas uppnå visdom (*sofia*), krävs det att vi förstår hålla riktningen i livet, och att vi hittar sätt att hantera de utmaningar livet ställer oss inför. Den förmågan kallar Aristoteles för praktisk »klokhets»: *fronesis*.<sup>3</sup>

Det har ofta framhållits att Aristoteles beskriver visdomens teoretiska betraktande av eviga sanningar som det mest eftersträvansvärda i livet, och att vi genom den »så långt det bara är möjligt» (1177b35) bör försöka bli odödliga. Det är nog riktigt. Men för Aristoteles innebär denna värdering av den teoretiska kunskapen inte någon nedvärdering

av den praktiska kunskapen. Tvärtom: att utveckla en »förträfflighet» eller högsta »duglighet» (*arete*) på den praktiska kunskapens område är en förutsättning för att uppnå visdom.

För Aristoteles finns det således inte ett sätt att tänka som är bäst, utan två: *sofia* och *fronesis*.

Han beskriver detta som en fulländning av två olika »delar» av själen – men framkastar också tanken att dessa »delar» i själva verket är oskiljbara såsom det konvexa och det konkava i en kurva (1102a30–34). Så intimt hänger den teoretiska kunskapen ihop med den praktiska för Aristoteles.

#### DYGDERNA OCH SJÄLENS DELAR

Att överhuvudtaget tala om »själ» (*psyche*) och därtill om att denna skulle ha »delar» (även om Aristoteles alltså själv har vissa förbehåll mot sitt uttryck), kan skorra i öronen på en modern läsare. Men att något har en själ betyder för Aristoteles helt enkelt att det är levande. Och själen, eller livet, har naturligtvis inte delar på samma sätt som kroppen har organ. Aristoteles tänker sig snarare att livet rymmer olika typer av aktivitet.

Ungefär som vi till vardags skiljer mellan växter, djur och människor som olika typer av liv, så skiljer Aristoteles först ut en »vegetativ del» hos själen, alltså en aspekt av livet som har att göra med förmågan att ta till sig näring och växa med hjälp av denna näring (1105b). Den här aspekten av det mänskliga livet kan fungera väl, om matsmältningen fungerar väl, om vi sover gott, om vi utvecklar en hälsosam kropp som är stark och motståndskraftig mot sjukdomar, och så vidare. Men för Aristoteles är dugligheten hos denna

aspekt av det mänskliga livet etiskt irrelevant, och den tas därför upp mycket kortfattat i *Den nikomachiska etiken*.<sup>4</sup> Den vegetativa delen av själen rymmer inget tänkande (*logos*), och den kan inte heller påverkas av tänkandet.

Det finns emellertid en del av det specifikt mänskliga livet som visserligen inte själv rymmer något tänkande, men som kan lyssna till tänkandet, formas av det och ge ett gensvar (1102b32; 1103a3). Aristoteles kallar det för den mänskliga själens »begärande» element. I andra sammanhang, som till exempel i *Tre böcker om själen*, kallar Aristoteles denna del helt enkelt för den »djuriska» aspekten av livet som sådant. I *Den nikomachiska etiken*, där ämnet är det specifikt mänskliga livet, är formuleringarna något anorlunda. Jag skulle vilja föreslå följande formulering som en ledtråd för en produktiv läsning av Aristoteles manöver: Jämfört med djuren är människan – den som jämför.<sup>5</sup> Även det vi delar med djuren är i någon mening förvandlat genom den specifikt mänskliga existensformen. Å ena sidan finns det mycket i det djuriska livet som, liksom i det vegetativa livet, helt enkelt inte är etiskt relevant: hur väl ens syn eller hörsel fungerar till exempel. Men till den »djuriska» sidan av det specifikt mänskliga livet hör också en viss mottaglighet för och formbarhet genom tänkandet. Detta blir viktigt för att förstå Aristoteles syn på människans känsloliv.

Aristoteles argumenterar för att känslorna kan ha etisk relevans utifrån ett exempel som har med karaktärsstyrka och karaktärrsvaghet att göra: det verkar som om en del människor tänker bra, men ändå inte förmår handla väl, just på grund av den begärande eller djuriska sidan av livet. Hos andra utövar den begärande sidan av livet istället ett

stärkande inflytande på tänkandet och hjälper det att bli till konkret handling.

Att den djuriska aspekten av det mänskliga livet åtmins-  
tone delvis kan lyssna till, svara på och formas av tänkan-  
det är utgångspunkten för Aristoteles reflektioner om de så  
kallade etiska dygderna eller »karaktärsdygderna» (*ethike  
arete*). Karaktärsdygderna, skriver Aristoteles, är inte givna  
av naturen, utan de har med vana (*ethos*) att göra:

Så kan till exempel en sten, som av naturen faller nedåt,  
inte vänjas att falla uppåt, inte ens om man försökte få  
den till det genom att kasta den uppåt tiotusen gånger,  
lika litet som elden kan fås att brinna neråt eller någon-  
ting annat kan vänjas att förhålla sig på ett annat sätt  
än dess natur förutsätter. Därför inplanteras dygderna  
varken av naturen eller i strid med den, utan vi är av  
naturen mottagliga för dem och de fullkomnas genom  
vanan. [...] Dygderna får vi först genom att praktisera  
dem, på samma sätt som de övriga formerna av kun-  
nighet. (1103a)

Å ena sidan är människans etiska dygdighet alltså inte  
medfödd – å andra sidan är utvecklandet av dygderna ingen  
fråga om någon tuktan som går emot den mänskliga natu-  
ren: vi är »av naturen mottagliga för dem».

I *Den nikomachiska etiken* diskuterar Aristoteles utför-  
ligt hur karaktärsdygderna utvecklas, hur de skall definie-  
ras och klassificeras. Det är här den berömda läran »medel-  
vägen» formuleras. Karaktärsdygden »mod» är till exempel  
42 medelvägen mellan dumdristighet och feghet, »måttfullhet»

är medelvägen mellan askes och frosseri, och så vidare. I yttersta korthet kan tanken sammanfattas så att människor typiskt handlar fel på ett av två sätt: de går för långt, eller de gör inte tillräckligt.

De vegetativa och begärande delarna av själen rymmer alltså inte i sig själva någon tankeförmåga – även om den begärande delen av den specifikt mänskliga själen kan formas av och svara på tänkandet. Tänkandet som sådant utgör för Aristoteles den tredje delen av den mänskliga själen – den tredje aspekten av det mänskliga livet om man så vill. Denna del av själen har i sin tur två former: det finns för Aristoteles, som vi konstaterade inledningsvis, inte bara ett sätt att tänka som är bäst, utan två. Aristoteles skriver:

Låt oss då anta, att det även finns två slags förnuft (*logos*) – det ena, varmed vi tänker på ting vilkas orsaker är oföränderliga, och det andra, varmed vi tänker på sådant som kan förhålla sig annorlunda. Ty mot väsensskilda ting svarar också olikartade delar av själen, emedan det är till följd av en viss likhet och släktskap med objekten som kunskap om dem uppstår. Av dessa delar skall vi kalla den ena den vetande (*epistemonikon*) och den andra den beräknande (*logistikon*). Att överväga (*boulevesthai*) och beräkna (*logizesthai*) är emellertid samma sak, då ingen överväger sådant som inte kan förhålla sig på annat sätt. (1139a6ff)

I den sfär av livet som har med vegetativa funktioner att göra är det alltså irrelevant att tala om dygder. I den sfär av det mänskliga livet som har med begär att göra räknar Aristo-

teles upp ett antal »karaktärsdygder» i vad som förmodligen skall förstås som en öppen lista. I den sfär av det mänskliga livet som har med tänkande att göra finns det två »intellektuella» dygder (*dianoetike arete*): *sofia* och *fronesis*. Innan vi fördjupar oss i *fronesis* som den bästa formen av tänkande hos den del av själen som är beräknande och övervägande, skall jag ta upp den del av själen som är inriktad mot »det som inte kan förhålla sig på annat sätt», alltså den »vetande» delen av själen.

#### DEN TEORETISKA KUNSKAPEN

Upptäckten av »det som inte kan förhålla sig på annat sätt», alltså de logiska och matematiska relationerna, är en viktig aspekt av filosofins uppkomst i det antika Grekland. I ett slags självmytologisering beskriver de grekiska tänkarna själva denna tilldragelse: Människan hade i alla tider varit upptagen med livets nödvändigheter, jordbruk, djurhållning och så vidare – men vad tjänade allt detta till? Var kanske upprätthållandet av livet självt det yttersta målet? Att handla dygdigt vore då bara att jobba på så effektivt som möjligt. Det Aristoteles lärde sig hos Platon handlade istället om logikens bjudande former. Här framträdde ett nytt perspektiv, att det mänskliga livets yttersta mål kunde vara att upptäcka eviga, nödvändiga och universella principer.

Det Aristoteles kallar *episteme*, eller »vetenskap», är en form av kunskap vars objekt är konstant: har vi väl en gång upptäckt förhållandet mellan en cirkels radie och dess omkrets, så behöver vi inte mäta upp det varje gång. Vi kan vara förvissade om att det förblir likadant även om vi tittar bort

samma resultat. Detsamma gäller slutledningens logiska grundformer.

Aristoteles noterar att detta är en form av kunskap där även oerfarna, unga människor kan nå mycket långt. Den bygger inte på lång erfarenhet eller många mätningar, utan på en viss abstraktionsförmåga. Denna form av kunskap kan därför också läras ut som formler – det är faktiskt möjligt att lära sig förhållandet mellan cirkelns radie och omkrets utan att en enda gång ha mätt upp det!

För Aristoteles är *episteme* ändå inte den högsta formen av teoretiskt tänkande. *Episteme* måste nämligen alltid utgå från en eller annan form av axiom eller definitioner för att fungera. Dessa axiom (till exempel lagen om det uteslutna tredje) kan vi inte resonera oss fram till, utan de ges oss med en särskild form av evidens som Aristoteles kallar »insikt» eller *nous*.<sup>6</sup> Det Aristoteles lyfter fram som den högsta formen av teoretiskt tänkande – »visdom» (*sofia*) – är således en kombination av *nous* och *episteme*.

Den teoretiska kunskapen ges ingen särskilt utförlig diskussion i *Den nikomachiska etiken*. Samtidigt är den som sagt viktig som en orienteringspunkt för det etiska projektet. Huvudintresset för framställningen är den aktivitet som utövas av den del av själen som är tänkande och som är inriktad mot »det som *kan* vara annorlunda».<sup>7</sup>

#### DEN PRAKTISKA KUNSKAPEN

Diskussionen om kunskapens former i *Den nikomachiska etiken* är samlad i bok VI. Den inleds med en diskussion av ett problem som uppstått i diskussionen om karaktärsdygdena. Om den begärande delen av den mänskliga själen

kan fås att lyssna till och svara på tänkandet (*logos*), och därigenom undvika ytterligheterna och finna medelvägen – vad är det då för typ av tänkande som kan vägleda oss och ge oss en förståelse av vad som utgör ytterligheterna i den konkreta situationen? *Episteme* (eller dess fulla form, då det kompletterats med *nous*, alltså *sofia*) är visserligen en mycket pålitlig kunskap, men den rör allmänna och oföränderliga förhållanden och är inte till mycket hjälp i den konkreta handlingssituationen.

För att avgränsa den praktiska kunskapens olika former från varandra hänvisar Aristoteles till en skillnad mellan två olika typer av mänskliga aktiviteter: *poiesis* (framställning) och *praxis* (handlande). Det förefaller som om han uppfattar denna distinktion som vardaglig och självklar i den kontext han befinner sig i – senare tiders tänkare har däremot uppfattat den som kontroversiell och full av sprängkraft.

*Poiesis* är en planerad form av handling, där slutmålet å ena sidan är något nytt, men å andra sidan är något i förväg avsett och planerat: att baka ett bröd eller snickra ihop en stol. Det finns under processens gång en tydlig föreställning om en slutprodukt, ett »verk» (*ergon*). *Poiesis* är alltså inte ett mål i sig: när produkten är färdigställd så ligger den utanför (eller »bredvid», *para*) den aktivitet som producerat den. *Poiesis* är en i grunden anonym aktivitet – det är inte avgörande *vem* som utför arbetet, så länge det sker enligt planen eller receptet.

Den form av praktisk kunskap som krävs för *poiesis* kallar Aristoteles för *techne* eller »kunnighet». *Techne* hjälper oss när vi betraktar världen med en blick som söker efter  
46 det som är användbart för det vi håller på att framställa. Ur

Aristoteles perspektiv har *techne* som kunskapsform emellertid två avgörande begränsningar: den omfattar varken processens början (*arkhe*) eller dess slutmål (*telos*). *Techne* hjälper oss inte att fundera ut *vad* som skall framställas, utan visar oss bara *hur*. Och *techne* ger oss ingen överblick över det yttersta syftet med processen: det rör bara själva framställningen, men är inte inriktat på det senare användandet av det som framställts. *Techne* är kort sagt en heteronom kunskapsform. Man kan lätt föreställa sig en ofri människa som förses med en instruktion om vad som skall framställas – kanske en delkomponent till en större maskin.

*Praxis*, däremot, är en handlingsform där målet för handlandet inte är externt: den väl utförda handlingen är ett mål i sig. Med detta ord försöker Aristoteles gripa något omfattande, som det är svårt att ge en välavgränsad exemplifiering av. En antydning om detta kan vi få genom en passage i Aristoteles *Politiken*: »Att leva är ett handlande, inte en tillverkningsprocess» (*Ho de bios praxis ou poiesis estin*, Pol. 1254a7). *Praxis* förefaller alltså, åtminstone i en del sammanhang, för Aristoteles vara ett ord som betecknar den mänskliga existensen som sådan. Om livet är ett slags aktivitet så är det i alla fall inte en aktivitet som lämnar efter sig en produkt som är annan än själva livsprocessen.

Den form av praktisk kunskap som krävs för *praxis* kallar Aristoteles för *fronesis* eller »klokhed». Därmed är vi alltså framme vid det som Aristoteles beskriver som den högsta formen av praktisk kunskap. Den fråga som togs upp i inledningen till bok VI, om vilket tänkande som kan hjälpa oss att finna medelvägen i den praktiska konkreta situationen, får här sitt svar.<sup>8</sup>

Enkelt uttryckt förstår Aristoteles *fronesis* förhållande till karaktärsdygderna ungefär som läkekonstens förhållande till kroppen: principerna som styr kroppens fungerande är inte regler som kroppen följer medvetet, utan snarare regelbundenheter i beteendet. När dessa regelbundenheter behöver justeras, tillämpar man den medicinska kunskapen. På samma sätt är en karaktärsdygd ett tillstånd som har att göra med ett vanemässigt beteende som inte är medvetet. Det känns rätt att handla på ett visst sätt i en viss situation. Men ibland behöver dessa vanor korrigeras – när vi hamnar i ett dilemma. Det är då vi behöver *fronesis*. Frågan som *fronesis* har att hantera är således inte *om* vi ska handla eller inte – vi håller alltid redan på att handla, vi står redan i en situation – frågan är *hur* vi skall handla.

Detta innebär också att *fronesis* endast existerar i relation till en konkret handlingssituation. Här är Aristoteles oense med Platon som reducerar frågan om dygd till en fråga om klokhet.<sup>9</sup> Det accepterar inte Aristoteles: *fronesis* är ett nödvändigt men inte tillräckligt villkor för att det skall vara tal om »duglighet». I motsats till Platon menar Aristoteles att vi kan ha kunskap om det goda utan att handla gott. Dygdigt handlande kan inte *reduceras till* en fråga om »riktigt tänkande», även om det *inbegriper* »riktigt tänkande» (1144 b25f). Omvänt kan vi inte separera *fronesis* från de etiska dygderna – dess funktion definieras ju i förhållande till dessa. Det är omöjligt att vara en *fronimos* utan etisk dygdighet (1144 b30).

Detta pekar mot en grundläggande skillnad också i deras respektive uppfattningar om filosofin. I *Theaitetos* berättar

de främsta filosoferna växer upp utan att hitta vägen till torget, de hittar inte till domstolen, rådet, eller någon annan mötesplats i staden (...) när Thales studerade himlakropparna och tittade upp ramlade han ner i en brunn. Då berättas att en thrakisk tjänstekvinna skämtade med honom och kom med den träffande kvickheten att han var ivrig att ta reda på förhållandena i himlen, men inte lade märke till vad han hade precis framför fötterna. Det skämtet träffar alla som lever i filosofin. Det stämmer verkligen att filosofen inte lägger märke till grannen intill. (173d–174b)

Som jag förstår denna berättelses funktion i Platons text, så förefaller han acceptera att detta är filosofens lott. Men så ser Aristoteles inte på filosofin. När han i *Den nikomachiska etiken* skriver att det »heter om» Anaxagoras och Thales och dess likar att de hade *sofia*, men saknade *fronesis* uppfattar jag det som att han avvisar denna konstruktion: *sofia* kan inte isoleras från *fronesis* (1141b). Det är visserligen riktigt att den praktiska filosofin själv enligt Aristoteles inte *bara* kan vara *fronesis* – det är en teoretisk reflektion över *fronesis*. Men även här gäller att *fronesis* är en förutsättning för det teoretiska arbetet. Problemet är snarare att *fronesis* inte kan traderas i form av en samling sanna påståenden: *fronesis* kan bara existera i rörelse. Kanske kan *fronesis* därför bara visa sig i *hur* den teoretiska reflektionen kommer till uttryck, i filosofins *form*, i filosofins *stil*.<sup>10</sup>

#### DEN PRAKTISKA INSIKTEN

I en förtätad passage skriver Aristoteles att *fronesis* inte bara har med den »riktiga tanken» (*orthos logos*) att göra, *fronesis* är inte bara ett intellektuellt tillstånd (*hexis meta logou monon*, 1140b28), utan rymmer ytterligare ett element. Vad detta extra element i *fronesis* är, utvecklar Aristoteles här inte ytterligare. Det enda förklarande tillägget han ger till detta påstående är att: »ett sådant [intellektuellt] tillstånd är underkastat glömskan, medan *fronesis* inte är det». Vad betyder då detta? Vad är *fronesis* för ett slags kunskap om den är omöjlig att glömma? Kanske kan man läsa detta som en fortsättning på reflektionen att *fronesis* inte är en kunskap som kan sammanfattas i några allmängiltiga satser (satsen som också kan glömmas bort), utan snarare ett slags omdömeskraft.

På just denna punkt har Martin Heidegger, en av de viktigaste och djärvaste Aristotelesläsarna, presenterat ett något överraskande tolkningsförslag. Att *fronesis* inte är underkastat glömskan, menar Heidegger, pekar på dess släktskap med *samvetet*.<sup>11</sup> Med detta som ledtråd kunde vi försöka oss på att beskriva det fronetiska, kloka, handlandet som »samvetsgrant». Att handla samvetsgrant betyder att man handlar med en viss uppmärksamhet och omsorg.

Det extra elementet i *fronesis*, det som går utöver *logos*, föreslår Heidegger vidare att vi skall tolka som en »praktisk» form av insikt (*nous*). Aristoteles själv säger att *fronesis* riktar sig mot »det yttersta» (*eschaton*) för överläggningen, den punkt där överläggningen genom beslut övergår i handling. Denna punkt kännetecknas av en viss »evidens» som Aristoteles

resonemanget leder och vad man ska göra: det »praktiskt riktiga». Man ser att det inte finns anledning att fortsätta analysen, utan att man nått fram till den grad av uppdelning som tillåter en att bedöma situationen. Denna evidens är inte en *aisthesis* i vanlig mening som en sinnesförnimmelse (1143a35ff), utan en form av praktisk insikt, en praktisk *nous* som vi kanske kan kalla »urskillning».

#### LIVET OCH KUNSKAPEN

Vi inledde med att slå fast att det enligt Aristoteles finns två sätt att tänka som är bäst: *sofia* och *fronesis*. Mot slutet av bok VI i *Den nikomachiska etiken* återvänder Aristoteles till frågan om förhållandet mellan dessa. Han konstaterar att *fronesis* inte står över *sofia*, utan försöker upprätthålla bästa möjliga förutsättningar för visdomen.

Inriktningen mot det goda, som vi försöker ge våra liv, hotas ständigt av alla våra svagheter: genom våra känslor och genom växlande stämningar. Givet dessa störningar krävs det mer än bara skicklighet (*deinotes*) om man skall behålla riktningen, behålla det goda i sikte. Blicken behöver se det egna livet som helhet. Det är därför *fronesis* är en av tänkandets högsta former, en dygd vid sidan av *sofia*.

Att den teoretiska kunskapen sätts högst av Aristoteles betyder därför inte att *fronesis* nedvärderas.<sup>12</sup> *Fronesis* behövs för att hålla blicken klar, givet vår naturliga tendens att störas av känslor och stämningar, »det angenäma och det plågsamma» (1140b17). *Fronesis* är en förutsättning för att åtminstone en kortare stund kunna uppleva teorins lycka.<sup>15</sup>

Vi behöver besinning (*sofrosyne*) för att kunna bevara fronesis (*sozei ten fronesin*), skriver Aristoteles med en ordlek som redan Platon utvecklat.<sup>14</sup> Varför behöver då fronesis »bevaras»? Fick vi inte just lära oss att fronesis inte är underkastat glömskan? Aristoteles skriver att besinningen »bi-behåller det kloka omdömet». Kanske ska vi förstå detta som att det element i *fronesis* som inte är underkastat glömskan endast är det praktiska *nous*, medan den aspekt av *fronesis* som har att göra med *logos* ständigt måste »bevaras».

\* \* \*

*Fronesis* anspråk kan sägas vara både högre och lägre än den teoretiska kunskapens. Vad gäller visshet och exakthet är anspråket lägre. Aristoteles konstaterar redan i inledningen till *Den nikomachiska etiken* att man inte får eftersträva samma grad av precision i alla slags undersökningar: »Det är nämligen karakteristiskt för en bildad person att han på varje område eftersträvar exakthet i den utsträckning som företeelsens natur medger» (1094b23–25). Eftersom *fronesis* rör det »som kan vara annorlunda», så går denna kunskap inte att uttrycka i form av universella och evigt giltiga regler eller formler.

Detta kan tyckas vara en enkel observation: det mesta av vår kunskap rör väl förhållanden som är mindre beständiga än logikens lagar? Men det Aristoteles uttrycker här går djupare än så. Det specifika med *fronesis* som kunskapsform har att göra med den mänskliga handlingens frihet. Det handlar här inte bara om det som *kunde ha varit* annorlunda, men som är som det är (det kontingenta i svag mening),

utan om det som *kan* vara annorlunda (det kontingenta i stark mening): mitt handlingsbeslut är med och definierar situationen.<sup>15</sup>

Här får vi också en antydning om *fronesis* säregna tidslighet. *Fronesis* avtäckar världen på ett sätt som sammanför det förflutna och framtiden i nuet: min här-och-nu situation, i detta ögonblick, kan vara annorlunda, den låter sig ses utifrån olika perspektiv, den *förmår* vara annorlunda beroende på hur jag tolkar det som föregick den, och på hur jag föregripande skriver in den i ljuset av mina projekt för framtiden.<sup>16</sup>

Den som har *fronesis* har förmågan att »överväga sådana saker som är goda och nyttiga för honom själv, inte bara partiellt, till exempel med avseende på hälsa eller styrka, utan med hänsyn till ett gott liv överhuvudtaget» (1140a25f). *Fronesis* är således inte som *techne* begränsat till specifika handlingar, utan avtäckar livet i sin helhet. Och medan det i *techne* som vi såg är helt möjligt att producenten och användaren är två olika personer, kan så inte vara fallet med *fronesis*.

Eftersom denna form av kunskap rör oss själva, kan den varken vara teoretisk kunskap eller *techne*. Vi kan inte experimentera med oss själva som vi gör på kunnighetens område, för vi förmår inte vara likgiltiga inför det objekt som är vi själva.<sup>17</sup> *Techne* kan användas för olika syften: doktorn kan använda sina kunskaper både för att läka och för att skada. *Fronesis*, å andra sidan, kan inte användas för att medvetet handla oetiskt.

Aristoteles konstaterar vidare att »alla lagar är generella, medan det ifråga om vissa ting är omöjligt att komma med

riktiga generaliseringar» – detta betyder inte att kunskapen på detta område är bristfällig som sådan, eftersom detta är i enlighet med »själva handlingens natur» (*ton prakton hyle*, 1137b17ff).

*Fronesis* anspråk vad gäller visshet och exakthet är alltså lägre än den teoretiska kunskapens. Men i ett avseende kan dess anspråk också sägas vara högre. *Fronesis* funktion är att klargöra och vägleda det mänskliga livets egen struktur, det liv som också inrymmer möjligheten till teoretisk kunskap.

Frågan om kunskapens plats i livet – detta är ett tema som fenomenologin och hermeneutiken fortsatt att utforska, och det är kanske framför allt i detta avseende som de knutit an till Aristoteles begrepp om *fronesis*. Vetenskapen är måhända mänsklighetens mest värdefulla verksamhet – men den utgör en specialiserad praktik som förutsätter livsvärldens meningssammanhang. Det vetenskapligt teoretiska perspektivet kan inte göra reda för mening. Fysiken kan inte med fysikens egna metoder göra förståeligt vad fysiken gör. Den som tar vetenskapen på allvar har all anledning att utforska det meningssammanhang som utgör vetenskapens förutsättning.

# Tyst kunskap: ett mångtydigt begrepp

HENRIK BOHLIN

I en studie av sjuksköterskors yrkeskunskap beskriver Ingela Josefson en sjuksköterska som behandlar en nyopererad patient. Patienten säger att han mår förvånansvärt bra, men sjuksköterskan får ändå en mycket bestämd känsla att något är allvarligt fel, och talar med en läkare. Läkaren tar prover, men när alla värden är normala och sjuksköterskan inte kan peka på några särskilda symptom till stöd för sin känsla, förebrår läkaren henne för att hon kallat på honom i onödan. Senare samma dag dör patienten. Obduktionen visar att en komplikation tillstött som inte gav utslag i de prover som tagits.<sup>1</sup>

Enligt Josefson har sjuksköterskan genom mångårig erfarenhet utvecklat en praktisk yrkeskunskap som inte kan formuleras i generella regler och principer, utan bara kan beskrivas eller illustreras genom exempel. Hon har lärt sig känna igen patienter med livshotande sjukdomstillstånd som inte nödvändigtvis ger patienten obehag och som inte ger utslag vid enklare medicinska undersökningar – kanske

ett typiskt ansiktsuttryck, en ansiktsfärg eller en kroppshållning. Hon kunde inte i ord beskriva dessa egenskaper. Ändå *visste* hon att något var fel. Läkarens misstag var att han inte insåg att det här handlar om en egen kunskapsform, som skiljer sig från den teoretiska eller teorigrundade kunskap han själv använde för att bedöma patientens tillstånd.<sup>2</sup>

På en kurs om datorisering och yrkeskunskap fick vi göra en övning som illustrerade betydelsen av denna sorts kunskap i enkla vardagssammanhang. En kursdeltagare skulle instruera en annan att knyta sina skosnören genom att beskriva varje enskild rörelse. »Grip det högra skosnöret med din högra hand. Lyft det en halv decimeter. För det åt vänster» och så vidare. Uppgiften visade sig snabbt övermäktig. Båda *visste* naturligtvis precis hur man gör, men de kunde inte beskriva det. (Pröva gärna själv.) När man väl börjar uppmärksamma det, inser man hur mycket av både yrkesutövning och vardagsliv som är beroende av kunskap som man inte kan uttrycka i påståenden, och hur lätt det är att förbise den.

Ändå har de flesta filosofer som ställt frågan »Vad är kunskap?» tagit för givet utan vidare argumentation att kunskap går att formulera språkligt. Sedan Platon har kunskap definierats som sann rättfärdigad tro. (Jag vet att Canberra är huvudstad i Australien om jag tror att så är fallet, jag har goda skäl att tro det och det faktiskt förhåller sig som jag tror.) Om jag vet något i denna mening är det jag vet definitionsmässigt ett *påstående*, eller det ett påstående beskriver. Sådan kunskap kallas i bland *påståendekunskap*, *propositionell* kunskap eller *teoretisk* kunskap. Som exemplet med

icke-teoretiker en tendens att inte erkänna någon annan form av kunskap.

Många filosofer, arbetslivsforskare och andra har dock argumenterat för möjligheten av icke-propositionell kunskap. En av dem är den ungersk-brittiske vetenskapsfilosofen Michael Polanyi, som i boken *Personal Knowledge* (1958) först införde begreppet *tyst kunskap*.<sup>5</sup> På 1980-talet gjorde en krets forskare kring Bo Göranson och Ingela Josefson vid Arbetslivscentrum tyst kunskap till något av ett modeord.<sup>4</sup> Därefter har det i viss mån kommit i vanrykte, men används fortfarande av bland andra filosofer och organisationsteoretiker.<sup>5</sup>

Det finns alltså minst två skäl att uppmärksamma den tysta kunskapen: för det första att den är en viktig form av kunskap i vardagsliv och yrkesutövning, för det andra att den har förbisetts både av teoretiker som reflekterat kring kunskap och kunskapsbegreppet och av praktiker i yrkesliv och vardagsliv. Omedvetenhet om den tysta kunskapens betydelse kan i arbetslivet bland annat leda till att värdefull tyst yrkeskompetens undervärderas vid lönesättning och går förlorad vid omorganisationer, införande av ny teknik och formalisering och datorisering av arbetsmoment.

Men det är inte uppenbart att just tyst kunskap är det begrepp som bäst fångar den sorts kunskap det handlar om här. När man läser den omfattande litteraturen inom området, får man lätt intrycket att »tyst kunskap» – och i ännu högre utsträckning beslättrade begrepp som »känsla» eller »magkänsla» – används på så många olika sätt och med så oklara betydelser, att det vore bättre att överge dem till förmån för andra, precisare begrepp.<sup>6</sup> Två intressanta al-

ternativ är *intuition* och Gilbert Ryles begrepp *hur-kunskap* (*know how*).<sup>7</sup>

I det följande kommer jag att dels ge översikt av debatten om tyst kunskap och dels kritiskt diskutera begreppet och en del av de teser som hävdats av dess anhängare. För att inledningsvis ge en precisare uppfattning om begreppet sammanfattar jag i avsnitt 1 en intressant och relativt enkel analys som utvecklats av filosofen Tore Nordenstam. I avsnitt 2–3 redogör jag för några av de viktigaste teser som förts fram i debatten. Avsnitt 4–6 är en kritisk diskussion av dessa teser och begreppet tyst kunskap.

#### 1. PÅSTÅENDEKUNSKAP, FÄRDIGHET OCH FÖRTROGENHET

Tore Nordenstam skiljer mellan tre typer av kunskap, varav den andra och tredje, hävdar han, är former av tyst kunskap.<sup>8</sup>

- 1) Teoretisk kunskap (påståendekunskap, »know that», kunskap *att* något är fallet) består i försanthållande av sanna och välgrundade påståenden.
- 2) Praktisk kunskap (färdighetskunskap, »know how», kunskap i *hur* man gör något) består i förmågor eller färdigheter att utföra praktiska uppgifter.
- 3) Förtrogenhetskunskap är förmågan att känna igen saker.<sup>9</sup>

Påståendekunskap förmedlas genom läroböcker, föreläsningar och andra former av språklig kommunikation. Påståendekunskap kan man till exempel ha om hur högt Mont Blanc är, när Caesar dog och hur mycket 2+2 är. Om någon

pelvis fråga mig »Vet du hur högt Mont Blanc är?». Kriteriet på att jag vet hur högt Mont Blanc är, enkelt uttryckt, att jag då svarar genom att yttra satsen »Mont Blanc är 4807 meter högt». Kan jag inte ge detta svar, betyder det att jag inte vet hur högt Mont Blanc är.<sup>10</sup>

Ett enkelt och vardagligt exempel på färdighetskunskap är förmågan att cykla. Jag kan veta utmärkt väl hur man cyklar utan att kunna förklara i ord hur man gör. Jag kan alltså vara oförmögen att besvara frågan »Hur gör man när man cyklar?» genom en beskrivning av hur man håller i styret, hur man balanserar i svängarna och så vidare. En fysiker skulle kunna ge en matematisk formel för hur cykelns lutning i en kurva ska anpassas till hastigheten och kurvans böjning, men man kan vara helt ovetande om sådant och ändå behärska konsten att cykla.<sup>11</sup> Kriteriet på att jag har en viss färdighet är inte att jag kan beskriva i ord hur man gör, utan att jag kan utföra vissa praktiska uppgifter.

Medan påståendekunskap förmedlas genom läroböcker och andra former av språklig kommunikation, överförs färdighetskunskap genom praktisk träning. Ett mönster som ofta nämns är hur hantverkslärlingen lär sig av mästaren.<sup>12</sup> När mästaren undervisar lärlingen sker det inte i första hand språkligt, genom att mästaren säger något av formen »Gör så och sedan si och så!», utan genom att lärlingen iakttar hur mästaren gör och sedan gör likadant. Visserligen ingår också en språklig kommunikation i lärandeprocessen; mästaren rättar lärlingen, påpekar fel och visar lärlingen hur han ska göra i stället. Dessa språkliga instruktioner spelar dock normalt bara en begränsad roll i utlärandet. Man kan aldrig lära sig ett hantverk *enbart* genom instruk-

tioner, utan bara av instruktionerna i kombination med egna försök.

Mycket av det som här sagts om färdighetskunskap kan också sägas om förtrogenhetskunskap. Ett ofta använt exempel på förtrogenhetskunskap är förmågan att känna igen mänskliga ansikten. Peter känner till exempel igen sin bror Paul och kan skilja honom från alla andra (om inte Paul råkar ha en dubbelgångare). Peter vet alltså hur broderns utseende skiljer sig från andras genom att han känner till vissa egenskaper i Pauls utseende som är unika för Paul – näsformen, hårfärgen, ögonformen och så vidare. Men om någon frågar Peter »Hur ser Paul ut?», så kan han inte nödvändigtvis beskriva dessa särskiljande egenskaper. Han kan inte ge någon beskrivning av Paul som inte passar lika bra på tusentals andra personer: »Han har mörkt hår, är 1,80 lång och har bruna ögon». Peter *vet* alltså hur Pauls utseende skiljer sig från andras, men han kan inte i ord *uttrycka* denna kunskap. (Ett märkligt exempel på förtrogenhetskunskap är för övrigt förmågan att könsbestämma nykläckta kycklingar genom att söka efter en liten upphöjning i kycklingens analöppning. Mycket få har denna kommersiellt användbara förmåga, som gör att honor och hanar kan få olika föda eller honorna födas upp till värphöns och hanarna gå direkt till slakt.)

Sammanfattningsvis kan man med utgångspunkt i Nordenstams resonemang se följande skillnader mellan påståendekunskap (eller teoretisk kunskap) och tyst kunskap:

	<i>Påståendekunskap</i>	<i>Tyst kunskap</i>
<i>Kriterier</i>	Förmåga att besvara frågor med korrekta påståenden	Förmåga att utföra praktiska uppgifter och känna igen egenskaper med mera
<i>Förmedlas</i>	Genom påståenden (till exempel i läroböcker)	Genom exempel och efterhärming

Det misstag läkaren gör i vårt inledande exempel är att han blandar ihop kriterierna för förtrogenhetskunskap och påståendekunskap. Sjuksköterskan hade genom sin långa erfarenhet skaffat sig förmågan att direkt känna igen tecknen på ett visst allvarligt sjukdomstillstånd, och hon var lika oförmögen att beskriva kännetecknen på det som Peter är oförmögen att beskriva det karakteristiska i Pauls utseende. Då hon inte i ord kunde redogöra för de egenskaper hos patienten som övertygade henne om att patienten var livshotande sjuk, drog läkaren slutsatsen att hon inte *visste* att något var allvarligt fel med patienten. Läkaren exemplifierar en vanlig tendens att bara erkänna påståendekunskap som kunskap.

## 2. LÄROBÖCKER ELLER LABORATIONER;

### TYST KUNSKAP I VETENSKAPEN

Begreppet tyst kunskap utvecklades alltså först av vetenskapsfilosofen Michael Polanyi (1891–1976). Polanyi är bland annat känd för sina bidrag till debatten om vetenskapens ställning i samhället på 40- och 50-talen, där han förespråkade en långtgående vetenskaplig autonomi. Han utvecklar idén om tyst kunskap i *Personal Knowledge* (1958) och ger

en mer kortfattad och lättläst framställning i *The Tacit Dimension* (1967).<sup>15</sup>

Polanyi undersöker den tysta kunskapens funktion inom en mängd områden, bl.a. som en aspekt av språkförståelse.<sup>14</sup> En av hans huvudteser är att vetenskap inbegriper ett stort mått av tyst kunskap, som bara kan överföras genom praktisk träning under vägledning av en redan fullärd, det vill säga genom en sorts mästare-lärlingrelation, och som därför inte kan förmedlas genom läroböcker och föreläsningar. Bland annat tränas förmågan att göra vetenskapliga observationer på detta sätt. Ett exempel är medicinstudenters träning i att tolka röntgenbilder vid lungdiagnostik. En erfaren kirurg visar röntgenbilder för studenten och förklarar vad de visar. Precis som lekmannen tycker studenten till att börja med att det enda man kan se är revbenen, hjärtat och otydliga skuggbilder. Kirurgens beskrivningar av vad skuggorna står för ter sig för studenten som godtyckliga påhitt och sagor. Efterhand framträder dock mönstren för studenten. Han känner igen tumörer och andra sjukliga förändringar och kan skilja dem från varandra och från frisk vävnad. Han kan dock inte förklara för en som inte genomgått samma utbildning hur han bär sig åt.<sup>15</sup> Hans förmåga liknar förmågan att känna igen ansikten.

Man talar om vissa verksamheter som »en konst», till exempel konsten att odla rosor eller att köra bil, och konst i denna mening kontrasteras i bland mot vetenskap. Till exempel kan en lärare säga att betygsättning »är en konst och inte en vetenskap». Med detta menas då att verksamheten i fråga bygger på personliga bedömningar som inte helt och hållet kan återföras på formulerbara generella och någor-

lunda exakta regler. Man skulle kunna formulera Polanyis tes i *Personal Knowledge* paradoxalt genom att säga: vetenskap är en konst och inte en vetenskap. (Om man vill vara mer precis borde man säga att den delvis men inte helt är en konst.) Vetenskapen styrs av vissa maximer eller regler, men tillämpandet av dessa kan man inte lära sig utan en praktisk träning av det personliga omdömet.<sup>16</sup> Som exempel på hur sådan träning går till skulle man kunna nämna kemisters laborationsövningar och humanisters seminarier. Ett annat exempel på den tysta kunskapens funktion i vetenskap, som Polanyi själv använder, är att forskare bara genom ett tränat personligt omdöme kan avgöra om en observation som tycks motsäga en vedertagen teori är en verklig motinstans eller ett fenomen som teorin någon gång i framtiden kommer att kunna förklara, som när astronomer efter att i flera decennier ha observerat avvikelser från de teoretiska förutsägelserna i vissa planetbanor kunde visa att de berodde på den tidigare okända planeten Neptunus och inte på ett fel i teorin.<sup>17</sup>

Polanyi hävdar också att den tysta, personliga kunskapen sätter en gräns för möjligheterna till kritisk prövning. Detta gäller både vetenskapliga teorier och utomvetenskapliga kunskaper och föreställningar.

Att lära sig genom exempel är att underkasta sig en auktoritet. Man följer mästaren därför att man litar på hans sätt att göra saker, även om man inte kan analysera och redogöra i detalj för vad som får det att fungera. Genom att iaktta mästaren och efterlikna hans arbete i närvaron av hans föredömliga exempel, snappar lärjungen

upp konstens regler, även dem som mästaren själv inte har explicit vetande om. Dessa dolda regler kan bara införlivas av den som i så måtto okritiskt ger sig hän åt efterliknandet av en annan. Ett samhälle som vill bevara ett arv av personlig kunskap måste underkasta sig traditionen.<sup>18</sup>

En konsekvens av detta tycks för övrigt vara en politisk konservatism; man bör bevara det bestående eftersom det bygger på traditioner som i sin tur bygger på ett vetande som vi inte kan granska kritiskt eftersom vi inte kan formulera det. Argumentet liknar Edmund Burkes klassiska försvar för konservatismen i *Reflektioner om franska revolutionen* (1790).<sup>19</sup>

En av dem som påverkats av Polanyi är vetenskapshistorikern och vetenskapsteoretikern Thomas Kuhn. Kuhn hävdar i sin mycket inflytelserika *De vetenskapliga revolutionernas struktur* att forskare kan vara anhängare av ett gemensamt »paradigm» – en teori som ligger till grund för en forskningstradition, till exempel Newtons fysik – trots att paradigmet inte uttrycks mer än ofullständigt i de läroböcker, artiklar, föreläsningar och så vidare där det utvecklas.<sup>20</sup> En väsentlig del av paradigmet är tyst kunskap, som förmedlas från lärare till student genom praktiska övningar.<sup>21</sup> Liksom Polanyi argumenterar Kuhn också för att vetenskapen inbegriper ett väsentligt element av auktoritetstro. I valet mellan paradigm finns ingen metod för att objektivt, utan att redan förutsätta något bestämt paradigm, avgöra vilket paradigm som är sant. Den högsta norm eller auktoritet som kan åberopas är vetenskapssamfundets åsikt.<sup>22</sup>

### 3. BERÄKNING ELLER BEDÖMNING;

#### TYST KUNSKAP I ARBETSLIVET

Som redan framgått har vissa arbetslivsforskare försökt visa att tyst kunskap är en viktig men undervärderad och hotad kunskapsform inom många yrken. Ingela Josefson ger ett exempel som illustrerar vad man kan vinna på att utnyttja den tysta kunskapen som den viktiga resurs den är. En nyutexaminerad psykiatrisk sjuksköterska kommer till en klinik där man försöker behandla patienterna med psykoterapi i stället för mediciner. Sjuksköterskan, som utbildats i ett mer naturvetenskapligt synsätt, upplever patienterna som hotande och känner en ständig rädsla i arbetet. Men hon upptäcker att ett av sjukvårdsbiträdena, en kvinna med lång erfarenhet i yrket, har en särskild förmåga att sprida lugn omkring sig. Sjuksköterskan håller sig nära sjukvårdsbiträdet och lär sig genom att iaktta henne hur hon själv kan uppträda i situationer som hon tidigare fann ohanterliga och skrämmande. Lärandet sker helt utan att sjuksköterskan och biträdet diskuterar sitt beteende mot patienterna. Biträdet fungerar alltså som en mästare och sjuksköterskan som en lärling, som tar till sig bitrådets kunskap genom en sorts efterhärming.<sup>25</sup>

Josefson anser att detta sätt att lära genom lärlingskap är undervärderat inom sjukvården och arbetslivet i allmänhet. Bland annat kritiserar hon tendensen bland sjuksköterskor själva och bland forskare inom vårdvetenskap att vilja göra sjuksköterskeyrket mer vetenskapligt genom att lägga in mer teoretisk undervisning i utbildningarna och tona ned den praktiska träningens betydelse. Om man ändrar undervisningen genom att ersätta lärlingskap med teoretisk un-

dervisning, kan följderna lätt bli att den tysta färdighets- och förtrogenhetskunskap som tidigare överförts från sjuksköterska till sjuksköterska går förlorad.<sup>24</sup>

Bo Göransson, även han arbetslivsforskare, har drivit en näraliggande tes i en serie studier av datorisering i arbetslivet. Bland annat ställer han frågan om det är möjligt att överföra tyst yrkeskunskap till påståenden och sedan överföra dessa påståenden till datasystem.<sup>25</sup> Hans egna och hans medarbetares studier talar entydigt för att svaret är nej. Tyst kunskap, eller åtminstone viktiga delar av den, låter sig inte överföras till datorer. Att datorer tar över arbetsuppgifter som tidigare hanterats av människor medför därför en stor risk att viktig kompetens förloras.<sup>26</sup>

Göransson har bland annat studerat hur införandet av datorstöd vid skogsvärdering påverkat yrkeskunskunderna hos skogsmästare vid Lantbruksstyrelsen.<sup>27</sup> Tidigare avgjorde skogsmästare värdet hos ett stycke skogsmark genom att se sig omkring i skogen och göra en uppskattning grundad på ett tränat omdöme och lång erfarenhet. Datoriseringen förändrade deras roll till att mata in data som sedan bearbetades maskinellt; när skogsmästaren angett skogens ålder, marktypen, trädens kvistighet, skogens tillgänglighet och så vidare, skötte datorn sedan uträkningen. Enligt Göransson ledde datoriseringen till att skogsmästarnas kompetens urholkades. Då de själva utförde de nödvändiga beräkningarna, kunde de göra rimlighetsbedömningar under räknandets gång och till exempel korrigera ingångsvärdena om en viss delberäkning fick ett orimligt resultat. Vid datorberäknade värderingar tappade värderingsmännen denna förmåga. Datorn matar fram ett färdigt resultat,

och värderingsmannen har ingen möjlighet att ta ställning till de olika stegen i den komplicerade uträkningen, eftersom han inte själv utfört den. Han kan bara acceptera det färdiga resultatet av beräkningen, även om det enligt hans personliga bedömning är fel. I sina tolkningar av dessa och liknande studier hävdar Göranzon att bara den del av yrkeskunskapen som hade karaktär av påståendekunskap kunde föras över till datorprogrammet, medan den kunskap som inte kunde formaliseras därför att den inte kunde uttryckas språkligt i påståenden, gick förlorad.<sup>28</sup>

Utifrån sådana fallstudier försöker Göranzon och hans medarbetare visa att mänsklig yrkeskunskap i många fall inte låter sig överföras till så kallade expertsystem, datorprogram för till exempel diagnoser i sjukvården och andra arbetsuppgifter som i dag utförs av människor. De som tror på möjligheten av så kallad artificiell intelligens hävdar att datorer i framtiden kommer att kunna utföra alla former av tänkande som människor i dag behärskar, inte bara enklare, rutinmässiga operationer som addition och multiplikation, utan också komplicerade tankeoperationer som till exempel att ställa medicinska diagnoser. Anhängarna av idén om tyst kunskap anser att detta är en orealistisk dröm, som inte tar hänsyn till att åtskilligt mänskligt vetande är tyst kunskap och därför inte kan överföras till datorer.<sup>29</sup>

Sedan 1980-talet verkar entusiasmen för begreppet tyst kunskap ha minskat bland arbetslivsforskare. Samtidigt har dock intresset ökat bland organisationsteoretiker, som börjat uppmärksamma personalens tysta kunskap och undersöka hur företag och andra organisationer bäst kan förvalta den viktiga resurs som sådan kunskap utgör. Bland annat

har det hävdats att japanska företags stora framgångar delvis beror på att de haft bättre metoder för detta än konkurrenterna.<sup>50</sup>

#### 4. KRITISKA REFLEKTIONER

Utifrån det ovanstående kan vi urskilja fem teser om tyst kunskap, varav de två första kommer från Polanyi och de tre övriga från arbetslivsforskningen. (Listan skulle kunna göras längre.)

1. Vetenskaplig kunskap är till väsentlig del tyst kunskap, som förmedlas genom praktisk träning i bland annat laboratorier.
2. Tyst kunskap kan till skillnad från påståendekunskap inte granskas kritiskt, utan måste accepteras okritiskt.
3. Tyst kunskap är en viktig del av sjuksköterskors och andra yrkesutövares kompetens.
4. Sjuksköterskor, skogsvärderare och andra yrkesgrupper riskerar att förlora sin tysta kunskap på grund av datorisering och övervärdering av teoretisk kunskap.
5. Den tysta kunskapen utgör en gräns för möjligheterna att datorisera mänskliga arbetsuppgifter. Påståendekunskap kan överföras från människor till datorer, men detta kan inte göras med tyst kunskap.

Tes 1 och 3 förefaller mig i stort sett oproblematiska. Det finns en sorts kunskap som spelar en viktig roll i vetenskap, yrkespraktik och vardagsliv och som är tyst i den meningen att de som har den inte kan formulera den språkligt, vilket bland annat innebär att de bara kan lära ut den till andra genom exempel och inte genom verbala instruktioner. Av

lerbar, det vill säga att det inte i princip vore möjligt för dem som har den att efter reflektion ge uttryck för den – ungefär som när vi efter att i barnåren lärt oss grammatikens regler praktiskt senare lär oss dem som explicita regler ur läroböcker och undervisning.

Enligt tes 5 finns kunskap som är principiellt oartikulerbar i denna mening. Här kan jag dock, utan att utveckla argumenten närmare, bara instämma med Dag Prawitz, som hävdar att det *a priori* varken går att bevisa eller motbevisa att det i framtiden kan konstrueras maskiner med färdighetskunskaper som i dag bara människor har, som till exempel vår högt utvecklade förmåga att känna igen ansikten, eller förmågan att känna igen lukten av jordgubbar.<sup>51</sup> Teknikutvecklingen får helt enkelt visa vad som är möjligt och, i den utsträckning detta överhuvudtaget låter sig visas, vad som är omöjligt inom detta område.

Tes 2, att tyst kunskap inte kan prövas kritiskt, förefaller mig likaledes felaktig, åtminstone om den har innebörden att all tyst kunskap ligger bortom räckvidden för kritisk granskning. Om någons kunskap inte låter sig uttryckas språkligt, kan den visserligen inte prövas på *samma* sätt som motsvarande påståendekunskap, men om oberoende evidens finns tillgänglig kan den prövas på andra, mer indirekta sätt. Sjuksköterskan i det inledande exemplet kunde inte peka på de symptom som gav stöd för hennes bedömning av patientens tillstånd, men bedömningen kunde prövas i efterhand genom obduktionen, och skulle i princip kunna prövas ytterligare genom fortsatta, liknande jämförelser mellan bedömningar och indirekt evidens. Detsamma kan sägas om till exempel läkares tolkningar av röntgenbilder.

Polanyi antyder för övrigt själv en sådan möjlighet när han säger att »termerna 'kritisk' eller 'okritisk' inte bör tillämpas på en tyst tankeprocess *i sig själv*», men att det finns andra normer enligt vilka sådana processer kan bedömas.<sup>32</sup>

När det gäller tes 4, slutligen, tycker jag den belagts övertygande genom studierna av Göranson, Perby och andra; teknikutvecklingen leder till att tyst färdighets- och förtrogenhetskunskap går förlorad. Men det är inte självklart att detta är negativt på längre sikt. Den tekniska och historiska utvecklingen har trängt ut en mängd kunskap som i dag helt enkelt inte behövs.<sup>33</sup> Konsten att bygga vikingaskepp, att hålla sig varm på vintern med de material som fanns tillgängliga på stenåldern och att ladda en musköt har gått förlorade – även om de helt eller delvis kanske kan återupptäckas – och detta är knappast någon förlust, eftersom bättre alternativ till de tekniker som krävde dessa kunskaper utvecklats. Och även när detta inte kan sägas, som i fallet fastighetsvärderingar, förefaller det åtminstone i princip möjligt att utveckla samspelet mellan människa och maskin så att man kan undvika de negativa effekterna av alltför okänslig datorisering.

En fråga som återstår gäller själva begreppet tyst kunskap. Filosofen Kjell Johannessen, en av dem som under 1980-talet och senare flitigast använt begreppet tyst kunskap, anmärker litet resignerat i en återblickande artikel från 2001:

Så här i efterhand kan jag villigt medge att uttrycket 'tyst kunskap' kanske inte var det mest lämpliga valet av beteckning på det jag ivrigt ville rikta uppmärksam-

heten mot. Det visade den efterföljande debatten som gav grogrund åt både aggression och förvirring.<sup>54</sup>

Den ibland hårda tonen i debatten är tydlig i ett inlägg från 1990 av vetenskapsteoretikern Aant Elzinga.

Begreppet tyst kunskap förvirrar. Det gör något som inte är kunskap till kunskap. Tyst kunskap är svårgripbar – det definieras negativt, som det osägbara. Där-  
emot finns det andra begrepp som är mer användbara: förtroghetskunskap och färdighetskunskap.<sup>55</sup>

I praktiken representerar Polanyi en konservativ ståndpunkt, som förespråkar elitism och låter traditionen och traditionella värderingar stå som auktoritet. Det går inte att kritiskt granska »tacit knowing». Systematisk kritik kan bara tillämpas på artikulerade former för vetande. Om man framhäver »tacit» i absolut motsättning till artikulerbar kunskap blir den vetenskapliga kunskapsbildningen godtycklig. »Tacit knowledge» utestänger den kollegiala kritik och den självkritik som är utmärkande för forskning.<sup>56</sup>

Även om man kan invända mot det Elzinga säger, kan den som följt debatten känna igen problemet att uttrycket »tyst kunskap» skapar missförstånd genom att det hos många ger associationer till något mystiskt bortom räckvidden för språk och rationellt tänkande. Kanske kan man också säga att begreppet under den period då det användes flitigast »segrade till döds» och, som Bengt Molander påpekar i en kritisk reflektion, kom att fungera som samlingsterm för

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...<sup>57</sup>

Man kan alltså fråga sig om det inte vore bättre att byta begrepp. De så vitt jag vet teoretiskt mest utvecklade alternativen är begreppen intuition och hur-kunskap (*know-how*).

## 5. INTUITION OCH TYST KUNSKAP

Under senare år har åtskilliga studier ägnats intuition som en viktig aspekt av mänskligt tänkande generellt,<sup>58</sup> och som en form av kompetens inom arbetslivet.<sup>59</sup> Bland annat har studier gjorts av lärare<sup>40</sup> och företagsledare.<sup>41</sup> Det finns en uppenbar överlappning mellan begreppen intuition och tyst kunskap. I fallet med sjuksköterskan och den döende patienten skulle man till exempel lika gärna kunna säga att hon *intuitivt* uppfattade att något var allvarligt fel som att hon hade tyst kunskap om det. Skulle man då kunna överge begreppet tyst kunskap och i stället tala om intuition (eller omvänt)?

En svårighet här är att intuitionsbegreppet, så som det ofta används, förefaller lika vagt och mångtydigt som begreppet tyst kunskap. Torff & Sternberg skriver till exempel att »intuition snabbt blir problematisk som vetenskaplig term. Definitioner av intuition och intuitiva föreställningar varierar så att läsaren frågar sig hur de olika begreppen och teorierna hänger samman, om de alls gör det»,<sup>42</sup> och

72 Atkinson & Claxton anmärker att läsaren av den omfattande

litteraturen om intuitiv kunskap »lätt kan få känslan att termen intuition används som en slasktratt för de aspekter av tänkande i yrkeslivet som är svåra att förstå och beskriva, eller ännu värre... som en dimridå inför högst berättigade krav på öppenhet för kritisk granskning».<sup>45</sup> Ett exempel på denna mångtydighet i användningen av begreppet är två av bidragen till en antologi om intuition i ledarskap, där Herbert Simon beskriver intuition som ett resultat av kunskapsprocesser som genom långvarig träning och upprepning blivit så vanemässiga att man inte är medveten om dem, till exempel bilkörning,<sup>44</sup> medan Frances E. Vaughan hämtar exempel från parapsykologi och andra områden som tycks ha mycket lite gemensamt med dem Simon diskuterar.<sup>45</sup> Man frågar sig om dessa författare säger olika saker om samma fenomen eller i själva verket studerar helt olika saker och bara – förvirrande nog – använder samma ord för dem. Ett annat exempel är en studie av pedagogerna Johansson & Kroksmark, som skiljer mellan tio olika aspekter av det de kallar lärares intuition-i-handling (*intuition-in-action*), varav en är »intuition-i-handling som sinnestillstånd» (*frame of mind*), vilket närmast förefaller liktydigt med sinnens närvaro eller uppmärksamhet, och en annan »intuition-i-handling som reflektion», som yttrar sig i lärarens förmåga att i efterhand reflektera över sina handlingar i undervisningssituationer.<sup>46</sup> Man frågar sig om så till synes vitt skilda kognitiva processer och kompetenser verkligen kan ses som uttryck för samma underliggande fenomen.

Att ett begrepp används oprecist behöver dock inte utesluta att det går att identifiera en exakt innebörd. »Intuition» är från början en latinsk översättning av Aristoteles

grekiska term *nous* i *Andra analytiken*,<sup>47</sup> och i traditionen från Aristoteles har intuitionsbegreppet en innebörd som faktiskt är betydligt precisare än hos de flesta som använder det i dag. Den skotske 1700-talsfilosofen David Hume gör till exempel en åtskillnad mellan två typer och fyra undertyper av kunskap, varav intuition är en. Kunskap om *fakta* är enligt Hume empirisk, byggd på sinneserfarenhet, antingen på direkt observation eller på att vi drar slutsatser från det vi observerat till icke observerade fakta, som till exempel händelser i framtiden, det förflutna eller långt borta. Kunskap om det Hume kallar *relationer mellan idéer*, matematiska och logiska sanningar, är antingen *demonstrativ*, det vill säga att den bygger på matematiska eller logiska bevis, eller *intuitiv*, omedelbar, möjlig att inse oberoende av bevis. Intuitiv kunskap har vi om enkla och grundläggande matematiska sanningar som till exempel att  $7+5=12$ , medan vi har demonstrativ kunskap om sådant som inte kan inses lika direkt utan måste bevisas med utgångspunkt i det intuitivt vetbara.<sup>48</sup> Detta är i allt väsentligt den innebörd begreppet har redan hos Aristoteles.

Intuition karakteriseras alltså, enligt detta traditionella filosofiska sätt att använda begreppet, av att den i) utgör kunskap, det vill säga att den är något vi vet och inte bara tror, ii) handlar om matematiska eller logiska sanningar, och iii) är direkt, det vill säga att den trots att den utgör kunskap inte bygger på bevis eller andra argument.

## Tyst kunskap: ett mångtydigt begrepp

---

	<i>Direkt</i>	<i>Indirekt</i>
<i>Matematisk och logisk kunskap</i>	Intuition	Demonstration
<i>Empirisk kunskap</i>	Direkt observation	Kunskap byggd på slutledningar från observerade till icke observerade fakta

Det är dock *inte* denna i och för sig viktiga och exakta innebörd av intuitionsbegreppet som man finner hos arbetslivsforskare och andra som i dag använder begreppet (även om den äldre användningen lever vidare i filosofiska sammanhang). I båda fallen handlar det om en sorts kunskap som inte är byggd på slutledningar och argument, men i den moderna användningen tycks intuition ofta stå för en sorts *empirisk* kunskap, som ligger någonstans mellan direkt observation och slutledningsgrundad kunskap, eller förmågan till sådan kunskap. Vissa människor har en, mer eller mindre svårförklarlig, förmåga att direkt se eller på annat sätt observera sådant som andra inte kan uppfatta på samma direkta sätt, utan bara i bästa fall kan sluta sig till, om de har tillgång till rätt evidens. När man i sådana fall talar om intuition syftar man alltså på sådant som ett fåtal men inte alla kan varsebli direkt. Särskilt gäller detta om det är svårt att säga exakt hur de utvecklat sin förmåga. Till exempel skulle man kunna tala om intuition i fallet med sjuksköterskan och den döende patienten, men inte lika självklart i fallet Polanyis läkare, som lärt sig tolka röntgenbilder under en särskild utbildning för ändamålet, där observationsförmågan tränas avsiktligt och enligt en väl definierad metod.

Allan Janik hävdar att intuition är ett mindre lämpligt begrepp än tyst kunskap därför att det »betecknar en individs begåvning eller handlag, något subjektivt, slumpartat» i motsats till exempelvis den inlärdas förmågan hos tillverkare av kirurgiska instrument att systematiskt producera med hög kvalitet.<sup>49</sup> Denna invändning är visserligen relevant för intuitionsbegreppet i de oprecisa användningar som nämndes inledningsvis, men inte för dess precisare innebörder. Om jag har rätt i tolkningen ovan av den moderna användningen av intuitionsbegreppet, skulle man utan någon större förlust kunna tala om intuition snarare än tyst kunskap när det gäller det Nordenstam kallar för trogenhetskunskap,<sup>50</sup> eller kanske ännu hellre – eftersom intuitionsbegreppet i likhet med begreppet tyst kunskap lätt ger felaktiga associationer – överge båda begreppen och i stället tala om tränad observations- eller varseblivningsförmåga. Ett ytterligare alternativ är att helt enkelt använda begreppet förtrogenhet och klart skilja det från tyst kunskap. Genom den teoretiska traditionen från Johannessen, Nordenstam och andra har dock de båda begreppen kommit att så starkt förknippas med varandra att detta kanske inte enkelt låter sig göras.

Det Nordenstam kallar praktisk kunskap, eller färdighetskunskap, faller däremot inte under intuitionsbegreppet (i någon normal eller vanlig mening). Här handlar det ju inte om att *se* eller på annat sätt varsebli något utan om att *göra* något (även om gränsen inte är skarp). Men även för färdighetskunskap finns det ett begrepp som förefaller minst lika fruktbart som tyst kunskap, nämligen Gilbert

## 6. HUR-KUNSKAP OCH TYST KUNSKAP

I en kritik av den filosofiska tradition från Descartes och framåt som ensidigt betonat den teoretiska kunskapen, gör den engelske filosofen Gilbert Ryle en åtskillnad mellan det han kallar *att-kunskap* (*know that*) och *hur-kunskap* (*know how*). Att veta-att är att ha kunskap om en *sanning*, om *att* något är fallet, t.ex. var romarna hade ett läger eller att kniv heter »Messer» på tyska. Att veta-hur är att ha *färdigheten* att göra en viss sorts saker, till exempel att veta *hur* man ympar ett träd, hur man knyter en knop, hur man talar grammatiskt korrekt eller hur man fiskar.<sup>51</sup>

Filosofer i den cartesianska traditionen har inte sett hur-kunskap som en egen kunskapsform, utan bara som ett specialfall av att-kunskap; att veta hur man gör något är att ha påståendekunskap om en generell regel för handlandet. Skillnaden mellan en papegoja som ropar »Sokrates är dödlig» direkt efter att någon yttrat premisser ur vilka denna slutsats följer och en människa som gör samma sak efter att ha utfört den logiska tankeoperationen, skulle till exempel vara att människan *tänkt* den logiska slutledningsregel enligt vilken slutsatsen följer och sedan tillämpat denna på premisserna, medan papegojan handlar mekaniskt, utan någon sådan tankeprocess.<sup>52</sup> Det som skiljer den som utövar hur-kunskap från den som gör samma sak av vana, är enligt denna uppfattning att han genomgår en speciell sorts inre medvetandeprocess.

Han måste tala till sig själv innan han kan handla; kocken måste först läsa sina recept innan han kan följa dem; hjälten måste i sitt inre lyssna på det rätta mora-

liska imperativet innan han kan simma ut och rädda den drunknande; schackspelaren måste i sin hjärna gå genom alla de relevanta reglerna och taktiska maximerna för spelet innan han kan göra de rätta och skickliga dragen.<sup>53</sup>

Ryle kallar detta »den intellektualistiska myten» (*the intellectualist legend*), och invänder bland annat att det finns många uppgifter som utförs medvetet, men utan att reglerna eller kriterierna formulerats. Lustigkurren kan inte förklara enligt vilka maximer eller principer han konstruerar skämt och uppskattar dem. Han *vet* hur man skämtar och hur man känner igen bra och dåliga skämt, men han kan inte ge oss eller sig själv några recept för det. Människor visste hur de skulle undvika och identifiera felslut innan Aristoteles först formulerade regler för korrekta slutledningar, och även därefter argumenterar de flesta utan att åberopa logikens principer. Detta visar att det är fullt möjligt för människor att medvetet, kunnigt och kritiskt utföra verksamheter trots att de inte känner till några påståenden som anger hur de ska utföras.<sup>54</sup> Att-kunskap krävs alltså inte för att *ha* en färdighet. Och den krävs inte heller för att *lära sig* färdigheter.

Det vore fullständigt möjligt för en pojke att lära sig schack utan att någonsin ha hört eller läst reglerna. Genom att iakttä andras drag och lägga märke till vilka av hans egna som godtas och vilka som förkastas, skulle han kunna lära sig konsten att spela rätt utan att kunna förklara de regler som bestämmer vad som räknas som

rätt och fel. Så har vi alla lärt oss leka kurragömma, gömma nyckeln och grammatikens och logikens grundläggande regler. Vi lär oss hur genom träning, visserligen genom att skolas in av kritik och föredömliga exempel, men ofta helt utan några teorilektioner.<sup>55</sup>

Vad innebär det då att veta hur man gör något, i motsats till att göra det instinktivt, vanemässigt och oreflekerat eller på annat sätt utan kunskap? Den som vet hur man gör något tenderar, för det första, att göra det korrekt (effektivt, framgångsrikt, i enlighet med vissa normer).

Lägg märke till att pojken inte sägs veta hur man spelar schack om han bara kan läsa reglerna högt. Han måste kunna göra de rätta dragen. Men han sägs veta hur man spelar om han, trots att han inte kan läsa upp reglerna, vanligtvis gör de rätta dragen, undviker de felaktiga och protesterar om motståndaren gör något otillåtet drag [...] Det är inte vad han gör i huvudet eller med tungan utan vad han gör på brädet som visar om han kan eller inte kan reglerna<sup>56</sup>

Den som vet hur man gör något utför det, för det andra, på ett *kritiskt* sätt; han är beredd att upptäcka och korrigera misstag, att upprepa och förbättra efter framgångsrikt utförande, att dra nytta av andras exempel för att själv bli bättre – han »vet vad han gör» och lär sig av erfarenheten. Detta skiljer hur-kunskap från rent mekaniskt utförande av en uppgift, som när en klocka går rätt eller en vädresserad cirkussäl utför sina konster (om det inte är en mycket intelligent säl,

skulle man kunna tillägga).<sup>57</sup> Den kritiska prövningen skiljer också hur-kunskap från rent vanemässigt beteende, som bygger på ren upprepning. Den som lärt sig något som en ren vana, genom dressyr eller exercis, kan till slut utföra det »i sömnen», utan att tänka på vad han gör, men den kritiska prövning som hör till hur-kunskap kräver att man i viss mening *tänker* på vad man gör.<sup>58</sup> Efter småbarnsåldern har de flesta lärt sig gå utan att ägna en tanke åt vad de gör:

men en bergsbestigare som tar sig över isbelagda klippor i mörker och blåst rör sig inte av blind vana. Han tänker sig noga för, han är redo för nödsituationer, han hushållar med krafterna, han prövar sig fram. Om han gör ett misstag, undviker han att upprepa det, och om han kommer på en bra ny teknik, tenderar han att upprepa den och förbättra den. Under sådana omständigheter går han och lär sig samtidigt att gå.<sup>59</sup>

Som framgår ligger begreppen hur-kunskap och tyst kunskap nästan förvånansvärt nära varandra. Åtskillnaden mot teoretisk kunskap görs på samma sätt: kriteriet för kunskap är förmågan att *göra* något och *inte* förmågan att *beskriva* hur man gör, och metoden för inläring är en sorts efterhärmande eller mästare-lärlingrelation. Men begreppet hur-kunskap, som Ryle utvecklar det, har inte nackdelen att det ger det visserligen helt felaktiga men ändå vilseledande intrycket av något mystiskt som det inte går att tala om, och det tillför också precision genom Ryles klara, korta och kärnfulla karakteristik och intressanta kontrastering mot rent vanemässigt beteende. Eftersom begreppet färdig-

hetskunskap i likhet med förtrogenhetskunskap kommit att förknippas med den teoretiska traditionen kring tyst kunskap och därmed med de problem i denna som nämndes i avsnitt 4, tycker jag därför att den som vill beskriva och analysera praktisk kunskap med fördel kan använda begreppet hur-kunskap för det Nordenstam kallar färdighetskunskap. Visserligen kan man som Kjell Johannessen invända att distinktionen mellan att-kunskap och hur-kunskap inte kan »göra rättvisa åt den komplicerade väv av problem som de oartikulerbara inslagen i vårt grepp om verkligheten innebär». <sup>60</sup> Man kan dock fråga sig om det är möjligt att fånga alla de fenomen Johannessen syftar på i ett enda begrepp utan att detta blir så ospecifikt att det inte kan användas för att säga något upplysande; liksom intuitionsbegreppet i dess slarviga användningar riskerar det att urarta till en teoretisk slasktratt och dimridå.

## 7. SLUTSATS

En fråga som bör ställas här är hur man ska definiera »tyst kunskap». Med utgångspunkt i Nordenstams analys skulle man kunna föreslå definitionen »färdighetskunskap och förtrogenhetskunskap», där färdighetskunskap i sin tur definieras som förmågan att göra saker, eller kanske bättre, att utföra uppgifter i enlighet med givna normer, och förtrogenhetskunskap som förmågan att känna igen eller korrekt identifiera saker (objekt, egenskaper, tillstånd, händelser, mönster), eller, annorlunda uttryckt, varseblivningsförmåga. En svaghet i denna definition är att den inte fångar de egenskaper som gör sådan kunskap tyst (om den verkligen är det) utan bara definierar begreppet extensionellt

genom att räkna upp de (två) typer av fenomen som antas ha egenskaperna i fråga. Detta är en svaghet eftersom man måste kunna fråga sig om det finns färdighetskunskap och förtrogenhetskunskap som *inte* är tyst, eller hävda att det gör det, utan att definitionen gör detta självmotsägande. (»Finns det färdighetskunskap och förtrogenhetskunskap som inte är tyst?» vore enligt den föreslagna definitionen liktydigt med »Finns det färdighetskunskap och förtrogenhetskunskap som inte är färdighetskunskap och förtrogenhetskunskap?».)

Mitt enkla förslag till definition är följande: tyst kunskap är hur-kunskap och varseblivningsförmågor som inte kan läras ut genom att de uttrycks språkligt som generella regler.

Vad innebär »kan» här? Räcker det att någon är tillfälligt oförmögen att uttrycka kunskapen i fråga språkligt, men kanske kan göra det med litet ansträngning och efter tillräcklig reflektion, eller måste kunskapen vara *principiellt* osägbar (som Wittgenstein i *Tractatus Logico-Philosophicus* anser vissa saker vara)?<sup>61</sup> Av motsvarande skäl som ovan tycker jag att denna fråga inte definitionsmässigt ska besvaras i den ena eller den andra riktningen, utan att definitionen bör hålla den öppen. »Kan» ska därför tolkas så att både kontingent och principiellt oartikulerbar kunskap omfattas av definitionen.

Med generella regler menar jag regler av typen »Gör under omständigheterna *si* och så på det och det sättet» (till exempel »Om cykeln lutar  $x$  grader åt sidan, sväng då styret  $x/v^2$  grader åt samma sida», där  $v$  är hastigheten) och »Om fenomenet uppvisar egenskaperna  $E_1$ - $E_n$  under omständig-

heterna  $O_1-O_n$ , så befinner det sig i tillståndet  $T_1$ » (till exempel »Om patienten har betydligt rödare ansiktsfärg och mer glasartade ögon än vanligt och patienten nyss genomgått en större operation, så befinner sig patienten i ett livshotande medicinskt tillstånd»). (Regler av den första typen motsvarar färdighetskunskap och regler av den andra typen förtrogenhetskunskap.)

En intressant konsekvens av definitionen är att kunskapers egenskap att vara tysta eller motsatsen är *relativ*; det vore möjligt att kunskap som inte kan läras ut språkligt till *en* person, *kan* förmedlas eller läras ut språkligt till *en annan*, och alltså är tyst i relation till den första personen men inte den andra.<sup>62</sup> Om jag beskriver någons utseende genom att säga »Han ser ut precis som Lennart Hyland», så kan det räcka för att en person som sett Lennart Hyland ska kunna identifiera personen i fråga, medan det för en annan är helt otillräckligt, och om jag förklarar för någon hur han ska starta en bil som kört fast i en grop genom att be honom gunga upp den med korta tryckningar på gaspedalen, så kan det räcka för en som redan har färdigheten att köra bil, men självklart inte för någon som saknar den. Jag vill alltså hävda att kunskaper varken är tysta eller propositionella i sig själva, utan är det ena eller det andra beroende på sammanhanget, närmare bestämt på förkunskaperna hos den till vilken kunskapen ska läras ut.

Låt mig avslutningsvis sammanfatta. Vi har sett att tyst kunskap är en viktig och ofta undervärderad form av yrkeskunskap, vardagskunskap och vetenskapligt vetande, och att det funnits en otillräcklig medvetenhet om detta inom filosofi, arbetsliv och vardagstänkande. Vi har också sett

att sådan kunskap riskerar att gå förlorad vid datorisering och andra förändringar av arbetsrutiner. Vi har dock funnit skäl att ifrågasätta teserna att tyst kunskap skulle utesluta kritisk granskning och att den utgör ett principiellt hinder för datorisering. Slutligen har vi jämfört begreppet tyst kunskap med begreppen intuition och hur-kunskap och funnit att de senare har fördelen att de medger en större precision, det vill säga om intuitionsbegreppet preciseras, till exempel som ovan.

Dessa kritiska anmärkningar innebär inte att man bör sluta tala om tyst kunskap. Beroende på sammanhanget och vilka skillnader och likheter som behöver framhävas kan många olika kunskapsbegrepp vara upplysande – förutom de som tagits upp här exempelvis de som Aristoteles utvecklar i *Den nikomachiska etiken*<sup>63</sup> och Dreyfus' novis-expertmodell.<sup>64</sup> Intuition och hur-kunskap, eller förtrogenhets- och färdighetskunskap, har det gemensamt att de inte fullständigt kan återföras på påståendekunskap utan har en oartikulerad, kanske till och med oartikulerbar del. Och oavsett frågan om val av terminologi finns det fortfarande mycket att lära sig av Michael Polanyis svärgenomträngliga men ofta insiktsfulla och nydanande analyser av vetenskaplig och vardaglig kunskap i *Personal Knowledge*.

# Känslornas kunskap: exemplet emotionell intelligens

FREDRIK SVENAEUS

Vad är egentligen den praktiska kunskapens teori för någonting? Vad handlar den om mer exakt och hur bör man bedriva en sådan typ av filosofi? För ett par år sedan blev jag professor i den praktiska kunskapens teori vid Södertörns högskola. Redan tidigare hade jag i min forskning och undervisning ställt många frågor kring den praktiska kunskapens natur, men nu blev den definierande frågan akut.<sup>1</sup>

Som jag uppfattar saken behandlar den praktiska kunskapens filosofi det praktiska livets kunskaper i kontrast (men inte motsats) till teorier som rör vetenskaplig kunskap. Människan har och finner kunskap inom så många andra områden av livet än vetenskapens, även om det ofta är den vetenskapliga kunskapen som framhålls som mönster för hur kunskap är och bör vara beskaffad. Ett sådant viktigt extravetenskapligt område är arbetslivet, och det är framförallt arbetslivets kunskaper som verksamheten vid Centrum för praktisk kunskap har varit koncentrerad på att utforska. Praktisk kunskap i arbetslivet har inslag av

tillämpad vetenskaplig kunskap, men den låter sig inte uttömmas av ett sådant kunskapsteoretiskt förhållningssätt. Ett sätt att visa på det är att behandla den roll som känslor spelar i den praktiska kunskapens domäner – en helt annan och betydligt mer grundläggande roll än i den vetenskapliga kunskapens fall.<sup>2</sup>

Det finns många professorer i vetenskapsteori, men betydligt färre i den praktiska kunskapens teori. Vad beror det på? Jo, på att vetenskapen (särskilt naturvetenskapen) har högre status och legitimitet än det praktiska kunnandet i vårt samhälle. Men också, tror jag, på att det finns en utbredd föreställning om att det praktiska kunnandet inte *låter sig* teoretiseras. En illustration bjuder den av läkare ofta påtalade skillnaden mellan vetenskaplig kunskap och hantverkskunnande inom medicinen («medical science» och «the art of medicine»). I samband med att man påtalar denna skillnad framhålls också att det skulle vara omöjligt, eller till och med oönskat, att teoretisera och forska om själva hantverket och konsten inom medicinen; dessa kunskapsformer kan man bara tillägna sig genom erfarna kollegor och egna dyrköpta livserfarenheter.<sup>3</sup> Jag delar inte denna teoriskepsis på den praktiska kunskapens fält, men jag tror att den typ av teorier som behövs för att kunna begreppsliggöra det praktiska livet är av ett annat slag än de som man använder sig av i den gängse vetenskapsteorin. Teorier om det praktiska kan inte hämta sin inspiration i fysikernas eller biologernas teoribyggen, de är snarare fenomenologiska till sin natur, utgående från ett förstapersonsperspektiv i kontrast till naturvetenskapens anonyma tredjepersonsperspektiv. *Vem* som kunskapar är här av avgörande betydelse

eftersom den praktiska kunskapen bygger på den konkreta, upplevda erfarenheten av att vara till som människa och handla tillsammans med andra. Kunskapens subjekt, såväl som objekt, är människor, inte bara av kött och blod, utan också av känsla och tanke: vårt faktiska och tolkande vara-i-världen spelar en avgörande roll såväl i själva praxis som i de kunskapsteoretiska undersökningarna av praxis.<sup>4</sup>

### EMOTIONELL INTELLIGENS

Låt mig nu försöka visa vad ett fenomenologiskt perspektiv i den praktiska kunskapens fall skulle kunna bestå i genom att gå till känslornas filosofi och den i titeln omtalade »emotionella intelligensen», eller EQ som det ibland också kallas.<sup>5</sup> Emotionell – känslomässig – intelligens är ett begrepp som dök upp i början av 1990-talet i anslutning till utvecklingen av, och talet om, en ny typ av arbetsliv.<sup>6</sup> »Social kompetens», som det också ofta heter, blev en avgörande egenskap för den gode medarbetaren, eftersom det gällde att kunna interagera med många andra – såväl kollegor som kunder – i den marknadsanpassade, snabbväxande ekonomin. Förmågan att förstå hur och vad andra känner och kunna kontrollera sina egna känslor uppmärksammades nu, även om en sådan kompetens naturligtvis varit avgörande i yrken där mellanmänskliga möten befinner sig i fokus sedan tidernas begynnelse. Idén att känslor skulle kunna ha något med kunskap och intelligens att göra är i grunden alldeles riktig. Frågan är bara hur och vilka typer av slutsatser vi skall dra av en sådan förbindelse mellan våra känslor och vår kunskap om världen och våra medmänniskor.

Pappan till begreppet emotionell intelligens är den ame- 87

rikanske psykologen och journalisten Daniel Goleman, vars bok *Emotional Intelligence* kom ut 1995.<sup>7</sup> Efter framgången med den boken har Goleman varierat objekten för sina uppföljande studier, men behållit exakt samma tema och fokus: hans senare böcker handlar om ledarskap och EQ, arbetslivet och EQ, skolan och EQ, föräldraskap och EQ, och, senast, försäljningsframgången *Social Intelligence*.<sup>8</sup> Egentligen kan man säga att alla de här böckerna finns som prototyper och enskilda kapitel redan i *Emotional Intelligence*. Vad Goleman har gjort sedan 1995 är att han har spunnit vidare på sitt tema och fört ut det till en bredare och mer diversifierad publik.

Golemans böcker är intressanta, men de lider också av vissa brister, eller man skulle kanske säga irritationsmoment. Den finns en slags ideologisk *ton* i böckerna som åtminstone jag finner störande. Goleman pendlar mellan, å ena sidan, iakttagelser och förutsägelser som pekar mot att våra barn håller på att utvecklas till brottslingar och psykopater eftersom de förlorat förmågan att förstå och tämja sitt eget känsloliv i respekt och samspel med andra. Och, å andra sidan, försäkringar om att allt detta kan ändras till det bättre om vi bara underkastar våra barn och oss själva olika emotionella träningsprogram, varigenom vi lär oss att förstå och kontrollera våra känslor. »Bättre» betyder här, på klassiskt amerikanskt maner, inte bara bättre för världen, utan också bättre för individen, som kan bli en framgångsrik förälder, yrkesman, och till sist men inte minst, chef och ledare. Det är kort sagt amerikansk framgångsteologi det handlar om, även om de vetenskapliga och filosofiska teorier som ligger till grund för budskapet, i alla fall delvis, är högst

respektabla. Men också beträffande de vetenskapliga rön som Goleman åberopar kan man ibland känna sig skeptisk. Jag skall ge ett exempel för att försöka visa vad jag menar.

Marshmallowtestet är ett psykologiskt experiment som utfördes på Stanfords universitet på 1960-talet. Försökspersoner var fyraåriga barn till lärare, studenter och andra anställda på universitetet.<sup>9</sup> Experimentsituationen är i kortlighet som följer. Fyraåringen visas in i ett rum där han eller hon träffar en vänlig (men okänd) vuxen person. Efter lite småprat säger försöksledaren att han måste utföra ett kort ärende och strax skall vara tillbaka (han kommer att vara borta i tjugo minuter). Han placerar en marshmallow framför fyraåringen på bordet och säger att om barnet är duktigt och kan vänta med att äta upp godiset en stund så skall han eller hon få en marshmallow till när han kommer tillbaka. Därpå lämnar den vuxne rummet och psykologerna kan via dold videokamera följa de våndor som fyraåringen går igenom när han eller hon försöker behärska sig och vänta med att äta sitt godis. Det visar sig att barnen faller in i två beteendegrupper: en som består av de barn som inte förmår eller vill vänta och därför nästan omedelbart sätter i sig sin marshmallow, och en som består av de barn som klarar av att vänta i tjugo minuter. Barnen i den sistnämnda gruppen använder sig av olika tekniker för att inte falla för frestelsen: de fokuserar sin uppmärksamhet på andra saker än marshmallowsen genom att exempelvis titta bort från godiset, blunda, försöka somna, gnola eller småprata för sig själv.

Psykologerna gör sedan en uppföljning av barnen genom tonåren. Det visar sig då att de som kunde vänta på sin andra marshmallow sköter sig bra i skolan, har många vän-

ner, gott självförtroende, och betydligt högre resultat på det amerikanska högskoleprovet, SAT, som görs vid 18 års ålder, än de fyraåringar som genast ätit upp sin marshmallow. De som *inte* kunnat hålla sig som fyraåringar har betydligt svårare att fungera socialt, de är misstänksamma, lättstötta, får oftare ilskeutbrott och hamnar i slagsmål och konflikter i skolan. De klarar sig sämre i skolarbetet och får som sagt signifikant lägre resultat på SAT-testet än de tonåringar som förmådde behärska sig inför marshmallowfrestelsen.

Alla som har barn kan nog känna sig lite skeptiska till denna forskning. Handlar inte testet om förtroende för vuxna, snarare än om förmåga att behärska sig? Är det inte i själva verket emotionellt intelligent att genast glufsa i sig snarare än att vänta om din erfarenhet som fyraåring är att man inte kan lita på vuxna? Skall man lita på okända vuxna? Räknade kanske vissa av barnen med, som jag tror att de flesta svenska dagisbarn idag skulle göra, att de skulle få den andra marshmallowsen (eller kanske hela påsen) ändå om de bara tjatade och skrek tillräckligt mycket när den vuxne kom tillbaka? Hur bedömdes egentligen barnens sociala förmågor som tonåringar? Och är inte barn till universitetslärare en ganska speciell och begränsad urvalsgrupp för att dra slutsatser om emotionell intelligens överhuvudtaget? Beror inte vad som är emotionellt intelligent i hög grad på i vilken tid och vilket kulturellt sammanhang man lever – som barn och som vuxen?

Trots dessa invändningar fångas kanske något viktigt av testet, vare sig det handlar om gener eller uppfostran eller både och. Tillit och behärskningsförmåga är onekligen viktiga egenskaper att fostra hos ett barn. Och de flesta önskar

nog att deras barn skulle bestå marshmallowstestet om de ställdes inför det. Man önskar bara som läsare av Golemans bok att han i högre utsträckning skulle föra den här typen av kritiska och nyanserade resonemang när han presenterar och använder sig av forskningsrön. Nu får de ofta bara tjäna som ovedersägliga bevis för de generella teser som han driver i sina böcker.

Hur definierar då Goleman emotionell intelligens? Det handlar uppenbarligen om att ha *karaktär* och något som man skulle kunna kalla för *moralisk instinkt*. Det handlar om att förstå sina *egna* känslor – kunna behärska och styra dem – och om att förstå *andras* känslor samt kunna svara an på dem på ett moget och ansvarsfullt sätt. Om det sedan till syvende och sist handlar om att kunna *manipulera* andra genom att avkoda deras känslor, eller om att *hjälpa* dem genom sin emotionella intelligens, vill åtminstone jag lämna öppet. För Goleman går alltid individens och hans eller hennes medmänniskors väl och ve hand i hand när alla strävar efter att bli mer emotionellt intelligenta och framgångsrika. Men frågan är om det inte också finns en slags psykopatisk emotionell intelligens som är relativt vanligt förekommande hos företagsledare och politiker där det moraliska ansvarandet kopplats loss från den emotionella känsligheten och intelligensen. Frågan om när ökad kunskap (emotionell eller inte) egentligen blir till visdom och moralisk godhet – som ju är något annat – är svår att besvara, men jag tror inte att övergången alltid är automatisk. Visdomen tycks vara kvalitativt annorlunda än kunskapen på så sätt att den öppnar upp för *goda* beslut i kontrast till sådana som leder till *framgång* för den som tar dem.<sup>10</sup>

## KÄNSLORNAS FILOSOFI

Låt oss nu lämna Goleman för ett slag och försöka oss på en mer grundläggande filosofisk analys av känslor och emotioner. Vad är egentligen en känsla? Det fenomenologiska svaret – där vi ju undersöker fenomenet med utgångspunkt i den faktiska, personliga erfarenheten – är att en känsla är något som *känns*. Var känns känslan? Det är en svår fråga. Ett närliggande svar är att känslan känns i kroppen – ångesten i magen, glädjen i bröstet, svartsjukan i själva kroppsmärken, vreden i den knutna näven, och så vidare – och så är det ju, men samtidigt är det kännetecknande för känslan att den inte bara känns i kroppen utan i hela *världen*, som förändrar sin karaktär genom känslan. Världen, och saker och sakförhållanden i världen, framträder genom känslan på ett visst *sätt* – ångestvärlden, glädjevärlden, svartsjukevärlden, ilskevärlden, och så vidare.

Eftersom känslor handlar om världen är de också bärare av kunskap om denna värld. Vi ser och strukturerar världen på ett visst sätt i känslan. Ofta kallar man känslor som har ett sådant intentionalt innehåll för *emotioner*.<sup>11</sup> Om jag hatar någon, till exempel (det här är faktiskt Aristoteles exempel från början),<sup>12</sup> innefattar en sådan känsla en uppfattning om hur världen är och också hur jag skulle vilja att den blev. Den innefattar omdömet att den här och den här personen har gjort mig eller någon jag bryr mig om *illa* (jag kan naturligtvis ha fel, men det kan man alltid, kunskap behöver inte vara absolut säker för att vara kunskap) och emotionen omfattar också omdömet att jag som följd av det här orättmätiga handlandet skulle vilja att vederbörande *straffas* och

92 kanske också att jag genom känslan *söker* efter ett sådant

rättfärdigande eftersom emotionen försätter mig i handling. Känslan är en drivande kraft till handling – faktum är att ordet »emotion» kommer just från det latinska verbet »motere» som betyder att röra sig. Känslorna är alltså det som förmår oss att röra oss, att engagera oss i världen på olika sätt. Om vi inte känner finns det ingen anledning att göra någonting. Känslan är själva rörelsekraften i livet – vårt »dynamis» för att använda ännu en grekisk term.

Känslan känns alltså i kroppen, men den visar sig i världen, närmare bestämt i det sätt som världen *öppnas upp* för människan genom känslan: som ett känslorum som därigenom också blir ett handlingsrum och ett tankorum. Känslorna fyller världen med betydelse. Vi kan vara mer eller mindre *medvetna* om våra känslor. Någon annan kan påpeka att jag är sur, eller att jag verkar dragen till en annan person, och jag kan då efter närmare eftertanke komma fram till att hon förmodligen har rätt. Jag har bara inte tänkt på det, eller förstått det. Denna omedvetna, eller snarare förmedvetna, känslstruktur visar på flera viktiga saker. För det första finns inte känslorna inne i någon svart låda (min hjärna) som bara jag har tillgång till. Jag ser den andres känslor i det språk som hans kropp talar (i hans blick, i hans röst, i hans kroppshållning, i hans sätt att röra sig och så vidare). Jag skall återvända till detta, som man kan kalla för känslornas *expressivitet*, lite längre fram i den här texten. För det andra kan man ställa sig frågan om känslan förändras när den medvetandegörs. Så verkar nämligen vara fallet. Om jag går från att vara omedvetet sur till medvetet sur, eller från att vara omedvetet kär till att vara medvetet kär, så förändrar det själva känslan på olika sätt. Jag börjar

som regel tänka på varför jag har känslan i fråga och vad känslan egentligen innehåller (varför är jag sur just idag, varför är jag dragen till just henne) och då blandar sig som regel inte bara tankar utan också nya känslor in i leken (jag kanske skäms, blir generad, full i skratt, förtvivlad och så vidare.). Man kan tillägga här att det finns några känslor som det är närmast omöjligt att *inte* vara medveten om när vi har dem, eftersom deras intensitet *kräver* vår omedelbara uppmärksamhet (ångest, svår smärta, eller extatisk glädje till exempel). Jag kan vara sur utan att tänka på det, men jag kan knappast ha panikångest utan att tänka på det.

Varför är då det här med känslor och medvetenhet om dem viktigt i det här sammanhanget? Jo, enligt Goleman består ju en central del av den emotionella intelligensen i att kunna tämja och styra sina känslor. En sådan kontroll tar vägen över ett medvetandegörande, där tankens och viljans kraft tänks kunna utsläcka eller åtminstone förändra känslan, och särskilt då om den är av en negativ typ och därför är en känsla som vi vill undvika. Här vilar Goleman naturligtvis på historisk grund, såväl de gamla grekerna som många österländska visdomsmästare har tänkt sig att vägen till sinnesfrid går över ett *utsläckande* av känslorna och därmed det engagemang i världen som känslorna väcker.<sup>15</sup> Med övning och erfarenhet skall individen bygga sig en rationell världsordning utan störande passioner. Problemet är ju bara att en sådan värld utan känslor egentligen inte finns, den är i själva verket en fiktion ägnad att inge sinnesfrid, och den är därigenom, också, naturligtvis i sin tur byggd på en känsla – en slags törst efter harmoni och jämvikt skulle man kunna säga. Ingen människa kan vara i världen helt

utan känsla. Utan känslorna finns nämligen ingen värld att finna mening i.<sup>14</sup>

Det egentliga emotionella uppdraget (Golemans uppdrag) kan alltså inte bestå i att utsläcka alla känslor, utan i att, som de gamla grekerna – Aristoteles – sa, känna rätt känsla, av rätt anledning, vid rätt tidpunkt, i lagom mängd – kort sagt, att känna det som situationen kräver för att kunna handla på ett klokt sätt genom känslans drivande kraft.<sup>15</sup> Ett annat namn på detta är *fronesis* – praktisk visdom eller klokskap, där känslorna följaktligen spelar en central roll.<sup>16</sup>

#### KÄNSLORNA OCH KUNSKAPEN OM DEN ANDRE

Om den ena halvan i emotionell intelligens enligt Goleman är att känna och behärska sitt  *eget*  känsloliv, så är den andra halvan att känna av  *andras*  känsloliv och kunna svara an på deras känslor på ett klokt sätt. Som jag nämnde är den andres känslor närvarande i själva det uttryck som hennes kropp bär på och är. Hennes känslor är inte gömda inne i henne, även om vissa naturligtvis är bättre på att förställa sig än andra.

Att kunna förstå den andres känslor går ofta under namnet  *empati*  (på engelska »empathy»): den som förstår vad andra känner är empatisk. Innebörden av begreppet  *empati*  är oklar, det används på flera olika sätt i litteraturen. Ursprunget står att finna i en översättning av tyskans »Einfühlung», som ursprungligen är ett estetiskt begrepp: att förmå sätta sig i den andres kläder, känna sig in i hennes situation. Men  *empati*  i den rudimentära meningen av att förstå den andres känslor kompletteras ofta av förmågan att känna med den andre – medkänsla (»compassion») – och en öns-

kan att göra något för att hjälpa henne – sympati («sympathy»). Intressant nog pekar neurofysiologisk forskning om sociala känslor i riktning mot att empati alltid involverar medkänsla och sympati – det vill säga ett medkännande och en impuls att hjälpa till – i alla fall när det rör sig om lidande.<sup>17</sup> Det är alltså inte möjligt, eller i alla fall mycket svårt, att se någon annan människa (eller djur) lida svårt, utan att känna ett omedelbart medlidande och en impuls att avlägsna det som plågar henne. En sådan empati kan blockeras och moduleras av andra känslor – säg att jag är arg på den som lider – och den är avhängig av hur fäst jag är vid den som lider (de starkaste banden verkar finnas inom familjen), samt hur hjälplös vederbörande är (barn och små gulliga djur är det särskilt svårt att inte känna med).

Många av de mest spännande bidragen till känslornas filosofi under senare år har inte lämnats av filosofer eller psykologer, utan av neurofysiologer och psykiatriker. Antonio Damasio och Joseph LeDoux har i sina böcker om känslornas neurofysiologi visat hur hjärnan känslomässigt markerar perceptioners betydelse innan den ger dem ett tankemässigt innehåll.<sup>18</sup> Det sker genom att ett sinnesintryck utifrån färdas på två vägar in i hjärnan – en kortare till hjärnans känslocentra (limbiska systemet) och en längre bana till hjärnbarkens tanke- och syncentra. Känslocentra i hjärnan kör i gång och läser av *kroppreaktioner* (andning, hjärta, puls, blodtryck, svettningar osv) som gör att känslan känns i kroppen samtidigt som den får ett innehåll genom ett samspel med högre kognitiva hjärnstrukturer. Om vi mister förmågan att ladda tankar och perceptioner på det

orientera oss i världen. Vi kan inte längre välja vad vi skall göra, och vi förstår inte varför vi skall göra något överhuvudtaget. Vi kan till och med förlora eller åtminstone skakas i vår känsla av att vara ett själv, en integrerad, sammanhållen personlighet, eftersom självet bärs upp av en slags ständigt närvarande grundstämning som är kopplad till vår läggning.<sup>19</sup> Utan känsla inget själv. Hjärnforskare och filosofer kan alltså här på ett intressant sätt göra gemensam sak i sitt teoretiserande kring vad en människa är och hur känslorna är nödvändiga för identitet, rationalitet och handlande. Och de kan göra det i avvisandet av en lång filosofisk och vetenskaplig tradition som velat sätta känslorna i skamvrån som något kroppsligt, kvinnligt, djuriskt eller irrationellt.

Ett annat intressant exempel på hur medicinarna bidrar till teorier om känslor finner vi om vi tittar på känslomässiga störningar som är typiska för vissa psykiatriska diagnoser. Ett bra exempel – när vi nu skall återvända till vad det innebär att förstå andras känsloliv – är Aspergers syndrom, en lättare typ av autistisk utvecklingsstörning.<sup>20</sup> Typiskt för personer med Asperger är att de har svårt att förstå och sätta sig in i andras känsloliv, de har svårt att befria sig från sitt eget perspektiv på världen och är mycket oflexibla vad gäller förändringar. De har helt enkelt svårt att läsa av andra människors syn på saker och ting och också svårt att uttrycka och förstå sina egna känslor på ett nyanserat sätt, något som återspeglas i ett stelt kroppsspråk.

Varför har då personer med Asperger svårt att läsa av och förstå andra människors känslor? Hur går egentligen »normala» människor till väga när de tar reda på vad andra

människor känner? Enligt en gängse empiristiskt eller kanske till och med positivistiskt färgad modell skulle det hela gå till på följande sätt:

A: Vi får ett synintryck av den andre i en viss situation.

B: Vi tolkar detta synintryck, försöker förstå varför hennes mungipor är neddragna, hennes ögon rynkade, osv.

C: Vi drar slutsatsen att den troligaste orsaken till detta är att hon är ledsen eller arg.

Jag skulle vilja påstå att den här modellen *inte* fångar hur människor i det normala fallet går till väga när de läser av och förstår andra människors känslor, tvärtom fångar den en slags nöd- och reservutväg som vi tar till när vår vanliga känslomässiga förståelse av olika skäl inte fungerar. När personer med Asperger syndrom försöker lära sig att förstå andras känslor gör de det, tror jag, just på det sätt som illustreras av modellen ovan, och det fungerar som regel ganska dåligt.

Hur går det då till i normala fall? Svaret är – såväl fenomenologiskt som hjärnfysiologiskt – att det rör sig om en direkt *kroppslig* förståelse där åsynen av den andre försätter min kropp i samma känsla som hans (om än i en mildare form).<sup>21</sup> Speciella så kallade spegelneuron har identifierats i hjärnan som hjälper till med det här. (Tänk bara på hur svårt det är att låta bli att fånle när du ser andra människor skratta på TV, eller tänk på det lilla barnets allra första härmleenden.) Kroppen läser alltså av och härmar den andre och sedan kan ett medvetandegörande träda in där en reflektion kring

för att den emotionella intelligensen skall kunna fungera. Kroppen måste vibrera i takt med den andre för att jag skall kunna förstå hans känslor. En röst kan här vara tillräcklig, om vi talar i telefon till exempel. Och kanske ibland en tanke om hur han kan ha det (säg när jag läser om en naturkatastrof i Afrika). Men ett sådant rent tankemässigt väckande av känslan är svårare att få till stånd än ett som äger rum genom det konkreta mötet med den andre ansikte mot ansikte. Det bygger nämligen på att inbillningskraften träder in och kan göra sitt. När jag föreställer mig den andre, kan jag naturligtvis också börja svänga i takt med honom genom min kroppsliga existens. I alla fall i grova drag och om jag är skicklig på att väcka känslan i kroppen genom fantasin.

Känslan väcks alltså i kroppen och läses av mellan kroppar genom ett slags härmningsreaktion redan innan vi hunnit medvetandegöra våra synintryck eller tänkt några tankar. I modulerandet och nyanserat av känslan till en emotion spelar sedan tankekraften en avgörande roll. Men den är beroende av att kunna ta sats från en kroppslig-känslomässig mylla som bestämmer dess ungefärliga riktning och avsikt. Ett lidande vid åsynen av den andres smärta kan förvandlas till skadeglädje om vi hyser agg mot honom, men den primära reaktionen är att känna med och hjälpa den som vrider sig i smärta. Empatin är alltså ursprungligen medkännande och sympatisk även om den sedan kan förvandlas till en föreställning om hur den andre har det som är befriad från (eller kanske snarare fattig på) egna känslor. Det är just en sådan känslomässig direktförståelse av andra personers känsloliv som personer med Asperger brister i och det är därför det är så svårt för dem

att på tankens väg allena komma fram till hur andra har det och känna intresse för deras situation.<sup>22</sup> Det innebär naturligtvis inte att personer med Asperger skulle sakna känslor eller i grunden vara likgiltiga inför andras lidande. Det innebär bara att sammankopplandet av tanke och känsla i emotionens samlade kraft och förståelse inte fungerar som det ska för dem – tankarna lever bredvid, snarare än i och som känslor (emotioner) när du har Asperger.

#### KÄNSLORNAS KUNSKAP: KONKLUSIONER

Emotionell intelligens är viktig i arbetslivet. Den är särskilt viktig i de yrken där möten med andra människor är centrala för vad man gör och kan. Människoyrkena spänner över vård, skola och omsorg, och även de konstnärliga yrkena är naturligtvis människoyrken – här möter man en publik. Socionomer, psykologer och poliser hör också till de mellanmänskliga yrkesföreträdarna. Utan emotionell intelligens kommer man till korta i sådana yrken, och den känslomässiga förmågan måste ständigt övas genom uppmärksamhet, fantasi och koncentration. Konsten, litteraturen, filmen och teatern kan här vara till god hjälp. Redan Aristoteles noterade ju att tragedin kan utveckla vår medkänsla, sympati och förståelse för andras belägenhet.<sup>25</sup> Mycket emotionell intelligens finns uttryckt genom vår kulturhistoria och odlandet av den egna känslomässiga kunskapsförmågan finner goda vägar där. Alldeles särskilt viktig är nog den emotionella intelligensen i yrkessituationer där man måste kommunicera med människor som av olika anledningar har svårt att göra sig förstådda (sjukdom, funktionshinder, språksvårigheter, social utsatthet, bristande utbildning).

Här blir den kroppsligt-känslomässiga kommunikationen helt central för att kunna förstå patienten eller klienten och hjälpa honom eller henne.

Låt mig sammanfatta.

Känslor:

- a) känns i kroppen,
- b) öppnar upp världen,
- c) har som regel ett innehåll, handlar om saker och ting i världen (de är emotioner),
- d) är expressiva, dvs de visar sig i personens kroppshållning, ansiktsuttryck, gestik, röst, kanske till och med doft,
- e) förser oss med anledning att göra saker (de fyller världen med mening som stämningar),
- f) får oss att handla (motere – att röra sig),
- g) ligger till grund för vårt sätt att vara till på som personer genom den grundstämning som följer varje individ (temperamentet).

Att det finns emotionell intelligens är alltså obestridbart. I själva verket finns det ingen kunskap (ingen mänsklig frestas man säga) utan känslor. Men, bör man kanske också tillägga, det känslomässiga substratet i vår förståelse kan ju vara mer eller mindre *viktigt* i olika situationer. Det känslomässiga är till exempel förmodligen viktigare för den läkare som försöker förstå sin patients besvär som människa i ett möte med henne, än för den läkare som försöker förstå biokemin i ett blodprov som härrör från samma patient. Och, avslutningsvis, skall EQn inte förleda oss att tro att vi kan *mäta* känslomässiga färdigheter på något enkelt och entydigt sätt – som vissa menar sig kunna göra med

IQ. Känslomässigt grundad kunskap låter sig inte vägas och mätas på samma sätt som kunskaper i kemi. Den är en färdighets- och förtrogenhetskunskap som uppövas i ett mellanmänniskt sammanhang.<sup>24</sup> Fenomenologin är en viktig väg i kartläggandet av denna kunskap, som jag har försökt visa i det här kapitlet.

B



# Djurets och människans kunskap

JONNA BORNEMARK

- Har djuren egentligen kunskap?
- De kan smyga, simma och springa. Se bara på surikaten där, den kan speja, skutta och sola!
- Men det är väl ingen kunskap, det är möjligen förmågor?!
- Men djuren kan också hitta över världshaven, bedöma om frukten är ätlig och bygga gigantiska hus.
- Men det är väl instinkter?
- Tja, vad skulle skilja från människans kunskaper?
- Människan har ett intellekt och kan skilja sig från sina egna kroppsliga begär och behov. Därför kan hon se världen rationellt och utan hänsyn till sig själv, det kan inte djuret.
- Men är inte just den positionen den västerländska kulturens största lögn? Att under rationalitetens flagg dölja sina egna böjelser, sin vilja och maktanspråk!
- Jovisst, men är det inte också sant att människan kan undersöka tingen i världen som objekt och inte bara som

byte, hinder eller något annat som är direkt relaterat till det egna begäret? Att hon kan skapa en distans både till sig själv och till allt i världen.

- Jaha, så du menar att kunskap är vetenskaplig kunskap som har ett neutralt och oberört förhållande till sitt objekt?
- Ja, det är väl vad vi menar med kunskap? Åtminstone i strikt bemärkelse.
- Men vi har väl all sådan kunskap för att kunna hitta över världshaven, producera bra mat och bygga gigantiska hus? Vår motivation till kunskap skiljer sig väl inte från djurens?
- Hm, nej, kanske inte. Men kunskap hänger ihop med tänkande! Vi kan föreställa oss olika möjligheter och logiskt förstå vad som är sant och inte. Djuret överlägger inte, utan agerar automatiskt utifrån sina drifter.
- Vad vet du om det?!
- Äh, kom igen, nog menar vi väl att djuren inte tänker abstrakt på det sätt vi gör.
- Aha, så kunskap har med abstrakt, intellektuellt tänkande att göra?
- Ja, och även om djuret kanske kan göra någon sorts överläggningar så kan det inte njuta och excellera i tänkande! Vi kan njuta av kunskapen för dess egen skull! Det tror jag inte djuret gör.
- Nej, kanske inte, men idag är det väl inget som anses så onyttigt, för att inte säga snobbistiskt, som att njuta av sitt intellekt?! Allt ska ju vara nyttigt och bidra till ökad produktivitet och tillväxt. Liksom vi reducerar djurens kunskap till maskinens automatik, reducerar

- vi vår egen kunskap till nytthet och instrumentalitet.
- Så du menar att likt katten njuter av språnget, myran njuter av att lyfta skalbaggen och svalan njuter av sina snabba luftturer, borde vi kunna njuta av vår intellektuella kunskap och reflektionsförmåga? Även om djuret har en sorts kunskap, kan vi röra oss friare i tankens värld.
  - Ja, och skapa en kunskap som inte bara handlar om fakta, utan som kan formuleras som poesi, filosofi och kanske till och med tro, befriad från ekonomiska beräkningar.
  - Halleluja!

# Erfarenhet, reflexion, bildning

Utkast till ett pragmatistiskt bildningsbegrepp

ANDERS BURMAN

I Tyskland utkom det för några år sedan en på många sätt imponerande bok, *Bildung: Alles, was man wissen muß*. På knappt 700 sidor berättar författaren, Dietrich Schwanitz, medryckande om västerlandets konst, litteratur, musik, filosofi och historia, allt som han menar att varje bildad människa måste veta, och som om inte det vore nog innehåller boken också ett avsnitt om sådant som man helst inte bör ha några kunskaper om, däribland de samtida europiska kungahusen och vissa teveunderhållningsprogram. Sådana triviala saker står den bildade över konstaterar professor Schwanitz förnöjt.<sup>1</sup>

Hur underhållande och informativ Schwanitz tegelstenslunta än är kan man dock fråga sig om detta har särskilt mycket med bildning att göra. Kan bildning verkligen reduceras till en sådan kanon över västerlandets kulturhistoria? Och är bildning med nödvändighet sammankopplad med det slags elitism och von oben-attityd som kommer till uttryck hos Schwanitz? Hur man svarar på frågor som dessa

beror på hur man själv ser på det lika mångtydiga som svårhanterliga begreppet bildning. Frågan som allting faller tillbaka på är följaktligen hur bildningen som sådan förstås.

I detta kapitel skall några anteckningar och reflexioner göras kring bildningsbegreppet. Första delen handlar om dess relation till begreppen information och kunskap. Därefter, i del två, tas tre tongivande bildningstraditioner upp: den klassiska, den hermeneutiska och *liberal education*. Mest utrymme ägnas åt den sistnämnda traditionen eftersom den är av störst relevans i avseende på det alternativa sätt att se på bildning som sedan skisseras i textens tredje, avslutande del. Detta alternativa bildningsbegrepp är utformat med inspiration från pragmatismen, det vill säga den filosofiska och pedagogiska tradition som utvecklades i USA under senare delen av 1800-talet och som förknippas med namn som William James, John Dewey och Richard Rorty. Vad som kommer att presenteras kan litet anspråksfullt sägas vara ett utkast till ett pragmatistiskt bildningsbegrepp som kan vara användbart vid dagens högskolor i allmänhet och professionsutbildningar i synnerhet. Samtidigt måste det strykas under att det är fråga om just ett utkast, en skiss till en förståelse av bildning som vore väl värd en betydligt mer omfattande undersökning.<sup>2</sup>

### INFORMATION, KUNSKAP OCH BILDNING

Till att börja med kan man slå fast att bildning inte är det samma som kunskap, som i sin tur är något annat än information. Under de senaste decennierna har information etablerats som ett nyckelbegrepp i analyserna av vår tids samhälle som ofta också beskrivs som just ett informations-

samhälle. Men ett sådant samhälle är inte nödvändigtvis ett kunskapssamhälle, lika litet som kunskap är detsamma som information. Inte minst genom Internet har vi idag tillgång till oändliga mängder information, men för att det skall vara fråga om kunskap måste informationen bearbetas av ett aktivt subjekt och integreras med tidigare förvärvade kunskaper, färdigheter och förmågor; det är först då man kan tala om kunskap.

Det är tydligt att kunskaper kan vara av många olika slag. För att inse detta räcker det att tänka på så olika företeelser som att kunna spela gitarr, att tillaga en perfekt lammgryta, att behärska ett främmande språk, att veta att två plus två är fyra, att av färgen på en persons ögonvitor kunna avgöra om hon eller han är sjuk, att kunna redogöra för Einsteins allmänna relativitetsteori eller att känna till den schweiziska arkitektduon Herzog och de Meuron. Det finns med andra ord en mängd olika kunskapsformer vilka emellertid inte alls har samma status. Snarare har det alltid varit så att vissa kunskaper och kunskapsformer ansetts vara mer värdefulla än andra. Och tveklöst finns det en institution som har spelat och alltjämt spelar en helt avgörande roll i den ständigt pågående urvals- och värderingsprocessen, nämligen universiteten, som genom hela sin långa historia tenderat att prioritera ett vetenskapligt, teoretiskt vetande. Som Michel Foucault uttrycker det:

Universitet har först en urvalsfunktion; inte så mycket vad gäller människor (men det är heller inte så viktigt) som vad gäller vetanden. Denna urvalsfunktion utövas av universitetet genom ett slags både faktiskt och prin-

cipiellt monopol, som gör att ett vetande som inte fötts eller formats inom det institutionella fältets yta – vars gränser är relativt flytande, men i stort sett utgörs av universitetet och de officiella forskningsinstitutionerna – det vill säga ett vetande i sitt vilda tillstånd – ett sådant vetande blir automatiskt, om inte helt och hållet exkluderat så åtminstone diskvalificerat a priori.<sup>5</sup>

Traditionen att prioritera det teoretiska vetandet och den vetenskapliga kunskapen framför andra kunskapsformer var emellertid inget som uppkom i och med universitetens framväxt under medeltiden, utan den kan föras tillbaka till den grekiska antiken och i synnerhet Platon. Utifrån sin idélära, det vill säga teorin att det förutom den sinnliga världen i vilken vi lever också finns en perfekt och oföränderlig idévärld som utgör den sanna verkligheten och som innehåller idéer eller former för alla positivt existerande begrepp, varelser och artefakter (det godas idé, människans idé, stolens idé), gjorde Platon en uppdelning mellan två former av kunskap. Å ena sidan finns den sanna kunskap som han kallar *episteme* och som endast kan nås genom tänkande och kontemplation över de eviga formerna. Å andra sidan står det som han benämner *doxa*, det vill säga människors långt ifrån alltid välgrundade uppfattningar, trosföreställningar och sinnesintryck. Men Platon särskiljer också *episteme* från *techne*, som vi känner igen i vårt ord teknik men som dessutom betyder konst och hantverksfärdigheter, varför det kan sägas vara en sorts praktisk kunskap eller kunnighet. Åtskillnaden mellan *episteme* och *techne* och uppvärderingen av det förra på det senares bekostnad har präglat hela den

västerländska idéhistorien och är fortfarande i högsta grad levande, inte bara inom universitetsvärlden utan det är också den som ligger till grund för exempelvis den sedvanliga högre uppskattningen av arkitektens teoretiska kunskaper i jämförelse med den många gånger mer praktiska kunskap som hantverkaren har.

Inte desto mindre problematiserades denna värderande uppdelning redan under antiken, mest pregnant av Aristoteles som inte alls var lika dualistisk och kategoriskt avvisande som Platon. Om Platon ställde upp två alternativ gentemot varandra för att sedan liksom till samtalspartnern eller läsaren säga: vad väljer du, det ena (sanningen, *episteme*, det kontemplativa livet, filosofi) eller det andra (osanningen, *doxa*, det aktiva, politiska livet, retorik, kokkonst eller någon annan lägre sysselsättning), så hade Aristoteles en mycket större förståelse och acceptans för olika levnads sätt och verksamheter utifrån sin övertygelse att människor är bra på olika saker och att de också har olika mål här i livet. Men det mest intressanta i det här sammanhanget är att han samtidigt, som Christian Nilsson visar i sitt bidrag i denna antologi, gör en indelning mellan flera olika former av kunskaper. Vid sidan av *episteme*, förstått som det slags vetande som alltid är sant och därigenom utgör ett bevismässigt tillstånd, och *techne* eller praktisk kunnighet lägger han till begreppet *fronesis*, som brukar översättas med praktisk klokhet.<sup>4</sup> Aristoteles skriver inte särskilt mycket om *fronesis*, men det hindrar inte att begreppet blivit ett centralt inslag i senare tiders diskussioner om bildning. *Fronesis* markerar förmågan att applicera teoretiska kunskaper i en bestämd situation, och Aristoteles betonar att det sär-

skilt har att göra med det goda livet, men numera används begreppet ofta allmänt som förmågan att fatta välgrundade moraliska beslut. Att kunna göra detta i en konkret situation förutsätter att man har varit med om liknande saker tidigare. Vad som krävs för *fronesis* är helt enkelt erfarenhet.

Aristoteles tredelning kan jämföras med den definition av kunskap som görs i den svenska läroplanen från 1994. Där urskiljs fyra huvudsakliga kunskapsformer: fakta, förståelse, färdigheter och förtrogenhet, »de fyra f:en».<sup>5</sup> Som Tomas Kroksmark har påpekat är Sverige – i kraft av denna läroplan – sannolikt det enda land i världen som har riksdagsbeslut på vad kunskap är.<sup>6</sup> I samband med diskussioner om bildning framstår emellertid Aristoteles indelning som betydligt mer dynamisk och fruktbar. Det är i sig anmärkningsvärt att det knappast går att komma förbi den praktiska klokhet – *fronesis* – som Aristoteles teoretiserade över för mer än 2300 år sedan när man idag försöker utforma ett bildningsbegrepp för det tjugoförsta århundradet.

Med Sven-Eric Liedman kan man framhålla att själva ryggraden i bildningsbegreppet utgörs av föreställningen att människan genom vissa slags kunskaper i grunden kan förändras och utvecklas.<sup>7</sup> Men bara för att man har mycket kunskaper och en lång utbildning behöver man inte vara bildad. Bildningen kommer så att säga inte med automatik med kunskapen utan det är fråga om något mer än bara faktakunskap. Även om man kanske inte vill gå lika långt som Ellen Key och hävda att bildning är »icke blott kunskap om fakta, utan enligt en ypperlig paradox: 'det, som är kvar, sedan vi glömt allt, hvad vi lärt',<sup>8</sup> har hon onekligen rätt i att det har att göra med överblick, helhetssyn och samman-

hang, med förmågan att se hur saker och ting hänger ihop, och en sådan överblick och förmåga kan man mycket väl ha även om man inte läst Marcel Prousts *På spaning efter den tid som flytt* eller glömt att Karl XII dog 1718 och att Mongoliets huvudstad heter Ulaanbaatar.

Bildning handlar till stor del om hur man uppfattar sig själv, sina medmänniskor och den värld i vilken man lever, men den har också en sida som vetter åt reflexionen över den egna kunskapen och hur man lär sig. I bildningen ingår med andra ord ett metaperspektiv på själva kunskaps- och bildningsprocessen. Sammantaget innebär det – som Bernt Gustavsson poängterar – att bildning har att göra med »vårt förhållande till kunskap, hur vi ska tolka och förstå den värld vi lever i och hur vi på bästa sätt kan förändra den».<sup>9</sup> Allt detta förutsätter inte bara att man gjort kunskapen till sin utan också att den blivit en integrerad del av personligheten.

Bildning har varit ett centralt begrepp i pedagogiska och utbildningspolitiska diskussioner under de senaste två seklerna, i vart fall i länder som Tyskland och Sverige. Anmärkningsvärt nog finns det i engelskan och franskan däremot inget motsvarande ord för *Bildung*, utan den term som man där vanligtvis använder i sådana här sammanhang – *education (éducation)* – betyder snarare utbildning men också uppfostran. Men bildning skiljer sig från utbildning genom att inte primärt vara nyttoorienterad, yrkesförberedande och inriktad på formell kompetens, och från uppfostran bland annat genom att kräva egen aktivitet; man kan uppfostra – men aldrig bilda – andra. Bildning måste komma inifrån och är en ständigt pågående läroprocess

## TRE BILDNINGSTRADITIONER

Det moderna bildningsbegreppet uppstod i Tyskland under senare delen av 1700-talet och kan sägas ha institutionaliserats i det år 1809–10 inrättade Berlinuniversitetet, som var det första moderna, forskningsinriktade och kunskapsproducerande universitetet där professorerna inte bara var ålagda att undervisa (och därmed reproducera den förefintliga kunskapen) utan också skulle bedriva egen forskning. Detta krav utgjorde en del av den så kallade *Lehr- und Lernfreiheit*, som kan utläsas som lärarens rätt att i anslutning till sin egen forskning undervisa om vad han vill respektive studentens frihet att följa de kurser och gå på de föreläsningar som han själv önskar (universitetet var fortfarande en angelägenhet enbart för män). Den enskilde studenten eller forskaren stod i centrum och bildning tänktes handla om hur man genom studier – företrädesvis i humanistiska ämnen som klassiska språk, filosofi, litteratur och historia – utvecklar sin egen personlighet och blir en unik individ, eller som det numera heter: förverkligar sig själv. Den främste teoretikern bakom detta bildningsprogram var språkvetaren och ämbetsmannen Wilhelm von Humboldt och därför brukar den klassiska bildningstraditionen kallas den humboldtska. Efter en stor universitetsreform vid mitten av 1800-talet blev denna bildningstradition också tongivande inom det svenska universitetsväsendet, och så fortsatte det att vara fram till åtminstone andra världskriget. Sedan hamnade bildningsfrågorna på undantag i Sverige – liksom på många andra håll – innan de åter under nittiotalet fördes upp på den offentliga utbildningsdebattens dagordning, bland annat genom utredningen »Skola för bildning» 1992.

Ett bildningsbegrepp som är nära besläktat med det humboldtska, och som precis som det är förankrat i den estetiska nyklassicismen och den pedagogiska nyhumanismen vilka båda blickade tillbaka mot och hämtade inspiration från det antika Grekland, men som ändå brukar särskiljas från detta, är det hermeneutiska bildningsideal som utformades av G. W. F. Hegel och sedan vidareutvecklades av Hans-Georg Gadamer. I *Wahrheit und Methode* (1960), Gadamers *magnum opus* och den moderna hermeneutikens grundtext, talas det om bildning som en höjning till det allmänna och den beskrivs som en pendelrörelse mellan det kända och det okända, mellan det egna och det främmande. Bildningen uppfattas här som en resa där man ger sig ut i det okända för att senare återvända till hemmet, rikare på erfarenheter. I bästa fall har man då också gjort det främmande till eget och utvecklat sinnet för det allmänna.<sup>10</sup> Denna hermeneutiska rörelse är också typisk för den klassiska bildningsromanen, som Johann Wolfgang von Goethes *Wilhelm Meisters läroår*, liksom för Hegels *Andens fenomenologi* där det är anden som gör den dialektiska, äventyrliga bildningsresan genom historien med målet att bli självmedveten och försonad med sig själv. I Sverige har det hermeneutiska bildningsbegreppet särskilt lyfts fram av Bernt Gustavsson och på senare tid också av de båda Södertörnfilosoferna Marcia Sá Cavalcante Schuback och Hans Ruin.<sup>11</sup>

Ett annat sätt att se på bildning finns i den anglosaxiska *liberal education*-traditionen. Det är dock inte självklart att tolka denna tradition i termer av bildning, i enlighet med vad som framhölls ovan om att det i engelskan inte finns

primärt är inriktad på så kallade liberal arts college-utbildningar som endast omfattar en begränsad tid – ofta tre eller fyra år – mellan ungdom och vuxenliv, varigenom den inte har samma koppling till idén om det livslånga lärandet som det humboldtska och det hermeneutiska bildningsbegreppet.<sup>12</sup> Det hindrar inte att det även här finns en implicit föreställning om såväl det goda lärandet som det goda livet, och precis som de båda andra bildningsbegreppen utformades *liberal education* i stor utsträckning med det grekiska *paideia*-idealet som förebild. *Paideia*, det antika uppfostringsidealet, gick i korthet ut på att människans intellektuella, konstnärliga och fysiska anlag i möjligaste mån skall utvecklas i enlighet med den harmoniska och lagbundna skönhet som utmärker den större ordning, kosmos, som hon är en naturlig del av. Denna i grunden humanistiska uppfattning går igen i *liberal education*.

I själva verket har även uttrycket *liberal education* en antik bakgrund, då det är besläktat med *artes liberales*, de fria konsterna, som ursprungligen förstods som konster värdiga de fria männen men som alltifrån medeltiden – då de sju fria konsterna systematiserades i två huvudkategorier, dels *quadrivium*: aritmetik, geometri, astronomi och musik, dels *trivium*: grammatik, retorik och dialektik – snarare utlöstes som frigörande konster, det vill säga att de ger kunskaper som befriar människan från okunskapens bojar. Kunskapen tänktes här – liksom senare inom *liberal education* – ha en frigörande, emancipatorisk potential.

*Liberal education* kan enklast beskrivas som en bred humanistisk och delvis också samhällsvetenskaplig bildning, i vissa fall kompletterad med naturvetenskapliga perspektiv,

som syftar till att studenten skall erhålla en solid kunskapsbas för att bli förmögen att orientera sig i livet men också för att kunna bli en bättre läkare, advokat, lärare, forskare eller vad han eller hon senare väljer att utbilda sig till. Detta bygger på att åren vid ett liberal arts college kompletteras med en mer professionsinriktad utbildning, vilket i regel också är fallet.

I den äldre utformningen av *liberal education* betonades det att denna allmänna och fria grundutbildning skulle vara utformad i enlighet med traditionella engelska värderingar. Detta visar på den uppfostrande aspekt som i denna tradition lyfts fram i mycket högre grad än i de båda andra utbildningstraditionerna. Lika mycket som kunskapsinhämtning är det fråga om fostran och karaktärsdaning. Redan John Locke, den engelske 1600-talsfilosofen, framhöll detta i sin skrift om uppfostran: »Reading, and writing, and learning, I allow to be necessary, but yet not the chief business.»<sup>15</sup> Kort sagt föreställde man sig att den fria utbildningen skulle leda till att man blev en kultiverad och världsvan gentleman.

Under de senaste decennierna har den traditionella uppfattningen av *liberal education* utmanats från en mängd håll av författare och debattörer som vill hålla fast vid idealen men samtidigt på ett eller annat sätt omformulera dem så att de bättre överensstämmer med det mångkulturella och ständigt föränderliga samhälle i vilket vi idag lever. Till denna grupp av författare hör Martha Nussbaum, vars *Cultivating Humanity* blivit en av de senaste årtiondenas mest omdiskuterade böcker rörande den högre utbildningen.<sup>14</sup> För Nussbaum handlar *liberal education* om en kultivering

hon lyfter fram. För det första förmågan att kritiskt granska sig själv och sina traditioner, »the examined life» i sokratisk anda. För det andra förmågan att betrakta sig som en världsmedborgare och ha en kosmopolitisk kringssyn, att se sitt eget liv i ett större sammanhang. Slutligen, för det tredje, gäller det att kunna sätta sig in i andra människors situationer och levnadsvillkor. Som ett medel i uppövan- det av dessa tre förmågor kan studier av andra kulturer fungera, men också konst och litteratur som befrämjar det Nussbaum kallar *the narrative imagination*. Med sina klassicistiska utgångspunkter – underrubriken till hennes bok är talande nog *A Classical Defense of Reform in Liberal Education* – knyter Nussbaum knappast alls an till Dewey och den amerikanska pragmatismen, men hade hon gjort det hade hon kanske uttryckt det som att litteratur och konst kan fungera som en genväg till och vara en outtömlig källa för erfarenheter. Genom att läsa romaner kan man ta del av andra människors reflekterade erfarenheter.

Trots alla olikheter mellan amerikanska liberal arts colleges och det svenska högskoleväsendet – av vilka den tydligaste är de förras betydligt mer exkluderande karaktär (inte för intet kostar det hundratusentals kronor att läsa vid ett välrenommerat college) – låter sig Nussbaums version av *liberal education* delvis översättas till svenska akademiska förhållanden. Högskolan på Gotland försöker etablera sig som ett småskaligt lärosäte med *liberal education* som grund, och Nussbaums idéer påminner också om den medborgerliga bildning som utgör ett av Södertörns högskolas tre profilområden – vid sidan av mångvetenskap och mångkulturalitet.<sup>15</sup>

Värt att notera är också att lärarutbildningarna vid Södertörns högskola enligt utbildningsplanerna – men ännu knappast i praktiken – skall vara särskilt inriktade inte bara mot interkulturalitet utan också mot »fri bildning», vilket även det kan tolkas mot bakgrund av Nussbaums idéer.<sup>16</sup> Bland högskolans lärarutbildare finns det knappast någon konsensus om hur den fria bildningen skall förstås, men man skulle mycket väl kunna hävda att dess övergripande mål bör bestå i att öva upp de förmågor som Nussbaum urskiljer, samtidigt som dessa då i möjligaste mån översätts till lärarutbildningen med interkulturell profil. Den första punkten kommer i sådana fall att fokusera på studentens uppfattning av sig själv som människa i allmänhet och blivande lärare i synnerhet, vilket är ett skäl till varför hon eller han under sin utbildningstid ständigt bör ges tillfälle att reflektera över sin egen syn på pedagogik, lärande, kunskap och bildning. Nussbaums andra förmåga kan översättas till studentens syn på sig själv som samhällsvarelse och medborgare, varvid man kan knyta an till den allmänna medborgerligbildningsprofilen vid högskolan. Om den första förmågan handlar om individens pedagogiska självuppfattning och den andra utgår från ett övergripande samhälleligt och demokratiskt perspektiv, så är den tredje förmågan mer moralfilosofiskt inriktad på andra människor, det vill säga studentens studiekamrater och hans eller hennes blivande elever och kolleger, men också medmänniskor generellt – problematiken rörande den andre.

För att dessa tre förmågor skall kunna övas upp krävs det att studenterna under utbildningen ges möjlighet till en kontinuerlig reflexion, vilket med fördel låter sig göras med

hjälp av romaner, filmer, bildkonst och andra konstnärliga uttryck som befrämjar den narrativa fantasin. Tolkat på detta vis är jag övertygad om att den fria bildningen skulle kunna bli ett genuint bildande och samtidigt i högsta grad relevant inslag i lärarutbildningen. Och detta gäller inte bara för Södertörns högskola, utan det borde vara lika aktuellt för landets samtliga lärarutbildningar liksom för utbildningar av många andra yrkesgrupper. Här finns det en möjlighet att komplettera och fördjupa en professionsinriktad utbildning med ett horisontvidgande, brett humanistiskt perspektiv.

#### ETT PRAGMATISTISKT BILDNINGSBEGREPP

Även om jag i grunden är positivt inställd till stora delar av inte bara Nussbaums variant av *liberal education* utan också till såväl det humboldtska som det hermeneutiska bildningsbegreppet skall jag i det följande skissera ett delvis annorlunda sätt att se på bildning, som jag tror kan visa sig vara fruktbart i avseende på dagens svenska högskola. Men det är en viktig poäng att detta pragmatistiska bildningsideal inkorporerar valda perspektiv och erfarenheter från de andra bildningstraditionerna. Exempelvis skulle ovanstående resonemang om den fria bildningsprofilen inom lärarutbildningen lika gärna kunna föras utifrån ett pragmatistiskt perspektiv. I själva verket kan denna skiss till ett alternativt bildningsbegrepp förstås som ett försök att med hjälp av den filosofiska och pedagogiska pragmatismen hålla fast vid värdefulla inslag i tidigare bildningstänkande men samtidigt – i linje med Nussbaums ambitioner – anpassa detta till vår tids förutsättningar, behov och möjligheter.<sup>17</sup>

Den tänkare som ett pragmatistiskt bildningsbegrepp 121

framför allt har att utgå från är amerikanen John Dewey, som levde mellan 1859 och 1952. Han är inte bara ett av de allra viktigaste namnen i den moderna pedagogikhistorien och som sådan nära förknippad med den reformpedagogiska progressivistiska utbildningsfilosofin, utan han gjorde också betydande insatser inom en rad andra områden från logik, moralfilosofi och kunskapsteori till psykologi och politisk teori. Eftersom han själv som engelskspråkig inte talade om *Bildung* i ordets mer kvalificerade betydelse finns det hos honom inte något artikulert bildningsideal, i synnerhet inte då han inte heller skrev särskilt mycket om universitetsstudenters och vuxna människors lärande, men inte desto mindre kan man utifrån hans texter extrapolera ett pragmatistiskt bildningsbegrepp.

I grund och botten är pragmatismen en teori om mening och sanning. Den övergripande poängen är att det avgörande kriteriet för idéer, teorier och hypoteser är deras praktiska konsekvenser och grad av användbarhet och tillämpbarhet. Om en teori fungerar på ett fruktbart sätt spelar det mindre roll om den är sann i någon snävare teoretisk mening. Dewey formulerar denna huvudtanke inom pragmatismen på följande vis:

The value of any fact or theory as bearing on human activity is, in the long run, determined by practical application – that is, by using it for accomplishing some definite purpose. If it works well – if it removes friction, frees activity, economizes effort, makes for richer results – it is valuable as contributing to a perfect adjustment of means to end. If it makes no such contribution

it is practically useless, no matter what claims may be theoretically urged in its behalf.<sup>18</sup>

Andra centrala inslag i pragmatismen utgörs av en empiristisk, ickedualistisk grundsyn, en betoning av det processuella och ett avståndstagande från tanken att det skulle gå att göra någon enkel distinktion mellan fakta och värderingar. Samtliga dessa föreställningar och idéer finns inte bara hos Dewey utan också hos andra pragmatister från Charles Sanders Peirce och William James till Richard Rorty och Richard Bernstein. Vad Dewey gjorde mer konsekvent och med större framgång än någon annan var att applicera idéerna på det pedagogiska och utbildningspolitiska fältet.

Precis som i de bildningskonceptioner som tidigare diskuterats – den humboldtska, den hermeneutiska och *liberal education* – återkommer här nyckelord som personlig utveckling, balans, harmoni och nyfikenhet liksom betoningen av överblick, helhetssyn och förmågan att se sig själv i ett större sammanhang. Däremot återfinns man inte hos Dewey de i de andra traditionerna närmast obligatoriska idealiserande referenserna till antiken, och den eurocentrism som ofta vidhåftar bildningsdiskussioner har man med ett pragmatistiskt perspektiv goda möjligheter att kunna undvika. Ett sådant bildningsbegrepp bryter också med den klassicistiskt färgade universalism som Nussbaum faller tillbaka på liksom med den fokusering på den enskilda individen som utmärker den humboldtska modellen. För Dewey är det en självklarhet att lärandet är en social angelägenhet och att människan först och främst är en social varelse. Det sociala och det individuella står inte i någon

motsatsställning utan förutsätter tvärtom varandra: »Society is a society of individuals and the individual is always a social individual.»<sup>19</sup>

I motsats till flertalet andra klassiska bildningstänkare har Dewey en uttalad ambition att utforma en genuint demokratisk pedagogik, varvid han förstår demokrati som något mer än bara en styrelseform. Snarare är det fråga om »en form av liv i förening med andra, av gemensam, delad erfarenhet».<sup>20</sup> Även skolan, som enligt Dewey bör fungera som en miniatyrmodell av det omkringliggande samhället, utgör i bästa fall en sådan demokratisk livsform. I enlighet med detta kan man insistera på vikten av att skapa en god, demokratisk lärandemiljö liksom att utbildningen ytterst bör syfta till att frambringa aktiva samhällsmedborgare.

I radikaliserad form återkommer här tanken på en medborgerlig bildning, som i denna pragmatistiska version syftar till att utveckla sådana teoretiska och praktiska – i synnerhet kommunikativa – färdigheter som underlättar och befrämjar ett aktivt politiskt deltagande.<sup>21</sup> Men den medborgerliga bildningen handlar enligt detta synsätt också mer specifikt om att öva upp förmågan att på allvar tänka politiskt, det vill säga att tolka den på många sätt djupt orättvisa och ojämlika värld i vilken vi lever utifrån ett maktkritiskt, politiskt perspektiv. Därmed kan skolan – inklusive högskolan – också komma att inta en nyckelroll i det kontinuerliga arbetet med att förändra samhället i en mer demokratisk och jämlik riktning. Med Deweys egna ord: »Jag tror att det är en uppgift för var och en, som är intresserad av utbildning, att framhärda i att skolan är samhällets främsta och mest effektiva instrument för sociala framsteg och reformer.»<sup>22</sup>

Som framgår av detta är det pragmatistiska bildningsbegreppet utpräglat ickeelitistiskt, långt från den bildningsaristokratiska upphöjdhet som är så vanlig i sådana här sammanhang. Men den kanske mest betydande skillnaden mellan ett pragmatistiskt bildningsbegrepp och den klassiska och den hermeneutiska bildningstraditionen, och delvis också *liberal education*, är att man här lyfter fram det praktiska som lika viktigt som det teoretiska. Det gäller att komma över den förmenta klyftan mellan kunskap och handlande, mellan teori och praxis: båda sidorna behövs, det är inte fråga om något antingen eller. I linje med detta finns här en större öppenhet såväl för andra kunskapsformer som för ickehumanistiska ämnesområden som naturvetenskap, ekonomi och teknik.

En sådan öppenhet framstår idag som högst angelägen och har också utifrån delvis andra utgångspunkter efterlysts av Sven-Eric Liedman. I sin stora bok om kunskap, *Ett oändligt äventyr*, ställer han upp fyra villkor för en återaktualisering av bildningsbegreppet. Det första utgörs av just en utvidgning av bildningsbegreppet och ett ifrågasättande av motsättningen mellan teoretisk och praktisk kunskap, då all kunskap i grunden kan sägas vara praktisk. Det andra villkoret är att uppfatta bildning som ett livsprojekt som sträcker sig bortom den tidsbegränsade utbildningen. För det tredje framhåller Liedman vikten av den enskildes frihet att själv söka kunskaper och hitta sina egna kunskapsvägar. Slutligen måste man enligt Liedman inse att bildningens väg är såväl enskild som social och kollektiv.<sup>25</sup> Det behöver knappast påpekas att samtliga dessa villkor uppfylls av det pragmatistiska bildningsbegrepp som här är aktuellt.

Det som står i centrum för detta bildningsbegrepp är närmare bestämt det praktiska förnuftet. Det avgörande är, som den danske Deweyforskaren Svend Brinkmann framhåller, »en bestemt kultivering af den praktiske fornuft; dvs. en formgivning af vores evne til praktisk fornuftig handlen under kontingente omstændigheder».<sup>24</sup> Att förstå bildning som en kultivering av det praktiska förnuftet innebär att man särskilt intresserar sig för tänkandets och handlandets relation till det sociala och det politiska. Därmed riktas fokus också mot det partikulära och det kontingenta, det enskilda som skulle kunna vara på något annat sätt än vad det är, det vill säga det tillfälliga och föränderliga som hör politiken till men som alltid nedvärderats i den platonskt färgade vetenskapstradition som dominerat den västerländska idéhistorien. I det avseendet hör det pragmatistiska bildningsbegreppet och det praktiska förnuftet samman med *doxa* snarare än med *episteme*.<sup>25</sup>

Även om Dewey vid olika tillfällen framhåller att målet med utbildning inte är något annat än växande, *growth*,<sup>26</sup> är det tydligt att han också lägger stor vikt vid det praktiska förnuftet och uppodlandet av det goda omdömet. Utifrån ett pragmatistiskt bildningsperspektiv ter sig ett sådant omdöme betydligt viktigare än faktakunskaper. Det goda omdömet kommer till användning i det praktiska agerandet som när man ställs inför nya situationer eller bedömer rimligheten i olika handlingsalternativ. Mot denna bakgrund kan man säga att det pragmatistiska bildningsbegreppet inkorporerar den centrala insikten i det aristoteliska begreppet *fronesis*: att klokt, förnuftigt handlande i en bestämd social situation förutsätter ett gott omdöme som övats upp

genom erfarenhet. Man lär sig av erfarenheter brukar det sägas, och det gäller i högsta grad också för det praktiska förnuftet. Det är ett förnuft som endast kan utvecklas genom handlande, reflektion och erfarenhet.

Trots att Dewey själv inte var särskilt förtjust i uttrycket *learning by doing* lär han för alltid vara förknippad med det. Men för att bli meningsfullt måste görandet gå hand i hand med eller följas upp av någon form av tänkande eller reflektion. Eftersom det är detta snarare än görandet i sig självt som utgör den springande punkten vore *learning by reflective doing* en mer träffande formel.<sup>27</sup> Som ännu mer rättvisande för Deweys del framstår emellertid uttrycket *learning by experience*. I ovanligt stor utsträckning kretsar nämligen hans tänkande kring frågan om erfarenhet och upplevelse (båda dessa betydelser ryms inom engelskans *experience*). Erfarenheter har enligt Dewey att göra med människans levande och lärande vilket alltid sker i interaktion med omgivningen. Det innebär att källan till all kunskap är erfarenhet i meningen en organisms oupphörliga interagerande med sin omgivande miljö. På så sätt skapar vi hela tiden erfarenheter utifrån sådant som vi är med om och upplever. Vi kan få erfarenheter på en mängd olika sätt, till exempel genom resor och samtal med andra människor men också genom att se på filmer, läsa romaner eller ta del av andra slags estetiska uttrycksformer; Dewey hävdar att det som konsten först och främst skapar just är nya erfarenheter.<sup>28</sup>

Till detta måste också betydelsen av att reflektera över upplevelserna framhållas. Som en parallell till den inledande diskussionen om relationen mellan begreppen information och kunskap kan man poängtera att det är först när man

reflekterat över sådant som man har varit med om som det kan bli kunskap, eller med andra ord att det först är då som de ostrukturerade upplevelserna kan förädlas till en erfarenhet som man sedan bär med sig i det fortsatta livet. Med Deweys egen formulering: »Things are experienced but not in such a way that they are composed into *an* experience.»<sup>29</sup> Det är således reflektionsprocessen som öppnar upp för erfarenhet, kunskap och bildning. Snarare än upplevelsen i sig själv är det den reflekterande erfarenheten som utgör det avgörande momentet i det pragmatistiska bildningsbegreppet. Dess motto skulle kunna vara *learning by reflective experience*.

På annat håll har jag argumenterat för att Deweys konception av det kritiska tänkandet, som han med ett naturvetenskapligt, problemlösningsorienterat arbetssätt som modell utvecklar i boken *How We Think*, framstår som alldeles för snävt.<sup>50</sup> Det bildningsbegrepp som i föreliggande artikel skisserats utifrån hans texter och som kopplats samman med det reflektiva tänkandet (som då förstås som ett vidare begrepp än kritiskt tänkande) och det praktiska förnuftet har däremot en av sina förtjänster i att vara brett och inkluderande. Endast genom att vara det, och därmed bryta med den exkluderande snävhet och elitism som varit ett stående inslag i alltför många bildningsdiskussioner från Humboldt till Schwanitz, kan bildning säkra och kanske rent av stärka sin ställning som ett omistligt begrepp i dagens pedagogiska och utbildningspolitiska diskussioner.

# En erfarenhet rikare?

YLVA WALDEMARSON

Erfarenhet betraktas som en källa till insikt och kunskap, som något vi kan dra lärdom ur och av. Det framkommer inte minst av vardagslivets metaforik. »Vis av erfarenheten» är ett vanligt uttryck. Vill vi förstärka ett argument inleder vi gärna med »Enligt min erfarenhet ...». Uttrycket »en erfarenhet rikare» innehåller en förvissning om att erfarenhet berikar våra liv. Därmed inte sagt att erfarenheterna behöver vara av angenäm karaktär. Vi antas lära och växa även av svåra erfarenheter.

## MED RISK ATT KÄNNA SIG INBILSK

Susanne Brøgger resonerar i *Det pepprade suset* kring sitt författarskap och över den kunskap som den subjektiva erfarenheten inrymmer:

Också genom att använda mig själv som material i mina böcker har jag mer eller mindre medvetet varit inspirerad av den österländska/buddistiska kunskapsformen.

I motsats till den traditionellt västerländska som opererar med den objektiva betraktaren/tolkaren i förhållande till verklighetens data – och med den neutralt upphöjde berättaren som pendang i litteraturen – tar det österländska synsättet hela tiden subjektet i betraktande. Subjektet inbegriper i verklighetsuppfattningen, ungefär som i modern fysik enligt kvantmekaniken där mätinstrumentet ingår i försöksresultatet.<sup>1</sup>

Brøgger fortsätter:

Det vill säga att man ska lära ut det man själv har lärt sig och lämna det vidare med den risk som ligger i att känna sig inbilsk. Men att uttrycka det man lärt sig i ord och att lämna sina erfarenheter vidare är det enda sättet att själv utvecklas. Om man vill ta emot något ifrån måste man lämna det ifrån sig utåt. Och det enda man i själva verket kan ge är sig själv.<sup>2</sup>

Det finns likheter mellan Brøggers syn på sitt författarskap och den kunskapssyn som ligger till grund för den kunskapsfilosofiska skolbildning som bland annat benämns Praktisk kunskap.<sup>3</sup> En likhet består i den vikt som tillmäts den egna erfarenheten, en annan är kopplingen mellan denna erfarenhet och skapandet av kunskap. Också beträffande betydelsen av att förmedla den kunskap som vunnits ur erfarenheten finner vi överensstämmelser.

Vid den utbildning som bedrivs vid Centrum för praktisk kunskap på Södertörns högskola sätts erfarenhetsbegreppet i fokus – dels genom kunskapsteoretiska utgångspunkter,

dels genom den vikt som läggs vid studenternas reflektion över egna och andras yrkeserfarenheter.<sup>4</sup> Som handledare till dessa studenter har jag haft anledning att fundera särskilt över denna aspekt av erfarenhetsbegreppet.

Att synliggöra och reflektera över yrkeserfarenheter framställs ibland som en process som med snudd på automatik leder till mer och bättre kunskap – dels för den som utforskar sin egen yrkespraktik, dels för de som får ta del av denna utforskning. Och så är det naturligtvis många gånger. Men inte alltid, inte med nödvändighet och inte utan djup medvetenhet om att begreppet erfarenhet inte är ett alldeles oskyldigt begrepp.<sup>5</sup>

#### ERFARENHET – NÅGRA UTGÅNGSPUNKTER

För det första: Erfarenhet finns inte. För att något skall bli till en erfarenhet måste vi bestämma oss för att just denna upplevelse var något som gav oss en erfarenhet. Vårt liv händer oss hela tiden, men det är bara en bråkdel av alla händelser som vi ser eller formulerar som erfarenheter. I detta ligger implicit att vi med erfarenhet menar något som danat oss, något som ingripit i den livsprocess som gjort oss till dem vi är.

För det andra: Erfarenhet skapas i nuet. Samtidigt befinner sig den i ständig förändring. Även om den erfarenhet vi syftar på erfors tidigt i livet, är den underkastad en fortlöpande tillblivelseprocess. Det är vårt vara i nuet som avgör vilken betydelse vi ger våra tidigare erfarenheter. Det finns en tidsaxel mellan nu och då. Denna tidsaxel skjuter också likt en pil in i framtiden och påverkar dels hur vi föreställer oss denna, dels vilka val vi där kommer att göra. »Vilka

historier vi väljer att berätta om oss själva och vår gårdag påverkar vilken framtid vi kommer göra till vår», skriver Nina Björk och fångar därmed denna process med några få ord.<sup>6</sup> Att minnas och att reflektera över sina erfarenheter är således ett drama som utspelas i spänningsfältet mellan det förflutna och det framtida, och där själva skådeplatsen för dramat är nuet.

För det tredje: Erfarenhet är ett tveeggat svärd. I bästa fall blir den till en god och insiktsfull kamrat på färden, i sämsta fall begränsar den vårt synfält så att vi bara ser det som överensstämmer med de mönster tidigare erfarenheter präglat. En mer psykologiskt inriktad författare kanske skulle använda sig av termen »återupprepningsväng».

Sammanfattningsvis: Erfarenhet kan, som andra begrepp, fyllas med olika innebörd beroende på vem som använder det, när det används, var det används, hur det används och, kanske framförallt, varför det används. Vilken betydelse våra erfarenheter får i och för våra liv är därför i hög grad beroende av om och hur vi reflekterar kring dem.

#### ERFARENHET OCH MINNE

Vad krävs då av reflektionen för att erfarenheter skall bli en källa till kunskap?

En förutsättning för att vi överhuvudtaget skall kunna reflektera över en erfarenhet är att vi minns den. I den process där vi reflekterar över våra erfarenheter är vi beroende av minnet. Samtidigt krävs reflektion också över minnesprocessen för att vi skall förstå hur och varför vi minns som vi gör. Och där spelar i sin tur tolkningsprocessen en viktig roll. Att reflektera handlar i hög grad om att tolka minnen

– eller rättare sagt, om att reflektera över *hur* vi tolkar våra minnen.

De flesta som arbetar med minne och minnesprocesser är eniga om att minnet är såsom en »dunkel spegel». Att minnas är ett vanskligt företag. I alla fall om syftet är att minnas »rätt», vilket inte minst vittnespsykologer är smärtsamt medvetna om. Utifrån en mer personlig aspekt finns däremot inte något självklart rätt sätt att minnas på.

Att minnas innebär betydligt mer än att lagra och återkalla intryck. Det förflutna befinner sig under konstant konstruktion – en konstruktion som ofta baseras på ett associativt och omedvetet urval av minnen. Erfarenheten som vi minns den genomgår successivt ett antal omkonstruktioner. Hur vi minns den färgas av de övriga erfarenheter som ligger mellan då och nu – erfarenheter som blir likt lager av raster för vår tolkning av den ursprungliga erfarenheten.<sup>7</sup> Genom denna process skapar vi mening åt våra liv och en identitet vi kan leva med.

Det erfarenhetsbegrepp som befinner sig i fokus för mina reflektioner är primärt det som kopplas till yrkeserfarenheten, vilket nämndes inledningsvis. Detta konstaterande kräver ett klargörande. Mot bakgrund av minnesprocessens meningsskapande dimension är det omöjligt att med ett rent snitt frilägga yrkeserfarenheten från övrig livserfarenhet. Att tro att våra yrkeserfarenheter kan frikopplas från det större projektet att vara människa måste betraktas som en illusion. För att låna Mats Heders ord när han resonerar kring vad som utmärker en bra polis och där han, efter att ha vridit och vänt på denna fråga utifrån alla tänkbara infallsvinklar, till sist landar i en försiktigt formulerad undran: »Börjar

vi ana att det är svårt att alltid vara en god människa och bra polis, men att en bra polis också är en god människa?»<sup>8</sup>

Så hur bör vi då förhålla oss till våra erfarenheter och till hur vi minns dessa? Det finns inget enkelt svar på den frågan, som jag ser det. Det enda rimliga förhållningssättet är en kritisk medvetenhet om minnesprocessens djupt meningsskapande betydelse. Det är paradoxalt nog i denna som den praktiska kunskapens största möjligheter – och risker – inryms.

#### MED NUET SOM UTGÅNGSPUNKT

»Memory is one of the basic concepts in history, and for this reason, the relationship between memory and history is complex, and can be examined from many different angles», skriver historikern Anne Ollila.<sup>9</sup> Då även jag är historiker, har jag valt att ta min utgångspunkt i relationen mellan historien och minnet.<sup>10</sup> Parallelliteten mellan denna och den minnesprocess som pågår inom den enskilda individen är påfallande.

En diskussion historiker emellan rör riskerna med en historieskrivning som allt för mycket utgår från en samtida självförståelse. Genom att endast studera de fenomen i det förflutna som går att relatera till nuet, skapar man en historia där nuet framstår som en obönhörlig, logisk följd av det förflutna: »Memory is about the presence of the past, and many historians today are calling attention to it by taking the present as their frame of reference for judging the meaning of history.»<sup>11</sup> Genom att alternativa diskurser liksom de handlingsstrategier som aldrig gav resultat osynliggörs, blir det »segrarnas» historia som skildras.<sup>12</sup> Detta dilemma

kan överföras till den personliga minnesprocessen. Det är förmodligen mer regel än undantag att vi låter vår nutida självförståelse påverka både hur vi minns tidigare erfarenheter och vilken mening vi i efterhand tillskriver dem. Hans-Georg Gadamer har beskrivit detta förhållande nästan poetiskt: »Vi är alltid, i hopp och fruktan, upptagna av det som är oss närmast och träder i dylik upptagenhet det förgångnas vittnesbörd till mötes. Därför är det en beständig uppgift att hämna det alltför snabba liknandet av det förgångna vid de egna meningsförväntningarna.»<sup>15</sup>

När nuet blir vår referensram – när vi har facit i hand – lyfter vi gärna fram mening och sammanhang på bekostnad av motsättningar, meningslösheter och tillfälligheter. De önskingar och viljeanstängningar som inte gav önskat resultat eller aldrig blev av, undslipper vårt minne.<sup>14</sup> Vårt handlande framställs som genomtänkt, avsiktsfyllt och målinriktat och vi själva som rationella och förnuftsstyrda. Denna process är ibland omedveten, ibland fylld av medveten strategisk avsikt. Vid vissa tillfällen minns vi mer självständigt, vid andra följer vi minnesprocessens mer allmängiltiga mönster. Oavsett vilket som är fallet, innebär minnets nära länk till livets meningsskapande dimension en snudd på ofrånkomlig strävan att »lägga livet till rätta».<sup>15</sup>

#### MINNET SOM BERÄTTELSE

Hur vi minns, speciellt om vi formulerar våra minnen i syfte att de skall delges andra, har drag av det som kallas för berättelsens inre logik. Berättelser karaktäriseras av att de har en början, en mitt och ett slut, för att uttrycka det förenklat.

De utmärks även av att de uppfattas som en helhet – en helhet som skapas av kombinationen av inre sammanhang och yttre avgränsning. Problemet är att denna helhet inte finns »på riktigt», utan att den konstruerats för att skapa sammanhang och mening i våra liv.<sup>16</sup>

I vissa avseenden uppvisar minnesframställningar överensstämmelser med de stora uppkomst- och födelsemyterna. Gemensamt för dessa är att de avvisar tankar på historisk kontinuitet, traditionsöverföring eller inflytande från sega sociala strukturer. Istället förläggs fokus på utvecklingsbrott samt distansering från den tid och de aktörer som föregick detta brott.<sup>17</sup> Också de personliga minnesframställningarna tenderar att baseras på en tudelning mellan nu och då – antingen var allt bättre förr eller så har allt blivit bättre nu.<sup>18</sup> Förr statsministern Tage Erlander utgör exempel på detta fenomen när han reflekterar över sina dagboksanteckningar: »Finge man döma efter mina anteckningar var Sverige ett progressivt, lyckligt land ändå fram till den dag då jag blev statsminister. Sedan blev det jämmer och elände.»<sup>19</sup> Minnesprocessen karaktäriseras också av att vi hellre uppehåller oss vid förändringar än vid det oförändrade. Det är vanligen inte de tysta självklarheterna som ställs i centrum när vi minns, utan de tillfällen dessa utmanats:

Epics, legends and myths – and newsworthy history – are made of drama: wars, conflicts, bloodshed, or, say, young lovers who were united only in death. What is likely to fall into oblivion is everyday life, peaceful encounters with strangers, and young lovers who married and raised a family.<sup>20</sup>

För att åter ge ordet till Tage Erlander: »Det är bara det, att i anteckningarna trängdes de lyckliga stunderna bort av kriserna, skandalerna och nederlagen.»<sup>21</sup>

#### MINNET, KÄNSLOR OCH STÄMNINGSLÄGEN

Den individuella minnesprocessen tenderar således att låna form från de metaberättelser som kännetecknar olika kulturer och tidsperioder. Dessa lån får konsekvenser för vad vi lyfter fram och för vad vi förpassar till minnets dunkla vrår. Nina Björk ger ett exempel när hon diskuterar »huvudberättelsen» om moderniteten. Huvuddragen i denna kretsar, menar hon, kring sekularisering, rationalitet, upplysning, vetenskaplighet, nytta, effektivitet och förnuft. Det Björk saknar är den historia som handlar om begär, drömmar, längtan och känsla.<sup>22</sup>

Denna hegemoniska berättelse om moderniteten har delvis blivit styrande för våra personliga minnesprocesser. Även där finns tendensen att framställa avsikter och handlingar som alltigenom rationella och förnuftsstyrda, vilket bidrar till att osynliggöra de känslomässiga bevekelsegrunder som också de präglar våra liv. Det kan vara lätt att glömma att: »feelings and ritual expressions of emotion are themselves also historical events».<sup>25</sup> Genom att förmedla en situations emotionella karaktär möjliggörs inlevelse, och därmed förståelse av varför människor handlar som de gör. Martha Nussbaum har övertygande argumenterat för hur viktigt detta moment är i reflektionen över yrkeserfarenhet och yrkeskunskap: »Working life is filled with emotions. Emotions about the work itself, about the conditions

of work, about the other people with whom we work, about life outside work.»<sup>24</sup>

Då historiker ofta är utlämnade till det formella, skriftliga källmaterialet, innebär det att en situations emotionella laddning vanligen går oss förbi. Men genom personliga minnesberättelser, till exempel i den form som används inom oral history, kan denna dimension synliggöras.<sup>25</sup> Ett exempel från min egen forskning är belysande. När kvinnliga LO-medlemmar gavs möjlighet att berätta om sina erfarenheter vittnade många om det manliga motstånd de mötte på fackliga möten. När de där tog till orda var det vanligt att männen började prassla med tidningar, skramla med kaffekoppar eller att de helt enkelt lämnade rummet. Om vi uteslutande var hänvisade till protokollen från dessa möten, hade vi förmodligen endast konstaterat de fåtaliga kvinnliga inläggen. Att denna tystnad var resultatet av olika former av icke verbaliserat motstånd, får vi då aldrig veta.<sup>26</sup> Att synliggöra de stämningsslägen som varit rådande i olika sammanhang bidrar således till att maktutövningens mer informella sidor blir mer transparenta. Detta handlar inte bara om att synliggöra maktutövning. Ytterst berör det synen på hur vi skapar kunskap och hur vi förhåller oss till det personligt upplevda som källa till kunskap. I det avseendet har, menar jag, historievetenskapen mycket att vinna på att med jämna mellanrum påminna sig om sin hemhörighet inom humanismens vetenskapliga domäner. Det är också uppenbart att historikern i många avseenden delar den praktiska kunskapens vetenskapliga utgångspunkt, här klädd i ord av Fredrik Svenaeus: »Kunskapens subjekt, såväl som objekt, är människor, inte bara av kött och blod, utan

också av känsla och tanke: vårt faktiska och tolkande vara i världen spelar en avgörande roll såväl i själva praxis som i de kunskapsteoretiska undersökningarna av praxis.»<sup>27</sup>

För att återanknytna till Nina Björk: Det vi kan lära av hennes tankar kring moderniteten är vikten av att vara medveten om vem som innehar makten över problemformuleringsprivilegiet och som därmed besitter det diskursiva tolkningsföreträdet. I praktiken handlar det om att lyssna efter det som minnena tiger still om. Tystnaden är ibland ytterst talande.<sup>28</sup>

#### KULTUR, VÄRDERINGAR OCH NORMER

Genom att studera *hur* minnen återberättas kan man lära sig en hel del om de kulturer dessa minnen är en del av, hävdar bland andra Anne Ollila:

Oral memory, therefore, tells us above all how a particular culture articulates the surrounding world and assigns it meaning. Memory is thus always culturally specific, and transmits the cultures characteristic modes of thinking and experience, its values, attitudes, beliefs and feelings.<sup>29</sup>

Med kultur behöver man inte avse skilda geografiska kulturer eller kulturella skillnader över tid. Kulturbegreppet kan förstås utifrån ett mer avgränsat sammanhang, som exempelvis en bestämd yrkeskultur med allt vad en sådan medför av jargong och inre koder. Att sträva efter att träda utanför denna kultur är ofta en nödvändighet när vi skall reflektera över våra yrkeserfarenheter.

Även mer tidsbegränsade värderingar tenderar att färga minnesprocessen. Samtida normer påverkar både vilka delar av historien som lyfts fram och vilka som hamnar i bakvattnet. Handlingar som betraktades som legitima vid en viss tid kan betraktas med betydligt mer kritiska ögon några årtionden senare, vilket kan leda till ett behov av att rättfärdiga sig eller till att tona ner delar av den egna historien. Normförändringar sker också *inom* den enskilda människan. Detta får till följd att vi anpassar minnet till de värderingar vi har idag.<sup>50</sup> Förra statsrådet Ulla Lindström behandlar denna aspekt när hon reflekterar över sina politiska minnen:

Själv har jag under årens lopp ändrat mina värderingar i mångt och mycket både om människor och händelser. När jag för första gången efter 15–10 år läste igenom mina dagboksanteckningar från regeringstiden på 1950-talet ryckte jag till på många ställen inför omdömen som jag idag hade velat modifiera. En sådan utveckling genomgår måhända flertalet av oss, fast mera omärkligt om man inte registrerat sina intryck dag för dag såsom skedde i mitt fall. Det innebär en viss risk att stundens värderingar får belysa också det sedan länge sedan timade, om memoarskrivaren i huvudsak litar till sitt minne. Han behöver inte ha ett ärrig liv bakom sig för att frestas till uppfrisingar och efterrationaliseringar för att få det eftermäle som han tycker sig vara värd. Mestadels sker nog förskjutningen i värderingen omedvetet även för mycket noggranna och vederhäftiga människor.<sup>51</sup>

#### MINNE, MAKT OCH IDENTITET

Att minnas har även med makt att göra. Denna aspekt är central för den diskussion bland historiker som berör historieskrivningens politiskt legitimerande aspekt. Historien är alltid dagsaktuell genom den centrala roll som konstruktionen av kollektiva minnen har för skapandet av kollektiva identiteter och för politisk legitimitet. Historia som legitimering, kallar historikern Knud Kjeldstadli fenomenet.<sup>52</sup> Statsvetaren Georg G. Iggers har även han reflekterat över sambandet mellan minnen och kollektiva identiteter: »Collective memory occupies an important role in the constitution of collective identity: in fact, the two largely coincide. / ... / Memory involves not a detached recapture of the past, but one which is deeply attached and committed.»<sup>53</sup> Ekonomhistorikern Inger Humlesjö har visat hur politiska aktörer gärna skapar en tolkningsram i förhållande till den egna historien i syfte att vinna politisk legitimitet. En sådan tolkningsram skall dels upprätthålla en obruten länk bakåt i tiden beträffande vissa idéer, dels avskilja andra idéer. En identifiering med det förflutna skapar en känsla av kontinuitet. Men om det förflutna upplevs som en barlast kanske man hellre betonar brott än kontinuitet. En kollektiv identitet kan även stärkas genom att man identifierar sig med, eller avgränsar sig från, olika aktörer.<sup>54</sup> Det finns därför anledning att vara uppmärksam på vilken roll andra personer tilldelas av den som minns. Genom det man säger om andra, vill man ofta säga något om sig själv. Denna insikt har bäring även utifrån ett genusteoretiskt perspektiv. Enligt Nina Björk har kvinnan tilldelats en bestämd roll i konstruktionen av den moderne mannen. Trots att denna roll är

ytterst passiv fyller den en viktig uppgift – reliefens. Skall han framstå som aktiv och handlingskraftig måste hon göras stum och passiv. Skall han drivas framåt av förnuft och rationalitet, måste hennes känslor rasa.<sup>55</sup> Även här bjuder Tage Erlander på exempel, det här från 1950:

Fasligt vad det ändå är nedbrytande för arbetsdisciplinen med kvinnor. Så var det i befolkningsutredningen. Och som Olivia (Nordengren) störde gårdagens förtroenderåd med sitt eviga snatter. [...] Det är ändå underligt att det finns en sådan påtaglig skillnad mellan mannen och kvinnan i detta hänseende, dvs. visst finns det snattande karlar som stör sammanträden, men relativt få.<sup>56</sup>

Förre statsministern Görans Persson beskrivning av partikollegan Mona Sahlin utgör ytterligare ett exempel:

Det är inte så märkvärdigt det som kommer över hennes läppar, men hennes styrka är inte tänkandet, utan hennes styrka är att förmedla ett budskap som en organisation har fött. [...] I min begåvning ligger snarast, skulle jag tro, strategi och långsiktigt tänkande, dessutom handlingskraft och glädjen i det vardagliga slitet<sup>57</sup>

Minnets betydelse för skapandet av kollektiva identiteter kan även på andra områden överföras till den individuella minnesprocessen. För det första är det ingen nyhet att identitetsbegreppet har en framskjuten plats i formeringen av olika yrkeskulturer. För det andra har vi alla kollektiva identiteter att förhålla oss till. I sådana identitetskonstruk-

tioner tilldelas erfarenhet en central roll. Begreppet erfarenhet är därför inte ett neutralt begrepp. Tvärtom är det bemängt med andra betydelser som likt mer eller mindre osynliga väsen tagit sin boning i det. Tidigare diskuterade jag svårigheten med att skilja yrkeserfarenheten från den övriga personliga erfarenheten. Ett annat besvärligt gränsdragningsfall uppstår mellan individuella erfarenheter och de kollektiva erfarenheter som anses ligga till grund för identitetsskapande. Kategorier som klass, etnicitet och kön bidrar inte endast till att vi får olika erfarenheter, utan påverkar också hur vi tolkar dessa. Likaså påverkar denna aspekt vilket värde det omgivande samhället ger våra erfarenheter och yrkeskunskaper samt, i förlängningen, våra minnesutsagor kring dessa.<sup>58</sup>

Däremot finns inte anledning att förutsätta att de strukturellt bestämda identiteterna håller oss i ett deterministiskt järngrepp.<sup>59</sup> Det är tvärtom vanligt att människor relaterar till olika identiteter. Likaså att vi beroende på sammanhang väljer vilken identitet vi för stunden vill prioritera. Denise Riley har beskrivit det här förhållningssättet på ett belysande sätt:

As you do not live your life fully defined as a shop assistant, nor do you as a Greek Cypriot, for example, and you can always refute such identifications in the name of another description which, because it is more individuated, may ring more truthfully to you. Or, most commonly, you will skate across several identities which will take your weight, relying on the most useful for your purposes of the moment<sup>40</sup>

Vi har emellertid inte monopol på att bestämma vilken identitet vi tillskrivs. Andra tar sig också rätten att identifiera oss, vilket i sin tur påverkar vårt val av identitet. Juristen Patricia J. Williams har givit ett personligt exempel:

En man som jag en gång arbetade tillsammans med sade att jag gjorde för mycket av min ras. »Trots allt» sade han »tänker jag inte ens på att du är svart.» Men något senare, när en annan svart kvinna blev indragen i en till slut förlorad tjänstetvist, sade han till mig i förtroende att han önskade att skolan kunde hitta fler svarta som var som jag. Jag upplevde det som att jag gled in och ut ur skuggan, allteftersom jag blev icke-svart i inneslutande syften och svart i uteslutande: jag upplevde det som om gränserna för själva min kropp manipulerades och lättvändigt skrevs in genom demarkationslinjer som inte hade med mig att göra.<sup>41</sup>

Att välja en identitet kan mot denna bakgrund förmodligen liknas vid valet av en alternativ motdiskurs – ett medvetet försvar mot en tillskriven identitet.

Det är samtidigt viktigt att komma ihåg att den mänskliga erfarenheten omfattar betydligt mer än det som inryms i den ena eller den andra identiteten.<sup>42</sup> Påpekandet är viktigt. I den process där de egna erfarenheterna görs till grund för kunskap, bör identitetsbegreppet närmast betraktas som en företeelse som bör övervinnas, eller åtminstone avslöjas. För att låna Gadamer's ord, bör det snarast liknas vid en fördom som bör sättas på spel.<sup>43</sup> Vilken givetvis är lättare sagt än gjort. Ett begrepp som yrkesidentitet är nära besläktat

med yrkesstolthet. Det finns en sorts kollektiv överenskomelse om vad man är stolt över.<sup>44</sup> Även detta kan påverka hur vi framställer våra minnen. För att ge ett konkret exempel: det är ofta så att det är av misstagen vi har mest att lära. Samtidigt krävs det ett tillåtande sammanhang, för att vi skall våga blottlägga dessa. De studenter inom praktisk kunskap som reflekterar över sina yrkeserfarenheter gör detta i medvetenhet om att kollegor och chefer förmodligen kommer att läsa deras alster med stort intresse. Att då vara djupt ärlig beträffande de yrkesmässiga misslyckandena kräver ibland ett mod som gränsar till dumdristighet. Detsamma kan ibland vara fallet om man utmanar de kollektiva överenskommelserna om vad som konstituerar en yrkesidentitet.

#### FÖRKLARING OCH FÖRSTÅELSE

Vad krävs då av reflektionen för att den skall ta sig så oskadd som möjligt genom minnesprocessens grynnor och blindskär? Ett delsvar på den frågan kan vi få, menar jag, genom läsningen av filosoferna Hans-Georg Gadamer och Paul Ricoeur.

Av Gadamer kan vi ta till oss betydelsen av olika förståelsehorisonter. Gadamer använder främst detta begrepp för att diskutera tidsavståndet mellan text och uttolkare, men det kan även brukas för att belysa relationen mellan den horisont som utgörs av det egna förflutna och den som utgörs av vårt nu. Det rör sig då om två *inre* förståelsehorisonter, som skall samtala med varandra. Vi kan också luta oss något mot Gadamer beträffande vad som krävs för att detta samtal skall blir givande: »När vi försöker förstå en text, försätter vi

oss inte i författarens själsliga författning, utan om man nu vill använda begreppet att försätta sig, så försätter vi oss i de perspektiv, i vilka den andre nått fram till sin uppfattning».<sup>45</sup> För att detta skall vara möjligt krävs att man skärskådar den egna förförståelsen och sätter de egna fördomarna på spel: »Ty så länge en fördom råder över oss, känner vi och betraktar den inte som ett omdöme. Hur skulle den som sådan kunna avskiljas? En fördom kan man inte fixera så länge den beständigt och obemärkt är i spel, utan endast då den s.a.s. utsätts för friktion.»<sup>46</sup> Reflektionsprocessen *kan* utgöra detta friktionsmoment. För att så skall bli fallet krävs dock en hel del av denna process. Genom att anknyta till Paul Ricoeur tänkte jag belysa några av de utmaningar denna process har att möta.

Ricoeur har både inspirerats av och kritiserat Gadamer. Här skall jag inte gå närmare in på relationen mellan deras tankebyggen. Istället tänker jag rådbråka Ricoeurs tankar kring begreppen förklaring och förståelse för att visa hur dessa kan kasta ljus över reflektionsprocessen. Jag vill dock betona att Ricoeur i första hand gör tjänst som inspiratör. Det är inte någon bokstavstrogen Ricoeurläsning som sker.

Ricoeur närmar sig begreppen förklaring och förståelse i akt och mening att upplösa den motsatsställning som enligt honom tillskrivits dem och hävdar istället en djup ömse-sidighet mellan dessa begrepp.<sup>47</sup> För att påvisa detta utgår han bland annat från lingvistikens och textens förhållande till talet: »Det som ger tyngd åt ett direkt förhållande mellan det utsagan vill säga och skriften är den funktion läsningen har i förhållande till skrivandet.»<sup>48</sup> Om man ersätter termen

teckna den process där vi genom minnet försöker blottlägga tidigare erfarenheter. Det Ricoeur syftar på är emellertid en process där den som läser förutsätts vara en annan person än den som står för utsaga och skrift. Den process jag syftar på utspelas däremot inom en och samma person – mellan hennes nu och hennes då. När Ricoeur här diskuterar hur tolkningsbegreppet ingriper i läsningsprocessen blir det följaktligen svårare att dra paralleller. Han betonar att relationen skriva-läsa inte är ett särfall av relationen tala-svara och att det därför inte är fråga om ett samtal. Läsaren må ha sina frågor, men författaren svarar inte.<sup>49</sup> Här avviker den process som sker *inom* den enskilde individen. Denne kan ställa frågor till sitt förflutna. Samtidigt är det förflutna inte i stånd att ge svar på det sätt som sker i en samtidig dialog mellan två personer. Relationen mellan då och nu innehåller således också en distans som gör att den inte fullt ut kan liknas vid relationen tala-svara.

Det vi kan lära av Ricoeur så här långt, är vikten av att kunna ställa frågor *och* insikten om de begränsningar som inträder i fråga-svar relationen när vi utifrån nuet avkräver det förflutna svar.

#### DISKURSENS KONKRETA KONTEXT

I den levande dialogen är inte bara de som samtalar närvarande inför varandra, utan även situationen, stämningen och diskursens konkreta kontext, påpekar Ricoeur och tillägger att det är i relation till denna kontext som diskursen får sin fulla betydelse.<sup>50</sup> Också detta har bäring för den inre reflektionsprocessen. När vi söker få tillgång till förflutna erfarenheter genom minnet och när vi återberättar dem för

andra, kan vi sträva efter att levandegöra denna konkreta kontext så långt som möjligt är. Samtidigt måste vi komma ihåg att det är en subjektiv tolkning av sakernas tillstånd vi ger. Vi beskriver inte hur stämningen var, utan hur vi *upplevde* den. Vi bör därför också reflektera över vår tolkning. Vi kan förmodligen komma en bra bit på vägen på egen hand. Men att låta tolkningen konfronteras med andra är antagligen effektivare som självrannsakan. Genom att vår tolkning utmanas i dialog med andra kan den självförståelse som blivit osynlig för oss själva synliggöras. Tanken går åter till Gadamer och betydelsen av att sätta de egna fördomarna på spel.

Genom att skapa en pendelrörelse mellan å ena sidan den egna reflektions- och tolkningsprocessen och å andra sidan dess möte med andra, bör vi förbättra möjligheterna att se bortom vår egen horisont. Kanske kan detta förhållningssätt delvis liknas vid Ricoeurs syn på tolkningen. Denna förskjuter enligt honom textens rörelse mot betydelsen. Genom att textens »slutenhet» öppnas mot någon annan möjliggörs en läsning av den. Att läsa blir då att sammanlänka en ny diskurs med textens diskurs. Tolkningen är det konkreta resultatet av denna sammanlänkning.<sup>51</sup> Detta kan liknas vid vad som sker när den personliga minnesprocessen möter och öppnas för andras tolkningar. Samtidigt inser vi genom Ricoeur, att utomstående tolkningar inte kan göra anspråk på högre sanningsanspråk än den individuella tolkningen, då det rör sig om en sammanlänkning av just diskurser. Däremot vill jag hävda att man genom att släppa in andra i tolkningen av den egna minnesprocessen ändå ökar genomlysningen av författarens förförståelse, speciellt utifrån den

möjlighet till dialog och kritiska frågor som detta innebär. Tolkningsprocessen blir då mer transparent.

#### FÖRKLARING OCH STRUKTURANALYS

Ricoeur ser två förhållningssätt till en text efter det att vi har erkänt dess autonoma ställning i förhållande till det levande talet och till ordväxling. Vi kan antingen fullborda texten i talet och föra den tillbaka till den levande kommunikationen – vi tolkar den. Eller så kan vi betrakta den som en text utan värld och författare. Vi kan då endast förklara den utifrån dess interna relationer – genom dess struktur. Ändå är ett förklarande förhållningssätt gentemot texten möjligt också i denna senare betydelse, hävdar Ricoeur. Med hjälp av en lingvistisk strukturanalys avkronologiseras berättelsen vilket tydliggör den »narrativa logik som döljer sig under den narrativa tiden.»<sup>52</sup> Han talar om behovet av att »under tolkningens subjektiva operationer, som handling *med* texten, söka efter en objektiv tolkningsoperation – *textens* handling.»<sup>53</sup> Att förklara är att frilägga strukturerna, det vill säga de interna beroenderelationer som utgör textens statiska tillstånd.<sup>54</sup>

Ricoeurs ord får mig att tänka in en parallell mellan »de interna beroenderelationerna» och de mekanismer som träder i funktion när vi minns. Som mer strukturella mekanismer framträder de allmängiltiga kulturella mönster som går att identifiera beträffande hur vi minns. Andra mekanismer ter sig mer personliga, som till exempel hur vi använder minnet för att konstruera mening åt det liv vi levit. Men även dessa mekanismer kan med fördel ingå i en strukturanalys. Det meningsbärande momentet är generellt

även om dess uttryck är subjektivt varierande. Och denna subjektiva variation säger i sin tur något om vilken struktur de ingår i.

Ricoeur betonar vikten av att »avpsykologisera» tolkningsbegreppet och istället anknyta tolkningen till det arbete som är verksamt i texten: »Idén om tolkningen som tillägnelse har härmed inte eliminerats. Den har bara förskjutits till slutet av processen. Den återfinns vid den andra änden av den hermeneutiska bågen. Den är dess sista bropelare, bågens förankring i erfarenhetens jordmån.»<sup>55</sup> Och det är här, vid foten av den sista bropelaren, som vi lär av erfarenheten, menar jag. Men för att kunskap skall uppstå där, krävs att vi utgår från och med jämna mellanrum besöker den första bropelarens fäste. Att omfamna också förklaringsbegreppet är inte att förneka förståelsens betydelse. Det är tvärtom att visa den respekt.

#### ETT VETENSKAPLIGT CREDO

I essän *Förklara och förstå. Text – handling – och historia* vidgar Ricoeur diskussionen till att omfatta handlingsteori och historieteori. Syftet är även här att ifrågasätta den dikotomi som hänför förklaring och förståelse till skilda epistemologiska områden.<sup>56</sup> I denna essä formulerar Ricoeur något av ett credo på detta område. Jag tar mig därför friheten att citera mer och längre än vad som är brukligt:

För den analytiske forskare som förespråkar förklaringen utan förståelse blir texten en maskin som fungerar rent internt och som man inte får ställa några frågor till, eftersom det anses psykologiserande. Man kan varken

ställa frågor 'uppströms', i riktning mot författarens intention eller 'nedströms', i riktning mot den mottagande/läsaren, inte ens ställa frågor om textkroppens mening eller fråga om ett budskap åtskilt från själva *formen*, det vill säga korsningen av *koder* som sätts i verket genom texten.

Han fortsätter:

För den romantiska hermeneutiken innebär den strukturella analysen däremot en objektivisering som är främmande för textens budskap, ett budskap som i sin tur inte kan skiljas från författarens intention. Att förstå innebär att få till stånd en kommunikation mellan läsarens och författarens psyke, förståelsen kan t o m ses som en gemenskap ('communion') liknande den som uppstår vid en dialog ansikte mot ansikte.

Därefter sammanfattar han konsekvenserna av dessa inställningar: »Genom textens objektivitet eliminerar förklaringen, å ena sidan, alla subjektiva och intersubjektiva relationer. Genom det subjektiva tillägnet av textens budskap blir, å andra sidan, all objektiviserande analys främmande för förståelsen.»<sup>57</sup>

I stället för dessa låsta, polariserade positioner föreslår han en mer dialektisk uppfattning av samhörigheten mellan förståelse och förklaring:

Förståelsen behöver förklaringen så snart det inte längre föreligger en dialogsituation i vilken frågor och svar

kan bekräfta den tolkning som sker under dialogens gång. I den enkla dialogsituationen är förklara och förstå närbesläktade. När jag inte spontant förstår ber jag om en förklaring. Förklaringen som jag får gör det möjligt för mig att bättre förstå. Förklaringen är här inget annat än en förståelse som växer fram genom frågor och svar. Helt annorlunda förhåller det sig med skrivna verk, som har brutit sitt ursprungliga förhållande till författarens intention, till de ursprungliga läsarna/lyssnarna och till den situation som var gemensam för parterna.<sup>58</sup>

Översätter man detta till den praktiska kunskapens reflektionsprocess, hamnar man i en mellanposition i förhållande till de två situationer Ricoeur målar upp. På ett plan finns det en dialogsituation. Nuets jag har förmodligen inte helt brutit sitt förhållande till det förflutna jaget. Samtidigt är det, som nämndes tidigare, en illusion att tro att denna relation kan upprättas på samma sätt som mellan två personer. Det egna förflutna blir genom de lager av erfarenheter som ligger mellan nu och då, samt genom de tolknings- och minnesprocesser som träder i kraft när vi vill komma åt det förflutna, bitvis mer att likna vid en text.

Ändå är det uppenbart att min användning av begreppet text avviker från den text Ricoeur åsyftar. Den främsta avvikelsen finner vi i textens koppling till förståelsebegreppet. Ricoeur betonar att det som skall förstås i en text inte är den som talar »bakom» texten, utan det som texten talar om – »textens sak» – den värld som texten utvecklar »framför» texten. Här får det betydelse att den minnes- och tolknings-

process jag talar om sker *inom* den enskilda människan. I så motto måste även avsikten vara att uppnå en förståelse av den som talar »bakom» texten. Men detta utesluter inte att vi också i den personliga minnesprocessen närmar oss »textens» sak. Detta kan liknas vid den svåra, men nödvändiga, processen att försöka försätta sig bortom de minnets subjektiva meningsskapande ritualer och mönster som fördunklar förståelsen av den egna erfarenheten.

Detta kräver att vi, åtminstone tidvis, försöker släppa vår personliga bindning till den erfarenhet vi tolkar. Här kan det vara till hjälp att betrakta minnet som en text frikopplad från det egna jaget. Det här förhållningssättet är naturligtvis inte enkelt och ansatsen att gå bortom sig själv är egentligen omöjlig. Men denna strävan i sig kan ändå bidra till att vi bitvis försätter oss i ett annat förhållande till våra minnen. När handlingen frigör sig från den handlande får den en självständighet som kan jämföras med textens semantiska autonomi, säger Ricoeur.<sup>59</sup> Jag menar nu inte att vi skall stanna i detta mer distanserade betraktelsesätt. Däremot att vi har mycket att vinna på att i reflektionsprocessen pendla mellan å ena sidan en subjektiv och inkännande närhet, för att skapa den inlevelse som leder till förståelse, och å andra sidan ett mer distanserat, strukturellt perspektiv där vi tillfälligt avsäger oss ägarskapet till våra minnen. Vi är i denna process hjälpta av att se att ett förklarande och ett tolkande perspektiv inte utesluter utan tvärtom förutsätter varandra. Paradoxalt nog kan förståelsen av den som talar bakom texten, underlätta förklaringen av det som texten talar om. »Människan är just sådan att hon samtidigt tillhör orsaksmässighetens rike och motivationens rike,

alltså både förklaringens och förståelsens domäner», skriver Ricoeur.<sup>60</sup>

ATT FÅ »VARFÖR» ATT FRAMSPRINGA UR »VAD»

Historien börjar, påstår Ricoeur, när man upphör att förstå på ett omedelbart sätt och när man rekonstruerar de tidigare händelsernas tidsföljd med utgångspunkt från andra perspektiv än de motiv och skäl som uppges av historiens aktörer.<sup>61</sup> Och det är i denna process, när det självklara tvingas möta det okända, som kunskap kan uppstå, menar jag.

Ricoeurs tankar om berättelsens betydelse för historien ger i sin tur ledtrådar till hur vi bättre kan förstå den praktiska kunskapens natur i relationen till begreppen förklaring och förståelse.

Historikernas språk kommer aldrig att lyckas med – och försöker kanske inte ens – att frigöra sig från vardagsspråket. Generaliseringarna kan för det mesta inte elimineras med hjälp av motexempel, utan de bibehålls med hjälp av att man preciserar tid, rum och omständigheter då förklaringen anses riktig. Med andra ord när, var och hur förklaringen kan anses vara riktig.

Inom den praktiska kunskapen pekar man på betydelsen av det konkreta exemplet, gärna synliggjort i berättelsens form. Detta hänger delvis samman med diskussionen kring det vetenskapliga språkets begränsade förmåga att fånga yrkeskunskapens olika moment.<sup>62</sup> Som jag ser det möjliggör exemplet den konkretion av var, när och hur som Ricoeur betonar. Samtidigt utgör berättelsen – exemplet – endast *ett* steg i reflektionsprocessen:

För berättelsen är sällan självförklarande. Tillfälligheterna i förening med berättelsens rimlighet reser frågan, föreställningen. På så vis ersätts intresset för fortsättningen – »och sedan?» frågar barnet – av intresset för grunderna, motiven och orsakerna – »varför?» frågar den vuxne. Berättelsen har alltså en ofullständig struktur som får *varför* att spontant framspringa ur *vad*. Men i gengäld har detta till följd att förklaringen inte har någon självständighet. Istället erbjuder den en hjälp att bättre och längre följa med i historien när den spontana förståelsen av första graden har misslyckats.<sup>65</sup>

Reflektion kan utifrån detta synsätt ses som den process som förenar frågorna om när, var och hur, med frågan om varför.

#### FRIKTION

Berättelsen är sällan självförklarande, skriver således Ricoeur. Detsamma kan sägas om de egna erfarenheterna. För att de skall ge oss ett svar krävs det att vi har en fråga vi vill ha besvarad. Om vi översätter detta till tanken, att vi genom att reflektera kring våra yrkeserfarenheter kan skapa kunskap, frambringar detta automatisk en följdfråga: Hur skall vi veta vilka erfarenheter som rymmer ett svar?

Jag vill drista mig till att påstå att intuitionen kan leda oss en bit på vägen. I det här avseendet kan vi glädjas åt de erfarenheter, minnen och upplevelser som ligger och skaver i oss. De som inte riktigt någonsin vill lämna oss i fred. De som dyker upp i våra tankar och pockar på vår uppmärksamhet när vi minst av allt önskar det. Ofta är det ett tecken

på att här finns något av vikt. Att något längtar efter, och ibland kräver, att vi stannar upp och reflekterar kring det. Att det finns ett svar inom oss som ännu inte mött den riktiga frågan. Det kan dock onekligen förefalla som att det sätt vi vanligen minns på, är kontraproduktivt i relation till denna sökande process. De olika mekanismer som påverkar minnesprocessen verkar ha en gemensam önskan om att lura minnet bort från det som skaver och bort från det som vi inte enkelt kan förklara. För att våra erfarenheter skall ge oss kunskap blir vi helt enkelt tvungna att i vår minnesprocess bege oss i den rakt motsatta riktningen – mot det vi helst av allt vill glömma.

c



# En glömd kunskap?

JONNA BORNEMARK

Hört på kursen i praktisk kunskap för personal inom äldreomsorgen, samtal mellan högskoleläraren, sjuksköterskan och undersköterskan:

- Så det ni vill lära ut på den här kursen är alltså en subjektiv kunskap, till skillnad från den objektiva kunskap vi lärde oss på sjuksköterskeutbildningen?
- Nej, det kanske snarare är så att både »subjektiv» och »objektiv» hör till samma synsätt på kunskap. Om man pratar om objektiv kunskap, ska ju den vara samma för alla, medan subjektiv kunskap är knuten till en specifik individ.
- Ja, men det ni kallar förtrogenhetskunskap är ju knutet till en specifik individ.
- Ja, det är individen som har kunskapen, men det är inte en begränsad sanning, det vill säga bara sant för en person. Kunskapsteoretiskt sett så...
- Nej, nu förstår inte jag vad ni pratar om! Vad då objektiv och subjektiv, vad har det med saken att göra? Klart det

är en kunskap jag har efter att ha jobbat på äldreboende som undersköterska i 20 år. Jag vet hur man ska ta i de gamla, och jag vet hur man ska bemöta de dementa. Självklart är det en kunskap, och ännu mer så just för att den inte kan stolpas upp i regler eller slås fast i färdiga formuleringar.

- Ja, precis, det är det vi kallar förtroghetskunskap.
- Grattis till er i universitetsvärlden. Äntligen har ni hittat ett fint ord för det vi alltid vetat, och upptäckt den kunskap som är både vanligast och viktigast. Välkommen upp ur era dammiga korridorer ;-)
- Nåväl, det är ju knappast bara i den akademiska världen som fakta och påståendekunskap värderats på den praktiska kunskapens bekostnad. Det avspeglas väl snarast i hela samhället?
- Ja, som sagt var, på vår sjuksköterskeutbildning fick vi lära oss att skriva vetenskapligt och objektivt vilket innebar att all personlig reflektion skulle tas bort. Vår kunskap ska allt eftersom utvecklas genom att vi lär oss de senaste medicinska rönen och lär oss nya tekniker. Det är väl därför också som läkarna står högst i hierarkin, sedan sjuksköterskor och undersköterskor lägst. Även om undersköterskan har jobbat ett helt liv och har en otrolig kunskap, så är det en osynlig kunskap. Vi skulle väl inte ens kalla det för kunskap i vanlig mening?
- Nej, vi har väl knappt något ord för det, även om vi alla som jobbar utifrån en praktisk kunskap, naturligtvis vet att den finns har vi aldrig fått höra att det är en kunskap vi kan vidareutveckla och förstå som en kunskap. Jag trodde den här kursen skulle handla om sårvård.

- Jag trodde den handlade om att skriva journaler!
- Ja, ni ser hur svårt det är att kommunicera när vi inte har rätt ord. Den praktiska kunskapen är så osynliggjord att vi måste skapa nya ord och berätta om den för att folk ska förstå vad vi pratar om.
- Om detta må ni berätta...

# Dilemma i äldreomsorg

Reflektionsarbete som utbildning

LOTTE ALSTERDAL

Kurt säger bestämt nej till mat, men gapar så fort en sked med mat kommer till munnen. Plötsligt slår han bort skeden, tar hårt tag i mina armar och håller fast mig, ruskar och skriker högt och tydligt att vi ska försvinna därifrån. (Marie, undersköterska)

Händelsen säger något om vad den som arbetar i äldreomsorgen kan ställas inför. Det väcker frågor som: Hur ska Marie tolka Kurts motsägelsefulla uttryck och hur ska hon på bästa sätt kunna hjälpa honom? Vad innebär det att hantera en situation som denna på ett klokt sätt? Hur ska hon förhålla sig till att hon efter det inträffade känner obehag för att gå till Kurt, samtidigt som han är beroende av hennes omsorg?

Det leder vidare till frågorna: När och hur kan yrkesutövare i exempelvis äldreomsorg arbeta med sin förståelse av situationer där deras omdöme provas och ägna dem eftertanke? Kan högskolan bidra till en praktik som äldreomsorgens, som präglas av praktiska kunskapstraditioner, genom

att inspirera och visa former för reflektion? Jag ska närma mig dessa frågor genom exempel från en serie vidareutbildningar för anställda i äldreomsorgen.

Arbets terapeuter, sjukgymnaster, sjuksköterskor, undersköterskor och vårdbiträden från Huddinge kommun har parallellt med sina ordinarie arbeten gått uppdragsutbildningar, motsvarande 15 högskolepoäng, hos oss på Södertörns högskola, under en period av två år. För många är det deras första möte med vetenskapliga humanistiska kunskapstraditioner som filosofi, idéhistoria, litteraturvetenskap och historia. För oss lärare är det ett möte med äldreomsorgens praktik som når oss genom kursdeltagarnas berättelser.

För deltagarna är det en utmaning att skriva en essä om ett dilemma i sin yrkesutövning. Karakteristiskt för ett dilemma, som vi använder begreppet, är en handlingssituation som är svårbedömd. Det ska vara en situation där det råder osäkerhet om vad som är klokt att göra, som kursdeltagaren funderar över och vill utforska vidare. För mig som lärare och handledare är min praxis att hantera berättelserna och bidra till att de ger upphov till reflektioner. Jag ska ge det stöd som behövs för att deltagaren ska få fatt i sina tankar och utveckla sin text. Det ställer krav på ett samarbete som utmanar det »vanliga» sättet att undervisa.

Varje essä är uppbyggd kring en berättelse som författaren sedan reflekterar över och belyser med hjälp av handleda skrivseminarier, kurslitteratur och föreläsningar. Christina, som är undersköterska, återvänder i sin essä till sina möten med Svea, en äldre dam som blir allt mer demant. Jag ska återge några avsnitt ur hennes text:

Svea flyttade som ung norrifrån till Stockholm för att arbeta som hembitråde. Det var ett slitsamt och arbetskrävande arbete. Senare arbetade hon som städerska på ett apotek och lyfte tungt, till följd att ryggen slets ut. När jag lärde känna Svea gick hon med rollator och ryggen knakade för varje steg hon tog. Hon var en bestämd kvinna med en stor portion integritet som ville klara sig själv, vilket hon inte kunde. På morgonen hjälpte jag henne ut på toaletten, där hon fick hjälp med den dagliga hygien och påklädning. Ibland var hon på dåligt humör, kanske på grund av värk, kanske för att hon tvingades be om hjälp. Vid sådana tillfällen kunde hon säga »du kan inget» eller »din gråsugga» vilket var det fulaste ord hon visste. Då var jag inget värd och allt jag gjorde var fel.

I början kände jag en stor respekt för henne och höll tyst. Det var ju mitt arbete och jag var tvungen att bemöta henne på ett korrekt sätt. Jag kände mig kränkt av hennes ord och sätt, och ville faktiskt inte hjälpa henne. Jag undrade över om jag skulle behöva tåla att bli behandlad på samma sätt som hon kanske blivit i sitt yrkesliv. En dag när jag återigen var en gråsugga brast det för mig och jag blev arg. Jag lämnade henne på toaletten och tänkte att där kan hon sitta. Ilskan lade sig fort och jag gick tillbaka och öppnade toalettdörren. När jag gick in sa jag: »Tjenare, din gamla skata, sitter du här?» Jag brast medvetet i både respekt och bemötande, och säkert även i integritet också. Men Sveas ögon lyste upp. Hon lärde sig känna igen mig, men mitt namn sade hon aldrig. Kanske ett sätt för henne att fjärma

sig från den hjälp jag gav. Hon blev allt mer dement.

Svea började gå ner i vikt och petade i maten. Hon tyckte att det var dags att dö, för hundra år ville hon inte bli. Jag hade svårt att acceptera hennes beslut. Jag kämpade och tjatade på Svea och blev glad när hon fick i sig något. En dag när jag som vanligt satt och försökte få i Svea något att äta kom Mona, sjuksköterskan förbi. Hon stannade till och frågade mig: »Hur gammal är du egentligen?» Jag sa min ålder och hon sa tankfullt: »Du är inte än tillräckligt gammal och mogen nog att förstå när det räcker. Svea är nöjd och du måste också bli det.»

De orden fick mig att tänka till. Jag förstod att jag i min iver att hjälpa endast hade fött mitt eget välbefinnande. Svea var nöjd med att jag satt länge hos henne, inte med att jag tjatade på henne.

Svea blev till slut sängliggande, med kontraktur i ena benet vilket ledde till feltryck och liggsår. Jag gick ofta in och skötte om henne, gjorde munvård och lägesändring. Hon var totalt tillitsfull vid vändning, vilket många inte är. Blöjbyte och vändning gick lätt att göra. En eftermiddag när jag gett henne lite att dricka och sen vänt henne för att avlasta liggsåret, hördes en djup inandning. Jag tänkte att nu dör hon och gick snabbt ut ur rummet för att hämta hjälp, tänkte att hon behövde syrgas, men när vi kom tillbaka var hon död. Jag har funderat efteråt på varför jag inte stannade kvar i hennes sista stund. Idag tror jag att det var för att jag ville att hon skulle stanna kvar, men inte hade rätt att be henne om det. Hon fick bestämma själv. Jag öppnade fönstret och sa ett tyst farväl.

### CHRISTINAS DILEMMA

Upprepade gånger vänder vi, kursdeltagare och lärare, tillbaka till denna berättelse. Vad säger texten om mötet mellan Christina och Svea; om kunnande, ansvar och svårigheter i hennes arbete?

Vi uppmärksammar olika sidor av omsorgsarbete som exempelvis att hitta tonen med varje enskild person. Praktisk kunskap kan vara att hitta vägar som går långt utanför läroboken som när Christina säger »tjenare din gamla skata, sitter du här» och märker att Svea lyser upp. I en annan ton, med ett annat kroppsspråk, i en annan situation, för en annan undersköterska, riktat mot en annan boende, hade samma yttrande varit direkt olämpligt. Christinas text visar det unika, det mänskliga och svåra i mötet just mellan henne och Svea. Den berättar hur hon som undersköterska och människa involveras och provas i sitt omsorgsarbete, och hur svårt det kan vara att skilja mellan sina egna behov och den andras.

När Christina försöker locka Svea att äta får hon kritik av en erfaren sjuksköterska som menar att hon ser till sina egna behov snarare än Sveas. Christina skriver att kritiken uppmärksammade henne på att hon utgått från sig själv, på att hon inte ville släppa Svea, men det finns mer än så att hämta i händelsen. Är det inte hennes ansvar att både vara uppmärksam på vad som gör Svea nöjd och på att hon ska få i sig näring? Kan denna bedömning överlämnas till Svea helt och hållet?

Ibland när gruppen träffas på skrivseminarier blir det lite tyst, vi talar kanske om praktiska saker kring formalia eller liknande, men kommer inte riktigt vidare med samta-

let om deras berättelser. Under en period ser Christina sin text som färdig, hon finner att det hon redan har berättat talar för sig självt. Som handledare driver jag på och vill att hon ska utveckla sina tankar ytterligare genom arbete med texten. Målet är inte att analysera och plocka sönder, eller sväva ut i abstrakta resonemang. Snarare att ägna eftertanke och frågor åt de händelser som texten handlar om, för att sedan stegvis utveckla det i skrift – vilket inte alltid är så lätt.Handledning, andras tankar och erfarenheter av liknade situationer, begrepp och perspektiv från föreläsningar och kurslitteratur bidrar. Men absolut viktigast är Christinas eget arbete med sina tankar och minnen, utifrån de nya förutsättningar som ges under kursen.

Plötsligt tar samtalet fart. Vilka är de frågor hon vill ställa till sin berättelse? »I det dagliga arbetet utgår vi från den boendes rätt till självbestämmande, respekt och integritet», skriver hon. Men, undrar hon, hur ska dessa rättigheter kopplas till omvårdnaden av dementa och deras behov av att klara sig själva, samtidigt som de är totalt beroende av hjälp.

Vad är det för dilemma som Christina vill uttrycka? Det är inte så tydligt som i en del av de andra berättelser vi arbetar med under kursen. Hon vet inte riktigt själv, det har en lite undflyende karaktär. Christina går åter hem med sin text och söker de frågor som glider mellan fingrarna. En annan gång när vi träffas har hon skrivit:

Hur ska jag förklara för den gamla som inte längre kan klara sig själv, men inte vill bli hjälpt, att jag måste? [...]

Hur ska jag förhålla mig till de boende när jag kommer 167

dem nära och hur ska jag behålla distansen? Kan jag vårda någon på ett bra sätt, även om jag inte tycker om personen?

I gruppen tycker vi att texten berättar om en balansgång mellan att bry sig om och komma nära, men samtidigt ha en viss distans. Den säger något om balansen mellan att inte utplåna sig själv och våga bry sig om, men att skilja mellan sina egna behov och Sveas, utan att negligera någondera. Aristoteles syn på praktisk visdom som ett sökande efter balans mellan för mycket och för lite ligger nära till hands. Vi prövar en del begrepp, till exempel en tolkning av Ingela Josefson när det gäller de dygder Aristoteles såg som grundläggande för att handla som en praktiskt vis människa; mod, måttfullhet, rättvisa, mildhet och vänskaplighet.<sup>1</sup>

#### BERÄTTELSEN SOM UTGÅNGSPUNKT

Berättelserna anger en ton. De öppnar för att ta avstamp i praktiken, i det som deltagarna funderar över och i deras erfarenhet. Hur ska vi som lärare eller kurskamrater inom ramen för en högskoleutbildning möta exempel som Christinas och Maries, och tillföra något? Det är ansvarsfyllt. Texterna är personliga, ofta utelämnande, och rör situationer som personerna själva har upplevt. Hur kan vi se på vad en text av det här slaget kan säga, och inte säga? Vilken roll kan vi ge berättelser när det gäller att forma möten mellan praktisk och teoretisk kunskap?

Filosofen Anders Lindseth, som är verksam vid högskolan i Bodö, handleder också praktiker som via skriftliga berättelser undersöker sina erfarenheter. I essän »Filoso-

fisk praktik och etik» utgår han från Emmanuel Lévinas filosofiska arbeten för ett resonemang om vetande och erfarenhet. Vad hindrar oss från att få tillgång till erfarenheten som kunskapskälla? Varför tenderar vi att bortse från vad den har att säga? Lindseth menar att vi hindras av våra etablerade föreställningar om det objektiva vetandet som överordnat.<sup>2</sup> Jag citerar:

Vetandet, inte erfarenheten, tillskrivs uppgiften att ge oss den behövliga tillgången till världen. Vår inställning till vetandet yttrar sig som den *förhärskande tendensen att förutsätta att vi kan veta precis vad som är fallet*.<sup>3</sup>

Denna inställning leder till sökande efter fakta som kan tala om för oss hur det verkligen är och vad vi borde göra för att lösa problemen. Vi glider nästan omedvetet mot att söka efter svar och generella sanningar också i en berättelse som handlar om erfarenheter. Men berättelsen tecknar ingen enkel sanning. Den visar en persons erfarenhet av händelser som andra berörda kan ha uppfattat på annat sätt, ofta utan att vi får veta det. Tanken att försöka närma sig det objektiva har en normativ karaktär, skriver Lindseth. När vi strävar efter att komma fram till hur det egentligen är, eller borde vara, placerar vi direkt erfarenheten, med sina många olika perspektiv och historier kring samma händelser, i andra rummet. Att se och på allvar reflektera över erfarenhet kräver ett annat angreppssätt.<sup>4</sup>

Det centrala är inte att veta, tala om eller undersöka hur något egentligen är, utan att förhålla sig till berättelsen, skriver Lindseth. Det är inte säkert att den som tar del av

den håller med, men han eller hon är intresserad och förundrar sig över det som berättelsen visar. Ur det kommer frågor och antaganden.<sup>5</sup>

Mina kursdeltagare uppfattar ofta uppgiften som normativ. De har formulerat ett dilemma och vill nu hitta en lösning som säger vad som hade varit det rätta att göra. Men dilemmats mångtydiga karaktär gör att en sådan ambition inte är fruktbar, svaren blir för vanemässiga – de som lätt finns till hands. Det finns alltid bättre sätt att handla i framtida liknande situationer, men aldrig en objektivt bästa lösning.

Ett dilemma innebär att vår vanemässighet, hur vi regelmässigt brukar göra, behöver korrigeras, skriver Christian Nilsson i sin tolkning av Aristoteles. Det är inte fråga om, *om* vi ska handla för det gör vi redan, och handla måste vi. Det är fråga om *hur*. Det är då vi behöver *fronesis*, klokhet, eftersom frågorna rör det som kan vara annorlunda, men inte kan överföras i form av sanna påståenden, eller allmänt giltiga regler.<sup>6</sup>

Istället blir uppgiften att dröja kvar i de problematiska situationerna, ställa frågor, försöka se dem på olika sätt och utveckla sina tankar kring sin praxis och yrkesmoral. Det brukar i sin tur ofta leda till att deltagarna ser nya handlingsmöjligheter att pröva.

#### SKRIVANDET SOM METOD

Berättelsens centrala roll i en undersökning om praktisk kunskap gör det viktigt *hur* den är skriven. Skrivandet, utvecklandet av berättelsernas form och gestalt tar stort utrymme på kurserna. Som lärare ställer jag krav på texten,

på hur den ska vara berättad. Jag strävar efter en »bra» berättelse i meningen att den har kraft att leda till reflektion och undersökning. När det gäller essäerna i deras egenskap av slutprodukt tillkommer aspekten att deltagarna ska godkännas, betygsättas och leva upp till högskolevärldens krav.

Maria Hammarén, arbetslivsforskare i ämnet »Yrkeskunande och teknologi», arbetar med skrivande som form för reflektion i olika typer av forsknings- och utbildningssammanhang. Skrivandet kan stärka växlingen mellan inre och yttre dialog, skriver Hammarén. Först med den egna erfarenheten under skrivandet, och sedan i samtal med andra som lyssnar uppmärksam och funderar över de erfarenheter som texten handlar om, och därefter tillbaka till det egna samtalet med texten. Det är viktigt att värna kvalitén i den yttre dialogen så att samtalet om berättelsen blir rikt och nyanserat. Men också att värna om den inre så att den inte utarmas.<sup>7</sup> Det kan ske genom impulser utifrån som utmanar och leder tankarna i nya riktningar.

Många har mycket att berätta, men är ovana att uttrycka sig i skrift. När jag handleder försöker jag styra mot gestaltning av händelser där dilemmat kommer till uttryck. Jag vill att texten ska vara innehållsrik, att detaljer och nyanser som ger läsarna bilder att ta fasta på ska vara med. Men vilka detaljer är det som bär förståelse av situationer och vilka är mera ovidkommande? Skrivandet innebär att vända tillbaka och se det som hände, och samtidigt att arbeta med språket för att uttrycka något så att det får liv. Alla lyckas inte uttrycka sig lika träffsäkert, men de som är beredda att arbeta med skrivandet brukar få till en text som väcker intresse och reflektioner hos dem själva och hos oss andra. 171

Texterna utvecklas stegvis. Ibland leder ordval till reflektioner av karaktären: »Ja, varför skrev jag så? Varför valde jag det ordet?» Vi arbetar med språket på ett sätt deltagarna inte är vana vid. Varför är Carolina, som arbetar i hemtjänsten, så obekvämd med att använda ordet *kund* om de båda damerna Helga och Ines som inte vill duscha, och de andra hon går hem till? Hon finner att det skaver och klingar illa, trots att det är det ord de numera *ska* använda om de gamla. Varför känns begreppet opassande i förhållande till det hon gör?

Jag blir en kund i mängden bland alla tusen andra kunder som kassörskan eller expediten möter. I detta korta opersonliga möte behövs det inga relationella band utan det som är av vikt är att varorna blir betalda. Vi säljer inte omsorg och vård, utan vi ger och hjälper vårdtagaren i vårt dagliga arbete.

Montaigne kallade skrivformen för »essay», det vill säga försök. Essäformen karakteriseras av att vara personlig och uppriktig, den ska vara sökande. Det är en skrivform som passar den praktiska kunskapen. Sara Gordan skriver:

Slående när man läser essä, till skillnad från när man läser en akademisk text, är hur lite essän verkar hålla sig till sitt ämne. Essäförfattaren gör hela tiden utvidgningar, avsteg från textens riktning. Det är en retorik som förgrenar sig, där ämnet är mer ett förslag, en utgångspunkt, än ett problem att lösa. Vid universiteten gäller ju det motsatta: En rätlinjig retorik från fråge-

ställning till slutledning garanterar att ämnet inte korrumpas på vägen. Det gäller att noga se upp för ovidkommande sidospår och att rensa bort allt som kan skymma målet.

Vad händer med en text som inte går från a till ö men i stället runt, baklänges, i krokar? Vetenskapens konvergenta teknik – från detaljer och inåt, mot kärnan – har bytts mot essäns divergenta, från kärnan och ut. Skillnaden beror på förhållningssättet. I essän handlar det inte om frågor och svar, det är till stor del just genom avledningarna som ämnet behandlas.<sup>8</sup>

Gordon tar en essä av den argentinska författaren Jorge Luis Borges som exempel. Borges har en framställningsteknik som är full av detaljer, ändå går inte kärnan förlorad. Hans avledningar är i den meningen strama.<sup>9</sup> I en essä som syftar till att reflektera över kunskap om att handla i praxis utgör exemplen den kärna som ska undersökas ur olika vinklar, utan att tappas bort.

### KORT TILLBAKABLICK

Sättet att arbeta med reflektion som utbildning är inspirerat av den arbetslivsforskning som på 1970-talet växte fram vid dåvarande Arbetslivscentrum, inom det område som ibland kallas tyst kunskap. Datateknikens utveckling och den pågående diskussionen om artificiell intelligens hade aktualiserat frågor om kunskapssyn och om hur kunnande som grundar sig på praktiska kunskapstraditioner kan uttryckas och reflekteras. Inspirationskällor är framför allt Aristoteles arbeten och Wittgensteins språkfilosofi, samt moderna

uttolkare som filosoferna Tore Nordenstam, Allan Janik och Kjell S Johannessen.

Att undersöka kunnande som visas i handling och är bunden till tid och rum ställde krav på metodutveckling. Bo Göranzon, Ingela Josefson och Maja-Lisa Perby är några av de forskare som har bidragit till en samhällsdebatt om yrkeskunnande, men också med att utveckla undersökningsmetoder. Den grundläggande formen är fallstudiearbeten där forskare och praktiker undersöker tillsammans i en pågående dialog.<sup>10</sup>

Bärande beståndsdelar i forsknings- och utvecklingsarbete av det här slaget är att utgå från exempel, hämta analogier från områden som idéhistoria och konstnärliga yrken för att göra jämförelser och på så sätt uppmärksamma nya sidor av en praktik. I vissa fallstudiearbeten har eget skrivandet används som form för reflektion, den så kallade dialogseminariemetoden. Inriktningen är då att det egna skrivande sätts igång av en omsorgsfullt vald impulstext. Avsikten är att se sin egen praktik genom den andra texten, och att sedan via högläsning och gruppsamtal om varje deltagares text arbeta med att se det välkända på nya sätt.<sup>11</sup>

Våra kurser är exempel på hur utbildningar för yrkesverksamma inom ramen för högskoleutbildning kan byggas upp på ett liknande sätt för att passa den praktiska kunskapen. En skillnad är dock att studenterna återvänder till och arbetar med sin text under längre tid. En annan att skrivandet startar i ett eget dilemma. Det är ett arbetsätt som tog form under en pilotstudie tillsammans med en grupp undersköterskor, från dåvarande Huddinge sjukhus, där vi arbetade med hur en utbildning för dem och deras arbets-

kamrater skulle kunna se ut. Undersköterskorna, som alla hade lång yrkeserfarenhet, återkom under samtalen till moraliska dilemman de ställdes inför, men inte hade möjlighet att arbeta vidare med.

Resultatet blev en serie uppdragsutbildningar i *Vårdfilosofi och moral* som startade hösten 1999 och vände sig till undersköterskor. Därefter har våra arbetsformer utvecklats också genom kurser riktade mot andra yrkesgrupper där mötet mellan människor är centralt, som till exempel sjuksköterskor, poliser, lärare och skådespelare.<sup>12</sup>

#### DET JAG INTE TRODDE SKULLE HÄNDA

Jag ska återvända till det inledande exemplet från äldreomsorgen. Marie arbetar på ett korttidsboende. Det innebär att ge omvårdnad till personer som hon inte riktigt lär känna. Den boende är där i väntan på andra lösningar. Maries essä är uppbyggd kring mötet med Kurt, som tog en så olycklig vändning. Kurt som är dement har kommit med sjuktransport dagen innan. Marie har blivit informerad om att han är mycket dålig och behöver hjälp med allting.

En sked yoghurt och sedan är det stopp. Kurt säger bestämt nej flera gånger och vänder bort huvudet. Bra, då vet jag att han inte vill ha mer. Ibland är det svårt att veta vad som är rätt svar. Det som sägs med kroppsspråket, eller det som sägs med talet. Under morgonskötningen är vi två stycken som hjälps åt för att vända honom i sängen och för att hjälpa honom med hygien och påklädning. Han viftar lite med armarna, men det är inget vi uppfattar som hotfullt. Vid lunchen är det

samma sak som på morgonen och kvällen innan. Kurt säger bestämt nej till mat, men gapar så fort en sked med mat kommer till munnen. Plötsligt slår han bort skeden, tar ett hårt tag i mina armar och håller fast mig, ruskar och skriker högt och tydligt att vi skall försvinna därifrån.

Jag får loss armarna och flyttar mig utom räckhåll från honom. Allt går så snabbt, ingen av oss hinner reagera. Vi tittar på varandra. Jag förstår ingenting. Vad är det som händer? Maria och jag försöker prata lugnande med Kurt och förklarar vad vi skall göra. Men Kurt lyssnar inte. Han är fullt koncentrerad på att måtta in slag mot oss två. Han fortsätter sedan att slå mot den person som står närmast. Det enda vi kan göra är att försöka undvika slagen och vara uppmärksamma på olika signaler som han förmedlar kroppsligt och muntligt.

Efter den händelsen blir det svårt att sköta om Kurt. Några i personalen vill inte gå in till honom för de tycker att vi skall respektera hans vilja att vara i fred, vilket han säger varje gång någon kommer i närheten. Andra är rädda för att bli skadade. Nästa gång jag går in till honom är det inte med lika glatt hjärta. Jag är på min vakt, stänger av alla känslor och koncentrerar mig bara på honom. Jag respekterar hans vilja av att vara ifred och gör bara det allra nödvändigaste. Nu, den här gången, är jag beredd på allt som kan hända.

Marie skriver att hon, när hon tänker tillbaka tror att det bästa hade varit att inte argumentera med Kurt, utan pröva igen lite senare. Kanske hade han då lugnat ned sig och de

hade kunnat göra på något annat sätt, men det kanske inte heller hade fungerat. Hon minns händelsen som obehaglig, hon blev först ledsen och därefter arg, men tror att det var känslor hon lyckades dölja för Kurt.

Lite rädd blev jag också. Han hade kunnat göra illa mig, så stark var han. Vi hade fått en så bra kontakt från början så jag kunde inte tänka mig att han kunde bli så förändrad. Jag hade missbedömt hela situationen och kände mig lurad. Vi skall vara professionella och inte ta det personligt men det är svårt ibland, jag är inte mer än människa. Vi kände oss kränkta och det gjorde förmodligen Kurt också. Det kändes inte bra som det blev. Det blev en kamp från bägge håll. Han ville verkligen inte ha vår omvårdnad och vi ville göra det som är vårt arbete och vår plikt.

På kort sikt är det bra att lämna honom i fred, men på lång sikt är det inte humant. Det kan leda till att vi vanvårdar honom i stället. Det finns inga svar på vad som är rätt och fel. Vi får försöka göra det bästa av situationen genom att lära av varandra och försöka komma fram till hur vi ska göra eller vad vi skulle ha gjort och pröva oss fram.

Jag kan berätta om en annan händelse som jag tror har påverkat mig i mitt möte med Kurt. För ett antal år sedan när jag arbetade i hemtjänsten skulle jag gå hem till en man som var ungefär lika stor och kraftfull som Kurt, men han var inte sängliggande utan hans problem var att han kunde bli psykotisk. Jag var där för att hjälpa honom med praktiska saker som tvätt, mat och

städning. Jag skulle laga mat och stod bortvänd från honom. När jag vänder mig om ser jag honom komma mot mig med en stekpanna på väg för att slå mig i huvudet. Jag backar och det finns ingenstans att fly, utan jag blir instängd i ett hörn. Då helt plötsligt sänker han stekpannan. Jag springer därifrån med dödsångest. Jag skakar och har svårt att andas.

Mötet med Kurt är inte lika farligt, men känslan av att överraskas är densamma. Det jag inte trodde skulle hända, händer. När jag inte är beredd hinner jag inte reagera professionellt, utan jag reagerar som person.

En undersköterska är i regel tränad att se och tolka olika mänskliga uttryck. När jag läser Maries text och ska handleda hennes grupp funderar jag över vad det betyder att Kurts sätt att visa vad han vill motsäger varandra. Vad ska hon ta fasta på? Ska hon fästa störst betydelse vid Kurts kroppsspråk, eller vid det han säger? I sin text betonar hon uppmärksamheten. Hon och hennes kollegor måste vara uppmärksamma just på de *olika* uttryck de uppfattar, och pröva sig fram. Det går knappast att fokusera bara på det ena eller andra.

Hon skriver »jag förstår ingenting», och lite senare att hon fullständigt felbedömer situationer och grips av en känsla av att känna sig lurad. Det är centralt i omsorgsarbete att det inte går att vara riktigt säker, händelser kan ta vändningar som inte kan förutses. Situationer och möten med människor följer inte mönster på det sätt vi ibland kan förledas att tro. Det är svårt att plötsligt stå utan förklaring i en värld som bygger på att vi har mönster att hålla oss till.

plötslig begriper vi ingenting, men ska ändå handla. Marie arbetar nu med högsta beredskap och är beredd på allt »som kan hända». Det fungerar inte att lita till sin erfarenhet och arbeta på rutin.

Plötsligt kommer Marie att berätta om när hon blev hotad med en stekpanna. Det väcker vårt intresse. Vad har det för betydelse när det gäller det obehag och den ilska hon känner efter händelsen med Kurt? Kanske hade hon kunnat förhålla sig annorlunda till det om hon hade fått hjälp att arbeta med det som hände den gången. Hon skriver in också den situationen i sin text, eftersom hon finner att de båda händelserna länkar i varandra.

Marie skriver att när hon inte är beredd hinner hon inte reagera som professionell, utan bara som människa. I Christinas text förekommer något liknande. I ett visst skede ville hon faktiskt inte hjälpa Svea. Hur erkänns och hanteras känslor av ett slag som kan ses som olämpliga och otillåtna, men ändå finns? Äldreomsorg är en verksamhet där gränser mellan att vara professionell och att vara människa glider in i varandra. Det verkar inte önskvärt eller ens möjligt att enbart vara det ena eller det andra, inte heller att vänta sig att en människa för att hon arbetar i äldreomsorg alltid känner sig god och beredd att hjälpa. Däremot är det viktigt att lära känna sig själv, förstå och hantera sina reaktioner.

### BEKRÄFTELSE OCH UTMANING

*Erfarenhetsbaserad kunskap i äldreomsorg.* Redan utbildningens namn tycks peka ut en paradox. Erfarenhet är inget vetande som går att lära ut i traditionell mening. Däremot kan vi bidra till att synliggöra kunskap och okunskap i ett

undersökande som annars inte hade kommit till stånd.

Christina och Marie skriver om svårigheter, snarare än att peka ut vad som fungerar bra. För de flesta bidrar kursen till att de ser sin praktik och sitt yrkesutövande från fler håll än de annars skulle ha gjort. Det brukar vara vad de själva vill och också strävar efter när de hittar spåret. Att bara bekräfta befintlig kunskap skulle i längden, och av de flesta, upplevas som tomt och otillräckligt.

Vill och förmår alla undersöka sitt handlande och se kritiskt på sin praktiska kunskap, mönster hos sig själv och den praxis de är en del av? Vissa personer kan vara ute mest efter bekräftelse. Praktiken är inte alltid reflekterande, särskilt inte i en vardag där det är bråttom och handling hela tiden pockar på.

Gun Mollberger Hedqvist har i sin avhandling undersökt hur pedagogers yrkeskunnande utvecklas genom samtal. Forskningsmaterialet utgörs av hennes egna erfarenheter som pedagog och handledare, samt av samtal mellan pedagoger i lite olika gruppkonstellationer som hon har lyssnat till. Hur förhöll sig pedagogerna till erfarenhet?<sup>15</sup>

Det visar sig att samtalen ofta stannar vid bekräftelse. Bara ibland gick pedagogerna vidare till ett gemensamt sökande och ifrågasättande av sitt sätt att arbeta. Samtalen handlar *om* barn, men inte så ofta på ett sinnligt och levande sätt som skapar rum för omprövning. I ett av samtalen ger agendan en ton som leder till ett generellt angreppssätt där både barnen och yrkesutövarna själva blir osynliggjorda. Pedagogerna i exemplet styrs av ett barnobservationsschema. Dessa »pedagogiska glasögon» hindrar dem både från att se lille Måns och att använda sig av sina erfarenheter.<sup>14</sup>

Jag kan inte skönja pedagogernas förmåga att se barnet, varandra eller sig själva i samtalet. Det saknas ett lyssnade och en närvaro i samtalet. Ett lyssnade till barnets röst och till varandra och till sig själv uteblir. När lyssnandet uteblir finns heller ingen respons – reflektionen hindras.<sup>15</sup>

Särskilt den grupp som Mollberger Hedqvist kallar veteranerna, som består av de mest erfarna och kunniga pedagogerna, verkar inriktade på att uttrycka den kunskap de redan har i allmänna termer. Deras samtal leder inte till att de utmanar sig själva eller varandra. Under sitt lyssnande uppmärksammar Molleberger Hedqvist i några samtal den betydelse handledning kan ha. Hon hör hur en kunnig handledare genom frågor bidrar till att ge dessa samtal fler dimensioner.<sup>16</sup>

Det är vanligt att kursdeltagare börjar med texter som berättar om en boende eller en anhörig, kanske om hur han eller hon agerar på ett sätt som ger upphov till problem. Under kursens gång sker en rörelse mot att undersöka fler sidor av saken, även om olika kursdeltagare kommer olika långt i detta. Som handledare är min uppgift ibland att uppmana personer att skriva in sig själva och sitt eget handlande i sina exempel, att bara skriva om andras problem tillåts inte.

### KUNSKAPSTRADITIONER

Högskoleutbildning visar sig i likhet med praktiken inte alltid uppmuntra till reflektion över egna erfarenheter. På en kurs vill en sjuksköterska hålla en allmän ton i sin berättelse och upplever det som svårt att låta texten omfatta honom

själv. Under kursen kommer han och en annan sjuksköterska in på ett samtal om hur sjuksköterskeutbildningen har skolat dem till att höja blicken och se de generella, övergripande dragen, men samtidigt tappat bort deras berättande och konkreta jag.

Sjuksköterskan tycker det är svårt att ta det utrymme och den uppmärksamhet det innebär att träda fram och visa sina egna erfarenheter, sitt kunnande och sina brister. Andra i gruppen som inte tidigare läst på högskolan ser inte varför detta skulle vara svårt, eller överhuvudtaget ett problem. De har inte behövt »lära om» för att skriva om sig själva som handlande personer. Däremot hade de under kursens gång brottats mer med att väva in teoretiska perspektiv i sina es-säer jämfört med dem som tidigare läst på högskolenivå.

De olika hållningarna är uttryck för hur skolning i olika kunskapstraditioner, en vetenskapligt inriktad och en erfarenhetsgrundad, skiljer sig åt och inte riktigt förstår varandras uttryck. Den vetenskapliga kunskapen utgår från övergripande tankemönster och generella aspekter. Resultatet blir ett språk som inte är så väl ägnat att uppmärksamma praktisk kunskap med den komplexitet det innebär att handla i enskilda fall. Gunnar Bergendal skriver om den praktiska kunskapen:

Tanke och verksamhet flätas i praktisk verksamhet nära samman, omständigheterna ändras, nya iakttagelser tillförs oupphörligen, den sak som tanken avser är kanske inte så exakt bestämbar och kan inte fångas i färdiga kategorier – dessa måste utvecklas på platsen för att tjäna den föreliggande saken.<sup>17</sup>

Till praktikens villkor hör tvånget att handla vid rätt tillfälle, utan att ha tillräcklig information, eller veta vad som vore bäst. Handling går sällan att skjuta upp, sen kan det vara för sent. När handlingen väl är gjord kan den inte göras ogjord. Det gäller att måtta rätt, med de risker det kan innebära.<sup>18</sup>

Metoden att reflektera över hur enskilda personer gör i specifika situationer förstås ibland som att praktisk kunskap skulle vara enbart personlig. Det ser jag som ett missförstånd. Att handla kunnigt i en praktisk verksamhet är att ingå i en yrkestradition, att formellt, eller informellt, medvetet eller omedvetet, vara skolad i mästare-lärlingskap. Varje dilemma och varje situation är i någon mening unik, men kan oftast också ses som ett exempel på vad som kan inträffa och hur problem av liknande slag brukar hanteras, på vad som brukar ses som lämpligt, olämpligt och så vidare. Därför kan undersökning av exempel vara ett sätt att förstå mer om praxis och tradition. Huruvida ett exempel på ett dilemma är relevant, eller typiskt för praxis prövas genom de andra deltagarnas associationer, genom frågor och reflektioner under kursens gång.

### KUNNANDETS BEGRÄNSNING

Mot slutet av kurserna tillkommer ofta ytterligare ett perspektiv i texterna, en mer distanserad blick på yrket och sin egen roll. Var går gränsen för vad vi kan påverka genom att förbättra vårt eget arbete? När är det så att det också skulle behövas exempelvis en annan arbetsorganisation och mer, eller bättre använda resurser? Kursdeltagarna vill se mer förståelse, mer lyssnande och mer kunskap om

vad god omsorg innebär hos ledning och politiker.

Deltagarna inser att det inte räcker med att säga att politiker borde komma på besök. Kursen skärper medvetenheten om att betydande sidor av en praktik inte är synliga och gripbara så att de kan uppfattas vid ett tillfälligt besök. Vi lärare brukar fråga om deras texter kan bli början till ett pågående samtal mellan olika nivåer i förvaltningen. Har de tänkt be andra utanför arbetsplatsen läsa? Deltagarna brukar då se lite tveksamma ut.

Britt, som är arbetsterapeut och har samordnande uppgifter mellan olika verksamheter skriver om hur hon misslyckas med att organisera arbetet så att hon kan göra dem som behöver hennes insatser nöjda. Hennes arbetssituation gör att hon ligger vaken på nätterna och att kroppen värker. Hur borde hon göra istället och hur ska hon komma ihåg allt som måste göras nästa dag? Hon ser att texten lyfter när hon i slutskedet skriver:

När jag funderade på vad jag skulle skriva om, tyckte jag från början att mitt utvalda dilemma berodde på mig personligen. Nu kan jag se att jag är en del i hela situationen. Att det finns ett »katten på råttan»-syndrom. Alla, från chefer till kollegor och medarbetare har fått högre arbetsbelastning idag än tidigare och har fått mer att göra på kortare tid. Många medarbetare i hemtjänstgruppen ligger på gränsen till att inte orka mer. Det finns inga marginaler, ingen tid för eftertanke, felaktiga beslut kan fattas, missförstånd kan uppstå och det kan gå ut över de gamla om det vill sig illa.

Hon upplever att alla pratar om hur viktigt det är med bra äldreomsorg, men att ingen vill satsa de resurser som skulle göra det möjligt.

### DILEMMAN I ÄLDREOMSORGEN

Efter fem kurser har vi arbetat med ett 60-tal essäer om dilemman i äldreomsorgsarbete. De händelser deltagarna skriver om tilldrar sig i ett spektrum av olika verksamheter som ålderdomshem, hemtjänst, korttidsboende, dagverksamhet, gruppboende och servicehus.

Det är komplexa och svårhanterade situationer som träder fram, nästan alltid rör de möten mellan människor. Anställda i äldreomsorgen funderar över och sliter med olika slag av samarbetsproblem. Det gäller boende, anhöriga, och kollegor, där mötet är komplicerat utöver det vanliga. En text berättar om en anhörig, troligen psykiskt sjuk, som terroriserar och kritiserar dem som vårdar hennes far, men vägrar delta i de samtal som deras chef försöker få till stånd. Flera skriver om svårigheter förknippande med att arbetskamrater brister i yrkesmoral, engagemang och känslighet gentemot de äldre och inte verkar se sitt arbete som betydelsefullt. De frågar sig vilket ansvar de har som arbetskamrater när det gäller att ingripa, ta upp saken med sin chef, vara påstridig om inget händer, komma med kritik och visa till rätta, när detta i så fall borde ske och på vilket sätt.

Flera kursdeltagare skriver om dilemman förknippade med dementas sexualitet. En av dessa berättelser handlar om att som vårdare hantera en sexuell relation mellan två dementa, där mannen tycks behandla kvinnan som ett ting.

Ytterligare andra dilemman handlar om att fatta beslut åt

någon som på grund av demens inte längre är samma person som en gång tog ställning. Är det till exempel moraliskt riktigt att låta vegetarianen Margit äta kött för att hon kräver att få göra det om det gör maten till en trevligare stund för henne? Är det moraliskt försvarbart att tillåta en dement dam som varit Jehovas vittne att äta blodpudding, när hon som dement insisterar på att få göra det? Mot slutet av kursen ändras frågorna: Är problemet snarare att personalgruppen har så svårt att hantera sin oenighet? Ligger svårigheterna i att sakna former för att reflektera över moraliska frågor på arbetsplatsen?

Några texter rör boende som har placerats så att det ger upphov till problem. Ett exempel handlar om när Lennart, 65 år, av spariver placeras på ålderdomshem. Lennart har många års alkoholmissbruk bakom sig med trolig alkoholdemens som följd. Jag citerar ur undersköterskan Tinas text:

Jag är arg. Lennart har spottat på mig och kallat mig för »jävla subba» för att jag kört in honom på hans rum. Han har suttit i matsalen och skrikit, kastat mat på golvet och varit allmänt oförskämnd. Det är inte första gången han gör så och vi har bestämt att när han betar sig på det viset får han äta på rummet för att inte skrämma de andra som bor här. Jag går ut från rummet för att hämta en bricka med ny mat och när jag kommer in igen har Lennart, i sin ilska, försökt lägga sig på sängen men hamnat på golvet i stället.

Idag är Lennart tillbaka på det specialanpassade behandlingshem, i en annan kommun, där han tidigare bodde. Där

får han vård som är bättre anpassad, vilket visar sig genom att han inte längre sitter i rullstol. Tina konstaterar att de, beroende på att de normalt har helt andra typer av boende, saknade de kunskaper och resurser som vården av Lennart krävde. De konflikter och den frustration som de alla utsattes för kunde ha undvikits om han hade fått stanna på sitt ursprungliga boende, skriver Tina. De prövades hårt och visst kunde hon ibland ha handlat annorlunda, men känslan av att detta egentligen inte hade behövt hända dröjer kvar. Ändå har undersökningen om hur hon mötte Lennart betydelse. Praktiken är sådan att hon både ska försöka få till en förändring och samtidigt handla i den situation som är, som hon är ansvarig för.

### MED DILEMMAT SOM GRUND

Parallellt med kurserna för anställda i äldreomsorgen och essämförfattandet är jag hos min egen mamma, som bor på ett gruppboende för dementa. Jag sitter ibland i deras matsal och matar henne, eller är ute i allrummet. Som anhörig uppmärksammar jag lite andra saker än jag gör som lärare och handledare.

Jag uppfattar att det också här finns dilemman av det slag som våra kursdeltagare skriver om, men också sidor av omsorgsarbetets vardag som ingen hittills skrivit eller ens talat med oss på högskolan om. Våra utbildningar och vårt sätt att arbeta har begränsningar. Det är stilla. Tiden går långsamt, samma uppgifter upprepas i det oändliga, som att mata den ena personen efter den andra, tvätta, byta blöjor, klä på och klä av i ett kretslopp som aldrig upphör. Samma fraser upprepas av de boende, och omsorgsarbetaren sva-

rar om och om igen. De arbetar nära andras kroppar med utsöndringar och dofter.

Christina är en av de få som har uppmärksammat och i skrift uttryckt sig om ett så pass finstämt dilemma i det vardagliga arbetet. Är baksidan av vår inriktning mot dilemman att sidor av arbetet som kanske inte uppfattas som problematiska just i den meningen, men ändå är det, inte kommer till uttryck?

Det som inte är problematiskt, eller som det inte finns behov av att reflektera över, finns det ingen anledning att skriva om i kurssammanhanget. Ambitionen är inte att behandla alla aspekter av ett arbete. Men kursdeltagarna som är vana vid att omsorgsarbete värderas lågt, kan tro att det mest vardagliga, kroppsliga, inte är vad vi vill ha, att det inte skulle duga att ta med till högskolans värld. Det kan vara ett problem att begreppet dilemma för tanken mot något dramatiskt och märkvärdigt utöver det vanliga.

Men vad är ett dilemma? Det ska vara en situation som oroar, som kan ses på olika sätt, där det inte finns en lösning som är den rätta – någonting att lära av. Dilemmat som underlag för reflektion skapar spänning och energi i våra samtal genom att uppmärksamma oss på motsägelsefullhet. Någon deltagare kunde inom ramen för kursen ha undersökt utmaningen i att ständigt vara tålmodig, att år efter år leva med och försöka se det unika i ständiga, kanske ganska tråkiga, upprepningar. Också där finns svårigheter, men de brukar i mindre utsträckning jämfört med händelser som »sticker ut», ses och reflekteras över som något som kräver kvalificerat yrkeskunnande.

att de skulle vilja läsa mera och undersöker högskolans utbud. Kursen har givit något som de tidigare saknat och de önskar en fortsättning. Undersköterskor och vårdbiträden ställs tyvärr inför att de saknar den formella kompetens som behövs för fortsatta högskolestudier. De som har behörighet hittar kanske inte heller det de söker i vårt ordinarie kursprogram.

Det finns en naturlig spänning mellan praxis i äldreomsorg, som deltagarna under kurserna ska skriva om, och den praxis jag som lärare är en del av. Deltagarna kommer till oss med sina erfarenheter och sin kunskap, som vi lärare med hjälp av vårt kunnande (som ju också har stora praktiska inslag) ska hjälpa fram i ljuset och få till stånd reflektion omkring. Detta ska i det här exemplet ske inom ramen för högre utbildning. De som arbetar i äldreomsorgen har respekt för oss lärare och det vi står för, som gör att vi behöver lyssna och ställa frågor. Om jag tänker på situationer där rummet fyllts med energi finner jag att det sker när vi lyckas med att göra respektive tradition tydlig och tillföra olika sidor av saken, men med kursdeltagarnas erfarenheter som vår gemensamma utgångspunkt.

# Från handräckning till bistånd

Service – ett begrepp designat bortom innebörd

INGER ORRE & MARTIN HEDÉN

Så dog Mariann till sist, efter att gradvis ha försvunnit under tio år. Ett obönhörligt tillbakadragande var det, med namnet Alzheimers syndrom. Den sista tiden levde hon i ett »gruppboende»: sex ettor med kokvrå grupperade runt kök och TV-rum. Sex människor som behövde handräckning och stöd med allt. Och fick det. Ingen hade längre möjligheten att välja eller välja bort assistansen.

I alla tider har människor assisterat sina medmänniskor, mer eller mindre frivilligt, som uppdrag eller av kärlek, mot betalning eller utan. Husa, trädgårdsmästare, chaufför, barnjungfru, guvernant, kokerska, kammarjungfru – en borgerlig familj på 1800-talet krävde en hel del hjälp. Mariann var mot slutet av sitt liv så vårdkrävande att det gick åt ungefär en heltidstjänst för att klara henne genom vardagen. Drottningholms slott är visserligen inget gruppboende, men handräckningen till kungafamiljen är betydligt större än den var till Mariann, och den gäller samma saker: matlagning, städning, den privata toaletten och säkerheten.

Marianns sjukdom diagnostiserades relativt sent. Längre dolde hon sina svårigheter, i början skickligt, sedan alltmer avslöjande. Hon kunde läsa tidningen högt och med stort engagemang, men samma rubrik om och om igen. Och i vardagspratet trillade orden stundtals liksom vid sidan av den nyss påbörjade meningen. »Man ska inte prata med traktor i mun» kunde hon säga om hon, kommen till mitten av satsen, upptäckte att det stod en traktor i närheten. Och rätt vad det var, decennier av konvens och artighet till trots, kunde hon få till en mening som »Ja, du är min lilla flodhäst du, du har ju alltid flutit ovanpå».

Alzheimers syndrom drabbar olika men det finns en viss systematik i hur sjukdomen progredierar. Närminnet raderas först, sist drabbas muskelkontrollen. Det språkliga sönderfallet tar plats där emellan och i Marianns fall var det ett tag som om orden föll ur en tombola, medan ton och melodi länge bar precisa budskap om längtan, rädsla, glädje och besvikelse.

Ett och ett halvt år innan hon dog – och kanske tre månader innan språket kollapsade helt – firade vi jul med henne, bandade från gryning till midnatt och gjorde en radiodokumentär med juldygnet som berättelsens ramverk. Ljudupptagningarna var klarläggande i sin emotiva pregnans, också för oss som kände henne väl. Tydligt blev också hur hon, troligen omedvetet, ljudligt signalerade sådan oro, som var svår att finna ord till, med att knacka sina långa naglar – som hon alltid varit stolt över – i bordsskivan. Naglarnas trummande blev ett centralt ljud i dokumentären.

En människa är till så stor del språk att när språket försvinner hotas hela hennes människovara. Det blir upp till

hennes medmänniskor att försvara henne, att påminna om att denna gestalt inte bara är ett människoliknande hölje; som omsluter oro och fundamentala kroppsfunktioner; detta är ett liv som går mot sitt slut, övergivet av orden.

Marianns språk förpassades gradvis in i garderoben, bland alla tjustiga klänningar i storlek 42, en storlek kroppen inte längre bar upp. Men en gång var hon parant (något mellan pudding och pingla, som var den tidens superlativer). Hennes yrke var också representativt. När hon flyttade från Norrland ned till Mellansverige fick hon jobb på det första moderna varuhuset i Västerås, varuhuset med den första rulltrappan i stan, Tempo. Mariann blev varuhusvärdinna. Hon skulle hjälpa kunderna att förstå systemet med att gå till kassorna för att betala. I dag hade man kunnat angripa detta problem med akademisk noggrannhet och verktyg exempelvis inom ramen för ämnet Informationsdesign, som sysslar med just detta: att undersöka och utveckla begriplighet i olika gestaltsformer: text, bild, rum var för sig eller i olika kombinationer. Men detta var långt innan vårt offentliga rum och dess tjänstemän förvandlades till forskningsfält och FoU-inriktningar, många decennier innan värdinnorna ersatts av utvärderade wayfinding-system.

Efter några år och flitig internutbildning avancerade Mariann till assistent. Den nya tiden krävde nya yrkestitlar. Nya glosor dök upp. Deras betydelse var inte alltid glasklar från början, men ju mer de användes desto mer självklara tedde de sig. Såklart att värdinna var ett yrke, och att det var lite förmer än kassörskans. Manliga motsvarigheter – värddar och kassörer – fanns inte på Tempo.

gärna ifrån att nya ord rymmer helt nya verkligheter. Det är rimligt att tänka sig att begreppet »hjul» är av något senare datum än uppfinningen. Kanske fanns »hjul» som beteckning dessförinnan, men då med en helt annan betydelse. Det där gäller ju inte bara objekt som dator, charterresa och strykjärn utan också verksamheter som exempelvis att chatta och checka in. Anglicismerna är legio.

Innovationer och förändringar fordrar nya uttryck, men somliga faller också bort på vägen. Blankstrykerska är en sådan yrkesbeteckning som försvunnit. Marianns mor, Ida Amalia, var blankstrykerska i sin ungdom i slutet av 1800-talet; som blankstrykerska stärkte hon kragar och manschetter åt folk som ansåg sig behöva stärkta kragar och manschetter och som hade råd att betala någon för att utföra den tjänsten.

Men det måste inte vara på det sättet att tillkomsten av ett begrepp orsakas av en innovation, ett tillskott. När det gäller ordet »service» skulle troligen filosofen Viggo Rossvær istället tala om »nytt ord på gammal sak».<sup>1</sup> Beteckningen »service» är jämgammalt med Mariann; det kom i tryck första gången i Sverige när hon var fem år, 1925.<sup>2</sup>

Det moderna samhället skulle byggas och »service» var en bestämning som först kom att användas i anslutning till bensinstationer och flyg. Service blev den nya tidens honnörsord, importerat från det stora landet i väst: vindrutan putsad, bensintanken fylld, tackar, tackar! Det är svårt att förstå behovet av ordet annat än som markör för en tid då explosionsmotorn skapar en ökad rörlighet.

Ordet anslöt till det äldre svenska »servis», som i slutet av 1600-talet betydde tjänsteutövande och ännu tidigare hade

koppling till slaveri, undergivenhet, lydnapdsplikt.<sup>5</sup> Med »service» hade det agrara samhället definitivt lämnats och en engelsk glosa blev fältropet på väg mot nästa mack.

Ännu 2008 andas uttrycket, oberört av att Mariann gett upp andan. Möjligen kommer hennes barnbarns barn, som nu håller på att erövra språket, att finna beteckningen otidsenlig, ja måhända helt obegriplig.

Wittgenstein liknar i *Filosofiska undersökningar* begreppen med en stads utveckling. De gamla begreppen utgör stadskärnan, som vuxit fram organiskt när de behövs. Runt kärnan breder de nya områdena ut sig. Ytterområdena är mer ett slags arkitektritade konstruktioner.<sup>4</sup>

Att hitta sin väg genom språket är svårt. Det är som när man kommer till en mycket gammal stad, organiserad efter helt andra principer än de man är van vid. Marrakesh har en medina som är avsiktligt byggd som en labyrint på slättlandet. Den som växer upp där lär sig hitta utan att ens fundera över denna kunskap. Men för en europeisk besökare är förvirringen omedelbar. Man står där utan höjdpunkter att orientera efter och dessutom är många av gränderna takbelagda; när solen skymms blir det hopplöst att ta ut väderstrecken. Utanför medinan har den franska kolonialismen däremot anlagt avenyer och kvarter, enligt principer som är lätt igenkännbara också för en svensk.

»Service» är inget stadskärneord, det är en sentida konstruktion som markerade det moderna projektet. Men det markerar inte bara moderniteten utan beskriver också relationen mellan människorna som samlas runt begreppet, precis som det gamla uttrycket »handräckning» gör. Detta

heten mellan människor medan ordet service istället mer ansluter till apparatvärldens blanka metallytor.

Och mer än så: handräckningens ursprung tycks vara omtanken, medan servicen kommer ur avtal och affärs-transaktioner. »Bistånd» å sin sida – det finns många ord för hjälp – för tankarna till barmhärtighet och antyder ett ojämnt förhållande: någon befinner sig i nöd och någon har resurser att bistå den nödställda, om hon har lust att göra det. En idag flitigt begagnad glosa i vårdsammanhang är »insats», vilket är ännu mer abstrakt och frikopplat från ett mellanmänniskt sammanhang än »service» och »bistånd». En »insats» kan lika gärna bestå i en larmmatta nedanför sängen eller i en automatisk spisvakt som av hjälp med påklädning och toalettbestyr.

När Mariann var 75 år hade hon som änka ensam skött om villan och trädgården i tio år. Det började bli tungt och kanske växte redan då en oro. Vi, hennes närmaste, tyckte hon skulle skaffa sig en lägenhet nära oss i centrum. Men icke. Mariann hade bestämt sig för att köpa en lägenhet i huset intill det stora servicehuset i det ytterområde där hon bodde sedan länge. För henne, vars hela yrkesliv rört sig runt service och mottosom »Kunden har alltid rätt», var det naturligt att tänka sig detta som ett tryggt alternativ. Här fanns tydligtvis tillgång till all tänkbar service och stöd. Som barn av det framväxande välfärdssamhället var hon övertygad om att få sina behov tillfredsställda.

Men vad är då »behov»? I Tolvskillingsoperan låter Brecht Mackie Kniven sjunga att moral är något som kommer långt efter det att en människa tillfredsställt sina mer fundamentala behov, först kommer käket (*Denn wovon lebt der*

*Mensch*). Psykologen Maslow var inne på samma linje när han drygt tjugo år efter Brechts urpremiär konstruerade sin behovstrappa.<sup>5</sup> Med den skiljer Maslow mellan bristbehov och utvecklingsbehov. Till bristbehoven räknas först och främst de rent fysiska behoven som hunger, törst, sex och skydd mot köld, värme och väta. Även behov av trygghet och säkerhet räknas till bristbehoven. Som rena utvecklingsbehov klassar Maslow social acceptans, status, erkännande etc, samt på översta trappsteget individens behov av självförverkligande och kreativitet. Någonstans mellan brist- och utvecklingsbehov placerar Maslow människans önskan om samhörighet, kärlek och gemenskap. Maslows teori handlar om att man måste vara tillfredsställd på en nivå för att kliva vidare på nästa. Han poängterar dock att eftersom människor har olika stora behov uppehåller de sig olika länge på varje trappsteg.

Maslow konstruerade sin hierarki för att försöka förklara de bakomliggande orsakerna, motiven, till människors handlingar. Det är lätt att se Marianns beslut att flytta från villan i detta ljus: hon ville förvissa sig om att få hjälp med sin vardag, när hon inte längre kunde klara sig själv. I en lägenhet på samma våning hon ville flytta till bodde det dessutom redan en bekant i samma ålder.

Ett neutralt sätt att värdera behov är att betrakta dem som allt det som ska till för att en individ ska känna sig själv och sin privatsfär vara välfungerande och i gott skick. Här är givetvis sammanhang och vanor avgörande och var och en sin egen domare. För vissa människor innebär det, att deras behov är av sådan art och omfattning att de inte

omfattande handräckning från andra människor. Ett flertal heltidsanställda kan utan vidare sysselsättas med att hålla en sådan person i trim. Det är den normala situationen, allt annat uppfattas av dessa som en avvikelse, en brist.

Extremen är fursten, som utför intet men ger order om allt. Beslutsfattande och ordergivning är hans primära verksamhet. I det extrema fallet är just ordergivningen det enda som skiljer fursten från en gruppboende åldring: båda behöver ett totalt omhändertagande.

När Marianne köpte och flyttade in i sin lägenhet intill servicehuset hade hon ännu inte särskilt stora behov av hjälp. När hon så småningom hörde sig för om servicen framöver fick hon plötsligt klart för sig att hon inte skulle få tillgång till servicehusets tjänster. Dessa var förbehållna dem som redan hade avtal. Nya avtal skulle inte tecknas. I ett maslowskt perspektiv var därmed hennes flytt meningslös.

För att ytterligare tränga in i förståelsen av »service» kan det vara produktivt att skilja mellan primär respektive sekundär service, där primär service utgör underhåll eller upprätthållande av vad som bestämts till önskvärd nivå/standard för en person och hans eller hennes privata sfär/livsrum. Som sekundär service räknas då det som kommer/meddelas därutöver och/eller tillsammans med en annan tjänst eller vara. Numera historiska exempel på sekundär service – det lilla extra – är att få ringtrycket kontrollerat på bensenmacken och att rockvaktmästaren inte bara vaktar rocken utan också hjälper till att hänga på den.

Resonemanget gäller förstås bara så kallat »vanligt folk» – för fursten är denna uppdelning meningslös: all handräckning är att betrakta som primär service.

Fram till och med 1970-talet kan man nog betrakta hjälparen och den hjälpte som de centrala inom hemvården: då hade en 20-årig utbildad hemsamarit en självständig ställning, en bestämd skara gamlingar att besöka och hon var med om att forma relationen till dem. Ett arbetspass kunde innebära att hon kom hem till en gammal man klockan tio på förmiddagen. Då hade han redan kokat kaffe och tillsammans planerade de hur dagens pass skulle disponeras. Det kunde handla om promenad, samtal, städning och stekning av en bit falukorv. När hon lämnade honom halv ett var lunchdisken undanstökad.

I dagsläget är det inte ovanligt med att en åldring får besök av 20-talet olika assistenter, många med timanställning och bristande kunskap om den enskildes speciella behov och önskemål.

Vid sidan av den organiserade hemtjänsten finns, och har troligen alltid funnits, informella överenskommelser. Mariann och hennes bekant på samma våning bytte lägenhetsnycklar med varandra och beslöt att dagligen knacka på hos varandra för att förvissa sig om att allt stod rätt till. Utöver det uttalade avtalet fanns en tyst överenskommelse om att respektera varandras integritet, att inte tränga sig på. Arrangemanget skänkte troligen båda en känsla av trygghet i vardagen men det var i praktiken en falsk trygghet. Det slutade med att Marianns bekant satt död i sin TV-fåtölj tre veckor; tre veckor då Mariann knackade försynt och skyndade vidare.

Det förefaller alltså som om gamla kan ha svårt att ta hand om varandra. När förmågor och krafter tryter behövs hjälp utifrån. Någonstans där kom hemsamariterna in i his-

torien. Med tiden har dock andra aktörer tagit över besluten om vad som ska göras. Nämligen de som organiserar verksamheten. Deras auktoritet motiveras på skilda sätt, ibland med effektivitetsvinster och ibland med rättvisekrav.

Därmed har förhandlingarna mellan utövare och mottagare av hjälp upphört inom de sociala omsorgerna. Det är biståndshandläggaren som fattar besluten om vilka insatser som ska göras och dessa beslut vilar framför allt på andrahandsinformation. Vilken grad av service en gammal människa själv anser att hon behöver är här av underordnad betydelse.

Själva titeln »biståndshandläggare» berättar om maktrelationen, det överordnade perspektivet. Formellt ser det ut så att biståndshandläggaren kan påkalla vårdplaneringsmöte, där representanter för vårdcentral och hemtjänst finns med, tillika med någon anhörig. I praktiken kan sådana möten utvecklas till ovärdiga tillställningar där de anhöriga tvingas framställa sig själva som hårdhudade och ohjälpsamma för att den gamle ska få rätt till hjälp.

Borträknat sådana sporadiska möten är organisatören oftast osynlig i verksamheten. Eller snarare: organisatören relaterar ofta till en part i taget och kontrollerar därmed den sammantagna informationen. Detta gäller den service som ges till äldre men också inom flertalet andra områden. Ramarna och innehållet i relationen mellan handräckaren och den handräckte detaljstyrs av någon eller några andra, vilket resulterar i ömsesidig maktlöshet och irritation i den direkta handräckningssituationen. Styrningen utövas med stöd av subjektlösa passiver (det har bestämts, följande gäller) men är i praktiken aktiv och dominant.

Vid sidan av de hittills nämnda aktörerna – mottagaren och givaren av assistans, organisatören, anhöriga och bekanta – kan givetvis den hjälpbehövandes närmiljö agera stödjande. Det finns exempel på hur bostadsrättsföreningar organiserar informella nätverk för transporter, inköp och kontakter.

För Mariann var dock detta inte fallet. När hennes oro växte och hon till och från gick vilse i trappuppgången formerade hennes bostadsrättsförening en opinion för att sparka ut henne ur huset. Bostadsrättsföreningens styrelse sökte och fick stöd hos hemtjänsten, vars biträden blev alltmer pressade av de ökade vårdkraven. Till slut tog föreningen dessutom hjälp av ett juridiskt ombud för att tvinga Mariann ut ur den bostadsrättslägenhet hon köpt tio år tidigare för att få ett tryggare boende på ålderns höst.

Inom såväl privat som offentlig tjänstesektor fanns länge en, beroende på sammanhang, underförstådd servicenivå. Utan att det uttalades visste flygresenären att resan inte bara innebar att man fick sin person och sitt bagage flyttat från plats A till B. Ombord fanns en stab av servicepersonal som sysslade med allt från att lugna passagerarna, servera förfriskningar och tuggummin mot besvärande tryckförändringar samt dela ut fuktiga, varma handdukar inför landningen. Detta var över huvud taget inget man tog ställning till.

Idag är situationen en annan. Man bokar själv sin resa, skriver ut biljetten och checkar in per automat. Väl i flygstolen upptäcker man att det är ovanligt trångt för knäna eftersom stolsfickan är full av skräp från tidigare passagerare.

Smörgåsarna är slut, däremot erbjuds man köpa pulverkaffe med chips i det fall man har rätt valuta. Men i broschyren längst ned i stolsfickan bockas och bugas: »If you wish for something else please, don't hesitate to ask. It is our pleasure to serve you.» Och i högtalarna meddelar slutligen en förinspelad röst att företaget tycker att det varit trevligt att betjäna en.

Det vänliga tilltalet, orden, dröjer sig kvar, tömt på innehåll. Servicen – den där sekundära handräckningen – är frånvarande. Kvardröjande är också minnena från tidigare flygresor, de finns där som föreställningar om vad man borde ha rätt att förvänta sig av en flygtur, och irriterar. Tills man inser att man faktiskt själv har valt det billigaste alternativet, det utan service. Exemplet från flyget belyser en utveckling av den affärsprincip som säger att kunden ska få exakt vad han eller hon väljer att betala för. Varken mer eller mindre.

Så här långt har vi kikat lite på servicebegreppets historia och på förändringar vad det gäller aktörer och hjälpnivå samt på vad som är underförstått och tydligt utsagt. Klart är att vi står inför ett mångfasetterat fenomen och närmandet, i denna text är tvärvetenskapligt med stöd av ämnet Informationsdesign, som undersöker gestaltning av information i olika former – verbalt, rumsligt, visuellt och så vidare.<sup>6</sup> Underliggande, immanenta betydelser kan uttolkas genom bland annat analys av framställningar, jämförelse av gestaltningar och intervjuer med aktörer. Informationsdesign studerar inte bara produkterna utan också såväl framställningen av dem som deras användning. När ett begrepp som »service» börjar öppna sig hisnar man först inför rikedom

av exempel, variationer och aspekter. Men det finns ingen annan väg ur svindelns än att vingla vidare och hoppas att ens steg ska leda till ökad förståelse.

Sålunda – ännu ett sätt att närma sig service/handräckning är att bestämma företeelsen enligt koordinaterna enskild/allmän å ena sidan och komplex/enkel å den andra. Man kan tänka sig det som ett koordinatsystem. Den service som riktar sig till och uppsöker den enskilde är av lite annat slag än den som erbjuds allmänt och som den enskilde själv får uppsöka. I båda fallen kan det röra sig om mer eller mindre komplexa tjänster. Personlig hygien framstår som en komplex, enskild service medan antipoden, en allmän enkel tjänst, exempelvis är den service som kassören i lunchkantin står för när han överräcker en pollett till kaffeautomaten.

Andra aspekter på service är förhållandet mellan kvalitet och kvantitet. Med exempel ur hotellvärlden kan man beteckna det exklusiva Grand som ett hotell där gästen erbjuds mycket hög kvalitet men av begränsat slag. Grunden är att man betalar för logi, och det som hör till denna. Men frukost och kvällste får köpas separat. Många Östersjöfärjor erbjuder något helt annat, nämligen en mängd tjänster (sovplats, frukost, mat, underhållning, etc) fast till förhållandevis låg kvalitet. Den franska researrangören Club Mediterranée har å sin sida (eller hade åtminstone för något decennium sedan) konceptet att erbjuda många tjänster till hög kvalitet: boendet beledsagas med frukost, lunch, middag, vin, utflykter, träningsanläggningar, pooler... I Marrakesh ska inte gästerna behöva villa bort sig i medinan – vissa kvällar flyttar man in de mer kva-

litativa försäljningsställena bakom hotellområdets murar.

Relationen mellan den som meddelas service och den som tillhandahåller densamma präglas av alla dessa olika valmöjligheter. Det är inte självklart så att alla önskar den enskilda, komplexa, högkvalitativa och rika servicen. Man kan känna sig illa till mods av alltför ingående uppvaktning, även om det som erbjuds är av hög kvalitet. En frukost, presenterad som buffé, innebär en hög grad av självservice, men kan kännas mer tilltalade än detta att en medmänniska står bakom stolen, fyller på kaffe och brer smörgåsar. I alla fall om buffén är varierad och riklig.

Det var inte länge sedan som servicen gjorde storstilad entré med honnörer, leenden och sämskskinn. Begreppet erövrade en egen plattform inom yrkeslivet – servicesektorn – och trängde dessutom in i vitt skilda verksamheter, bland annat omvårdnaden av de äldre. Så kom både sjuka och gamla att räknas som kunder. Idag läggs »servicehusen» ned, kunderna kallas »boende» eller »brukare» och beteckningen service används allt mer sparsamt. Nya ord kommer istället.

»Support», exempelvis, som lanserades samtidigt med affärsoffensiven för hemdatorer och Internet. Den som köpte dator, program och uppkoppling lovades support och många lär inledningsvis ha blivit förvånade över att denna hjälp enbart inkluderade rätten att ringa till operatörernas tekniska rådgivare, vilket krävde stort tålamod, köerna var långa. Ytterligare förvånande var att »support» inte innebar ett löfte om problemlösning: löftet gällde endast försöket att per telefon lösa eventuella problem. Och så är det fortfarande, i det fall inte särskilda avtal och försäkringar tecknas med

leverantörerna. Om supporten – denna enmans-hejarklack – inte förstår vad som är galet är problemet inte hans. Det måste ligga på någon annan leverantör, den som levererat datorn eller någon annan programvara som stör. Supporten rekommenderar en att telefonera en annan support. Som kan vara en automatiserad telefonsvarare. Och så där kan det hålla på.

Att service inte längre är så frekvent som glosa i vardagen betyder inte att handräckning har försvunnit som affärsområde. Tvärtom. Det förefaller som om begreppet service gav orealistiska förväntningar på temat »kunden har alltid rätt», vilket gett en differentiering och detaljreglering av tjänsten. Ett allt mer finfördelat utbud av prissatta tjänster har erövat såväl den kommersiella marknaden som den offentliga sektorn.

Det som inte tydligt specificeras i ett avtal eller uppdrag ingår numera inte. Här har det i tysthet skett ett paradigmskifte. På gott och ont.

Ikea var en av pionjärerna. Ingvar Kamprad förvandlade den färdiga produkten till ett halvfabrikat. Det är visserligen möjligt att få skåpet färdigtillverkat och levererat vid dörren men allt utöver delarna och monteringsanvisningen är extratjänster. Varan är (oftast) de bitar som behövs för att göra möbeln möjlig och de får hämtas av kunden själv på lagret. Systemet har gjort det möjligt också för den som inte har så mycket pengar att skaffa möbler av god kvalitet och design.

Den faktiska utvecklingen av servicen handlar bland annat om detta; en befintlig tjänst splittras upp i allt fler del-tjänster. Men affärsområdet växer också med nya tjänster.

Ett exempel från handeln är möjligheten att hyra en »personal shopper», en konsult specialiserad att söka upp affärer och där tillsammans med kunden välja särskilt lämpliga varor. Vill man satsa ännu mer kan stylisterna anlitas, såväl vad det gäller utseende och klädval som hemmets inredning med möbler, minnessaker och allt. I båda fallen handlar det om att köpa en utstrålning: en antydning om önskvärd historia och framtid.

Det är lätt att se fördelarna i denna utveckling som ger valfrihet och för många också ökade möjligheter att anpassa konsumtionen efter önskemål och kassa. Men här finns också en annan sida: en upplösning av tidigare helheter i ett svåröverskådligt gytter av fragment. Även en frisk människa kan känna sig förlorad i detta hav av möjligheter. Sen må det gälla pensionsförsäkringen eller mobilabonnemanget.

Den utmattade som är stadd vid kassa kan dock vila ut någon vecka eller så genom att köpa helheten, vilken utkristalliserats som särskild tjänst under beteckningen »all inclusive». Det kan till exempel låta så här:

The perfect game. Because, at the Fairplay golf and spa hotel with an all-inclusive price we can offer more to our clients. Included in the price is a suite at a luxury five star hotel with magnificent views, breakfast or brunch followed by lunch in one of our restaurants and gastronomic evening meal. Refreshments are available at any time of the day. You also have access to the spa/aqua-medic centre, gym, theatre, indoor and outdoor pools... And then, of course, we offer you your green fee so you can play your perfect game.

Vad »all» inkluderar måste alltså ändå specificeras. Och som vanligt kommer offentligheten traskande längs de stigar som trampats upp av affärsmännen.

Den sista tiden Mariann bodde kvar i sin lägenhet var hon beviljad maximalt omhändertagande av biståndshandläggaren, vilket vi, hennes närstående, länge trodde innebar en socialtjänstens »all-inclusive». Och mycket ingick också: nattpassning, väckning, tvätt, mat, handling... Detta var inget litet åtagande av samhället och knappast idealiskt men en kompromisslösning så länge det fattades plats för henne på ett gruppboende, mer anpassat till hennes funktionshinder.

Vad som emellertid successivt gick upp för oss anhöriga var vad som inte ingick i omhändertagandet. Vi köpte ofta blommor – som visnade omedelbart för blomvattning var inget specificerat bistånd. Riktigt snopna blev vi över att det heller inte var självklart att hemtjänstpersonalen skulle se till att det var spolat i toaletten. Städning fanns specificerad som »en gång var fjortonde dag», men ett nedsmutsat golv däremellan fick vara kladdigt till nästa städgång. Trots att det var uppenbart att madrasskydd behövdes, krävdes ett särskilt beslut för att ett sådant skulle läggas på. Maten kom i anonyma foliekartonger och möglade i kylan eller jäste i ugnen, uppläggning på tallrik var bistånd utanför mall och schema. Det hände att Mariann ramlade och blev liggande på golvet. Vid ett tillfälle frågade vi ett av biträdena, kanske något kritiskt, om man inte i sådana fall måste resa upp den gamla. Svaret var att detta var förbjudet, av arbetsskyddsskäl. Fler biträden måste tillkallas först.

Även IT-branschens support-begrepp har fått sin motsvarighet inom äldreomsorgen. Nämligen i detta att vad som

räknas som insats inte är själva problemlösningen utan endast ansatsen, försöket. I Marianns fall innebar det att hon sällan ens smakade på maten. Många gånger fick hon heller inte i sig sin medicin och ibland blev hon kvar i sängen hela dagen. Den morgonen hon skulle flytta till gruppboendet var det särskilt viktigt att Mariann kom iväg till dagvården, vilket alla visste. När flyttbilen anlände på förmiddagen låg Mariann kvar oklädd i sängen. Hon hade inte varit på så gott humör och hemtjänsten ansåg sig inte ha tid att lirka med henne. Det fanns faktiskt andra som behövde hjälp, så biträdet och försvann. Hon hade säkert alldeles rätt.

Som ett återkommande och irriterande inslag i denna utläggning om behov och handräckning finns en liten tant. En kvinna som under hela sitt liv passade upp andra. En som trodde på och var med och utvecklade det som ibland kallas ett modernt samhälle: den gemenskap där mycket kretsat runt »service», både som affär och offentligt ansvarstagande. Det var sorgligt att finna denna kvinna grundlurad på ålderns höst. Bedragen inte bara av andra utan också av sig själv.

Marianns behov av assistans var mot slutet stort. Men behov är inget absolut. Andras behov kan anses vida större än de gamla dementas, i alla fall om vi ser på hur samhällets resurser disponeras.

Maslow antyder att den mycket hungrige slutar äta när han är mätt och börjar skydda sig mot elementen. Och att han när detta är gjort söker gemenskap med sina medmänniskor, för att sedan försöka få en ställning i gruppen. När han känner sig äga respekt får han möjlighet att bilda sig och utveckla sina speciella förmågor. Det är en beskrivning

som verkar ha djuret människan i fokus och på många sätt framstår den som fundamental och vettig.

Andra tänkare (Aristoteles, Martha Nussbaum, Zygmunt Bauman) har istället framhållit det specifikt mänskliga hos människan (etik och språk) och pekat på ett behov som psykologen Maslow inte alls diskuterar: Behovet att framstå som god. Så hur ser det då ut i praktiken?

I dag framstår Maslows behovstrappa närmast som önsketänkande, åminstone i västvärlden. Gränserna för tillfredsställelse har upplösts helt. Mättnadens gräns, trygghetens gräns, statusens gräns, nöjenas... I konsumtionssamhället expanderar hela tiden behoven. Det är som om vi alla står kvar på samtliga trappsteg, ständigt ropande efter mer. Varje behov har blivit ett bristbehov.

Men samtidigt erfar man ett visst obehag när man upplyses om att upplevelseindustrin (turism, mode, media, konst och litteratur) är det marknadssegment som växer snabbast i Sverige samtidigt som gamla lämnas liggande i sin egen avföring.<sup>7</sup>

Handelssiffror och offentliga sektorns budgetar berättar med obehaglig tydlighet att vi väljer. Vi väljer vad vi anser vara viktiga behov. Det stöd och den handräckning som gamla medges utgör resultatet av prioriteringar; kollektiva val och individuella val.

Och vi, Marianns närmaste, valde att inte själva hjälpa henne genom vardagen. Många av dessa val hade ingen omedelbar koppling till Marianns person och det hände att vissa val kändes tvingande. Dessutom – många val vi gjorde liknade Marianns egna när hon lämnade Norrland och sin mor blankstrykerskan för det moderna Mellansverige. Men

det var likafullt ett val och det var Mariann som fick ta konsekvenserna.

Ett av de övergripande vägskälen vad det gäller äldrevården tycks handla om just organiseringen av handräckningen. Detta att låta en organisation träda in mellan assistent och assisterad och förvandla ett levande förhållande till en mer mekanisk relation.

Nog verkar detta vara ett underligt val vi gjort, men med Aristoteles hjälp kan vi förstå oss själva.<sup>8</sup> Den serviceorganisationerna tillhandahåller visavi oss är att sköta verksamheten så att vår egen bristande godhet inte kommer i dagen. Organisationen gör det möjligt för oss att känna oss mänskliga medan vi ropar efter ännu mera tillfredsställelse för egen del. Åldringsvården gjordes till en service som mest är till för att betjäna de anhöriga.

Man kan försöka närma sig »service» från olika håll men varje gång står fenomenet fram som något mycket formfast som kilat sig in mellan människa och människa: ett affärsområde eller en offentlig organisation. Fordomdags fanns inget sådant som service. En behövde – eller krävde – hjälp, en annan hjälpte – frivilligt eller tvingad – och det var allt.

Eller nästan allt. För allt sägs inte i en personlig relation. Det mesta är överenskommelser och förmodanden som aldrig uttalas eller fästs på papper. Mellan köpare och säljare finns detta outtalade som en zon, möjlig för båda att exploatera. Köparen kan utgjuta sig över att han utgått från att det skulle vara tre lager fernissa på bordet han beställde, inte ynka ett. Och säljaren kan vilja ha en slant extra för att han nu körde hem det, vilket inte avtalats.

Detta utrymme för förhandling har i allt högre utsträck-

ning skilts av, vuxit och styckats upp i fragment. Med resultat att det blivit allt mindre att språka om. Varför ska det samtalas när förhandlingen inte existerar?

När taylorismen var på reträtt ur tillverkningsindustrin började den samtidigt sitt segertåg inom tjänstesektorn med benämning av deltjänster och operationaliseringar och prissättning av dessa. Medan industrin idag betonar vikten av att medarbetarna känner och tar ett ansvar för hela produktionen har människor som arbetar inom tjänstesektorn snärjts fullständigt av detaljregleringar.

Ska vi tala om en verklig och kraftfull artificiell intelligens så handlar det inte om apparater som försöker härma mänskligt tänkande. Istället konstrueras formalistiska regelverk som förutsätts fungera i alla situationer. Tjänstemandarna har att följa dessa och har därmed degraderats som tänkande och kännande varelser. Deras erfarenheter och personliga möjligheter att lösa nya problem är underkända. De är avklädda omdöme och ansvarstagande.

Det är inte underligt om biträdena inom hemtjänsten kan känna vanmakt – det är i så fall fullständigt relevant. De har inga befogenheter. Och deras överordnade och biståndshandläggare och andra i hierarkin har det inte mycket bättre de heller. Spelrummet – förhandlingsutrymmet eller rymden mellan människa och människa – är borta och relationen har avhumaniserats. Vilket bland annat betyder att möjligheten att vara dygdig, i Aristoteles termer, minskat högst betydligt. Detta att exempelvis vara storslagen, modig och vänsäll har blivit svårt inom tjänsten och den som förnekas möjligheten att vara dygdig har svårt att uppleva sig själv som god.

Fragmentiseringen handlar inte bara om arbetsuppgifter utan också om vilka man betjänar – ett hemtjänstbiträde har oftast inte längre bara ett par gubbar och gummor att ansvara för utan ska, under flexibilitetens fana, kunna hoppa in i olika vårdteam. På det sättet riskerar också den enskilde att tappa referenserna till sitt eget arbete, det vill säga möjligheterna till systematiskt kunskapande. Detta att bli allt kunnigare i att sköta samma gamling.

En växande tystnad ackompanjerar utvecklingen. För vad finns det att tala om när inget ska överenskommas och man inte ens har möjlighet att bygga en gemensam historia. Kvar finns förstås artighetsfraser och »Hur mår du idag», »Idag är det vinter» och sånt. Men främlingsskapet växer och ger sig till känna som frånvaron av dialog.

Det är dock inte vårdbiträdena som drabbas värst. Rus-kigast blir situationen för de allra svagaste, exempelvis åldringar som sönderfaller mer allmänt och inte enligt någon diagnos som berättigar till särskilda stödåtgärder. Har de dessutom inga anhöriga eller några andra agenter som för deras talan är de prisgivna till den mekaniserade omvårdnaden. Också det sista skyddsnätet – barmhärtigheten – har dragits undan.

En allt större del av befolkningen lever så länge att de sista tio, femton åren präglas av demens och svåra ålderskrämpor. Femton år är en lång tid.

Ändå förnekar de flesta av oss, inte bara Mariann, den delen av livet. Inte heller på ett mer övergripande, samhällsligt plan, talar vi om våra behov under detta skede. När Mariann fortfarande levde kom statsministern åkande till Västerås och landade på ett av de få kvarvarande service-

husen, granne med Marianns gamla gruppboende. Det här var ett fint hus, sa han. Här skulle också han vilja åldras. Och lokaltidningen skrev förstås.

Och sen skjutsades statsministern tillbaka till Arvfurstens palats eller Harpsund eller det sörmländska gods han köpt för ett tiotal miljoner och bebyggt för ytterligare många miljoner. Hans position som folkvald har gjort det möjligt för honom att konsumera på detta vis. Det handlar om allmänna medel som hittat vägen till Göran Perssons bankkonto och det är legalt och helt i sin ordning. Men vem tror att den skröplige, åldrande Göran Persson flyttar till ett servicehus eller blir liggande ensam högst upp i ett höghus i förorten? Han lär väl göra vad alla människor med pengar kan göra; när den skattefinansierade omvårdnaden är utnyttjad maximalt köper man ytterligare vård privat. Det är inget konstigt med det, men det aktualiserar ojämlikheten i samhället. Och det kan förklara varför eliten inte anser det särskilt viktigt att diskutera omhändertagandet de sista levnadsåren. Frågan befinner sig helt enkelt allt för långt från deras egen verklighet. Stressade hemtjänstbiträden finns inte med på deras agenda. Viktigare anses att tala om skattebefrielse för anställning av folk som kan städa de stora lägenheterna.

Det är tyvärr inte de moraliskt mest rättrådiga, eller de som strävat och uppoffrat mest för det gemensamma, som får den bästa omvårdnaden på ålderns höst. Det är istället de som under sin aktiva tid kunnat skrapa ihop mest pengar för egen del som kommer i åtnjutande av det humanitära omhändertagandet. Osmakligt är det men likafullt sant.

I en blandning av sorg och lättnad städade vi ur. Plockade försiktigt ur bokhyllan med fotot av hennes familj: mor och far, bröder och systrar. Det måste ha tagits någon gång i slutet av 30-talet. Pappan var säsongsanställd stuveriarbetare, Ida Amalia, Marianns mor, hade startat kvinnoklubb och sett till att bygga ett egnahem. Mariann arbetade i delikatesaffär och hennes storebror Sixten var på väg till Stockholm.

Det bor en framtidstro i bilden, och på många sätt var den framtidstron berättigad. Mycket av det en arbetarfamilj på den tiden kunde hoppas på slog in. Ett starkt samhälle tog ansvar för en grundläggande standard.

Men när det kom till det egna åldrandet vägrade Ida Amalia underkasta sig det offentliga. Hon höll sig kvar i sitt egnahem till 96 års ålder och dog efter ett par veckor på vårdhem. Hennes önskan om att slippa det allmänna är begriplig – hon hade upplevt utauktionerandet av barn, gamla och sjuka. Den som tog minst betalt av fattigvårdsstyrelsen fick vårdnaden.

Idag skulle hon betraktats som en mönsteråldring, men så har också anbudsförfarandet från förr kommit tillbaka inom äldreården fast under en annan terminologi: konkurrensutsättning eller privatisering. Det är ett system för den allmänna servicen som är mer konstruerat för att minska kostnaderna än att öka kvaliteten. Eller råare uttryckt: det handlar om en dehumanisering.

Man skulle ju kunna tänka sig att förnekelsen av den skröpliga perioden hör ihop med rädslan för döden. Men döden förnekas inte. Tvärtom uppmanas människor att tänka sig som döda, skriva testamenten och önskemål om

ceremonierna omkring den döda kroppen. Vita arkivet, kallar begravningsbyråerna detta dokument som man bör upprätta, för att få det som man vill och underlätta de efterlevandes beslut. Den döda kroppen tillskrivs betydelse och ges uppmärksamhet, men den skröpliga levande kroppen förnekas.

Det vore på många sätt förnuftigare att uppmana var och en, att under sin vitala period, upprätta ett grått arkiv: en förteckning över hur man vill bli omhändertagen i de lägen man inte längre förmår ta hand om sig själv. Där skulle kunna anges sådant som vad man anser vara god mat, vilken den önskvärda dygnsrytmen är, musikpreferenser, socialt behov, önskad trygghetsnivå, vårdinsatser vid olycka, hygieniska önskemål, etc. Och självklart hur man vill bo.

Sådana dokument skulle tjäna flera funktioner.

- Att skriva dokumenten fäster uppmärksamheten på en period i livet som man annars själv lätt blundar för.
- Dokumenten skulle bemäktiga gamla människor i deras vardag, göra dem mindre hänvisade till andras omdöme.
- Existensen av »Gråa arkivet» kan tvinga politiker ut på banan. Deras egna önskemål kan jämföras med den servicenivå de föreskriver sina medmänniskor.

# Stigma, vårdare och vårdande i psykiatrin

MAJA STENBERG

Under dryga 30 år har jag haft olika yrken inom psykiatrin: mentalskötare, sjuksköterska och vårdlärare, både i Sverige och i ett afrikanskt land. Mina yrkeserfarenheter säger mig att personer som drabbats av psykisk sjukdom ofta diskrimineras och alieneras från samhällelig gemenskap och lider svårt av detta. Jag har också erfarit att personal inom psykiatrisk vård utsätts för negativa attityder. I syfte att utforska stigmatiseringens mekanism och effekter, samt vårdandets betydelse för erfarenheten av psykisk sjukdom, skriver jag denna essä.

## UTANFÖR GRINDARNA

Min uppväxt under 1960 och -70-talet är i stort sett lokaliserad utanför de låsta grindarna till ett stort mentalsjukhus som inhyste psykiskt sjuka från stora delar av länet för, ibland livslång, behandling och förvaring och där det fanns ett stort antal anställda. Den norrländska orten var i övrigt helt beroende av de andra stora arbetsplatserna som låg där:

pappersbruket och sågverket, som anställde stora mängder arbetare. Skötarna som arbetade vid det stora mentalsjukhuset ansågs inte som lika dugliga män som arbetarna vid industrin utan de som valde att arbeta inom vården ansågs vara lata och utan politisk ideologisk strävan och medvetenhet. Inom mentalvården fanns, i folks ögon, tjänster som klippta och skurna för den late oduglingen. Förutom att de var förmodat arbetsskygga och inga riktiga arbetare så fanns det en föreställning om att de som valde att arbeta på mentalsjukhuset möjligtvis hade en strävan att vara lite finare än arbetarna på fabriken. Att inte smutsa ner sig, bära tungt eller utsätta sig för de risker ett fabriksarbete innebar, var ett sätt att fjärma sig från arbetarkollektivet. Mentalskötarna hamnade i en kategori – kollektivanslutna men inte arbetare – som var svår att definiera och min egen slutsats blir att det därför skapades en misstro mot dem och en viss distansering från dem. Dessa attityder till personal påmindes jag starkt om när jag i början av detta sekel arbetade inom psykiatrisk vård i ett afrikanskt land. Man antog att vårdarna på något sätt inte höll god professionell standard eller hade misskött sig så att de blivit tvångsplacerade från somatisk vård till psykiatrisk. I flera fall hade man sorgligt nog rätt vad gäller detta specifika sjukhus.

#### INNANFÖR GRINDARNA

Efter gymnasieskolans vårdlinje kom jag själv att tillhöra den lata och odugliga massan av mentalskötare. Förmodligen kom jag något lindrigare undan allmänhetens oblida ögon då det inte fanns samma förväntningar på kvinnor, som på män, att vara »riktiga arbetare». Jag mötte några

medarbetare som bara hade anställningen som födkrok vilket bland annat visade sig i en oengagerad insats på jobbet medan de hellre satsade kraft och fokus på sina fritidsintressen. Några skötare där hade faktiskt en klart borgerlig strävan och satte en ära i att inte vara fabriksarbetare. Dem kunde man se djupt försjunkna i tidningarnas aktiekurser under arbetsdagen, eller vid telefonen där de köpte och sålde sina andelar. Man hade en tämligen frikostig och elastisk syn på arbetstider, i stark kontrast till fabrikenas styrande stämpelklockor. Men jag träffade också på flera med ett klart brinnande engagemang för att stötta de sjuka tillbaka till ett så normalt liv som möjligt utanför sjukhuset – de som arbetade idogt under arbetsdagen för att göra livet drägligare för de inskrivna. Min egen fördom om personalen fick sig alltså en törn, men bekräftades också i vissa stycken.

Ämnet psykiatrisk vård grep tag i mig direkt. För drygt 30 år sedan när jag började inom psykiatri upplevde jag mysteriet människan som otroligt intressant, ett grävande i det stora mörka som på något vis påminner om arkeologernas arbete. Sakta, försiktigt och med stor vörndnad dammar man av lagren och pusslar sedan ihop bitarna som blottlagts för att försöka se helheten som den en gång var och börja skapa en ny framtid därifrån. På köpet fick jag en större insikt i hur jag själv hade blivit och kanske varför, en insikt som gjorde att jag växte, både i glädje och i viss smärta. Samtidigt hade ett socialt intresse väckts hos mig – att kämpa för de svaga i samhället med ett rättvisepatos som ledstjärna förankrades hos mig. Min utgångspunkt var att de psykiskt sjuka var undanstopgade, uteslutna och tystade på olika sätt

och levde, syntes det mig, en helt hopplös och kärlekslös tillvaro. I motsats till gemene mans uppfattning om psykiatrins personal upplevde flera av oss som arbetade där att vi hade kraft, förstånd och ord nog att tala för patienterna, kämpa för deras rättigheter och återinföra dem till en samhällelig gemenskap.

Efter en tid som vikarierande skötare började jag sjuksköterskeutbildningen. Mina föräldrars stolthet kände inga gränser. Sjuksköterskeyrket var – enligt historiebeteckning av professor Rita Liljeström och Birgitta Jarup – mytomspunnet och omgärdades av förväntningar på hög moral och en god karaktär, förväntningar som även mina föräldrar bar på. Roten till dessa är sprungna ur hur yrket vuxit fram och de som profilerat det. Liljeström och Jarup beskriver att under ett tidigt 1900-tal arbetade utbildad personal inom vården och hade ett mycket lågt anseende hos allmänheten då de ansågs som lastbara, brottsliga och benägna på alkohol. Kort sagt personer som ingen annan ville anställa. Till denna situation sällade sig kvinnor ur högre bildade samhällsklasser vilka ansågs ädla och kallade att bli sjuksköterskor. Dessa ogifta kvinnor behövde trygga sin försörjning och för att garantera de borgerliga familjernas krav på sedlighet bevakades de hårt under utbildningstiden. Genom strikta regler för uppförande, klädsel och socialt liv kom yrkesutövarna att sammankopplas med en högre moral.<sup>1</sup>

Liljeström och Jarup beskriver vidare hur sjuksköterskorna skapade ett utrymme för professionen genom att sträva efter att höja nivån på vården och skaffade sig på så sätt en arbetsledande position över de utbildade. Lönen blev en sekundär fråga, man talade mer om det höga kal-

let och om sjuksköterskornas moraliska ansvar.<sup>2</sup> Omvårdnadsforskare och psykiatrisjuksköterska Gunnel Svedberg skriver att inom den psykiatriska vården hade lokala fackföreningar för skötarna bildats enligt modell från arbetarrörelsen och de ville strida för bättre anställningsvillkor, bland annat reglerad arbetstid och bättre lön.<sup>5</sup> Vi kan bara föreställa oss kollisionen mellan de (kvinnliga) sjuksköterskor som inte hade krav på ersättning för arbetet för egen del i en arbetsledande position över de fackligt engagerade (manliga) skötarna.

Efter några år som sjuksköterska inom den somatiska vården sökte jag mig tillbaka till psykiatrisk vård då jag saknat relationen till patienten som det bärande i yrket – min egen drivkraft till att arbeta inom vård överhuvudtaget – möten som skulle hjälpa genom vem jag är, inte på grund av de tekniska kunskaper och hjälpmedel jag besitter. Därför sökte jag mig tillbaka – till mina föräldrars besvikelse och andras huvudskakningar och undringar – till de psykiskt sjuka. De flesta tyckte att jag bytte ner mig, kastade bort en fin utbildning på detta vis. Förmodligen bottenar dessa reaktioner i föreställningar om sjuksköterskan och i attityder kring vilka som väljer att arbeta inom psykiatrisk vård.

### SKAM OCH SKULD

De patienter, ofta inskrivna på sjukhuset under större delen av sin livstid, som rörde sig ute i samhället upplever jag som bättre accepterade än personalen. Man lärde sig leva sida vid sida med deras kuriösa beteenden och ritualer ute i samhället även om man med överseende betraktade dem mest som lustiga inslag i vardagslivet. Det är inte alla psykiskt sjuka

förunnat att bli accepterade av ett omgivande samhälle då psykisk sjukdom är förenad med skam och de flesta personer upplever att de betraktas och bemöts annorlunda efter de drabbats av psykisk ohälsa. Skam, skuld och utanförskap i relation till psykisk ohälsa är en realitet – då som nu. Psykiater, tillika psykoanalytiker, Clarence Crafoord beskriver skam som en känsla som väller fram när självet är ifrågasatt och i kris.<sup>4</sup> Skam är alltså något man känner inför sig själv och som uppstår när man inte lyckas leva upp till det egna idealet. Man ifrågasätter sitt eget själv och skäms för sin bristande förmåga att vara normal, samtidigt som omgivningens attityder till psykisk sjukdom förstärker skammen för de egna tillkortakommandena. Fenomenet skuld är något man känner inför vad man gjort eller inte gjort mot/för andra.<sup>5</sup> Känslan av skuld bottnar i våra värderingar om vad som är gott och inte och är starkt relaterat till psykisk sjukdom och ohälsa. Kanske känner man som psykiskt sjuk skuld inför tanken på att man inte är den goda modern som barnen är värda, över att arbetskamrater får arbeta hårdare nu när jag är sjukskriven? Kanske känner man en diffus skuld över att ha gjort något som förtjänar detta lidande?

#### SEGREGATION

Hur kommer det sig då att psykisk ohälsa och sjukdom får bära skammens tunga ok? Idéhistorikern och filosofen Michel Foucault börjar beskriva psykiatrins historia med att i begynnelsen var människan. Sedan uppstod en skiljelinje mellan förnuftig och oförnuftig människa. Denna skiljelinje blir embryot till vetenskapen om vansinne

riebeskrivningen fortsätter med hur skam överfördes på de psykiskt sjuka då de tömda leprosarierna började fyllas med denna nya kategori sjuka efter det att spetälskan dragit sig tillbaka i Europa, dessa asylers dit de drabbade hade placerats för att separeras från det övriga samhället. Även om asylerna nu var tömda på spetälska fanns värderingarna och idéstrukturerna kvar knutna till uteslutning och segregation. Tanken om lepra som ett straff från Gud levde kvar och överfördes sedermera till de inlåsta vansinniga i dessa asylers och här kan vi nog finna roten till hur skuld sammankopplas med psykisk sjukdom – ett straff för något. Psykiskt sjuka tog över både den fysiska byggnaden och den moraliska världens landskap. Enligt Foucaults beskrivning kunde dock isoleringen också innebära fördelar – de sjuka slapp samhällets krav och de friska slapp störande inslag i samhällslivet.<sup>6</sup> Nackdelarna verkade dock väga tyngre då leprosariernas moraliska kvarlevor jämte fysisk uteslutning och instängning skapade, cementerade och bekräftade känslor av skam och skuld.

Foucault menar att interneringen av psykiskt sjuka också hade ett disciplinerande motiv så att de ännu friska skulle hålla sig hela, rena och idogt arbetande – alltså att asylerna inte bara användes för psykiskt sjuka utan också för att skrämja en frisk allmänhet till skötsamhet. Europeisk historieforskning menar att asylerna fram till 1900-talets början hade två funktioner – dels en segregerande där man ville befria samhället från faran och hotet, dels en medicinsk funktion där man ville ge den drabbade vård och behandling.<sup>7</sup> Som medicinsk specialitet är psykiatrin i jämförelse med andra och många teorier om psykisk

sjukdom och behandling har avlöst varandra. Ekonomihistoriker Eva Eggeby beskriver psykiatrin som en specialitet som utvecklats »från grymhet och barbari till organiserad, institutionell humanism, och från okunnighet, religion och vidskepelse till modern medicinsk vetenskap.»<sup>8</sup>

Foucault resonerar som så att de forna tidernas synliga asylor numer är murar byggda av våra egna föreställningar.<sup>9</sup> Asylerna må vara nedrivna men har istället blivit våra egna befästningar byggda av attityder, tankar och värderingar. Idéstrukturen om *dem* (de skamliga sjuka) och *vi* (de normala friska) har överlevt isolaten och har fortfarande stor negativ inverkan i människors liv.

#### STIGMA: FENOMENET

Begreppet stigma används i samband med sjukdomar som är relaterade till social skam. Sociolog Erving Goffman beskriver hur man i det antika Grekland talade om stigma när det handlade om kroppsliga tecken, till exempel brännmärkning, som visade vem personen stämplades som: slav, kriminell, förrädare, och så vidare. Märkningen signalerade att man skulle undvika personen, speciellt på offentliga platser. Stigma, som vi vanligtvis använder begreppet idag, innebär att personen blir diskvalificerad från fullständig social acceptans och uteslutandet springer ur misslyckanden eller brister av olika art. Vanligtvis handlar det om någon oönskad olikhet som väcker omgivningens negativa attityd, en attityd som grundar sig i misstro och vanrykte.<sup>10</sup> Fenomenet bygger på etikettering, stereotypisering och generalisering och när det handlar om psykiskt sjuka tillskriver man dem inkompetens, oansvar, farlighet, oförutsägbarhet, man

misstänker att de själva har orsakat att de blev sjuka och/eller att det handlar om obotliga tillstånd, menar psykiatriprofessor Patrick W Corrigan.<sup>11</sup> Stigma behöver inte längre påvisas genom yttre tydliga tecknen, men det sociala undvikandet kvarstår från antikens dagar. Avvikande beteende som kan leda fram till stigmatisering är symtom på psykisk sjukdom, bristande förmågor och personligt framträdande, som bristande hygien till exempel.<sup>12</sup> Dagens samhälle har stora krav på sina medborgare: att man skall sköta sig, vara högproduktiv och vara teknologiskt uppdaterad. Kan man inte hålla jämna steg i vuxen ålder blir man lätt utstött och den som inte klarar det blir betraktad som en särpling och riskerar att bli utstött, stigmatiserad.

En vanlig respons från allmänheten på psykiskt sjuka med extroverta symtom och avvikande beteende är rädsla och avsmak, som ofta leder till att man tar avstånd och minimerar kontakten. Den drabbade själv identifierar sig då än mer med etiketteringen och andra sjuka, för att passa in i stämplingen och tenderar att mer leva ut sina symtom än att försöka hämma dem.<sup>15</sup> När personen reagerar på det stigma han utsatts för, tolkas det som att vi verkligen hade rätt i vårt avståndstagande. Skam är den enda accepterade responsen till stigma för personen i fråga, självhat och nedvärderande av sig själv en naturlig följd. Om den utstötte försöker göra något åt sin situation kommer den ändå att vara en person som har varit psykiskt sjuk en gång, menar Goffman.<sup>14</sup> Erfarenheten verkar vara grund nog för stigmatisering.

Corrigan skriver att det inom underhållningsindustrin idag närs bilder av att psykiskt sjuka är våldsamma personer och anser det vara en missuppfattning som späder på

gamla fördomar.<sup>15</sup> Rädslan för de sjuka utgör en bördig grogrund för behovet att fortfarande särskilja *oss* och *dem*, de friska och de sjuka. Idéstrukturerna från skammens gamla boningar – leprosarierna – lever kvar i bästa välmåga.

#### STIGMA: RÄDSLÅ

Oordning, kaos och till synes förlorad kontroll över drifterna skapar rädsla och avståndstagande hos medmänniskorna. För att behärska naturkrafterna, det djuriska, inom oss har vi kultur. Kultur, menar psykoterapins fader Sigmund Freud, är en reglering av människors relationer, hur vi ska umgås med varandra i olika situationer. Utan kulturen skulle det mänskliga djuret ta över, styrka och godtycke skulle råda – hot, våld, kriminalitet skulle finnas i vardagen och föda vanmakt. Kulturens krav är att alla individer i samhället har samma regler och man måste kvalificera sig för att få samma rätt som andra. Man måste göra vissa uppoffringar genom att inte helt leva ut sina egna drifter för att inte skada någon annan i gemenskapen, så som man är rädd att en psykiskt sjuk skulle kunna göra. Kultur ger alltså individen en viss rätt, men även inskränkningar.<sup>16</sup> *Den vanvettige* – som Foucault genomgående benämner den psykiskt sjuke – alierar sig från den samtida kulturens ordning och utesluts därför. Anstalterna var moraliska institutioner som fanns till i korrigerande syfte, i kulturens tjänst.<sup>17</sup> Kulturer verkar kräva asyler – fysiska eller ideologiska.

Underhållningsindustrins bild av den utagerande psykiskt sjuke stämmer inte helt med verkligheten då flera vanliga psykiska tillstånd inte yttrar sig i hot eller våld men  
224 likväl är stigmatiserade. Exempel på detta är depression,

som drabbar så många som ungefär varannan kvinna någon gång under livet.<sup>18</sup>

### UTAN HOT – ÄNDÅ STIGMA

Det är inget konstigt. Det ska inte vara någonting konstigt. Har man järnbrist tar man medicin mot det, har man brister i de kemiska signalsubstanserna tar man medicin mot det. Jag har svårt att förstå den här tabustämpeln som finns kring alla psykiska sjukdomar.<sup>19</sup>

Idag råder en tendens att förklara psykisk sjukdom med biologiska orsaker, därom vittnar till exempel den kända artisten ovan. Individen kan inte skuldbeläggas då det handlar om en obalans i hjärnans kemi, men att alltför ensidigt mena att psykisk sjukdom har biomedicinska orsaker ökar snarare på stigmat än minskar den, även om skulden inte längre läggs på individen själv, menar Corrigan.<sup>20</sup> Det skapas då lätt en attityd att de sjuka är obotliga och inte har någon kontroll över sin sjukdom. Att depression nu är anedd som en folksjukdom kan nog underlätta för de drabbade och befria dem kanske både från social skam och egen skuld. Depression som definierat folkhälsoproblem gör det enklare att förskriva, som Fredrik Svenaeus benämner det, en »vardagslivets doping»<sup>21</sup> mot funktionsnedsättningarna och symtomen, höja individens prestation och inte söka andra möjliga förklaringar till förstämningen. Människor har stigande förväntningar på att få tillgång till de medel som kan lösa deras personliga problem, förändra deras liv och kanske omskapa vem de är och ställer nya krav på psykiatri menar europeisk historieforskning.<sup>22</sup> Här får jag en

bild av ett framtida scenario – patienter, deras närstående, arbetsgivare och andra intressenter förväntar sig att personen snabbt skall komma tillbaka till ursprunglig (eller till och med bättre?) förmåga och kräver därför att medicinsk behandling sätts in. Personer med nedsatt funktion blir ifrågasatta och sällsynt förekommande, vilket kan leda till en minskad acceptans för oönskade olikheter.

Förutom depression är schizofreni en diagnos där hot och våld inte tillhör den vanligaste bilden. Där brukar de mest ihållande och besvärande symtomen vara en försvagad förmåga att ta initiativ och en svårighet att igångsätta aktiviteter. De medialt kända våldsdåden i vårt samhälle visar på att de begåtts av personer med psykosjukdomar (dit schizofreni hör), vilket kan göra att en allmänhet generaliserar och tror att dessa personer är helt i skenande synapsers makt och därför utgör ett stort hot, mot alla. Stigmatisering stiger alltså inte endast fram ur en rädsla för att den unike personen uppför sig hotfullt, utan också ur generalisering över extrema – i meningen sällsynta – vansinnesdåd som har inträffat.

Vi relaterar ofta psykisk sjukdom till en förändrad verklighetsuppfattning och en rädsla för att själv drabbas en dag kan väckas hos dem som (ännu?) inte upplevt en alternativ verklighet i en psykos. Ett behov att skydda sig finns, både mot den psykosdrabbade och det okontrollerade beteendet samt mot att behöva möta sina egna potentiella fador och en verklighet man ännu inte vet något om. Internering av psykiskt sjuka gör att man slipper se det man fruktar, och kanske också känner. Tanken på olikheten oss emellan friar oss från oron. Asylernas isolering spädde på omgivningens

rädsla och alienation från dårskapen, medan att frekvent umgås med och känna till drabbade personer kan göra oss mer förstående och accepterande. Möten med enskilda psykiskt sjuka kan förändra vår förhandsbild av psykisk sjukdom.

### STIGMAS EFFEKTER

The World Health Organization (WHO) och The World Psychiatric Association har uppmärksammat att stigmatisering kopplad till psykisk sjukdom skapar lidande, handikapp och ekonomiska förluster för både patienter och dess närstående.<sup>23</sup> WHO fastslår också att stigma eroderar tilltron till att psykiska sjukdomar är giltiga och behandlingsbara tillstånd. Det leder till att andra undviker att umgås med den drabbade, att anställa eller upplåta bostad till honom/henne, eller att ens bo granne med någon som är eller har varit psykiskt sjuk. Man menar på att stigma på detta vis skapar låg självkänsla, isolering och en känsla av hopplöshet, det berövar människor deras värdighet och förhindrar deras fulla medverkan i det sociala livet.<sup>24</sup>

### STIGMA FÅR NÄRING

I början av 1980-talet pratade vi i personalrummet på det stora mentalsjukhuset om nedläggningarna av mentalsjukhus i Italien och fantiserade om hur situationen skulle kunna se ut hos oss om samma sak hände här. Vi hade så roligt åt denna omöjliga tanke och kunde inte föreställa oss vad som skulle hända då med alla dessa sjuka som vi mötte dagligen. Vi fantiserade om att sjukhusets mäktiga byggnader skulle användas som spa-anläggning för rika turister, där pool och

tennisbana naturligt skulle finnas. Som vi skrattade åt detta fantasifoster. Och som vi förvånades när det faktiskt blev så. Privata näringsidkare övertog den fysiska asylén, byggnaden, men inte det moraliska landskapets skam och skuld.

Vi i personalgruppen hade mycket svårare att föreställa oss vad som skulle hända med patienterna på avdelningen. De flesta av dem var så hårt märkta av sin sjukdom, av behandlingar och av institutionen själv, att de blivit för funktionshindrade för att klara ett dagligt liv utanför grindarna. De stora mentalsjukhusen stängdes dock och flertalet av de tidigare patienterna fick ett liv utanför asylernas skyddande och avgränsande murar. 1995 reglerades att kommunerna i landet har ansvar även för att de psykiskt sjuka skall kunna leva i samhället på liknande villkor som andra. Kommunerna tillskrevs ansvaret avseende boende, sysselsättning och fritid, samt att ge viss vård och rehabilitering. Målet för reformen var att normalisera livsvillkoren för de psykiskt sjuka och att de ska kunna integreras i samhället, skriver psykiater Jan-Otto Ottosson. Detta innebär att det övriga samhället fick mer kontakt med psykiskt sjuka, vilket har lett till att fördomarna mot gruppen både ökat och minskat. Den mediala uppmärksamheten är stor, på grund av kritiskt förhållningssätt mot av-institutionaliseringarna och kritiken är stark mot att samarbetet mellan sociala myndigheter och sjukvården inte fungerar.<sup>25</sup> Vi hamnar i samma gamla intressekonflikt som handlar om att antingen prioritera skyddet för omgivningen eller att normalisera individens liv, som fanns redan under det 1700-tal som Foucault beskrev.

Amerikansk stigmaforskning visar på att media frekvent piskar upp stämningar mot de psykiskt sjuka och beskriver

stora hot mot omgivande samhälle, ofta tämligen grundlöst.<sup>26</sup> Ottosson menar också på att de få psykiskt sjuka som begår hemska brott belyses oproportionerligt mycket och stort i dagspressen.<sup>27</sup> Detta förmodligen som ett led att öka lösnummerförsäljningen av dagens tidning, men även som en samlad samhällskritik mot att mentalsjukhusen monterats ner och att en allmänhet utsätts för risker i att dagligen möta de psykiskt sjuka. Rädsla lever kvar och frodas och personer med psykisk sjukdom stigmatiseras kraftigt genom dessa löpsedlar. Idag gäller att fler med vårdbehov finns ute i samhället då psykiatri har blivit villebråd för besparingar, vilket gör att det är svårt att alltid få adekvat vård även när den behövs.<sup>28</sup> Idag finns det nog ingen av vårdpersonalen – som under det tidiga 1980-talet skrattade så gott i personalrummet – som önskar de stora kolosserna till mentalsjukhus tillbaka. Därför är det svårt att sympatisera med dagsdebatten som handlar om att åter spärra in folk, att återskapa mentalsjukhusen och att återigen isolera dessa människor från ett omgivande samhälle.

### STIGMA VÄXER

Att inte få vård när man behöver eller vård som man inte önskar kan leda till att patienterna inte gärna söker sig till psykiatri, även om de har stora behov av den. De försöker själva få ordning på sina problem och söker sig till alternativa källor till helande. Ett resultat av detta hjälpsökande kan vara att symtomen ökar, sjukdomen förvärras under tiden. Detta kan i sin tur leda till att man sticker ut mer, stör mer, skapar rädsla och det leder till ett ökat avståndstagande från allmänheten och därmed ökad stigmatisering. Omliggande

samhälle kritiserar då den psykiatriska vården för att inte göra något, för att inte klara av att behandla de sjuka och för att inte bedriva god vård. När så patienten kommer in med en förvärrad sjukdomsbild krävs ofta att vårdtiden blir långvarig, medan heldygnsvården idag inte medger långa behandlingstider. Personal upplever att situationen är svår, behandlingsresultat låter vänta på sig och insatserna visar på klena resultat. Kontakterna är för kortvariga för att patienten skall hinna dra ordentlig nytta av relationsarbetet. Modstulet tappar vårdarna motivation och engagemang i arbetet, söker sig till annat jobb och erfarenheterna som man bär med sig är negativa. Det blir svårt att rekrytera kvalificerad personal till den psykiatriska vården. Patienterna upplever att de inte får den vård de behöver.

#### VÅRDARE: SMITTAD AV STIGMA

Psykiatrisk vård dras med problem att rekrytera kvalificerad personal, ett fenomen som enligt WHO är vitt spritt runt världen och som således inte bara drabbar de fattiga länderna där man har brist på kvalificerad vårdpersonal överhuvudtaget.<sup>29</sup> Under de tider då sjukvården lidit brist på utbildad och erfaren personal, har den psykiatriska vården lidit än mer av denna brist. Först nu, när det råder ett visst överskott på kompetent personal inom somatisk vård ser man en förbättring inom psykiatrisk vård. Hur kan det komma sig? Goffman redogör för att personer som står mycket nära en stigmatiserad person mycket väl kan smittas av stigma. När man får en sådan djup inblick i problemen och tar del av den drabbades situation kan man nästan anses som en 'hedersmedlem' i gruppen av stigmatiserade. De drabbade behöver

inte hålla igen utan kan visa på hur de verkligen har det och den närstående får en mycket god inblick. Goffman menar också att det finns en risk att själv bli stigmatiserad vilket kan resultera i att man undviker att involvera sig eller väljer att avsluta kontakten med de drabbade.<sup>50</sup>

När något tragiskt har hänt uttalar sig ofta representanter för psykiatrisk vård i pressen och utstrålar inte sällan en önskan att tona ner hotbilden runt de psykiskt sjuka. Man försöker, så som man själv känner sina patienter, beskriva patienternas större och vanligare problem som inaktivitet, isolering, passivitet och rädsla. Men vad tänker då allmänheten som utsatts för hotet, för faran, för den reella händelsen ute på gatan när personalen inte verkar inse farorna? Att personalen inte förstår, ser eller har vett nog? Att dessa märkliga individers referensramar om vad som är normalt är rubbade och att de själva lever i en normalitetens gråzon? Tilltron till psykiatri som vetenskap och vården som tillförlitlig och fungerande rubbas och personalen stigmatiseras som de kufar de framstår som.

Psykatripersonal pratar ofta om sig själva i termer av symtom och diagnoser. »Jag är paranoid/lite manisk/deprimerad idag.» Man omnämner sig själva som kufiska, konstiga och lite »annars» än vanliga människor – vilket även jag själv tenderar att kokettera med – kanske för att bekräfta en identitet inom yrket och en samhörighet med patienterna. Personalen känner stigmatiseringen – i den meningen att man inte åtnjuter full social acceptans inom vårdirken – och man identifierar sig med stigmates budskap, som ett sätt att bibehålla eller skapa en identitet och överdriver det beteende eller attribut man stigmatiserats för. Vi kan

även förstå stigmatisering av psykiatrins personal med att personer i omgivande samhälle egentligen är rädda för dem. Kanske finns det en underliggande rädsla att de som arbetar som vårdare skall kunna se den andres, än så länge endast latent, dårskap? Att personalen med sina psykiatriska röntgenblickar kan ana och avslöja ett bråddjup som personerna själva ännu inte känt av?

#### PATIENTEN: VEM BLIR PSYKISKT SJUK?

Det verkar ha funnits och finns lika många teorier som teoretiker när det kommer till att förklara förekomsten av psykisk sjukdom och vem som får dem. En teori handlar om att sjukdomarna inte finns överhuvudtaget utan är endast en form av ordlös kommunikation, ett rop på hjälp från en lidande person. Någon annan förklarade inspärlandet som en del av klasskampen och pekade på att det främst var fattiga som spärrades in.<sup>51</sup> Statistik skulle kunna ge teorin rätt, skriver omvårdnadsforskare Maria Nyström och pekar på att antalet vårdade inom psykiatrin ökade kraftigt från år 1860 och framåt, vilket sammanfaller med att industrialismen nu hade högre krav på individens prestationsförmåga och att man därmed sorterade ut de odugliga arbetarna på detta vis.<sup>52</sup> Franske sociologen Émile Durkheim spekulerade i att tillstånden är normala reaktioner på ett samhälle som glider isär och reaktionen hos individen är förståelig och till och med sund,<sup>53</sup> något som psykiatrin sedan 1950-talet till delar bejakat. Enligt europeisk historieforskning kan mildare nervösa besvär – psykosomatiska tillstånd och vissa psykologiska fenomen – mycket väl vara relaterade till problem i den moderna livsföringen och ett samhälle i

förändring.<sup>54</sup> Psykiatriska sjukdomsytringar är, enligt den existentialistiske psykologen Rollo May, ett sätt för personer att rädda sitt *vara* genom ett *icke-vara*, symtomen är till för att skydda ett innersta hotat centrum av individen.<sup>55</sup>

Naturligtvis är det så att det aktuella kunskapsläget och den för tiden accepterade förklaringsmodellen ger effekt på vilken behandling och vilket bemötande man erbjuder patienten. Det verkar som om den psykiatriska vårdens teoretiska vägval genom åren har krävt sina offer då vi lyssnar till vad en före detta patient säger: »Vad man istället borde göra är att inse att psykiatri är den mest i blindo famlande av de medicinska disciplinerna, och jämfört med annan empirisk vetenskap så vore det rent av ett skämt att skratta åt, om det inte hade funnits så många patienter som for illa.»<sup>56</sup>

### PATIENTEN: IDENTITET OCH DIAGNOS

Att få en psykiatrisk diagnos innebär att personen får vetenskap om att han/hon passerat gränsen för vad som anses friskt och normalt, till det som är sjukt och avvikande och benämningen på tillståndet kan, enligt idéhistoriker Karin Johannisson, kasta ut personer ur social gemenskap. Vilka diagnoser som är behäftade med ett uteslutande ur gemenskapen och en stigmatisering är kulturellt betingat och förändras över tid och säger något om hur individen skall uppfatta sig själv och hur samtiden uppfattar henne.<sup>57</sup> Individen börjar leva upp till omgivningens förväntningar i och med att diagnosen är ställd, vilket kan förstärka symptom och omgivningens avståndstagande.

Att bli sjuk överhuvudtaget kan påverka en människa i grunden, hennes identitet och roll får identifieras på nytt.

Jag föreställer mig att det kan skaka om en människa betydligt om sjukdomen är av psykisk art, på grund av personens egna fördomar om psykiska sjukdomar och den skam och skuld tillstånden är behäftade med. Att få en sjukdom kan innebära en sorts identitetsförvirring, men också en oro för den egna autonomin. Leder sjukdomsvägen till ett obönhörligt beroende, en alldeles ny situation i det vuxna livet där egen kraft, vilja och identitet går förlorade? Att ha en psykisk sjukdom kan innebära att man, i den stund då man är som mest beroende, sviks av de omgivande människorna. May menar att vi alla behöver en förankring i tillvaron och att vi alla har ett behov av att gå ut ur oss själva och ingå i gemenskap.<sup>58</sup> Livet igenom lever vi i ett ömsesidigt beroende av varandra och det framträder tydligast vid ohälsa och sjukdom. Då kanske vi behöver omgivningens stöd mer än någonsin tidigare och då blir beroendet kanske mer ensidigt än förr, spekulerar författaren och journalisten Göran Rosenberg.<sup>59</sup> Att då, i denna stund av ett ökat beroende, stötas bort av medmänniskorna, kastas ut ur den delikata väven av ömsesidiga relationer, gör att man kan uppleva ensamhet på ett existentiellt plan.

Kanske föreställer man sig att man själv är en viktig tråd i väven av människors gemenskap, men blir bemött med stigmatiserande attityder och känner sig därför förvirrad och förlorad. Man står inte ut med förvirringen, att leva i ett vakuum, att inte veta sin plats i tillvaron. Därför accepterar man den nya positionen som omvärlden sätter en i för att bibehålla någon sorts identitet och relation. Man identifierar sig med den avvikande position man fått och spelar ut sin sjukdom kraftigare än vad man tidigare gjort, som en del av

en socialiseringsprocess in i gruppen av sjuka/avvikande. Detta späder ytterligare på omgivningens fördömande attityder och generaliseringar om psykiskt sjuka. Stigmatiseringen får mer kraft. Hjalmar Söderberg har fångat människans rädsla för icke-relation på ett fantastiskt sätt:

Man vill bli älskad, i brist därpå beundrad, i brist därpå fruktad, i brist därpå avskydd och föraktad. Man vill ingiva människorna någon slags känsla. Själen ryser för tomrummet och vill kontakt till vad pris som helst.<sup>40</sup>

Ensamhet är ett outhärdligt straff. Känslan av frånvaro av »flock» och vad den kan innebära i form av skydd, rättigheter och skyldigheter, är främmande och skrämmande för människan. May menar att en förutsättning för att en person skall ha en »jag-är-upplevelse» är att bli accepterad av någon som man är och att man har någon att lita på. Att vara accepterad gör att man kan uppleva sitt eget vara. Om man inte har denna upplevelse inåt återspeglar man bara andras uppfattning om mig och det skapar endast social konformism, inte äkta självkänsla.<sup>41</sup> Att vara accepterad även om man har psykisk sjukdom innebär en chans att bryta stigmatisering.

En vän berättade när vi träffades igen efter några år, att hon behandlats för depression vid två tillfällen och då varit inneliggande på en psykiatrisk avdelning. Min respons blev vad jag själv förväntade, att jag kunde se det som en »durkheimskt» sund reaktion till det samhälle vi lever i. När hon sedan berättade om sina episoder som sjuk insåg jag att depressionerna hade starka psykotiska inslag och inte var

av »vanlig Prozacvalör». Då ändrades helt plötsligt min bild av och relation till henne. Helt plötsligt insåg jag, med förvåning och smärta, att jag själv *innerst inne* aldrig riktigt varit övertygad om att precis alla typer av psykisk sjukdom kunde drabba precis vem som helst. Innerst inne bar jag alltså en föreställning om att psykosor drabbar vissa, de med defekter och sårbarheter av annan sort än de flesta andra har, en särskilt predisponibel grupp. Jag började betrakta henne med mer klinisk blick, i jakt på symtom på psykosjukdom trots att hon nu var frisk. Allt hon därefter sade och gjorde granskade jag genom det kliniska ögat: var det friskt eller sjukt? Jag skämdes samtidigt över att min vänrelation nu övergått till ett förhållningssätt och att jag agerade distanserande. Detta visade tydligt att jag har olika syn på friska människor och människor med psykosjukdom. Jag – som hållit fanan högt över att alltid möta personer som de är och inte som den diagnos de fått eller vilka erfarenheter de tidigare gjort. Jag har trott att jag möter människor med öppet sinne för vem de är just nu och hur de har det nu.

#### VÅRDARENS ROLL

Under mitt yrkesliv inom psykiatrisk vård har jag mött olika vårdideologiska riktningar vilket har inneburit att mitt arbete har förändrats genom dem. Till en början rådde en starkt hierarkisk ordning inom vården och läkarens ord var lag. Det medicinska perspektivet var allena rådande och mediciner för att dämpa symtomen var de enda arbetsinstrument som användes under mina första år under 1970-talet. Min roll som både skötare och sjuksköterska var att verkställa läkarens order och se till att de efterlevdes och

att rapportera effekterna tillbaka till läkaren. Andra tankegångar fanns dock och skillnaden mellan behandlarens (läkarens) önskan att förändra patienten och vårdarnas önskan om att förändra de sociala förhållandena blev snart till motsättningar i arbetet.

Sakta förändrades min roll som vårdare då de anti-psykiatriska krafterna fick fotfäste i korridorerna. Vi utgick från att patienten var offer för omständigheter och missförstånd, så vårt arbete bestod mer i att isolera personen från sin skadliga omgivning och ge patienten en chans till nyorientering i en ny fysisk och känslomässig miljö. Hierarkier raserades, vi var alla där på samma villkor – läkare, vårdare och patienter. Patienten skulle få en chans att skapa sunda relationer till sunda människor, en chans till nystart med nyförvärvade kunskaper i hur man relaterar till andra och hur man praktiskt tar hand om sin levnadsmiljö. Anhöriga och vänner blev avskurna från patienten, personalen blev de som stod personen närmast. Familjer belades med en hel del skuld för patientens sjukdom, vilket skapade förtvivlan och oro. De närståendes känslomässiga respons, deras förtvivlan och oro, kunde ses som en bekräftelse på vår teori om att dessa labila människor hade orsakat patientens sjukdomslidande. Dörren förblev stängd för dem under hela långa vårdtiden. När den anti-psykiatriska rörelsen förlorade mark började sjukhusen att monteras ner och vården skedde mer i öppna vårdformer. Sakta infördes ett mer integrerat vårdande, där medicineringen skulle vara basen i vården och terapeutiska samtal och väl definierade förhållningssätt skulle hjälpa personen ur sin svåra situation. Nu arbetade olika yrkeskategorier mer i team och behand-

lingen avgjordes ofta under konferenser där representanter för olika kompetensområden skulle diskutera sig fram till den korrekta behandlingen, men utan att varken patienten eller de närstående var med i beslutsfattandet.

#### VÅRDAREN OCH DENNES MOTIV

Vårdpersonal drivs av den mänskliga plikten att värna de små, de utsatta, de behövande och sjuka, menar författaren och journalisten Göran Rosenberg.<sup>42</sup> Varför väljer man då just psykiatrisk vård? Är det igenkännandet av sina egna inre svagheter och problem som ger en utvecklad sympati för denna patientgrupp? För egen del drogs jag till psykiatrisk vård för att jag fascinerades av det stora mysteriet människan och de insikter jag fått om mig själv under utbildningarnas gång. Min yrkesroll såg jag som guidens, en ciceron på den äventyrliga resan inåt, en medföljare som hade ett stabilare underlag och därmed inte själv hotades att falla ner i ett nattsvart mentalt mörker. Att få arbeta med mig själv och inget annat som verktyg intresserade och vad som hände med mig i mötet med den andre och dennes situation lockade. Jag valde yrke enligt den egna etiska koden att göra det rätta, det goda – att värna de förtryckta, de i själen förkrympta och lidande.

Mina yrkeserfarenheter från ett utvecklingsland säger mig att man måste ha ett personligt motiv för att hjälpa patienten tillbaka till hälsa och identitet. Personalen vid detta sjukhus hade inte själva valt att arbeta där, utan såg det snarare som ett straff att arbeta med psykiskt sjuka. Resultatet, i mina ögon, var en total frånvaro av omvårdnad och ett djupt oetiskt och omoraliskt förhållningssätt

till patienterna. En vårdallians kom inte till stånd, möten som kunde ha hjälpt patienten ur upplevelsen av att vara utsluten och isolerad av övriga samhället blev inte av. Jag är övertygad om att motivet till att arbeta inom psykiatrin måste innehålla någon sorts formulering om att patienten skall få det bättre.

### VÅRDAREN PSYKISKA HÄLSA

Udda personligheter och märkliga existenser finns överallt, men om vi för ett ögonblick antar att personal inom psykiatrisk vård har sökt sig dit för att de själva har psykiska problem, är det då bra eller dåligt för den vård som skall bedrivas? Kanske kan det rent av förhålla sig så att en egen erfarenhet av psykisk ohälsa och sjukdom ger personen en större empatisk förmåga, vilket kan vara till gagn för patienten? Jag kommer ihåg ett möte med en deprimerad kvinna där jag för första gången känslomässigt förstod det hon beskrev genom att jag själv då hade genomgått en tung period. Efter den händelsen blev jag övertygad om att man har en fördel i mötet med patienterna om man själv åtminstone anat kanten till avgrunden. Svenaeus skriver »[a]tt möta och förstå andra människor förutsätter att man i någon mån förstår sig själv»,<sup>45</sup> vilket får mig att tro att man inte behöver vara i fullständig psykisk balans för att hjälpa patienten – bara man har insikt och distans till sitt eget mående och varande.

Ögonblick av *äkta möte*, en förståelse på djupet, har inneburit för mig som vårdare att jag genom att berika en annan människa också berikat mig själv. Precis som Rosenberg menar jag på att detta ger en känsla av att betyda

något i världen och gör att livet upplevs rikare.<sup>44</sup> Det är en delikat balansgång dock, då patienterna inte kan finnas till för vårdarens skull, för att denne skall berika sig själv, utan patienten måste få vara till för sin egen skull och få den bekräftelse han/hon behöver för att bli hel. En vårdare med egen pågående psykisk sjukdom kan ha allt för stora egna behov för att kunna tillfredsställa den hjälpsökandes. Nyström menar att det att vara professionell vårdare innebär att ha egen integritet, ha uppnått en viss mognad som människa, kunna visa på öppenhet och ha förmåga till empati. Att möta den hjälpsökande människan innebär att intresset riktas mot hur hon själv upplever hälsa, lidande, välbefinnande, sin värld. Detta innebär i sin tur att det ställs krav på vårdaren att kunna bortse från sina egna behov, åtminstone i stunden för mötet.<sup>45</sup>

#### STIGMA MINSKAR: MÖTEN

Att bli *någon* för den andre gör att man får identitet och en kontakt med verkligheten. Att någon ser mig, att jag blir en person i mötet med den andre. För att kunna förstå och ta till sig patienten och dennes berättelse måste vårdpersonal intressera sig för världen så som patienten själv erfar den.<sup>46</sup> Vårdarens fokus blir på existentiella frågor, hur patienten ser på sina möjligheter till ett välbefinnande och den primära vårdande handlingen blir att fråga och lyssna, vilket förutsätter att vårdaren har en förmåga till både närhet och distans. Nyström menar att patientens livsvärld kan upptäckas genom en öppenhet, en vilja att förstå även om det innebär att det strider mot vad man själv förstått.<sup>47</sup> Vår fråga som vårdare blir vad den levda sanningen innebär för just

den här personen som lever den och individen kan känna sig lyssnad till, respekterad och förstådd.

Under vårdutbildningar förmedlas känslan av att personalen i slutänden blir specialister på olika sjukdomar, medan patienten är den som kommer till dem för att få experthjälp för sitt lidande. Ur ett livsvärldsperspektiv blir det patienten själv som är specialisten och vårdaren betraktas som generalist på området, där vårdaren intar en position att verkligen lära känna denna person och det sätt denne ser på sitt »vara-i-världen».<sup>48</sup> När vi objektiverar den andre genom att endast se den som en patient med en viss diagnos och bara ser de medicinska detaljerna så skapar vi oss en verklighetsförvanskning, den som erfar tillståndet syns inte. Vinsten för personal som undviker ett *äkta möte*, ett möte mellan Jag och Du, är ett skydd mot ångest och omskakande upplevelser, menar May.<sup>49</sup> Den negativa erfarenheten patienten kan få är att personalens attityd bekräftar stigmatiseringen som sker ute i samhället och samtidigt bekräftas deras mindre värde som människa.

### STIGMA MINSKAR: VÅRDANDE TEKNIK

Nyström refererar till Psykiatriutredningen (SOU 1992:75) som funnit att psykiatrins vårdpersonal tagit sig tolkningsföreträde över patientens livshistoria och att patienterna genom detta förlorat makten över sina egna liv. Utredningens slutsatser visade att vårdare inte med automatik har tillräcklig kunskap om vad som är viktigt i patientens vardagliga tillvaro, varken genom sina utbildningar eller genom sin yrkesverksamhet.<sup>50</sup> Dessa slutsatser ger mig en plötslig och smärtsam insikt om att jag alltid – oavsett referensram

i vårdandet – har utgått från att jag både vet, kan och förstår mer. Jag har ansett mig ha ädla motiv när jag arbetat för den andre, men inser att jag trots mig förstå den andre bättre än denne har förstått sig själv, och har alltid pekat ut målet att arbeta för och stakat ut den bästa vägen dit. Jag inser idag att det ligger både en sorglig illusion och ett paternalistiskt förtryck i detta

Våra teorier om hur psykiatrisk vård bör gå till gör att vårt sätt att arbeta tenderar att bli likformigt. Ser vi människan som hon är eller som våra teorier ser henne? undrar May. Ett *äkta möte* med en annan människa är det bärande i en vårdsituation och skakar alltid vår värld – det är alltid mer eller mindre ångestskapande – menar han vidare. Detta kan vara orsaker till att personal kan värja sig från *äkta möten* i sin vårdargärning och istället odlar en övertro och tillit till tekniker. Teknik ska följa av förståelse, inte tvärt om och vårdarens främsta uppgift är att försöka förstå människan och hjälpa henne att uppfatta och förstå sin egen existens. Dit kan man endast komma genom mötet.<sup>51</sup> Under tidigt 90-tal arbetade jag på en vårdavdelning där en flicka i 20-årsåldern med allvarlig åtstörning var inskriven. Hon var inte »min» patient, utan jag arbetade extra där på den vårdenheten. Denna kväll skulle jag se till att hon fick i sig välling via magsond och jag lyfte hennes tröja för att lägga an stetoskopet över magsäcken. Hon var så fruktansvärt mager att åsynen av hennes revben och insjunkna mage gick rakt in i mitt känslocentrum och tårar trängde upp i ögonen på mig. Hon undrade då vad som var fel och jag svarade med tårfylld röst att »jag blir så otroligt ledsen över att du är så mager att du kommer att dö om det fortsätter så

här». Detta enkla, men känsloladdade, möte blev vändpunkten för henne, vändpunkten till återhämtning, har hon själv berättat. Själv hade jag ingen fortsatt kontakt med henne, men tydligen var upplevelsen av att bli sedd, att möta någons nakna »Jag» – ansikte mot ansikte – utan professionella förhållningssätt eller teorier, något som satte spår i henne och gav henne möjlighet att stå emot sjukdomens förgörande krafter. Att bli sedd i ett äkta möte kan ge »empowerment».

### KOMMA UT

Här ovan kunde vi följa resonemanget om hur den sjukdomsdrabbade personen kan komma att uppleva ett äkta möte, bli sedd och känna sig accepterad. Fokus att förändra och styra tillfrisknandet/nyorienteringen flyttas till patienten själv. Kraften som frigörs i detta kan göra att personen känner sig redo att tillsammans med andra drabbade gå ut och kämpa för de stigmatiserades sak i samhället. Att »komma ut» kan betyda att personen inte längre behöver känna sig underlägsen andra. Vi kan minska stigmatiseringen genom att möta personen i hennes livsvärld och det kan leda till ökad självkänsla och en känsla av ökad social gemenskap. En person som också är nöjd med den vård de fått söker igen när de har behov av det, förutsatt att vården är tillgänglig och fri från paternalistiska attityder menar Corrigan.<sup>52</sup> Vårdare som tillåts engagera sig på djupet i patientens situation känner en större tillfredsställelse med sitt arbete och sprider sin positiva attityd kring det egna yrket. Fler i personalen trivs och ser goda resultat av sitt arbete, status på yrket ökar och fler söker sig till psykiatrisk vård – både kvalificerad personal och behövande patienter.



D



# Kan vi mäta människan?

JONNA BORNEMARK

Hört i pausen på ett seminarium om psykoterapeutens praktiska kunskap:

- Frågan verkar vara vilka kriterier vi ska använda för att undersöka psykoterapeutens kunskap? Vi måste ju ha tydliga kvalitetskrav och kunna mäta om terapin har lyckats. Men hur gör vi det?
- Nja, jag vet inte om det är det som är frågan. Jag tror inte vi *kan* mäta terapin eftersom lycka och välmående handlar om människans mest intima frågor. En människa är inte ett ting med olika egenskaper som vi med vetenskapliga instrument kan mäta. En människa är just det som vi inte kan objektifiera, något som ständigt överskrider alla fastslagna kriterium.
- Men, om vi säger så, blir det väl en väldigt stor risk att vi öppnar fältet för vad som helst? Psykoterapin är en del av vårdapparaten och därför måste den, som all annan vård, kunna utvärderas. Hur ska vi annars kunna veta vad vi ska satsa våra skattepengar på?

- Jo, det är klart, fast utvärderingen kanske inte kan ske med naturvetenskapliga metoder, utan vi måste hitta andra vägar.
- Vad menar du med naturvetenskapliga metoder?
- Ett tydligt exempel är ett kvantitativt mätande, till exempel att låta de hjälpsökande fylla i formulär om hur de mår före och efter terapin på en 7-gradig skala. Det ger inga trovärdiga resultat eftersom vi alla definierar lycka, hälsa och andra liknande begrepp på så olika sätt, och jag kanske definierar det olika vid olika tillfällen.
- Aha, du menar att sådana metoder är ovetenskapliga?
- Ja, just det, det kan man ju säga.
- Så det vi behöver utveckla är *mer* vetenskapliga mätmetoder?
- Ja, jag kanske tänkte fel tidigare, även om människan är ständigt överskridande måste vi kanske tillfälligtvis frysa hennes rörelse för att kunna jämföra olika punkter i hennes liv. Men hur?
- Terapeuten själv måste väl kunna se en skillnad?
- Jo, men det är ju klart att vi inte bara kan gå på terapeutens uttalande, då kan ju vad som helst hända i terapirummet. Vi måste ju ha någon sorts yttre kontrollinstans.
- Kanske andra terapeuter som vet vad det handlar om?
- Det blir ju väldigt bökitigt och svårt att ha med en annan terapeut som ska in och granska, det som händer i rummet är ju väldigt personligt mellan de två som är närvarande.
- Men i så fall är det väl bara patienten själv som kan bedöma om det har varit bra? Hon eller han kanske kan skriva en egen liten utvärdering med egna ord efteråt?

- Ja, men att vetenskapligt utvärdera det tar väldigt lång tid, kvalitativa undersökningar kräver tid och tid kostar pengar.
- Tid, pengar... jag visste väl att det skulle komma till det.

# Om mod, mildhet och strumpbyxor

Aristoteles i skådespelarens vardag

MARIA JOHANSSON

Premiärkväll. Mina svarta, heltäckande strumpbyxor jag ska ha under minikjolen är inte på plats. Jag letar, kostym-assistenten letar. Hon hittar ett par vanliga, tunna, svarta strumpbyxor och föreslår dem. Jag säger nej. Jag har behov av de täckande, jag känner mej tillräckligt naken ändå i den korta kjolen, något jag har lärt mej använda mej av i rollen, men det förutsätter de svarta, heltäckande. Jag ringer till kostymören, som är på väg till teatern, och säger att jag måste ha de täckande strumporna. Om hon inte hinner i tid så tar jag mina privata jeans istället. Hon kommer i tid och har de rätta svarta med sig. Efteråt får jag höra av kanslipersonalen att jag hade spelat över för en så löjlig grej som ett par strumpor! Detta togs då som ett exempel på hur fåniga skådespelare är, och hur de alltid ska överdriva och spela teater. Jag blev förvånad men fick en insikt i att de inte till fullo förstod vad mitt jobb handlade om.

250 Aristoteles menar att praktiskt visdom består av bland annat mod, måttfullhet, rättvisa, mildhet och vänskaplig-

het.<sup>1</sup> Hur ser det ut i min praktiska visdom som skådespelerska, och hur ser det ut i det här fallet?

#### ARISTOTELISKA DYGDER

*Mod?* Ja, tacka gudarna för det!

Jag tycker jag är modig som är skådespelare. Jag påstår med mitt yrkesval att jag kan gestalta andra människors tankar, val, känslor och egenskaper. Jag har modet att utsätta mig för beskådan och granskning. Men vad är det för sorts mod? Och när behövs det?

En sorts mod väcker beundran hos andra. Att tala offentligt är det som svenska folket är mest rädda för, enligt flera av kvällspressen gjorda undersökningar. Hur man än väljer att sätta sin tilltro till dessa, så signalerar de i alla fall att många känner stor skräck över att höja sin röst inför andra. Skådespelare gör det i sitt arbete. Då med en oftast skriven och inrepeterad text, men situationen kan de flesta känna igen sig i.

Oavsett om man är teaterkonsument eller inte, så har man en föreställning om att skådespelare är modiga, att de, förutom att de talar offentligt, också visar sig och använder känslor inför publik. Det modet blandas ofta ihop med exhibitionism, som är något helt annat.

Ett annat sorts mod skådespelare behöver är det som krävs i utövningen, modet att utforska sig själv som människa. Alla moment i arbetet måste värderas utifrån frågan »klarar jag av att göra detta inför publik?». För det behövs modet att som skådespelare använda sig själv. Ja, naturligtvis, det gör väl alla i alla situationer, använder sig själva! Men i skådespelarens fall är det just det som är instrumen-

tet, verktyget, grundmaterialet för yrkesutövandet. För att utforska sig själv för att kunna berätta det som behöver berättas genom rollkaraktären, krävs mod och vilja att expandera sina förutsättningar, tänja, dra, förstora eller förminska de egenskaper man besitter. Regissören och skådespelaren Orson Welles uttrycker det såhär: »I think acting is like sculpture. In other words it's what you take away from yourself to reveal the truth of what you're doing that makes a performance.»<sup>2</sup>

Det krävs också mod för att bli bedömd, granskad och vägd på våg. Att bli beskådad och värderad är skådespeleriets kärna, dess mest centrala del och själva slutmålet med teaterarbetet. Teater är en tvåvägskommunikation under själva föreställningens gång, publiken deltar som medagerande mer än de tror, men sen är det oftast stopp. Efter föreställningens slut är verket och skådespelarna lämnade åt publikens tyckande utan vidare klargöranden. Visst finns det teaterformer som arbetar annorlunda, men jag skriver nu om den i vårt samhälle vanligast rådande formen.

När det gäller mod är det lätt att drabbas av övermod, eller av feghet. Aristoteles skriver att i den praktiska visheten är medelvägen den rätta. Alltså att vara modig men ej övermodig eller feg.<sup>5</sup> Jag kan som skådespelare välja att vara feg, att »sejfa» som vi säger, eller att vara övermodig och göra val för att uppnå ett visst resultat när jag arbetar med en teateruppsättning. Det som gäller är att vara medveten om att det är de valen jag gör. Jag måste kunna upprepa dem. Det ligger i skådespelarens villkor att hålla hela vägen, i alla de föreställningar som ska spelas. Det kan vara 20 eller 200 och jag måste göra avvägningen vad jag kommer att orka, kunna

utveckla eller stå ut med att göra under alla de tillfällena. Det är den sortens övervägningar som skådespelaren gör i sitt arbete med rollen.

Ibland gör jag misstag som skådespelare, drabbas av övermod, upptäcker det för sent och skadar mej själv genom att jag utsätter mej för mer än jag klarar av. Till exempel att exponera mig för mycket både fysiskt och psykiskt. Är det så att med tiden blir skådespelaren mer uppmärksam på gränsen för sitt mod? Ja, det tror jag, har man tillfogat sig en skada genom att utsätta sig för något man inte klarar av, är man mer uppmärksam på situationer som kan leda till samma misstag och välja en annan linje. Vårt mod kan förstärkas genom våra rollfigurer, de kan bli modigare än vi själva är som människor. Hur kommer det sig? Vi passar på! Det är här möjligheten ligger att laborera med oss själva, prova våra förutsättningar. Det är en av fördelarna med vårt arbete, att vi kan handla på andra sätt än vi gör privat, och att vi kan utmana egenskaper hos oss själva genom att skjuta lite på dem och förstora eller förminska.

Det var det jag kunde göra i fallet med strumpbyxorna. Jag var modig som ålade omkring på golvet i minikjol och svarta strumpor, något jag aldrig skulle ha vågat privat. Jag gick utanför min privata gräns. Att komma fram till det, att utmana mig själv och lyckas bli bekväm i det, ja, till och med se det som en tillgång, var en del av mitt arbete. Det var däremot inte modigt att jag stod på mej om att jag måste ha just de strumporna på premiärkvällen, det var av nödvändighet, en förutsättning för min rollkaraktär att kunna leva och verka i pjäsen uppe på scen. Men jag visste innerst inne att jag skulle få mitt handlande värderat på det sätt jag

också fick. Hade en kulissvägg ramlat ner en timme innan premiär, eller alla lampor gått, så skulle däremot ingen ha tyckt att det var konstigt om teknikerna ställt krav.

*Måttfullhet* är nästa dygd, och för den borde samma balans gälla som för modet, att avväga hur mycket man klarar av. Skådespelare bör vara ytterst måttfulla i sin yrkespraktik. I varje uppsättning jag medverkar i har jag en speciell funktion. Det gäller att vara medveten om vilken den funktionen är och inte klampa in på andra skådespelares områden. Jag måste bete mig måttfullt. Är jag inte viktig i en scen utan fokus ligger på en annan skådespelare, kan och får jag inte stjäla hennes fokus. Då förstör jag berättelsen. Vi måste också disponera våra krafter och uttryck måttfullt i det privata livet. Ska jag spela på kvällen måste jag disponera min dag så att jag kommer att klara av det. Det handlar om att göra de rätta valen i varje situation under dagen fram till föreställning, alltså iaktta måttfullhet. Det råder en gammal fördom om att skådespelare alltid spelar ut sina känslor, privat och på scen, och inte kan behärska dem. Det är fel. Däremot har skådespelaren tränat upp sina känslor, har lätt att hitta dem, och kan reagera snabbt känslomässigt. Är skådespelaren känd av allmänheten riktas blickarna mot henne i offentliga sammanhang i det vardagliga livet också, och bedömningen och värderingen fortsätter utanför teaterrummet. Värdering görs av beteendet, oavsett hur skådespelaren uppträder. Ett tyst beteende kan tolkas som snobbigt, ett högljutt som exhibitionistiskt. Säkert är att beteende observeras och värderas. Här spelar det ingen roll hur måttfullt skådespelaren uppträder, betraktaren bedömer utifrån sina fördomar ändå.

I strumpsituationen upplevdes jag inte som måttfull av kanslipersonalen. Men för mej fanns ingen tanke på att agera måttfullt, eller anpassa mig till kanslipersonalens syn på måttfullhet, det var en fråga om att kunna utföra mitt arbete. De trodde att mina arbetsredskap var utbytbara.

*Rättvisa?* Nej, den finns absolut inte i yrket. Hela systemet bygger på djup orättvisa. En begåvning kan sågas, skit kan skrivas upp, medelmåttan ha flyt. Det kan också synas grymt orättvist att en yrkesmänniska får ha så roligt och utveckla sig själv i arbetet som skådespelaren får. Tänk om alla fick hålla på och leka så där i jobbet! Men det är grymt orättvist att jag har dåliga arbetstider, usel lön och riskerar att bli utsatt för de fördomar som råder om skådespelare, just för att jag utsätter mej för allt detta som är utvecklande och roligt.

Tillbaka till de svarta strumporna. I teaterns väsen ligger det orättvisa i att skådespelaren får stå på scen och ha publikens, i bästa fall beundrande, blickar på sig. En massa yrkesgrupper ingår i arbetet, men de syns inte fysiskt under föreställningen. Publiken upplever text, ljud, ljus, scenografi, kläder, mask, program, rena toaletter, kaffe och en speciell stämning, men de *ser* skådespelarna. De är förutsättningen, navet, det centrala och får all uppmärksamhet av publik och recensenter. Därför får teknikerna leva ut frustration när deras arbete inte fungerar, men det får inte skådespelarna för de får ju synas. Därför är det löjligt av mej att kräva ett speciellt par strumpbyxor, men inte för en tekniker att kräva extra tid till att flytta lampor.

*Mildhet, då?* Att vara skådespelare är, nästan alltid, att ingå i ett arbetande kollektiv. Om mildheten är en del inom

begreppet anpassning så är skådespelaren en mild varelse som anpassar sig efter regi, text, scenografi, ja, efter hela teaterkonventionen. Det har med väntan att göra, att hålla allting öppet, att inte stänga för några ideér, varken hos mig själv eller mina kolleger. Vi står ut med obeslutsamhet, kaos som vi gärna kallar kreativt, osäkerhet och villrådighet. Allt för att det ur detta kan växa fram något som kommer att fungera i arbetet med pjäsen. Vi älskar idén om det kollektiva arbetet, vi lägger oss platt för det. Vi lever med att några av oss har stora roller, andra små, och i arbetet är vi ytterst hänsynstagande, stöttande och hjälpsamma. Har någon råkat illa ut i pressen eller har det besvärligt på något sätt sluter alla i ensemblen upp kring den och skyddar, stöttar, försvarar. Vi vet vad arbetet kräver, hur svårt det är, så vi är milda. Vi är extremt toleranta mot varandra i teatervärlden, just för att den är tuff, hård och orättvis. Skådespelare kan samtidigt vara milda intill mesighet. Ofta glömmer vi bort att vi har en fri vilja, och anpassar oss intill dumhet. Efter strumppåhoppet är jag mild. Jag låter inte personalen på teatern veta att jag blivit sårad över deras oförståelse. På det sättet medverkar jag till att positioner och fördomar behålls.

Sen har vi *vänskapligheten*. I allt ensemblerarbete skapas en arbetsjargong som håller ihop kolleger. Vi bygger upp en långvarig vänskap som räcker långt efter att arbetstillfället är slut. Möts skådespelare som arbetat ihop för tjugo år sedan är det inte ovanligt att de faller i varandras armar. Den nära relationen med starka känslor i arbetet skapar starka band.

Åter till strumpsituationen. Alla skådespelarkolleger förstår min situation. Ingen höjer ett ögonbryn när jag kräver

de rätta strumporna. Självklart har jag rätt i deras ögon. Enda faran för dem är om jag inte hittar strumpbyxorna och ställer in. Eller spelar med mina privata jeans och sprider frustration över det till dem. Så vänskapligheten har tydliga gränser.

#### KOSTYMEN SOM ARBETSREDSKAP

Varför var det då så viktigt med just de strumpbyxorna och inte ett annat par? Hur hade jag blivit så beroende av just dem? Vad innebär det att bära en rollfigurs kläder? Vad är kostymens funktion för skådespelaren? Hur den än ser ut och vad den än består av så är den oerhört betydelsefull. Den är en del av berättelsen skådespelaren vill framföra. Den kan vara den sista pusselbiten i själva skådespelararbetet, eller det första som anger själva motivet. Det finns en mängd sätt att närma sig kostymen. På större teatrar är ofta kostymskisserna redan gjorda av kostymören och presenteras i teckningsform första dagen man samlas inför ett teaterarbete. Att som skådespelare få se hur ens rollfigur ska se ut kan bli ett hinder eller en hjälp. Man tänker »ska jag se ut så där? Wow!«, eller »hjälp« eller »jaså, jaha«. Bilden ligger kvar som ett raster över det egna rollarbetet. Frågor ställs utifrån kostymen, såväl vad gäller den fysiska handlingen som karaktärgestaltningen. »Kommer jag att kunna springa och klättra om jag har den där korta kjolen?«, till exempel eller, »Så bra att jag har den där korta kjolen, det kommer hjälpa mig att visa hur kaxigt utmanande hon är«. Kostymbilden går inte att frigöra sig ifrån, den finns med under hela repetitionen. Man försöker att repetera i kläder som liknar dem man sedan ska ha när föreställningen är

klar, för att låta sig påverkas av dess möjligheter och begränsningar. Det är inte alltid man är överens med kostymören om hur ens rollkaraktär ska se ut. Motståndet kan vara stort till det presenterade förslaget. Att välja att prova det föreslagna och se vilka möjligheter som ryms i kostymen är en utmaning som en del skådespelare arbetar efter, medan andra först vill skapa sig en bild av sin rollfigur utan färdiga, tecknade förslag.

Ett annat sätt att arbeta är då att under tiden man repeterar prova sig fram till den kostym man sedan kommer att använda. Det viktigaste är att kostymen fungerar för den rolltolkning skådespelaren gör. Kostymen måste tillföra något. När det sedan är dags för den färdiga kostymen, strax före premiär, kan den ge den där extra kicken eller sänka hela ens rolltolkning, men den är viktig och ett arbetsredskap. Den är inte utbytbar. För att ta en liknelse vore det som att ge en Formel 1-förare en Folkabubbla strax före start och säga, »du får köra den här idag». Därför var jag tvungen att ha de svarta strumpbyxorna.

#### HUR GÅR DET TILL?

En skådespelare gestaltar en annan människa genom att använda sig av sig själv som människa. Vem är skådespelaren som människa? Jo, en som växt upp under särskilda omständigheter i en särskild kultur. Däri ingår till exempel språk, klass, kön, geografisk placering och ett socialt sammanhang. Hon själv har utvecklat intressen utifrån detta sammanhang och gjort de val hon kunnat. Hon har erfarenheter, och är kapabel till, att uppleva alla mänskliga känslor.

258 Återigen har Orson Welles gett en träffande formulering:

And there's a villain in each of us, a murderer in each of us, a fascist in each of us, a saint in each of us and the actor is the man or woman who can eliminate from himself those things which will interfere with that truth.<sup>4</sup>

Skådespelerskan har alldeles egna, specifika erfarenheter, både medvetna och omedvetna, men hon är en universell människa. Nu väljer hon att bli skådespelare och ska berätta om en människa genom att gestalta en rollfigur.

Så här kan det gå till: Hon får en pjästext där rollfiguren ingår som pratande människa, som omtalad människa, som handlande människa. Skådespelaren har nu att läsa texten och skaffa så mycket information om rollpersonen som möjligt utifrån den. *Vem* är rollpersonen? Vad säger rollpersonen om sig själv, vad säger andra i texten om henne? *Var* är hon? På vilken plats och i vilket sammanhang? *Varför* är hon där? Vad *vill* rollpersonen? Vilka *medel* använder hon för att nå det? Vad har hon att utträta? Vad ska hon *göra*? I vilken *tid* befinner hon sig? Det här är skådespelarens arbetsområde. Tillsammans med teaterkollektivet ska hon bestämma hur en fiktiv person handlar och tänker. Massor av material framträder under arbetets gång. Bland det kan hon under repetitionsperioden prova sig fram, för att sedan, mot slutet av arbetsprocessen, välja ut det material som är mest ändamålsenligt för det som hon, och kollektivet, vill berätta.

Fram träder en rollkaraktär som gör på ett visst sätt, och är på ett visst sätt. Att rollkaraktären gör på det sätt hon gör, beror på att hon har erfarenheter som gör hur hon väljer att handla. De erfarenheterna är skapade av författaren, skådespelaren och regissören. De tre har utifrån sina erfa-

renheter tänkt ut rollkaraktärens erfarenheter. Hur spelar deras egna erfarenheter in i detta? På alla sätt hela tiden. Om vi säger att skådespelaren ska spela Julia i Shakespeares »Romeo och Julia». Vad måste hon ha upplevt för att kunna göra det? Måste hon ha varit förälskad? Måste hon ha varit auktoritärt uppfostrad? Lev i renässansens Italien? Komma från en högreståndsfamilj, etc? Nej, hon måste ingenting av detta. Men hon måste kunna föreställa sig hur det är att ha Julias erfarenheter.

Låt säga att skådespelaren aldrig varit förälskad i någon människa. Men hon har känt kärlek, till en nalle kanske, eller en häst. När hon under repetitionstiden ska bli och vara förälskad i Romeo, framträder förälskelsekänslan och hon kan komma ihåg hur den var. Längre har begreppet inlevelse diskuterats inom teatern. Detta begrepp har tillskrivits den ryske teatermannen Konstantin Stanislavskij. Olika teatermetoder har använt hans läror och dessa har tolkats på olika sätt under olika tider. Det har funnits en stark kritik mot begreppet inlevelse hos skådespelare. Kritiken har handlat om att denna inlevelse inte går att använda konkret i arbetet. Begreppet visar sig vara en felöversättning. Martin Kurtén skriver i ett tillägg i nyöversättningen av Stanislavskijs bok »Att vara äkta på scen»:

Därför väcker kravet på inlevelse förvirring och osäkerhet eftersom det kräver det omöjliga, nämligen att på befallning prestera en känsla. Däremot kan skådespelaren medvetet se till att han upplever situationen på scenen genom att använda sina fem sinnen och sitt intellekt, vilket i sin tur väcker känslan.<sup>5</sup>

Den aktiva inlevelsen, menar Stanislavskij, behövs i den förberedande fasen. Man bör förstå en situation inte bara med intellektet utan också med känslan, kunna »leva sig in i» en annan människas situation för att få material till sitt rollbyggande. Det innebär inte att man ska prestera en känsla utan att man känslomässigt ska förstå en situation. Skådespelerskan som ska spela Julia kan använda sig av sin privata kärleksupplevelse med nallen på den andre skådespelarens skapade gestalt, Romeo.

Fungerar tanken på nallen så är det bra. Fungerar det inte så får hon prova något annat vid nästa repetition och tänka »kanske det jag kände för hästen är det rätta?». Och det kanske det är. Så här håller hon på. Detta är under repetitionsarbetet, under föreställningarna är nallar och hästar borta för länge sen och hon har skaffat sig en relation till Romeo. Skådespelerskan visar då, genom hur hon är mot Romeo, att hon är förälskad i honom. Hon gör detta genom att handla gentemot honom. Vilka handlingar det blir väljs utifrån vad teaterkollektivet vill berätta om Julia i den här uppsättningen av pjäsen. Fattar de ett bra beslut kommer publiken att förstå, genom Julias handlande, hur och vad hon tycker om Romeo.

Hon gör det alltså genom att handla, att bara tänka till exempel att »jag vill vara med Romeo» utan att göra något åt det, ger inte publiken någonting. För skådespelaren gäller det att *synliggöra* sina motiv genom att *handla*.

#### IDENTITETSFÖRVIRRING

Man brukar säga att varje människa är en berättelse. Men skådespelaren har alltid två, både rollfiguren och sig själv.

När jag stod framför kanslipersonalen och krävde de rätta strumpbyxorna var jag i kostym och mask för att spela min roll, minus strumpbyxorna. Jag hade högt uppsatt hår, mycket ögon-make-up och stora rosa läppar. Jag hade tight jumper och förstärkt byst, rosa glittrig jeansjacka och minikjol i samma tyg och stövletter med hög klack. Jag såg inte ut som den skådespelerska som kommit till teatern en timme tidigare i jeans och täckjacka, osminkad och med håret i hästsvans. Min teaterkostym var mycket funktionell. Min rollfigur var kaxig och utmanande och kläderna förstärkte detta. Kanslipersonalen påverkades av den. Jag var den privata skådespelerskan, men såg ut som min rollfigur. Jag var upprörd och ställde krav. Iklädd min kostym förstärktes min påstridighet. Jag upplevdes som »jobbig» på ett sätt som jag inte gjort om jag framfört samma krav osminkad och i jeans, om jag sett ut som jag gjorde privat. Kostymen hade fått en funktion i fel sammanhang. Jag ville att publiken senare under kvällen skulle uppleva min rollfigur som »jobbig», men inte mina medarbetare på teatern. Jag förstod inte vilken påverkan jag hade på dem, eftersom jag upplevde mig som privat. De kunde inte hålla isär rollfiguren och mitt privata agerande. Här krockade teaterfiktionen med verkligheten, och en identitetsförväxling skedde. Jag tror också att synen på skådespelaren som en som alltid förställer sig också spelade en roll här. Hur skulle de veta att detta var på allvar? Jag kanske bara spelade ut en frustration, provade min rollfigur lite på kansliet? De litade inte på det jag uttryckte. Om jag kan spela en roll och föreställa någon annan, vad var det som sa att jag inte gjorde det just då? Redan de gamla grekerna tänkte på detta: »Thespis who gave his name to the

art of acting, was called a liar by Solon because he was pretending to be someone else, /../.»<sup>6</sup> Om man har som yrke att låtsas vara någon annan, kan man någonsin vara sig själv då? Ja, för skådespelaren är det inga som helst problem att veta skillnaden. Det är en myt. Orson Welles igen:

There is no such thing as becoming another character by putting on a lot of make up. You may need to put on the make-up, but what you're really doing is undressing yourself and even tearing yourself apart and presenting to the public that part of you which corresponds to what you're playing. <sup>7</sup>

Precis så är det. Jag blir ingen annan när jag gör en teaterroll. Jag använder mig av de delar av mig som korresponderar med det min rollfigur har som uppgift att berätta. För att kunna göra det måste hela mitt jag vara mitt arbetsredskap, tillsammans med det kollektiva arbetet, min erfarenhet och kanslipersonalens förståelse för mitt behov av det svarta strumpbyxorna. Alla de här delarna i min verksamhet filteras genom den praktiska visdomen. Reflektionen över den med hjälp av Aristoteles definition har gett mig en blick på mitt handlande som förhoppningsvis pekar mot en större horisont av praktisk visdom.

# Vad är en bra polis?

MATS HEDER

## OM ESSÄN

Så här inledningsvis känner jag ett behov av att försöka göra förståeligt vad jag egentligen vill komma åt och vad jag har för avsikt att belysa. Det följande avser förtydliga vissa av rubrikerna i detta kapitel.

Titeln på essän, frågan, den tar sakta form under seminarier och gruppdiskussioner på Södertörns högskola, där frågan om vad ordet *bra* inrymmer ofta behandlas och utvecklas, inte sällan med hjälp av synonymer till ordet. Det leder vidare till vad som är en bra någonting, exempelvis en *bra polis*. *Hur* är en bra polis skulle kunna vara en annan utgångspunkt och under några dagar ligger en ändring nära, nu blir det ändå så att ursprungstiteln får stå kvar.

Frågan tror jag behöver belysas ur perspektivet vad som är *centralt i detta yrke*, därför att en polis då rimligen behöver vara bra i förhållande till detta.

När jag i och med skrivandet på magisterutbildningen får möjligheten att reflektera över vissa händelser, blir en del

264 dilemman tydliga, de låter sig lättast uttryckas som frågor,

men jag skall försöka att i möjligaste mån undvika frågornas outtömlighet. När jag vänder mig till Hans-Georg Gadamer om detta, säger han å andra sidan utifrån sin horisont att: »Frågans väsen är friläggandet och öppethållandet av möjligheter.»<sup>1</sup> Frågorna kan likaväl också, som jag ser det, om de mindre väl behandlas, bli förvirrade områden där inga försök till svar söks och frågorna bara ökar i antal.

Jag återger strax en händelse som, bland många andra, starkt påverkat mitt sätt att utöva och reflektera över min yrkesroll. Berättelsen beskriver en händelse som på intet sätt är typisk för yrkets vardag, men som ändå finns bland det som sker. *Just detta att de är udda och sällan förekommande, gör att det hela kan vara komplicerat när dessa händelser måste samsas med vardagshändelserna och påverkar möjligheterna att vara en bra polis.*

#### OM GRINDEN, GRUSGÅNGEN OCH FADERN

Grinden har en barnsäkerhetsanordning, en kedja, en hake och någonting mer, den är inte i bruk.

Det är lördag, det är sommar, det är en vacker dag med solsken, allting andas den känsla som bara finns på lördagar och som känns lite extra stark just om sommaren. En känsla av förväntan, om hopp, en känsla av lycka, den är så svår att beskriva, men jag tror att alla känner till den, var och en på sitt sätt.

Grusgången sträcker sig fram mot trappan, trappan som övergår i en liten veranda där entrédörren till det lilla vita huset finns. Gången är kantad av rabatter och stora gröna ytor av grönt gräs, små träd finns här och där och grannhus på båda sidor, men de känns långt borta trots att de egent-

ligen bara är på tjugo meters avstånd eller så. Staket omgärdar huset och tomten, det ser ombonat, hemtrevligt och omtänksamt ut.

Jag ser grinden, staketet, grusgången, rabatterna och huset men framförallt ser jag honom, jag registrerar inte så mycket vad som mer finns däromkring. Det hela känns på något sätt överkligt, jag vill inte vara här och nu och jag vill inte göra det jag gör, men någon måste göra det, jag har inget val.

Han står där på grusgången, ungefär mitt mellan grinden och trappan, trappan som leder upp till den lilla verandan utanför ytterdörren. Har han något i handen? Jag vet inte säkert och jag bryr mig inte om det just nu men han verkar ha arbetat med något i trädgården, jag vet inte med vad.

När vi kliver ur bilen ser jag att han är äldre än vad jag är, han ser frisk, stark och lycklig ut. Vi frågar om vi får komma in på tomten, han svarar jakande och ser ömsom på oss och ömsom på polisbilen.

*Det är spår av cykeldäck i grusgången.*

Vi stänger grinden bakom oss och hans ansiktsuttryck börjar förändras. Han har solen i ansiktet, kisar mot oss och ser mer och mer bekymrad ut. Vet han redan något? Jag får en känsla av det.

Nu när vi är alldeles nära honom finns plötsligt en kvinna på verandan, hon säger ingenting, hon ser ömsom på oss och ömsom på honom, hon står alldeles stilla.

Jag säger något till mannen, att det har hänt en olycka eller något sådant. Vad jag exakt sa vet jag inte och har aldrig kunnat dra mig det till minnes.

266 Han tar flera snabba steg mot mig och skriker. Jag hör

hur han skriker eller kanske mer vrålar *neej*, han skriker mycket annat också, men det är ingenting som jag registrerar. Kvinnan på verandan börjar också skrika och försvinner in i huset. Min kollega springer efter, han rusar uppför trappan och in i huset, kvinnans skrik hörs tydligt.

Nu är det hela fullständigt obegripligt, det är kaotiskt. Han försöker ta tag i mig, försöker dra ned mig på marken, han skriker, slår och gråter. Han skriker, han slår, han gråter.

Jag försöker hålla honom ifrån mig så gott det går samtidigt som vi tumlar runt på grusgången och ibland ute på gräsmattan. Han slår och slår och jag förstår inte hur jag på något vettigt sätt skall få slut på detta. Hur det hela kan uppfattas av grannar och omgivning far snabbt genom huvudet, jag vet inte ens om det finns någon omgivning som ser och hör, det bör det finnas. Jag använder mig inte av möjligheter som jag egentligen har, som att med våld lägga ned honom på marken och hålla fast honom, jag gör inte det.

Vi sitter båda på grusgången, flämtande och svettiga, jag i min uniform och han i sina mörka byxor och ljusa skjorta som bär spår av trädgårdsarbete. Han gråter stilla med ansiktet i händerna och jag ser på honom, vad skall jag göra, vad skall jag säga? Jag uppfattar att det är tyst, väldigt tyst, överkligt tyst, från huset hörs ingenting, jag hör inget annat än hans gråt.

Ingenstans i våra tankar och förberedelser för detta uppdrag ingick att det kunde bli på det här sättet.

*Deras son kommer aldrig mer cyklande hit igen*, på vägen mot huset, in genom grinden och uppför grusgången, aldrig mer gör han det, jag vet det, jag vet att sonen är död.

Fadern kanske också vet, men börjar just den plågsamma 267

resan till insikten och vetenskapen och försöker just nu för-  
tvivlat finna tröst i förhoppningar, som att allt är ett misstag,  
det är kanske inte hans son det gäller, eller att han kanske  
bara är svårt skadad och kommer att bli bra igen.

Men jag har sett honom, jag har för en stund sedan sett  
och tagit i en trasig, död och överkörd liten pojke, deras son.

*Han försökte cykla över den stora vägen.*

Vi är i huset nu, alla fyra, det är inte mycket som sägs,  
föräldrarna gråter mest. Frågorna från honom och henne  
kommer sporadiskt och många upprepas flera gånger. Jag  
försöker berätta om hur viktigt det är att ta kontakt med  
en begravningsbyrå för att få hjälp med allt det praktiska,  
men de verkar inte höra, eller rättare sagt de verkar inte  
mottagliga för det. Den fullständiga förståelsen för varför  
det förhåller sig så har jag inte just där och då, och ingen  
utbildning har gett mig den. Jag får den senare i livet, genom  
egen erfarenhet.

Jag vill härifrån nu, men vet att vi inte kan lämna dem, vi  
måste stanna kvar åtminstone tills någon kan komma och  
ta vid. Någon de litar på och kan prata med behöver komma  
hit, hit till det lilla hemtrevliga huset, som inte längre är  
»hemma» för en pojke som det var till för bara någon timme  
sedan.

Innan vi så småningom är på andra platser, i andra mö-  
ten, slutför vi pappersarbetet och sysslorna på bårhuset, det  
är måsten.

*Vi är inte längre kvar i huset nu, vi är någon annanstans,  
kanske i någon annan tragik, eller så undersöker vi en an-  
träffad stulen bil, kanske försöker vi begripa oss på varför*

*få hejd på en misstänkt rattfyllerist, letar efter någon som är försvunnen, tar hand om en lösspringande hund, möjligen har vi kastats in som förstärkning i en polisinsats vid en opinionsyttring som övergått till våldsamheter, förhör någon som snattat i Konsumbutiken, eller så fikar vi på stationen, likaväl kan det vara så att vi slutat våra tjänstgöringspass och har åkt hem, ELLER...*

*Om att vara i detta kan beskrivas som att vara i det omöjliga.*

Om minnet, förståelsen och andra förutsättningar, jag fortsätter där...

#### OM EN DEL FÖRUTSÄTTNINGAR

Hos mig sätter händelsen tydliga spår i minnet, i minnets vax och det är tid att gå till Platon och dialogen mellan Sokrates och Theaitetos. Där tänker sig Sokrates bildligt minnet som ett vax i själen, där tankar och sinnesförnimmelser pressas in. Kvaliteten på vaxet avgör vad som finns i minnet och vad som igenkänns eller inte.<sup>2</sup> Vi lyssnar lite på deras dialog.

*Sokrates:* Antag nu, att det i våra själar finns bildligt talat en vaxmassa. Hos den ena är den större, hos den andra mindre, hos somliga är vaxet renare, hos andra smutsigare. I vissa fall är det hårdare, mjukare i andra fall, och hos somliga är det precis lagom.

*Theaitetos:* Nåväl.

*Sokrates:* Låt oss alltså säga, att detta 'vax' är en gåva av minnet, musernas moder, och att vi där trycker in allt vad vi vill komma ihåg av det vi ser eller hör eller själva tänker. Det går så till att vi håller 'vaxet' under våra

sinnesförnimmelser och tankar och pressar in dem som man gör med tecknen i en sigillring. Och det som pressats in minns vi så länge som dess avbild är kvar. Men det som utplånats eller inte kunnat pressas in har vi glömt och känner inte till.<sup>2</sup>

I Platons fortsatta återgivande av dialogen mellan Sokrates och Theaitetos avseende detta vax förs ett mer ingående resonemang om hur olika tillstånd av vaxet får olika konsekvenser för minnet. Mina minnen av den beskrivna händelsen skulle jag vilja hänföra till en av Sokrates beskrivningar som återges av Platon:

När vaxet i någons själ bildar ett djupt skikt, är rikligt tilltaget, är glatt och ordentligt knådat, då är de tecken som genom sinnena inpräglats i själens hjärta (*kéar*, som Homeros uttrycker sig med tanke på vaxet, *keros*) rena och har tillräckligt djup och varar länge.<sup>5</sup>

Jag vill ytterligare belysa området om vad som sätter spår i vaxet och tar avstamp söder om Stockholm, i Salem den 6 november 2003, där mängder med människor manifesterar sin avsky mot nazism och främlingsfientlighet. En del av dem går till angrepp mot polisen. Något senare manifesterar nazister och främlingsfientliga sina åsikter. Alla aktörerna, poliserna, rasisterna, antirasisterna, åskådarna och journalisterna lämnar någon gång platsen och befinner sig i nya möten någon annanstans. Möjligheterna är öppna för att förutsättningarna för att vara en bra yrkesutövare, bra människa kan ha förändrats för samtliga inblandade.

Visst har jag varit i sådana situationer men de lämnar inte lika starka spår och jag undrar varför? *När jag nu tänker närmare efter uppstår ett tvivel över detta påståendes riktighet, ja till och med en beredskap att helt förkasta det.* De kastade flaskorna, stenarna och tillhyggena finns där likväl som ibland den fysiska smärtan efter stenarna, understundom den egna osäkerheten, rädslan och våldsutövningen, men ändå lättare att lämna, lättare att bearbeta och förstå än katastrofen på grusgången, och René Descartes håller möjligheterna öppna för att använda tvivlet som metod för att nå lärdom.

Ur filosofihistorisk synpunkt är det särskilt Descartes första metodologiska regel som tilldrar sig intresset, regeln att tvivla på allt som man inte klart och tydligt uppfattar. I en ytterligare tillspetsad form utgör denna regel också inkörsporten till Descartes hela filosofi. Han väljer nämligen till utgångspunkt maximen 'allt bör betvivlas'. Denna det allmänna tvivlets maxim omfatta – åtminstone till en början – även sådant som man tror sig klart och tydligt uppfatta, och innebär således ett mera radikalt tvivel än det som den metodologiska regeln gav uttryck åt.<sup>4</sup>

Descartes använder alltså, till skillnad mot skeptikerna, tvivlet som en skeptisk metod där målet är positiv kunskap.

Närheten är inte densamma till den stenkastande människan i folkmassan som till människan som just förlorat sitt barn, det är ju ganska uppenbart. I båda fallen används

våld, men situationerna och våldet är till karaktären väsensskilda från varandra både i utgångspunkter och i förutsägbarhet. Vid ett första påseende är det svårare att förstå faderns agerande än stenkastarna, förmodligen utifrån det överraskande och oförutsägbara beträffande fadern och frånvaron av överraskning beträffande stenkastarna, men här har tvivlet redan, som antytts, gjort sitt intåg. Vi kan dock inte stanna här i vår undersökning, den behöver fortsätta ytterligare ett stycke.

Den empatiska förmågan sätts inte på lika svåra prov i mötet med fadern som i mötet med stenkastarna. »Empati innebär att kunna leva sig in i en annan människas känsloläge och behov.»<sup>5</sup> Ulla Holm menar att för att vara empatisk krävs bland annat att andra betraktas som subjekt med känslor och motiv.<sup>6</sup>

*Förmågan att vara empatisk lägger jag utan tvekan in som en av förutsättningarna för att vara en bra polis!*

Nu vidare till hermeneutiken, tolkningsläran. Gadamer menar att alla läsare av en text har sin förståelsehorisont. Varje människa omges av en horisont, nedsänkt i historien och varje författares text har på samma sätt sin förståelsehorisont. Mellan läsaren och texten ligger ett tidsavstånd och när förståelsehorisonterna skiljer sig på grund av tidsavståndet så krävs ansträngningar att få de båda horisonterna att närma sig varandra.<sup>7</sup>

Det är inte texter vi arbetar med just nu men vi har fritt att pröva om den beskrivna hermeneutiska modellen är till hjälp för att förstå något annat, exempelvis polisyrket. Vi utvidgar den hermeneutiska modellen. Detta innebär att vi

272 här arbetar med å ena sidan yrkesutövaren polisens förstå-

elsehorisont och å andra sidan människan eller människorna i mötet med polisen. I tillämpningen av modellen finns här inget, eller åtminstone ett väldigt ringa tidsavstånd, vi laborerar alltså med förståelsehorisonter i nuet.

Innan vi applicerar modellen på de två situationerna, fadern i essäns inledande berättelse och exemplet med stenkastarna i folkmassan, får Gadamer komma in och förtydliga:

Den som undviker att försätta sig i den andras position för att förstå henne kommer att missförstå det trade-rade innehållets betydelse. Så långt synes det vara ett berättigat hermeneutiskt krav, att man måste försätta sig i den andras position för att förstå henne. Frågan är emellertid om inte en sådan paroll just bortser från den förståelse som krävs av oss. Det är som i det samtal vi för med någon enbart i syftet att lära känna henne d.v.s. rätt uppfatta hennes perspektiv och hennes horisont. Det är inget verkligt samtal, d.v.s. det eftersträvar inte samförstånd (Einverständnis) om en sak, utan samtals alla sakliga innehåll är enbart medel att lära känna den andras horisont. Man kommer här att tänka på en förhörssituation eller på samtal ur läkarpraktiken.<sup>8</sup>

Vad som skall åstadkommas är alltså ett möte, helst en sammansmältning av två förståelsehorisonter, ett *samförstånd*. Rörelsen för att åstadkomma detta går i båda riktningarna det vill säga båda horisonterna måste närma sig varandra. *I de två fall som här är aktuella och där yrkesprofessionen polis står för den ena horisonten, får ändå anses för givet att*

*denne (polisen), också har det största ansvaret för processen och att dialogen är det viktigaste verktyget.*

Så nu åter till mitt möte med fadern, där det inte kan hållas för otroligt att förståelsehorisonterna åtminstone delvis sammansmälte. Från min horisont gick det längre än bara till en förståelse av faderns perspektiv och att det i situationen, liksom oss emellan fanns ett mått av samförstånd. I situationen med stenkastarna synes möjligheterna att i situationen uppnå samförstånd vara svårare. Att uppnå samförstånd om stenkastningen verkar omöjligt, men sett utifrån polisens större ansvar i situationen för ett närmande av förståelsehorisonterna, skulle ett eftersträvansvärt första samförstånd kunna röra sig om en nedtrappning, och ett upphörande, av våldsamheter. För det krävs exempelvis kunskap om människors beteenden (*episteme*), tekniker och taktiker för att åstadkomma detta (*techne*), samt helst också reflekterade erfarenheter från liknande händelser (*fronesis*).<sup>9</sup>

*Det syns som om en bra polis i möten, och ur ett utvidgat hermeneutiskt perspektiv, tar stort ansvar för förståelsehorisonternas närmande av varandra.*

Någon form av förutsägbarhet bör, eller hellre skall finnas, beträffande polisens uppträdande och göranden, men om polisen framför oss flera gånger i följd, kanske under denna dag, har exponerats i händelser av de mest skiftande slag och utan möjlighet till återhämtning och reflektion, kan vi då vara säkra på att det är en bra polis vi har framför oss? Ur Holms perspektiv kan många jobbiga händelser, där ingen hjälp ges för att bearbeta dem, leda till att man betraktar andra som objekt och att man går till försvar inför egna känslor som fortsatt leder till en objektivisering av andra.<sup>10</sup>

Vad som är uppenbart är problematiken med att under ett och samma arbetspass gå från en händelse som den som inleder essän, till endera mer triviala eller till andra, också krävande, situationer, fast av en annan karaktär. Har ingen möjlighet till återhämtning och bearbetning givits, bärs känslorna från den första situationen med in i den andra. Även om händelserna är spridda i tiden, det vill säga inte inträffande på samma dag, kan samma svårigheter skönjas.

*En fråga som inställer sig är huruvida det är möjligt att vara en bra polis, alltid?*

#### OM FADERN

Försöker vi undersöka händelsen som inleder essän ur faderns perspektiv förstår vi kanske mera, det är värt ett försök.

Om han överhuvudtaget tänkt att en dag som denna skulle kunna inträffa i hans liv vet jag ingenting om, inte heller om han någonsin överlagt med sig själv ens om möjligheten att hans son skulle kunna försvinna ur hans tillvaro. Utifrån mig själv och mina tankar kring *det som inte får hända*, tror jag att det generellt är så att vi alla ibland, ur olika aspekter, tänker på just *Det*, på döden. Jag ser i sig inget anmärkningsvärt i det då varje medveten människa vet att livets icke förhandlingsbara förutsättning är döden. Som Martin Heidegger uttrycker det, »Så snart en människa kommer till liv, är hon genast gammal nog att dö.»<sup>11</sup> Heidegger får hjälpa oss vidare här. »Alldagligheten är ju ändå just varat 'mellan' födelse och död.»<sup>12</sup> Han säger också att vi alla delar kunskapen om döden fast som dödsfall omkring oss dagligen.

Det alldagliga medvarandras offentlighet 'känner till' döden som en ständigt förekommande tilldragelse, alltså som 'dödsfall'. Den ena eller den andra människan som står oss allra närmast eller mer fjärran 'dör'.<sup>15</sup> »Analysen av 'man dör' röjer otvetydigt den varaart som utmärker den alldagliga tilldödenvaron. Döden förstås i sådant tal som ett obestämt något, som först måste komma farandes någon stans ifrån, men som just nu för en själv *ännu inte är för handen* och för den skull inte heller hotfullt.<sup>14</sup>

Heidegger löper risken att stöta åtminstone mig ifrån sig, då jag upplever språket i hans undersökningar och analyser om döden som kliniskt, kallt. Känslomässigheten är bortsorterat och det uppstår en bjärt kontrast mellan känslorna i händelsen och Heideggers kliniska operationella anslag. Jag söker efter något som närmar sig känslomässighet, när Heidegger undersöker förhållanden kring döden som en förlust. Även här hjälper han visserligen till andra perspektiv, men fortfarande lika kliniskt och opersonligt.

Döden avslöjas visserligen som en förlust, men snarast såsom en förlust som upplevs av de efterlevande. I och med att de lider denna förlust, erfar de dock inte den förlust som den döende 'lider'. I genuin mening erfar vi inte den andres död, utan är alltid på sin höjd blott 'med' (*dabei*).<sup>15</sup>

Om vi nu försöker ställa oss på grusgången denna vackra  
276 lördag, ställer oss i faderns skor och intar hans perspektiv.

Hos Bernt Gustavsson får vi veta att detta är vad Martha Nussbaum kallar för narrativ fantasi. Genom berättelser som stimulerar fantasin övas den upp, för att man skall kunna tänka sig in vad det skulle kunna innebära att vara i en annans skor. Inlevelseförmåga brukar den kallas, men är också en form av kunskap.<sup>16</sup> Bör vi då ta med och försöka tänka om vad som kanske planerats inför denna lördag? Det blir förstås våra gissningar om vad som är den tänkta fortsättningen, som kan vara grillkväll i trädgården, umgänge med grannar, mormor och morfar kommer på besök, fadern och modern tänker berätta om att de skall börja leva på olika håll, kanske skall kvällen ägnas åt att planera semestern med den egna båten, resan någonstans, hur pojkrummet skall renoveras eller någonting helt annat.

Är det överhuvudtaget möjligt att bortse från att försöka tänka oss in i hur fortsättningen av deras dag och liv är tänkt och planerat? Det är ändå en väsentlig del av varat i världen, en del av helheten.

Begränsningarna, men också möjligheterna, att göra detta utgår oundvikligen ifrån oss själva, hur vi tror att denna lördag är tänkt att fortsätta bygger på vår egen erfarenhet från liknande dagar, på våra minnen av soliga lördagar om sommaren. Hur de tänkt sig sin lördag vet vi alltså ingenting om, men nu har vi ändå snuddat vid den delen. Den är ändå en del av en helhet, en helhet som för fadern och modern nu ter sig annorlunda än den var alldeles nyss.

*Ett möte mellan människor och ett möte med en situation närmar sig.*

En polisbil med två poliser kommer med tydlig adress till honom. Han ser på dem när de kliver ur bilen och hör

deras fråga om att få komma in på hans tomt. Han undrar förmodligen varför detta sker? Är det sonen han tänker på i första hand eller något som har med hans arbete att göra, eller med hans båt eller...? När han hör ordet *olycka* så börjar anledningen till deras närvaro bli begriplig.

Någon står framför honom och berättar eller antyder något om det han allra minst vill höra, någon som *förstör* hans och hustruns liv. En bärare av den olidliga förlustens budskap, en budbärare som sänder honom ner i avgrunden till en obegriplig och outhärdlig hemvist, vilken nu känns omöjlig att leva i.

Möjligheterna att uppfatta det konkreta runt omkring honom är starkt begränsade. Vissheten som börjar inträda känns just nu omöjlig att hårbärgera och försöken att kila in hoppet som lindring hjälper inte. Vreden som kommer resulterar hastigt i handling.

Jag ser en dag en artikel, där en kvinna beskriver sin upplevelse i en liknande situation då hon mister sin son i en bilolycka. Vi lägger hennes upplevelse till våra försök att förstå fadern.

Två poliser reste sig ur soffan i vardagsrummet. Den ena tog sats och sade att de hade något sorgligt att berätta gällande Emil.

Lena hörde vad poliserna sade, men hon förstod inte. Hon tyckte att hon såg sig själv från sidan när de höll om henne och ledde henne till soffan.

Jag steg ut ur mig själv, berättar hon. Det som hände angick mig inte riktigt, och den känslan hängde kvar i flera månader.<sup>17</sup>

I Lenas beskrivning finns ingen vrede eller vanmakt till skillnad mot fadern. I min erfarenhet ligger sorg och vrede nära varandra och ofta upplevda tillsammans. Det är kanske inte generellt så och jag får idéer om det som ibland benämns maskulinitet och femininitet, men där tänker jag inte gå vidare. Faderns beteende och min erfarenhet säger att det för vissa kan vara så att sorgen kommer först, sedan inställer sig vreden som en konsekvens av vanmakten som finns i sorgen, vanmakten att inte kunna göra något åt det som händer. Vreden riktas ibland mot en Gud som låter detta hända och leder ibland till en, åtminstone tillfällig, Gudsförnekelse. Den kan likväl riktas mot den som förorsakar sorgen eller den som bär fram budskapet som förorsakar sorgen. Skuldbeläggelse av sig själv eller någon annan till exempel hustrun eller dem båda är också möjligheter, *hur kunde jag/vi låta honom göra cykelturen?*

Vi har säkert alla upplevelser av barn som i sorg och förtvivlan över något, ger utlopp åt den åtföljande vreden genom fysisk aggression mot föremål, andra barn eller för den delen även vuxna. Fadern på grusgången lyckas inte heller tygla sin vanmäktiga vrede.

Jag tänker för ögonblicket lämna berättelsen och fadern, de kommande två avsnitten uppehåller sig vid vad som är det centrala i polisycket och vad det (kanske) är att vara en bra polis.

#### OM DET CENTRALA I POLISYRKET

Vi skönjer i det tidigare en del bilder från delar av polisyckets innehåll, att det till synes innehåller en oöverskådlig mängd olika moment och situationer, från serviceuppgifter

till att använda mycket grovt våld mot medmänniskor. Det är föränderligt och ofta oväntat. Det är skeenden som sammantaget också appellerar till utövarens hela känsloregister, ett förhållande att beakta.

Länge föreligger problemet vid mitt skrivande av essän att fånga vad som är det centrala i polisyrket. Det känns ibland som om *det inte finns något* som kan utpekas som centralt, eller å andra sidan är det *väldigt mycket* som är centralt såsom budbärare, straffare, hjälpare, trygghetskapare, övervakare, servicegivare och ordningshållare. Under lång tid känns det ovisst huruvida det är möjligt att peka ut det centrala.

Nu när ett svar ligger där tycks det något besynnerligt att det lät dröja på sig. Det numera självklara har varit svår fångat, kanske därför att det ligger så nära och är just därför självklart och vid en tillbakablick i essän så finns det även där. Jag läser Martin Bubers *Jag och Du*,<sup>18</sup> deltar i Buber-seminarier och föreläsningar som behandlar just detta, ändå låter det vänta på sig.

*MÖTEN, möten med människor och situationer. Möten är just nu det givna svaret på frågan om vad som är centralt i polisyrket!*

Hela varat består av möten och väldigt många yrken kan förmodligen tillskrivas bestå av detta. Söker vi efter något specifikt för polisyrket, något som inte är gemensamt med så många andra yrken, finner vi till exempel att poliser ofta möter människor som inte önskar att mötet över huvud taget kommer till stånd. De som begår brottsliga handlingar är en sådan grupp människor, en annan är ibland vittnen till sådana handlingar, som av olika skäl inte önskar mötet.

Polisens av staten givna monopol på våld bör vi väga in som en faktor som påverkar polisens möten. Nu behöver förtydligas att monopolbegreppet här inte är fullt ut relevant, det är ingen ensamrätt. Det finns andra yrkesgrupper som har rätt att använda våld såsom ordningsvakter och människor inom kriminalvården. Vi behöver också notera att alla människor har laglig rätt att bruka våld i vissa situationer. Men ändå, ingen yrkesgrupp har tillgång till alla de våldsanvändningsmöjligheter som polisen har. Sökandet efter det centrala är, åtminstone för tillfället över.

#### OM EN BRA POLIS

Eftersom jag alldeles nyss kom fram till att det centrala i polisyrket är möten, så blir slutsatsen sålunda den att en *bra polis är bra på att möta människor och situationer*. Vi kan dock inte på ett nöjaktigt vis stanna vid detta konstaterande utan måste gå vidare. Vi skall då inte glömma, utan bära med oss det vi hittills kommit fram till beträffande *empati, förståelsehorisonter och möten*.

Att vara »bra» menar säkert många är att vara professionell, men det uttrycket lämnar jag efter detta, eftersom jag anser att det är ett diffust begrepp och inte ett begrepp som vi tillsammans äger eller delar samma uppfattning om. Så kan även sägas om exempelvis god och kunnig, men från den nivån är möjligheterna att undersöka innehållet lättare och här finns fler som tänkt sedan mycket länge. Om vi inte börjar där kommer vi förmodligen heller aldrig att enas om vad professionellt är. Så tror jag.

En jämförande resa bland släktingar till *bra*, nämligen *kunnig*, *god* och *klok*, kan vara ett sätt att gå vidare för att

med hjälp av bland annat litteraturen försöka upptäcka vad som är en bra polis. Lättjan gör sig helt kort påmind genom min fundering huruvida det kanske finns en definition på ordet bra, ett svar på innebörden av ordet. Åtminstone ger en fråga till Nationalencyklopedin inget svar på detta så jag drar slutsatsen att några genvägar säkerligen inte finns, vi är alltså inte färdiga ännu.<sup>19</sup>

Möjligheten är öppen för att inställningen till vad som är en bra polis varierar en del, särskilt om frågan fördjupas och går in på det enskilda. Om frågan ställs allmänt säger mig erfarenheten att de första spontana svaren på en sådan fråga ändå handlar om att en bra polis är empatisk, rättvis, finns till, syns, skapar ordning och trygghet, kommer vid behov, är kunnig, bötfäller fartsyndare och griper brottslingar, alltså *gör det han eller hon skall*. Om vi fördjupar analysen och utgår från den enskilda människan i konkreta situationer blir inställningen möjligen annorlunda för en stund. Vi har med oss en del svar på vad som generellt och på ett ytligt plan sannolikt anses vara en bra polis. Det är dags att ta nästa steg till det konkreta, det enskilda.

Vi tänker oss nu in i situationen att vi som bilförare, som förra veckan hade inbrott i bilen, är stoppade för att ha överträtt gällande hastighetsbegränsning. Vi inser direkt hur kostsam denna vår överträdelse är och vilka konsekvenserna blir, samtidigt minns vi hur vi väntade i telefonen förra veckan när vi gjorde en polisanmälan om inbrottet i bilen. Då fick vi samtidigt veta att någon utredning över huvud taget inte görs och att det egentligen mer är en administrativ åtgärd så vi får en del av kostnaderna åter från försäkringsbolaget och för att statistiken skall få sitt. Är vi nu beredda

att villigt acceptera att vi kört för fort, godkänna att vi får böter och samtidigt inse att polisen gör det som är en del av det polisiära uppdraget, nämligen att försöka minska antalet skadade och dödade i trafiken? Hög hastighet, brister i bältesanvändning och rattonykterhet är centrala orsaker till dessa skador och dödsfall. Polisen framför oss, sett ur det perspektivet, som gör det han ska, bör väl anses vara en bra polis? Men bilinbrottet görs det ju ingenting åt!

Svaret kan bli ja, men likaväl också utmyнна i funderingar och uttryck kring varför detta drabbar just oss, *det finns väl ändå så mycket viktigare saker för polisen att ägna sig åt*. Frustrationen från tillfället för vår anmälan om inbrottet i bilen finns kvar, vi kanske ser hur ett efterlängtat inköp går om intet, ekonomin tål inte extra utgifter just nu eller känns det bara så väldigt *onödigt*. Att här hamna i en externalisering, det vill säga att vi lägger skulden någon annanstans, på någon annan och inte på oss själva, ligger nära till hands.

*»Hur fan kan du hålla på med det här när ni inte hittat Olof Palmes mördare?»<sup>20</sup>*

Om vi, när vi inte själva är föremålet för ingripandet i alla fall, vill att poliser gör det de ska, vi prövar här att kalla det för en del av att vara en bra polis, närmar vi oss nu möjligheten att vi inte vill att detta sker. Det vill säga polisen just här och nu vill vi inte ska vara bra eftersom det leder till att vi bötfälls?

I den »goda världen», ett ofta använt begrepp som sällan närmare förklarar vad den goda världen egentligen är, skiljs vi och polisen åt i ett gott samförstånd om att det enda rimliga sker och kan för all del kallas den goda världen, den

värld där goda möten sker. Där smälter förståelsehorisonter samman, det blir samförstånd och åter kan bilden av vad som är en bra polis ha förändrats. Sånt inträffar.

När vi lyssnar på Martin Buber kan vi nära en önskan, en utopisk sådan möjligen, att grundordet Jag-Du har uttalats i mötet och det äkta eller autentiska mötet äger rum, två människor har mötts som jämlikar och subjekt för varandra. Grunden för min redovisade tvekan till om ett sådant möte kunnat äga rum sker begripligast genom Buber själv: »Mellan Jag och Du står intet syfte, intet begär och intet föregripande», samt »Varje medel är ett hinder. Endast där alla medel fallit bort sker mötet.»<sup>21</sup>

Vi är fortfarande kvar i frågeställningen om vad som är en bra polis och det är tid att utvidga det hela genom att, som jag tidigare angett, se på synonymer till bra: *kunnigheten, godheten och klokheten*.

Med hjälp av Gustavsson börjar vi i *kunskapsbegreppet*, då en bra polis rimligen är *nedsänkt* i olika former av kunskap. De tre olika sätten att se på och tala om kunskap i vår tid kan spåras till den grekiska antiken. Den första formen av kunskap i *sann och berättigad tro*, den andra kunskapen i *handling* och den tredje formen *utgår från etiska handlingar*. Vi skall alltså röra oss med tre former av kunskap, den teoretisk-vetenskapliga (*episteme*), praktisk-produktiva (*techne*) och politisk-etiska (*fronesis*), samtliga formulerades av Aristoteles.<sup>22</sup>

Först bör framhållas, att de tre kunskapsformerna i praktiken sällan kan urskiljas som att endera den ena eller den andra för ögonblicket är i användning. De visar sig tillsammans i handlingen och går vi till Gustavsson igen, så ut-

trycks det där som att det inte är väsensskilda saker när man tänker och när man praktiserar. Egentligen är det en enda sak vi gör, vi reflekterar i själva handlingen, i praktiken.<sup>23</sup>

Med detta i åtanke drar vi oss åter till minnes essäns inledande berättelse om grinden, grusgången och fadern, för att spegla den mot *episteme*, *techne* och *fronesis*.

Vi behöver nu tänka över något som en bra polis behöver *veta* (*episteme*), som bärare av ett sådant bud. Ett första vetande måste vara vetandet om att det överlämnade budet är sant, härom får inte råda någon tvekan, likaväl är vetandet om detaljerna om detta sanna ett viktigt vetande. Framförandet får inte visa på, eller antyda några möjligheter att det kan förhålla sig på annat sätt, men det hör mera hemma under *techne*. Om det sanna och falska har Aristoteles tänkt.

I och för sig är det falska ont och förkastligt, medan det sanna är ädelt och berömvärt. Sålunda är också den uppriktige som en intermediär person förtjänt av beröm, medan de båda slagen av bedragare är klander värda – och i synnerhet då den som skryter.<sup>24</sup>

Ett andra vetande rör sig om den psykologiska dimensionen, beteendevetenskapen. En bra polis behöver *veta* om det själsliga, om olika reaktioner som kan uppstå vid ett sådant bud. *Veta* om vad som är möjligt att uträtta just nu, få fram i form av fakta, *veta* om bästa förhållningssätt gentemot budets mottagare, vilket också gränsar till andra och tredje kunskapsformen, *techne* respektive *fronesis*.

När händelsen speglas i den andra kunskapsformen, den *praktiska, produktiva* (*techne*), så handlar det om att *veta*

*hur*. Själva frambärandet, sägandet av budskapet säger vi, ligger inom denna kunskapsform, något skall framställas, ett dödsbud. En bra polis behöver kunskap om orden och meningarna som skall framsägas, i vilken ordning, i vilket tempo och vilket röstläge. Också kunskap om skillnader som kan finnas mellan att som budbärare vara iklädd uniform eller vara civilklädd, för att kunna göra ett lämpligt val. Detta i förhållande till budets mottagare men även i förhållande till sig själv, och som en logisk följd av detta behöver vetandet också omfatta huruvida civil eller »polismålad» tjänstebil skall användas. Av det sagda framgår implicit att kunskapen också omfattar att budet lämnas av budbäraren direkt och personligen, *här finns inga val*. Allt detta är kunskap om framställandet av budet. Mer finns i ett sådant här sammanhang, såsom kunskap om rummets betydelse där budskapet lämnas, men vidare till *fronesis*, den praktiska klokheten.

Här börjar vi med att pröva påståendet om att vetandet (*episteme*) och den praktiska klokheten (*fronesis*) styr framställandet (*techne*) och avgör om det blir ett bra och gott arbete utfört. Om vi då ställer orden och meningarna som skall framställas i dödsbudet i förhållande till Aristoteles dygdetik, så är medelvägen, den intermediära att föredra då den ligger mellan två laster, överskottet respektive underskottet och är den förträffliga vägen, den moraliskt förträffliga vägen, de två andra är »usla». <sup>25</sup> Om orden och meningarna i budets framställande sker högljutt och upphetsat och med påspädande av hemska detaljer, kan vi hänföra det till överskottet. Om framställandet istället visar sig i en mumlande otydlighet och ovilja att berätta hänför vi det till underskot-

tet. Medelvägen, den intermediära, är då uppenbarligen den lugna rösten med de tydliga *enkla* budskapen, innehållande en villighet att utan över- eller underdrifter berätta, som utgör det som Aristoteles betraktar som det *goda*.

Att vara god är en svår uppgift säger Aristoteles, det är svårt att hålla sig till det intermediära i känslor och handlingar, att få tag i det. »Men att göra det i relation till rätt person, i lämplig utsträckning, vid rätt tidpunkt, med ett riktigt syfte och på ett lämpligt sätt är varken vanligt eller lätt. Därför är det goda både sällsynt, berömvärt och skönt.»<sup>26</sup>

*Börjar vi ana att det är svårt att alltid vara en god människa och bra polis, men att en bra polis också är en god människa?*

Vi skall inte undanhålla oss möjligheten att se berättelsen om grunden, grusgången och fadern genom pragmatikerns ögon, »learning by doing». I mitt förhållningssätt till fadern kan vi tolka in inte endast ett aristoteliskt intermediärt sådant, utan möjligen också att kunskap uppstår i själva handlingen. Ett problem uppstår som föder behov av ny kunskap, ger upphov till min reflektion både då och nu. Ur detta uppstår ny kunskap för mig att praktisera. Den praktiska verksamheten är första steget i en kunskapsprocess som dock inte, fortfarande med pragmatiken som grund, skall komma fram till en generell eller absolut giltig kunskap för liknande situationer, utan mer till provisoriska sanningar, redo att bytas ut så snart något mer praktiskt infinner sig.<sup>27</sup>

Påståendet som kan prövas är att *En bra polis är en människa som strävar efter och tillägnar sig förmågan till goda möten med människor och situationer och gör det med ett gott förhållande till uppdraget.*

Vi har nu undersökt en händelse, en berättelse, ur olika kunskapsperspektiv, vi har sökt efter det centrala i polisyrket och vad som kan vara en bra polis. I ett försök att fånga något mer av komplexiteten, helheten, borde vi fortsätta med att undersöka en del av förutsättningarna för att bli en bra polis. Men den möjligheten ges inte just nu, det är dags att sluta.

#### OM ATT AVSLUTA

»Fråga dig, hur det du skrivit kommer att te sig om hundra år. Det andra: - Läs högt för dig själv, tydligt och långsamt. Då avslöjar texten sina brister.»<sup>28</sup>

Hur lätt kan jag känna att det är, när *allt* är skrivet, för just nu finns inte mer tid, att fullständigt förstå Lagercrantz, när han i missmod och självtvivel undrar över om det finns någon säker metod att reda ut om det som är skrivet äger ett värde. Bland flera metoder, som att granska i detalj, finna ord som kan tas bort, eller till och med hela satser, finner han sin bästa, nämligen *att nedkämpa anfäktelserna med att börja med något nytt*.<sup>29</sup> Det är också min längtan just nu.

I det som förevarit i undersökningarna om vad som är en bra polis, om det centrala och allt det andra, kanske vår resa just nu inte känns helt tydlig, om vilka vägar vi tog och var de slutade, eller kanske snarare inte slutade, utan snarare förgrenade sig i olika väderstreck. Det är svårt att alltid fånga in allt i ett ögonblick och just då se helheten. Om det tänker jag, att det är just så det oftast är, tankespåren leder oss vidare, till andra ställen, till andra provisoriska sanningar, omedelbart färdiga att omprövas. Men ibland

inträffar det, när jag och Du, ser allt tydligt, när det otydliga blir tydligt och vi kan greppa ett större sammanhang, och stunderna känns oftast för korta, skall vi provisoriskt kalla dem för intuitionens förtrollade ögonblick? Hans Larsson får avsluta!

Och om nu i en stund jag lyckas hålla tag i allt på en gång – då är det just hvad jag kallat intuition som äger rum.<sup>50</sup>

# Kärleksfullhet: en dygd i läraryrket?

PIRJO REPO

*På ettornas gymnastiklektion har Carl-Johan svårt att vänta tills gymnastikläraren har förklarat färdigt vad man ska göra på redskapsbanan. Han vill börja på en gång och speciellt bommen lockar honom. Väntan blir omöjlig att härda ut och Carl-Johan hoppar upp och börjar hänga på bommen.*

## LÄRARENS MENTALA VERKTYG

För att lyckas i sitt uppdrag som fostrare behöver lärare en del mentala verktyg. Jag har i min lärargärning kommit fram till att det viktigaste verktyget för mig är öppna och kärleksfulla relationer till eleverna. För att förklara och precisera detta har jag hämtat stöd främst från *manliga* forskare och pedagoger. Just från manliga, inte för att *kvinnliga* forskare och pedagoger inte skulle ha skrivit om detta, utan för att ytterligare motverka den vanliga föreställningen att kärlek och öppna och ömsesidiga relationer borde betraktas som typiskt kvinnliga förhållningssätt och därmed skulle

och därmed olärbara för andra. Eller som Eva Gannerud skriver: skolans genusregim har inneburit att företeelser som betraktats som »kvinnliga» såsom emotionella relationer och emotionellt engagemang inte har betonats.<sup>1</sup> Relationer och engagemang har ofta tagits för givna och inte betraktats som viktiga delar av lärarens yrkeskunskap. Jag vill i det följande lyfta upp just den socioemotionella delen av läraryrket såsom grundläggande.

#### RELATIONER SOM ARBETSREDSKAP

Är man trygg med varandra vågar man testa sina gränser och både lyckas och misslyckas. I långvariga relationer lär man sig lita på tidens verkan: jag har sett många exempel på hur barn har utvecklats under sommarlovet. Och visst har man en annan auktoritet mot en lång och stark tonåring, när man har varit hans fröken när han var en liten ettagluttare. Varma och stödande relationer även mellan elever är avgörande för att alla ska kunna utvecklas. Eleverna måste våga uttrycka sina tankar utan att behöva vara rädda för att bli nedvärderade eller utskrattade av sina klasskamrater. Hur ska jag kunna utgå från deras tankar i min undervisning om de inte vågar uttrycka dem? Och hur ska vi kunna växa till empatiska och förstående människor om vi inte vågar visa våra känslor för varandra? Både ilska och glädje, lycka och sorg. Jag är övertygad om att lärarens sätt att möta barn har stor betydelse i hur klimatet i klassen blir. Läraren anger tonen från första början. Det är på den här punkten jag har fått rannsaka och ändra mitt beteende en hel del under åren.

Goda relationer speciellt med de krävande barnens för- 291

äldrar är viktiga. Föräldrarna måste kunna lita på att jag ser hela barnet och vill dess väl, även om det tidvis blir mycket fokus på det som brister. Jag måste kunna visa mig kärleksfull och hoppingivande samtidigt som jag måste skapa en ärlig relation. När barnet upplever att skola och hemmet samarbetar mår det bra och kan utvecklas. Det är upp till varje lärare hur tät kontakt med föräldrar hon orkar ha. Jag börjar min arbetsdag en halvtimme innan barnen börjar skolan, och då har jag bra tillfälle att både träffa barn och föräldrar och även iaktta samspelet mellan dem. Av samspelet mellan föräldrar och barn kan man lära sig mycket, och inte bara om eleverna! För mig som finska har de mjuka svenska papporna varit en ständig källa för förundran och fascination, likväl som de mjuka och känsllosamma småpojkar. Jag har verkligen fått syn på mina »ärvda» uppfattningar om hård manlighet.

Det värsta som eleven kan råka ut för vad det gäller relationer mellan skola och hem är lojalitetskonflikter. Om föräldrarna inte har tillit till mig som deras barns lärare har barnet inte heller föräldrarnas tillåtelse att lyssna på mig. I värsta fall blir det »förbjudet» att ens lära sig någonting i skolan. I höstas hade jag en spirande lojalitetskonflikt på gång med en pojke, vi kan kalla honom Benjamin. Hans mamma hade aningslöst pratat illa om skolan, ja så som man lätt gör hemma. Benjamin hade tagit allt prat på fullaste allvar och kunde inte alls göra så som vi ville. I slutändan var han helt vilsen. Han kunde knappt äta med kniv och gaffel i matsalen, för att det var det vi ville i skolan, och det skulle han då inte få göra. Tack vare den insiktsfulla mamman lyckades vi dock få problemet under kontroll ganska fort. Eftersom Ben-

jamin ansåg att det bara var mamman som fick bestämma över honom, sa mamman: »Då bestämmer jag, din mamma, att du ska lyssna på alla vuxna i skolan.»

När det inte handlar om så allvarliga brister i tillit kan barn hitta kloka lösningar själva. Claudias föräldrar hade utvecklat en stark misstro mot skolan och fritidshemmet. Den negativa attityden färgade deras tolkning av det mesta som hade med skolan att göra. Claudia själv trivdes bra, men förväntades att komma med dåliga nyheter, som skulle förstärka föräldrarnas misstro. Hon hade fullt upp att lugna ner sina föräldrar så att de kunde hjälpa henne med läxorna istället för att bara kritisera dem. Hon lyckades övertyga sin mamma, att matteproblemen går att lösa, bara mamman tar det lugnt. Eller hon kunde säga till mig: »Du kan väl skriva att jag har jobbat bra med skrivläxan, för mamma vill veta det.» Och då var det fritt fram för henne att tycka både om mig, skolans arbetssätt och om sina föräldrar.

Rollo May skriver att möten mellan människor alltid är mer eller mindre ångestskapande och inte bara glädjeskapande. Han tror att detta beror på att ett verkligt möte med en annan människa alltid skakar vår egen värld. Vi sätter vår trygghet och oss själva på spel när vi tar risken att berikas av den nya relationen. Ett möte kan ge oss en upplevelse som vidgar vårt medvetande och berikar vårt jag. Vågar vi inte möta den andra människan, går vi också miste om nyanserna i hennes perceptioner, känslor och intentioner.<sup>2</sup>

Lärarbetet innebär många möten. Det är inte så konstigt att det alltid känns extra pirrigt att ta emot en ny klass. Det innebär ju 24 elever och minst 48 föräldrar samt ett antal mor- och farföräldrar som man ska knyta en kontakt

till. Tidvis kan jag känna att det vore mycket enklare att arbeta som lärare om jag kunde ha lite större distans till mina elever och deras föräldrar. För möten är, så som May skriver, även ångestskapande. Det finns så många olika förväntningar som riktas mot mig som lärare, många och motstridiga. Och där ska jag stå och hävda min rätt att vara lärare på mitt sätt.

Mitt arbete som lärare består av långvariga relationer. Ibland undrar jag, hur många barn och vuxna man orkar möta på detta, av May beskrivna, djupa sätt. Finns det någon mental gräns till hur många människor man kan bära med sig? Kan man rensa minnet och skall man göra det? Jag tänker på alla gamla elever som fortfarande bebor mitt hjärta – tänk om det blir för trångt där? Några kollegor har i all välmening försökt varna mig för att ha så innerliga relationer med eleverna. De har velat skydda mig. Från vad? Från sorger och bekymmer kanske. Jag har tänkt på deras varningar och känt efter hur jag mår men jag har kommit fram till att det här är ett bra sätt för mig att arbeta. Att få känna glädje och lycka men även besvikelse, sorg och förtvivlan. Att få delta i barnens liv och få inblick i deras världar. Även om det gör mig sårbar för kritik, kritik som riktas mot mig eller mot mina elever, så är det värt det.

Lärares relationer kan bestå av dagliga möten i minst tre års tid. Det är detta som gör mig till en betydelsefull person och ställer stora krav på mitt sätt att bemöta elever och deras föräldrar. Sådant emotionellt arbete kräver enligt Gannerud att man använder en kombination av intellektuella, praktiska, personliga och känslomässiga resurser.<sup>5</sup> Helst ska jag lyckas med alla relationer, jag kan ju inte säga upp dem. För

barnens skull måste vi vuxna kunna hålla sams, även om vi skulle ha olika åsikter. Där får jag många gånger bita mig i tungan. Samtidigt som jag visar respekt för föräldrarnas sätt att tänka står jag för min rätt att ha en annan åsikt. Ofta löser sig meningsskiljaktigheter med tiden. Eleven lär sig till exempel att läsa, fast jag använder »en konstig metod». Då kan föräldrar känna sig trygga igen.

May beskriver en existentiellpsykologiskt orienterad terapeutiskt arbetssätt men i enstaka möten med elever kan jag känna, att det händer liknande omskakande saker. Enligt May är det inte möjligt att den ena personen i ett möte har en känsla utan att den andra också upplever den i någon grad. För att jag skall kunna använda mig själv på detta sätt som instrument krävs enligt May en oerhörd självdisciplin eller självrening.<sup>4</sup> Jag tycker att man kan se ett sådant förhållningssätt som en del av sitt yrkesutövande. Som lärare väljer man inte sina elever eller deras föräldrar. Alla har man inte lika lätt att tycka om, men man kan bestämma sig för att intressera sig för dem. I jobbiga situationer hjälper det om man kan lyckas se saker från elevens eller förälderns synvinkel. Ibland klarar jag av att leva mig in i den arga mammas oro över sitt barns väl och bara lyssna istället för att hamna i försvar. Då brukar det bli lättare att komma fram till en lösning. En annan gång räcker det att bara lyssna och ta emot alla känslor. Jag försöker få hela gruppen att stödja varandra i växandet. De blyga försöker vi locka till att våga mera, de pratsamma att lyssna på andra, de alltför fogliga att stå för sina åsikter, de bråkiga att ta hänsyn till andra. Jag utsätter även mig själv för elevers rättmätiga kritik och ber öppet om ursäkt när jag gjort fel. Efter ett tag är jag inte längre ensam

med uppdraget och då börjar det hela lyfta. Jag insåg detta tydligt när min elev Jenny i höstas sa: »Fröken, nu när vi fått Benjamin att bli snällare, hur ska vi göra med Carl-Johan?» Liknande kommentarer brukar jag få, när någon har blivit mindre blyg eller lite mindre högljudd.

Jag upplever de tysta mötena mellan mig och mina elever som en genväg till att lära känna dem. Genom beröring, närvaro och ögonkontakt upplever jag att jag kommer nära deras vara i världen. Inte fullständigt nära på en gång men närmare och närmare med tiden. Det känns som om jag andas in dem och placerar dem i mitt hjärta för närmare betraktelse. Möten sker en och en eller i grupp. Ytligt sett kan man kalla dessa möten för att skapa kontakt eller att fånga elevernas intresse. Jag anser dock, att en del av dessa möten även har andra kvalitéer.

I ett slags tyst mellansfär bekräftar jag mina elever, delar en hemlighet med en speciell blick eller visar mitt stöd och uppmuntran. Det är där det händer, ofta utan ord. Att vara lärare är som att leda en orkester. Man har kontakt med alla orkestermedlemmar, styr och bekräftar dem med små tecken eller blickar. Musiken hörs, men den osynliga symfonin kan bara anas.

#### KÄRLEKSFULLHET

Inte vilka som helst relationer, utan kärleksfulla relationer, skrev jag. Nu ska jag först vädra begreppet kärlek, innan jag går vidare. Jag städar ihop med Erich Fromm. Emellanåt får även han sig en släng av sleven.

Enligt Fromm är kärlek en aktivitet. Det är i första hand  
296 inte en emotion riktad mot en viss individ, utan snarare ett

utövat karaktärsdrag hos en fullvuxen person.<sup>5</sup> Ett karaktärsdrag som vi kan skaffa oss genom insikter och målmedvetna ansträngningar och inte alls en slumpartad upplevelse, som man råkar ut för om lyckan är god.<sup>6</sup> Han hävdade detta i sin bok *Kärlekens konst*, som kom ut 1956. Sedan dess har vi via massmedia blivit matade av en helt motsatt syn på kärleken. Att kärleken är sexuellt betingad, att vi måste vara värda att älskas: attraktiva, intressanta, mäktiga, försmögna... Egenskaperna varierar givetvis mellan man och kvinna. Sigmund Freud har också påverkat diskussionen, med tanke på vilken genomslagskraft hans betonande av den sexuella kärlekens driftkaraktär har haft ända in i våra dagar. Inte ens moderskärleken har fått vara i fred från dessa omdefinieringar. Moderskärlek har blivit synonymt med den första närande, självoffrande kärleken, som vi visar för spädbarn. Inte ett ord om den kärleken, som står pall mot trotsiga treåringar. Även Fromm beskriver den kvinnliga kärleken till och med som utvecklingshindrande!<sup>7</sup> Massmedia tycks anse att den vuxna kvinnans kärlek även mot sin partner helst skulle vara av denna art: med sina enorma bröst ska hon »amma» och trösta sin partner. Mot tanken att kärleken ska tjänas ställer Fromm påståendet, att kärlek genererar kärlek, man blir älskad för att man älskar. Och att man genom att älska upplever sig själv som överflödande av kraft, slösande, livslevande och lycklig.<sup>8</sup> Den älskande personen har lämnat bakom sig infantila beroendekrav, narcissistiska allmactsdrömmar och önskan att utnyttja andra. Hon har fullt förtroende för sina kraftresurser och hon vågar använda dem för att uppnå sina mål.

Kärlekens grundkomponenter är dessutom omsorg, an-

svar, respekt och insikt.<sup>9</sup> Om omsorg säger Fromm: »Man älskar det man arbetar för, och man arbetar för det man älskar».<sup>10</sup> Det kanske är förklaringen till att jag som lärare älskar de arbetskrävande barnen mest. Kärleken hjälper mig att uthärda och orka, skulle jag vilja tillägga. Skulle jag då bara vilja ha »snälla» barn? En enda gång har jag haft en klass utan »besvärliga» barn. Det var givetvis lätt och roligt, jag kände mig utvilad efter arbetsdagen. Men jag hade en känsla av att jag fick mera än vad jag gav. För att prata med Aristoteles, kändes det att jag inte hade rätt att känna *eudaimonia*, den största möjliga lyckan. För att jag inte använde alla mina talanger och resurser för andras väl. Jag kunde göra det bästa av existerande möjligheter, men inte använda all min kunskap.<sup>11</sup> I och för sig en konstig tanke för att koppelas ihop med ett sådant här låglöneyrke. Ska man satsa allt för en spottstyver? Ja, kvinnor kan. Det kan även vara en källa till utbrändhet, när det inte finns någon gräns för hur bra man kan utföra sitt arbete. I mitt fall är det nog ändå en inre drivkraft att bara göra så gott jag kan och sedan faktiskt nöja mig med det. Känna mig lycklig på dagarna och somna gott på kvällarna. Medelåldersnöjdsamhet. Men låt oss inte stanna där i hängmattan för länge...

Ansvar betyder att man svarar på en annan människas uttalade och outtalade behov. Respekt är att se en person sådan som hon är med sin unika individualitet. Och att man har intresse av att den andra växer och utvecklas i full frihet. Att kunna visa sådan respekt kräver att man själv är oavhängig.<sup>12</sup> Det sistnämnda kan vara lite komplicerat för en lärare som måste se till att eleverna utvecklas mot i Läroplanen bestämd riktning. Fromm menar nog inte heller obe-

gränsad frihet. Insikten gör att vi ser den andra människan utifrån hennes förutsättningar. Om vi i skolan hade friheten att verkligen göra så kallade individuella utvecklingsplaner för alla elever utifrån deras förutsättningar, så skulle vi nog kunna använda insiktens möjligheter bättre. Som det är nu är individuella utvecklingsplaner snarare en täckmantel för likriktning. Annat har skolan inte heller resurser för.

Enligt May är *agape*, människokärleken, inte en sublimering av *eros* utan någonting som överskrider denna i ut hållig och varaktig ömhet och omsorg om den andra.<sup>15</sup> Just uthålligheten och varaktigheten är viktiga egenskaper för den kärleken som jag ska ha för mina elever. Jag måste orka älska dem även när de driver mig till vansinne.

Martin Buber i sin tur beskriver kärleken så här:

Känslor 'ägs', kärleken äger rum. Känslor bor i människan, men människan bor i sin kärlek. [...] Kärleken är ett verkande i världen. Den som står i den, ser med dess ögon, för honom lösgör sig människorna ur sin insnärjdhet i det mekaniserade livet; goda och onda, kloka och dumma, vackra och fula, den ena efter den andra blir för honom verklig och till ett Du, det betyder till någon som har lösgjort sig och trätt fram, särpräglad och levande som hans motpart; det särskildas relation uppstår på ett underbart sätt gång på gång – och så kan han verka, kan hjälpa, läka, uppfostra, lyfta upp, förlösa.<sup>14</sup>

Det är mycket man kan uträtta med hjälp av kärleken. Vad kan då inte en lärare göra i kärlekens namn.

#### PEDAGOGENS KÄRLEK

Disciplin, koncentration, tålmod och hjärtligt intresse samt rationell tro och mod ingår i kärlekens praxis enligt Fromm. Disciplin betyder goda vanor och koncentration, till exempel att kunna leva fullt och helt i ögonblicket samt att kunna lyssna på andra och vara vaksam på sig själv. Jag tolkar vaksamheten så, att man i god tid lägger märke till när man till exempel börjar bli arg. Då gäller det nämligen att bli fullt medveten om vad saken gäller och inte rationalisera bort orsaker, utan att ärligt lyssna på sin inre röst. Att man sedan inte ger utlopp för sin ilska hör också till. Svälja men ändå uttrycka, det är en balansgång.

Uppfostran som grundar sig på tron på barnets möjligheter hjälper barn att utveckla dem. Motsatsen till sådan uppfostran är drill. Då är man övertygad om att barnet mår bäst av att de vuxna proppar i det sådant som förefaller lämpligt och undertrycker sådant som förefaller olämpligt.<sup>15</sup>

Fromm kritiserar undervisningspraxisens betoning på det teoretiska innehållet. Han anser att barnen då går miste om en annan undervisning som utom all jämförelse är viktigast för människans utveckling. Den undervisning som en mogen, kärleksfull människa kan meddela genom att helt enkelt vara i barnets närhet.<sup>16</sup> Jag ser inte något motsatsförhållande mellan teori och kärlek, men det är klart att jag anser att kärlek är en grundförutsättning i pedagogens arbete. Fromm hävdar att kärlek är ett karaktärsdrag och av detta följer att den obetingat omfattar även relationerna i ens yrkesliv.<sup>17</sup> Aristoteles anser att karaktärsdrag går att öva upp och utveckla och så tänker nog även Fromm. Kärleksfullheten är ett utövat sätt att förhålla sig och så har det

väl blivit med mig med. Kärleksfullheten utvecklades sakta i det tysta och det tog en tid innan jag själv fick syn på det.

Min första fråga, när jag får en ny klass, är: vilka barn behöver min största kärlek? Först ser jag de stökiga killarna, som enligt min erfarenhet alltid är två stycken. Jag brukar börja med dem. Man kan också säga att det inte finns något annat val. Jag bestämmer mig att vara kärleksfull i mina tillsägelser och att leta fram positiva saker hos dem. De positiva sakerna uppmärksammar jag speciellt, hur små de än må vara. Ibland är killarna redan märkta av sin busighet, de utgår ifrån att allt de gör kommer att vara »fel» i de vuxnas ögon. Jag måste alltså se till att bryta mönster, att ge dem en ny start. När killarna upptäcker vad jag gör börjar de testa mig. Det är då jag får mobilisera allt mitt tålamod och kärlek och gå in att blint lita på att allt kommer att lösa sig. Det är då det känns som om jag hämtar kärleken från förrådet. Och för det mesta känns det som om, som Buber säger, att jag är i kärleken. Det är ett lite underligt tillstånd för jag är ju inte »kär» och förväntar mig heller inget gensvar. Jag är inte heller mesig eller uppe i det blå, utan kan snarare vara väldigt bestämd och skarpsinnig. Det färgar allt jag gör och allt jag observerar. Tydligt är det ett tillstånd, för att det syns på mig och det kan smitta. Själv mår jag givetvis bra av detta och strävar efter att nå det tillståndet. Ibland, när jag inte mår så bra på morgonen, kan det räcka att ett barn ger mig en spontan kram så åker jag dit. Jag har undrat över det länge, men jag vet fortfarande inte var den här kärleken har sitt ursprung. Jag är inte religiös eller någon särskilt »god» människa. Ett uppövat karaktärsdrag? Kan det vara så?

Samtidigt som jag letade fram ord som skulle passa till att 301

användas om lärarens varma känslor för sina elever stötte jag på en artikel i den finska lärartidningen *Opettaja*. Där använder forskaren Simo Skinnari ordet *pedagogisk kärlek*. Enligt hans beskrivning grundar sig den pedagogiska kärleken på respekten för alla människors egenart. Man kan inte få människor att växa till att bli dygdiga personer genom tvång eller genom att skrämmas. En lärare som har pedagogisk kärlek är en äkta människa, som har ett personligt intresse för människor och för undervisning. Speciellt dygdig är läraren då hon glömmer sig själv och ger sig hän åt det hon undervisar. Hon glömmer sig själv och finner då ett djupare inre jag. Hon möter inte sina elever slentrianmässigt, utan verkligen ser och hör dem. Hon är empatisk, estetisk och etisk. Så skriver Skinnari. Enligt honom har bland annat den finska pedagogen Martti Haavio använt termen pedagogisk kärlek på 1940- och 50-talet. Därefter har ordet försvunnit från den didaktiska vokabulären.<sup>18</sup> Så klart vill jag att vi börjar använda termen igen, både i läraryrket och andra relationsyrken.

#### LÄRARE SOM FOSTRARE:

##### MODRANDE OCH FADRANDE

Enligt Läroplanen ska skolan i samarbete med hemmen främja elevernas utveckling till ansvarskännande människor och samhällsmedlemmar. Eleverna ska fostras till rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande.<sup>19</sup> Jag ska i det följande jämföra den fostran som vi som föräldrar ger våra barn med den fostran som vi som lärare i skolan kan ge våra elever.

is modrandet i tre kategorier: att bevara och skydda, att befrämja växt samt att hjälpa till vuxenskap. Med modrandet menar Holm det som man gör med barn ända från födseln. En genomgående tes i hennes bok är att modrande, trots att det genom historien för det mesta utförts av barnens biologiska mödrar, likaväl är möjligt att göras av andra, även av män. Hon påstår, i samklang med Aristoteles, att man blir som man gör: vårdar man barn så lär man sig att vårda. Holm menar att man av arbetet formas även som människa, att man genom att modra har goda möjligheter att bli en dygdig modrare.<sup>20</sup> Jag ska med hjälp av hennes kategorier göra ett försök att betrakta läraryrkets fostrande sida. Men först några ord om »motpolen», som Holm kallar fadrande.

#### FADRANDE

Som fadrande kallar Holm dem, oftast män, som ända till våra dagar har varit traditionsförmedlare och ägt juridiskt institutionaliserad auktoritet över modrandet. Fadranen har sett som sin uppgift att skydda, befrämja och vägleda modrande. Vägledningen kan ha bestått av förmedling av faktakunskaper och teorier om gott modrande. Detta fadrande kan också ha stått för förmedlandet av samhällsligt sanktionerade regler, särskilt rörande uppfostran. Modrare har vårdat, fadrare fostrat.<sup>21</sup> Märk väl, att Holm ser fadrandet i relation till modrande, inte i första hand som en relation till barnet.

Tolkar man in detta resonemang i skolans värld, kan läraren, om hon betraktas som modrande, ses som en tjänsteman, som lydigt ska underordna sig under administrationens bestämmelser. Skolverket, Läroplanen och andra

styrdokument, allehanda forskning, kommunens utbildningsförvaltning och rektorn i respektive skola har att stå för fadrandet, alltså skyddandet, befrämjandet och vägledandet av ett gott lärararbete. Jag har en stark känsla av, att skyddandet, befrämjandet (åtminstone de ekonomiska förutsättningarna) och även vägledandet har försvagats. Vi arbetar i slitna lokaler med minimala anslag och med vikande personaltäthet samtidigt som samhället, i vårt fall föräldrar, barn och ofta även vi själva, mår allt sämre. Ändå är det så att den modrande lärarens arbete värderas och beskrivs av fadraren, med fadrarens termer och värderingar. Bara för några år sedan baserades till exempel lärarnas löneökningsskriterier på olika uppdrag utanför själva lärararbetet. Lärararbetets utförande ansågs man inte kunna mäta, varken den fostrande eller den undervisande delen!

Ett närbesläktat begrepp till fadrandet är faderskärlek, som enligt Erich Fromm visar sig i faderns relation till barnet. Han anser den kärleken vara betingad. Barnet blir älskat för att det motsvarar fars förväntningar, gör sin plikt och är likt sin far.<sup>22</sup> Lyft till undervisningspraxis kan det låta så här: »Magistern gillar dig, när du kan sexans tabell. Magistern tycker, att du är lat och oduglig, om du inte kan det.» Den enskilda läraren har att ta ställning både till fadrare och till sin faderskärlek. För även om jag tror att moderskärlek behövs rätt så högt upp i åldrarna, ingår faderskärleken också som en del i lärarens arbete. Det är den som ställer krav på utveckling. Fromm beskriver faderskärleken ytterligare som en kärlek som leds av principer och förväntningar. Den bör enligt honom vara snarare tålig och fördragsam än hotfull och auktoritativ. Faderskärleken ska

inge det växande barnet en allt starkare känsla av att kunna stå på egna ben. Barnet ska så småningom bli en andligt fullvuxen individ som har frigjort sig både från sin mor och sin far och utvecklat ett eget moders- och faderssamvete inom sig.<sup>25</sup> Mera om detta lite senare, nu ska vi tillbaka till modrandets olika faser.

#### BEVARA OCH SKYDDA

Holm pratar i första hand om mödrar och vårdare och inte om lärare. Men i mångt och mycket går hennes tankar att applicera på lärararbetet. Att bevara och beskydda liv är enligt Holm det kronologiskt första kravet i modrande. Trots att elever när de börjar skolan är sex-sju år gamla är behovet av omsorg ibland större än behovet av att lära sig skolkunskaper. I yttersta fall kan läraruppdraget handla om att bevara liv, eller åtminstone skapa en dräglig uppväxt: när läraren måste göra anmälan till socialen för att barn far illa. Struliga barn kan behöva skydd mot andra barns föräldrar, som inte direkt hotar deras existens, men dock rätten att existera bland deras barn. Och även när allting är som vanligt är det mycket trösta och plåstra, knyta och snyta med de små »ettor» jag just nu dagligen arbetar med. Läraren är lika mycket en kännande kropp och hjälpande hand som en iakttagande intelligens. Jag använder min kropp till att kramas, att trösta, att gå emellan i konflikter och att hålla fast. Jag balanserar mellan att binda barn till mig och att göra dem till självständiga individer och samhällsmedlemmar. För att modifiera Holm, ska även jag som lärare ha klarsynt gott humör för att trots ovisshet, missräkningar och misslyckanden orka fortsätta att acceptera livet.<sup>24</sup>

Som exempel på olika förhållningssätts parallellitet beskriver jag händelsen från gymnastiklektionen fyra gånger. Det är samma händelse, som inleder min essä. Varje ny beskrivning är ett försök att tolka det som händer i belysning av olika modrandenivåer. Här kommer den andra beskrivningen och den första tolkningen:

*På ettornas gymnastiklektion har Carl-Johan svårt att vänta tills gymnastikläraren har förklarat färdigt vad man ska göra på redskapsbanan. Han vill börja på en gång och speciellt bommen lockar honom. Väntan blir omöjlig att hårda ut och Carl-Johan hoppar upp och börjar hänga på bommen. Jag, hans klasslärare, blir först arg när Carl-Johan inte kan vänta. Jag låter ilskan brinna upp, för jag känner att det inte är en användbar känsla just nu. Jag stannar till och lugnar ner mig. När jag börjar gå koncentrerar jag mig på mina händer för att göra dem varma och kärleksfulla. Processen är knappt avslutad innan jag tar tag i Carl-Johan och lyfter ner honom från bommen. Jag kan känna den starka strömmen som går från mina händer till hans kropp. Han känner den nog också för att han spritter till.*

Här är jag till synes mest en skyddande och älskande person. Jag agerar i syfte att bevara och skydda, alltså på Holms första modra-nivå. Jag skyddar Carl-Johan mot min ilska genom att lägga den känslan åt sidan och genom att hämta honom tillbaka skyddar jag honom mot gymnastiklärarens agerande. Det verkar inte finnas något utvecklande i mitt sätt att handskas med Carl-Johan. Jag hindrar honom, men samtidigt visar jag kärlek och förståelse. I värsta fall kan han tolka mitt beteende som bekräftelse av hans beteende.

306 Varför använder jag inte min ilska? Jo, för att jag inte tror

att han trotsar mig och vill inte heller få honom att göra det i fortsättningen. Om jag visar mig arg, ligger trotsandet nära till hands nästa gång. Nu är det dessutom bara vi två, jag behöver inte ta hänsyn till undervisningssituationen eller de andra elever och deras reaktioner till det som sker. Jag har en möjlighet att fördjupa relationen mellan mig och Carl-Johan. Om han blir övertygad om att jag tycker om honom och vill hans väl kan han så småningom bli lättare att »styra». Jag utgår ifrån att han kommer att vilja ha min »kärlek».

#### BEFRÄMJA VÄXT

Modrandets andra krav enligt Holm är att befrämja växt. Det adderas snart till bevarandekravet.<sup>25</sup> Kravet att befrämja barnets emotionella och intellektuella utveckling är den fostrande lärargärningens kärna. Modraren måste i barnet förutsätta en medveten, kontinuerlig person, vars handlingar grundar sig i varseblivning av och responsen på en meningsfylld värld. Barnets fantasier och tankar är ofta enda basen för förståelsen av dess handlingar. Modraren utvecklar en särskild begreppsapparat, där nyheter och förändring går före permanens, upptäckter och mottaglighet framför klarhet och säkerhet.<sup>26</sup> Så måste även läraren göra. För mig som lärare är detta den stora fascinationen, hela läraryrkets essens. Att förutsättningslöst försöka se barn, att försöka förstå deras tankar och intentioner.

Jag måste kunna öppna mitt sinne, lära mig se med barnens ögon för att kunna börja min undervisning där de är. Detta sökande är fullt av överraskningar: ibland tänker barn stora och mogna tankar, ibland är de långt bort från den punkt där jag hade tänkt börja min undervisning. Då

gäller det för mig att vara både flexibel och påhittig, eller åtminstone registrerande för att kunna göra bättre nästa gång. Modraren sätter barnet och dess intentioner framför beteendet och dess konsekvenser. Hon blundar ändå inte för obehagliga sidor hos barnet utan accepterar dess komplexitet.<sup>27</sup> Även de negativa känslorna har rätt att existera och bli bekräftade. Hur man sedan beter sig är en annan sak. Det är inte sällan jag får stå i stormens öga, stå där som en trygg vuxen och ta emot utan att ge vika eller bli rädd. Jag får känna igen känslan inom mig, men inte ge mig hän, inte heller neka eller bagatellisera barnens känsla. Vissa dagar får jag vara med om hela känsloregistret från den dyrkande kärleken till den brännande ilskan. Efter en sådan dag känner jag mig rätt så välmarinerad. Som modrande lärare ger jag elever ständigt nya möjligheter, misslyckanden får befrämja växande i stället för att skapa skam. Vi gör till exempel en lite skämtsam sak när någon springer inomhus, vi leker då att vi spolar filmen tillbaks och då får eleven gå samma sträcka lugnt istället och får då beröm. Sådant förhållningssätt är tålmodsprövande. En del barn testar gränserna om och om igen. Det gäller för mig att inte ta detta som personligt misslyckande i fostransuppdraget. Erfarenhet hjälper mig att se detta som en del av den processen, som efter en obestämd tid leder till att barnet accepterar gränsdragningen. Jag är ansvarig över att barnet når dit. Mitt sätt att tolka barnets beteende kan vara avgörande. Utgår jag från att barnet trotsar och jävlas med mig, orkar jag inte tålmodigt se på och gång på gång lugnt säga till. Men ser jag beteendet som ovana eller okunskap, så kan jag (för det mesta) behålla sinnesfriden. Holm påpekar, att redan

perceptionen, hur jag ser och uppfattar det jag ser, är impregnerad av min karaktär. Jag är inte bara ansvarig för mina avsikter att handla, mitt praktiska omdöme eller mitt val mellan alternativ. Jag är ansvarig för hur situationen visar sig för mig, för eventuellt utelämnande av etiskt relevanta detaljer och för förvrängningar.<sup>28</sup> Jag blir som jag gör och jag gör som jag blivit. Jag gör som jag ser (och känner) och jag ser (och känner) som jag blivit.

Nu ska jag ta upp händelsen i gymnastiken för tredje gången och försöka mig på den andra tolkningen:

*Jag följer lugnt efter Carl-Johan, låter honom hålla på ett tag och plockar sedan ner honom från bommen ömt och förstående. Han gör inget motstånd och tittar förvånat på mig. I hans ögon lyser den tysta frågan: Är du inte arg på mig? Och lika ordlöst svarar jag: Nej, jag är inte arg, men vi måste vänta.*

Nu har kravet ökat. Jag är tålmodig och kärleksfull, men vill att Carl-Johan ändrar sitt beteende. Carl-Johan hade nog väntat sig att jag, som gymnastikläraren tidigare, skulle vara arg på honom. Han var ju olydig. Men jag hade gjort ett val att modra genom att fortsätta att tro på Carl-Johans förmåga att vänta. Jag väljer att se honom som ansvarig över sitt beteende. Jag visar honom att jag utgår ifrån att han, åtminstone så småningom, kan styra sina impulser. Först med oss vuxnas hjälp och senare helt själv. Jag visar med mitt lugn, att jag kan stödja hans växande även om han misslyckas.

#### HJÄLPA TILL VUXENSKAP

När modraren tar reda på vad barnet vill och värderar, hjälper hon honom eller henne till vuxenskap. Kravet att hjälpa barn till vuxenskap är en förlängning av de två första kraven men främst är det ett krav som sätter barnets socialitet och moralitet i fokus.<sup>29</sup> Detta krav kan i förlängningen leda till att barnet börjar utveckla sin rådighet. Som vuxen kan hon sedan rådgöra väl med sig själv och utföra moraliskt goda handlingar.<sup>50</sup>

Holm reflekterar över Sara Ruddicks tankar om autentiskt och inautentiskt modrande. Om modraren är socialt vanmäktig, så undviker hon konflikt genom att böja sig för publika eller patriarkala krav på barnens fostran. För att i andras ögon vara en god modrare är hon lydig, men förblir inautentisk. Om hon i stället försöker vara autentisk, blir hon olydig och betraktas lätt som en misslyckad eller onormal modrare. Jag uppfattar att ordet autentisk betyder att man är lyhörd för barnet och för sin egen moraluppfattning. Det autentiska modrandet kan växa fram till *fronesis*. Detta aristoteliska begrepp betyder att man genom sina kunskaper och erfarenheter och med hjälp av sitt förnuft och sina känslor intuitivt handlar rätt i relation till rätt person, i lämplig utsträckning, vid rätt tidpunkt, med ett riktigt syfte och på ett lämpligt sätt.<sup>51</sup> Holm går så långt att hon liknar den inautentiska modraren med den Heliga Maria, som utan egen vilja obetingat lyder sin allsmäktige Herre och verkställer hans befallningar.<sup>52</sup> I det här tredje modrande-kravet, som följer efter kraven att bevara och skydda och befrämja växt, vill Holm konstruera ett genuint modra-krav. Ett krav som lägger tyngdpunkten i att vara lyhörd för barnets önsknin-

och behov av att ingå i ett socialt kollektiv såsom fullvärdig och värdefull medlem. Den prioriterar inte modrarens eller det sociala kollektivets behov, utan försöker utröna vad barnet vill. Det genuina kravet är att barnet skall finna mening i sitt liv. Detta i sin tur förutsätter, att även modraren upplever sitt eget liv som mål i sig, inte som ett tillägg till eller medel för barnets eller någon annans liv. De villkor under vilka modrandet bedrivs har enligt Holm inte gynnat modrandets mänskliga egenvärde. När modraren handlar autentiskt upplever hon tillfredställelse, värdighet och kompetens även om det samtidigt är ensamt och subversivt. Men hon går miste om erkännandet. Däremot hyllar samhället de inautentiska modranden, som tjänar patriarkatets och statens intressen. För dem blir dock inte barnet mål eller värde i sig.<sup>55</sup> I läraryrket kan denna motsättning visa sig såsom till exempel Hargreaves påpekar, i att läraruppdraget har utvecklats till ett yrke, där kvinnlig omsorgsetik ligger i rationaliseringens och byråkratins rävsax.<sup>54</sup> Frågan är om längtan efter erkännande, högre lön och läraryrkets professionalisering förvandlar lärare till inautentiska tjänstemän. Till tjänstemän, som varken har ork eller mod att kritiskt granska sig själva eller sitt uppdrag. Som förverkligar bara en del av sitt uppdrag, den traderande delen. Eller om den äkta professionalismen i stället kan leda till att lärare kan lämna det tekniska sättet att se på sitt yrke. Lärarens uppgift som främjare av social rättvisa, demokratiska värden, jämlikheten och välfärden skulle då kunna komma i första hand, även om dessa värden skulle hamna i konflikt med maktstrukturer och auktoriteter. Jag anser att lärare måste våga vara autentiska, måste våga lyssna på elevernas behov

och som en del av sitt yrkesutövande utveckla sin etik. Även om man då skulle gå miste om erkännandet och skulle bli betraktad som misslyckad eller onormal. Att det inte är lätt och att det inte alltid låter sig göras behöver jag knappast tillägga.

#### AUTENTISK OCH INAUTENTISK LÄRARGÄRNING

Holm diskuterar autentiskt och inautentiskt modrande men man kan se samma fenomen i lärarnas sätt att uppfatta sitt uppdrag. Jag skulle kalla sådana lärare autentiska som i första hand lyssnar på barn och deras emotionella, sociala och intellektuella behov. Lärare, som avväger direktiv och trender som kommer »uppifrån» gentemot barnens bästa. Inautentiska lärare skulle då vara sådana, som antingen blint följer traditionen eller oreflekterat tillämpar alla nya pedagogiska trender.

Den inautentiska läraren ger barnen det som de ska få enligt föreskrifter (kursplaner) och förutsätter att barnen följer normalkurvan. I möjligaste mån ska alla anpassas till mallen. Ja, barn är mjuka, det kan lyckas. En inautentisk lärare formar barn istället för att få dem att växa efter deras egna förutsättningar. Traditionellt har man byggt skolans fostrande roll på auktoritet och lydnad. Enligt den mallen sitter eleverna tysta och lyssnar på lärarens undervisning och svarar på hennes frågor. Den dugliga läraren ser till att tystnad och lydnad upprätthålls. Den huvudsakliga sociala fostran består i att avskaffa avvikelserna från denna norm. Grundar sig kravet på den behagliga tystnaden och lydningen på lärarens eller på barnens behov? Eller tjänar läraren

Jag anser att den autentiska läraren vågar lyssna på barn och utgå från deras behov. Den autentiska läraren, som grundar sin lärargärning på pedagogiska relationer, ser till att bilda och upprätthålla en uppfattning om deras kunskapsmässiga och socioemotionella fas.

Det är inte så svårt att se att eleverna i årskurs ett oftast ligger mellan den andra och tredje modrandenivån. Att få bli sedd och accepterad som en individ och att lära sig att ta hänsyn till andra är i stort innehållet i skolans etisk-sociala fostran under de första skolåren. Det är sättet att förverkliga dessa mål som skiljer den autentiska läraren från den inautentiska. Den autentiska läraren försöker få varje elev att växa till att förstå och förverkliga dessa mål. Då kan hon inte samtidigt vara auktoritär och kräva lydnad. Hon tar snarare rollen som den stödjande vuxna. Men det är ingen lätt uppgift, tvärtom kan den leda till problem. Dilemmat kan bestå av flera olika saker. Eleverna växer inte i samma takt. Eleverna vill inte alltid på en gång acceptera sociala mål, och att bli hänsynstagande kan ta tid. I stället för att lyda måste de inse och förstå varför alla behöver arbetsro, varför alla inte kan behandlas på samma sätt, varför klassen måste ha gemensamma regler... Den autentiska läraren modrar, alltså kräver hon mera. Om den här processen skedde smärtfritt och under tystnad skulle inga dilemman uppstå, men processen innebär ifrågasättande, prövande, diskussioner. Arbetsron i klassen infinner sig så småningom, reglerna upplevs som meningsfulla, inte för att läraren har bestämt det, utan för att eleverna har insett betydelsen av dem. Inte ens den slutgiltiga arbetsron betyder nödvändigtvis att det är absolut tyst i klassen. Självklart

sätter läraren gränser och styr, men det är en balansgång när och hur mycket hon kan lämna över till eleverna. Olika bemötanden av varje barn och även olika bemötanden av samma barn vid olika tillfällen kan också verka konstigt i den inautentiska lärarens ögon. Enligt henne ska ju alla följa samma regler.

Om jag försöker vara autentisk, måste jag våga lyssna på mitt »moderssamvete». När till exempel Tobias plötsligt börjar sakna sin mamma kan jag inte tvinga honom att fortsätta delta i undervisningen. Lyckas jag inte trösta honom, måste han få ringa till sin mamma mitt under lektionen. Jag måste acceptera hans icke-skolpojksbeteende utan att tro att jag har misslyckats med mitt uppdrag som lärare. Och de andra eleverna måste förstå att de måste fortsätta att jobba med sina uppgifter.

För att återgå till att behandla den tredje modrandenivån, hjälp till vuxenskap, ska jag nu betrakta händelsen i gymnastiken för fjärde gången och ge den tredje tolkningen:

*Jag står nära Carl-Johan. Jag känner hans iver. Jag visar min iver och otålighet, jag vill också börja, åååh, sluta prata magistern! Jag visar med min kropp hur jag behärskar och lugnar ner mig. När Carl-Johan ändå springer till bommen följer jag honom bara med ögonen. När jag sedan närmar honom, lämnar jag ett avstånd mellan oss. Han ska inte känna att jag är ute efter honom. Jag är hans stöd, inte ett hinder. Jag tar ner Carl-Johan med vördnad utan att infantiliserar honom. Jag drar inte ner honom utan håller i och väntar att han släpper bommen själv. Vi går tillbaka till våra platser och fortsätter att vänta.*

inlevelseförmåga för att förstå Carl-Johan. Jag använder min kropp, mig själv som mall. Försöket misslyckas dock. Vi försöker igen, och då orkar Carl-Johan vänta tills gymnastikläraren säger till att alla får börja. Detta är första gången jag lyckas »fånga» honom utan att han försöker springa bort. Det tolkar jag som tecken på en ökad mognad. Carl-Johan verkar vilja ingå i klassens sociala kollektiv, vilja göra så som andra i klassen gör. Hade han sprungit ifrån, skulle jag inte ha sprungit efter. Jag skulle ha sagt, som jag numera brukar, att vi är inte på dagis, att jag inte tänker jaga honom. Beroende på hans reaktion hade jag kanske ändå varit tvungen att hämta tillbaka honom. Samma sak gång på gång tills en dag, som denna, det plötsligt sker en ändring. Tålmod, tilltro och självbehärskning. Ett professionellt förhållningssätt, som jag lyckas inta. Som privatperson skulle jag ha gått i taket för länge sedan.

Varför måste Carl-Johan trotsa våra regler? Är det spirande machobeteende? Finns det en risk att vi tvingar honom att välja det alternativet? Än så länge är han inkännande och duktig vid sidan om det bångstyriga. Lyckas jag övertyga honom att hans beteende inte är »manligt» utan bara irriterande? Han har redan en stämpel på sig fast han bara är 7 år – och som han bär med sig ända från daghemstiden, då allting alltid var hans fel. Lyckas jag och hans klasskamrater att vända trenden? Han har kärleksfulla föräldrar som samarbetar med mig. Vi kanske ändå har en bra chans med vår charmerande »Carl-Juan».

Alla dessa beskrivningar från gymnastiklektionen är »sanna». De visar, hur en enkel handling kan innehålla aspekter från tre olika modrandenivåer. Tolkningen sker

både hos läraren och hos eleven. Elevens tolkning är i sin tur avgörande för lärarens tolkning och fortsatta handling. Läraren bekräftar barnet på den nivån det befinner sig, men försöker samtidigt lyfta upp det till nästa nivå. I den här situationen var vi två lärare tillsammans med 24 barn. Jag hade den icke-undervisande rollen och kunde för en tid koncentrera mig helt på en enda elev. Inom mig har jag önskan att kunna höra alla mina elevers röster och svara på deras önskan att utvecklas på ett adekvat sätt. Ja, dags att vakna och inse fakta genom en beskrivning av lärarens situation, som är hämtad från Ingrid Carlgren och Ference Martons bok *Lärare av imorgon*: »Situationen i skolan kan jämföras med ett tillstånd där en kirurg ska operera en patient samtidigt som hon ska ta hand om 25 patienter med akuta problem.»<sup>55</sup> Till saken hör, att jag handskades med Carl-Johan på »min egen tid», då jag skulle ha haft planering med min kollega. När jag bestämde mig för att vara med på gymnastiklektionerna i stället för att planera, var det mitt eget beslut. Jag blev varken ifrågasatt eller uppmuntrad av min chef. Gymnastikläraren blev glad och eleverna tryggare. Elevernas föräldrar blev nöjda. Jag blev tröttare och jag och min kollega fick planera på språng. Detta kan ses som ett typiskt exempel på dilemman med lärarnas arbetstid som numera nästan uteslutande är koloniserad av administrationen. Egna prioriteringar finns det inte utrymme för. Detta kan också vara ett uttryck för arbetsplatsens genusregim. Enligt Gannerud är det emotionella arbetet ofta osynligt i arbetsscheman och arbetsbeskrivningar. Det genererar varken socialt eller lönemässigt erkännande och definieras sällan som professionell skicklighet.<sup>56</sup> Det som jag gjorde

kan kallas för en autentisk handling. Det börjar bli hög tid att värdesätta sådana handlingar i läraryrket.

Till det autentiska förhållningssättet knyts också läraruppdragets smått utopiska sida. Skolan ska forma framtidens medborgare, som ska skapa en bättre värld än den som vi lever i just nu. Samhället, även om vi lärare skulle lyckas hålla det i någon bemärkelse utanför klassrummets trygga väggar, påverkar oss på gott och ont. Samtidigt är det ingen som vet hur samhället kommer att se ut när till exempel mina ettor slutar sin utbildning. Vi vet inte heller hur mycket vi kan påverka framtidens samhälle genom vår fostran. Vi kan bara försöka att vara kärleksfulla, i ordets stränga och krävande mening.

# Pyssel eller livsberättelse

Vad gör en levande verkstadspedagog?

GUNILLA HUMMELGÅRD

Barn målar bilder som både vi och de uppskattar enormt. Vuxna är rädda, därför att de felaktigt tror att skapande innebär noggrant hantverk. Rädsla, mindervärdeskänslor, brist på tillfällen, tid och uppmuntran är de största hindren för att uttrycka sig själv – antingen det gäller att tala, sjunga, dansa, måla eller helt enkelt att klä sig. Vem som helst kan måla! Alla har något att säga! Var och en har ett särskilt sätt att uttrycka sig på.<sup>1</sup>

*Adelyne Cross Eriksson*

Levande verkstads grundare

## ATT HANDLA MOT SIN ÖVERTYGELSE

Jag och min kollega Lena stod böjda över en vattenho, ihärdigt gnuggandes ett antal paletter och penslar för att få bort den geggiga sörjan av acrylfärg innan den torkat. Denna decembereftermiddag hade vi provat att måla stora bilder med kriter, tusch och acryl tillsammans med en grupp häktade män. Nu hängde de färgglada alstren och torkade i avdelningens konferensrum. Genom ljudet av det forsande vattenet hörde vi hur det ringde i mobiltelefonen. Lena, som fortfarande hade svarta tuschprickar i ansiktet, fick ta samtalet, och lämnade städskrubben med de brusande kranarna för att höra bättre. Under samtalet mer eller mindre beordrades vi av vår uppdragsgivare att kommande lördag ta oss an en

grupp ungdomar, med någon form av skapande verksamhet. Pengar hade redan utbetalats, men pedagogerna som var tilltänkta för uppdraget hade slutat inom företaget, och nu började kunden, i det här fallet en kommun, bli otålig. Slutdatumet för kommunens ekonomiska redovisning närmade sig så det var brått. Det innebar i praktiken att uppdraget måste utföras kommande helg.

Vi skulle få hålla till i en liten lokal i samband med ett affärscentrum där ett okänt antal deltagare skulle kunna »droppa in» under de få timmar som vi skulle finnas på plats. Materialet fick gärna kosta en del, bara kunderna blev nöjda eftersom uppdraget egentligen skulle ha omfattat flera tillfällen. Materialet skulle vara »snabbjobbat» och garantera ett »fint» resultat. Och det var viktigt att företagets logotyp var väl synlig. Lena och jag väntade för tillfället på att byråkratins kvarnar skulle mala fram det som behövdes för att vi skulle kunna starta vår egen firma. Tills dess var vi anställda av ett privat företag som hjälpte oss att sälja våra tjänster som levande verkstadpedagoger. Det var en tillfällig lösning, eftersom vi redan hade stadiga kunder.

Efter en stunds svärande över förlusten av den lediga helgen, och känslan av att känna oss tvungna att utföra det här uppdraget, kunde vi konstatera att det inte skulle gå att arbeta på det sätt som vi brukade. Utan vetskap om antal deltagare eller en gemensam starttid kom vi fram till att vi skulle få lov att improvisera. Vi hade ingen aning om vad som väntade. Vi samlade ihop lämpliga verktyg, och användbara rester av den materialbank vi hade kvar från tidigare kurser och begav oss i väg på en inköpsrunda för att förbereda detta udda uppdrag som vi just blivit kommenderade.

På lördagen anlände vi tidigt till den tilltänkta lokalen. Rummet var litet och mörkt. Flera av lamporna i taket fungerade inte så jag fick börja med att springa in och köpa glödlampor i köpcentret. När ljuset blev bättre såg vi att det var dammigt och att möblerna behövde torkas av. Efter en rad hygieniska åtgärder började vi möblera lokalen, och dukade därefter upp ett dignande materialbord. Så kostsamt material var vi inte vana att erbjuda.

När tiden för start var inne och vi öppnade dörrarna till lokalen fanns där ingen utanför. Efter en halvtimme smög det in två blyga tjejer som försiktigt letade sig fram över materialbordet efter presentation och introduktion med oss. Lena sprang ut i köpcentret för att söka efter fler presumtiva deltagare. Därefter droppade det in en och annan nyfiken som sällade sig till skaran kring arbetsbordet. Intresset var stort för det snabbjobbade förutsägbara materialet, vars tänkbara resultat omedelbart projekterades till att kunna bli snabba julklappar. Stora färgglada glasdroppar limmades hastigt fast på ramen runt en spegel. Klart! Och en träask förgylldes raskt med guldfärg på utsidan, försågs med speglar på insidan av locket och sammetstyg som limmades fast i botten. Och därefter en träram som snabbt ströddes in i glitter. Och en liten anteckningsbok, vars pärm blev dekorerad med paljetter och fjädrar. Efter ytterligare någon timme välldes det plötsligt in en grupp högljudda ungdomar. Innan vi ens hann hälsa på dem, än mindre hejda dem, blev det huggsexa om allt material som fanns på bordet. Det var en av tjejerna vid arbetsbordet som ringt och tipsat om vad som fanns att hämta i lokalen. När vi 30 minuter senare hastigt blev tackade av deltagarna som nöjda försvann ut genom

dörren kände vi oss ganska förvirrade. Varför kändes det så fel? När jag senare talade med ett par kollegor om den här typen av uppdrag kände några igen sig, men för andra betraktades inte sådana här jobb som något problem. För dem var det skapandet i sig som betydde mest. Deras argument var att »så länge människor har roligt så kan det väl inte vara fel». Jag håller inte med om det.

Den här erfarenheten tillsammans med känslan av att inte riktigt kunna förmedla i ord vad det var som var meningen med det som levande verkstadspedagoger gjorde, fick mig och Lena att som ett första steg söka oss till en kurs i skapande pedagogik på högskolan i Gävle. Vi visste sedan tidigare att det var mycket begränsat med tidigare skrivet material om levande verkstad, därför ville vi försöka få fram teoretiska aspekter av levande verkstadspedagogers praktiska kunskap. Magisterkursen i praktisk kunskap är således en fördjupning av det syftet för att hjälpa mig att förstå och formulera mig bättre kring vad som ligger bakom det jag gör i mitt arbete.

#### PYSSELHORORNA

Efter uppdraget med ungdomarna i köpcentret försökte vi reda ut vad det var som kändes så fel vid de här arbetstillfällena. Vi kom fram till att skapandet blev väldigt produktionsinriktat. Folk ville helst skapa med material som var av hög kvalitet och av halvfabrikatstyp det vill säga bestod av ett begränsat antal delar som sammanfogades efter givna mallar. Materialet styrde skapandet mot ett på förhand givet resultat och gav litet eller inget utrymme för egna initiativ eller kreativa lösningar. Men det lockade ofta

mycket folk, och eftersom det var det våra uppdragsgivare värderade så betraktades vår insats som lyckad. Var det så att de på förhand givna mallarna gav människor trygghet i att »pyssla» på sådana sätt där de hade kontroll över vad produkten skulle bli och att det blev »fint»? Behovet av ett garanterat resultat kanske förstärktes av att tiden var begränsad och att miljön varken erbjöd »deltagarna» lugn och ro eller integritet. Vi upplevde att många var vana vid den här typen av förbestämt skapande trots att sådant material ofta är förhållandevis kostsamt. I vår ordinarie verksamhet arbetade vi mycket med att försöka inspirera människor att skapa med sådant som man har hemma eller som finns i naturen. Skapande behöver inte nödvändigtvis vara dyrt utan skall kunna utövas oavsett tillståndet i plånboken. Vi ville inte bidra till att skapa fler materialkonsumenter, utan visa folk att det går att finna tillfredsställelse och oändliga uttrycksmöjligheter i att skapa med det man har. Under sådana här uppdrag hamnade vi i en roll där det vi gjorde kunde uppmuntra till en syn på att skapande skulle göras enligt konst- och pysselaffärernas givna mallar med »riktigt» material, använt i »rätt» ordning, ofta till dyra priser. Vi kände oss tvungna att arbeta på ett sätt som stred emot vad vi ville för att marknadsföra vår uppdragsgivare. Det kunde innebära att vi fick stå vid ett bord eller monter i anslutning till någon kurs- eller utställningslokal, företagsmessa eller affärscentrum, och själva »pyssla» med något för att försöka locka folk att delta. Det kändes som om vi »prostituerade» oss för att få behålla våra vanligtvis meningsfulla arbeten. Vi gjorde oss till »pysselhoror». Känslan av att behöva göra våld på oss själva förtog lusten och tillfredsställelsen för

Lena och mig i vårt arbete, men också vår förmåga att uppfatta och glädjas åt att folk helt enkelt passade på att göra något trevligt medan de handlade eller var på mässan. Att materialet kändes exklusivt och enkelt att arbeta med var säkert bara ett plus för dem.

#### VAD GÖR EN LEVANDE VERKSTADPEDAGOG?

Den frågan brukar jag få när jag berättar vad jag har som yrke. Jag brukar svara att jag arbetar med skapande i grupp som inte utgår ifrån att lära deltagarna att måla »rätt» eller »fint» utan utgår ifrån att »alla kan». De medverkande prövar sig fram i alla möjliga material för att undersöka vilka möjligheter de erbjuder, och i det sökandet finns inget »rätt» eller »fel». Det handlar om att ge folk tillfälle att upptäcka skapande som möjlighet att kunna uttrycka sig genom målandet/skulpterandet/täljandet/sjungandet/dramatiserandet eller vad det nu är vi för dagen jobbar med. Kanske alla de där aktiviteterna – och några till – i en enda salig röra! »Uttryckandet» i grupp kan ses som ett sätt att utveckla de egna språken, men också bli nyfiken och intresserad av andras sätt att uttrycka sig både genom skapandet och verbalt. Jag brukar också berätta om den enorma glädje jag upplevt hos människor i att få »hålla på» med skapande tillsammans. På metodutbildningen till levande verkstadpedagoger,<sup>2</sup> fick vi lära oss att planeringen av det skapande undersökandet och uttryckandet utgår ifrån »levande verkstadmetoden». Genom en *förövning* får deltagarna skapa experimentellande i grupp kring ett inspirerande tema, utan några krav på resultat. Det kan till exempel vara att jobba med en stor bild tillsammans. De erfarenheter man gör genom föröv-

ningen, reflekteras sedan i gruppen innan man går vidare i den så kallade *huvudövningen*. Huvudövningen är ofta en utveckling av den skapande uppgiften från inledningen där de vunna erfarenheterna skall kunna användas och utvecklas. Slutligen knyts det hela ihop av en *genomgång*, där deltagarna redovisar sina tankar och erfarenheter av bildarbetet och temat.

#### ATT INTE FINNA ORD

Det kändes viktigt att ha en metod att kunna referera till. Ändå upplevde jag det som om de här beskrivningarna inte fångade upp vad jag egentligen gjorde. Jag klädde mitt handlande i ord som jag lärt mig vara det gängse sättet att beskriva det jag ville säga eftersom det var så jag uppfattade att man »pratade om det». Men det stämde inte riktigt med min erfarenhet. En hel del av orden och uttrycken hade nedtecknats i artiklar på 60- och 70-talen, och förekom i olika grad i metodböcker som skrivits av eleverna på utbildningen för att dokumentera vad som hände från dag till dag. Sedan har de i olika sammanhang överförts till oss som gått utbildningen, både via berättelser och genom det tidigare skrivna materialet, som vi sedan fört vidare i egna broschyrer, utvärderingar och några få rapporter och uppsatser. Trots detta så sades det redan på utbildningen att den beskrivna metoden inte alltid följdes till punkt och pricka, utan att man ofta fick anpassa sig till rådande förutsättningar.

»Metodförklaringen» kan säga något om vad det är jag gör vid vissa tillfällen. Den berättar en del om hur vi på utbildningen fick tänka kring planeringen av själva »görandet» men inte så mycket om vad som ligger bakom. Detta skapade

senare problem för mig i olika situationer när jag behövde förklara för andra människor vad som var »vitsen med det hela». De tycktes inte riktigt begripa vad jag menade. Det verkade som om människor behövde ha erfårit någøt liknande för att kunna förstå. I den egna yrkesgruppen fick jag ofta bekräftat att »vi» var missförstådda. Så hade det alltid varit. Folk fattade helt enkelt inte. Det fantastiska som vi arbetade med kunde inte riktigt förklaras. Upplevelsen i sig var det viktigaste, det fanns inga ord som kunde täcka in allt, det erfor vi redan på utbildningen. Och det var ju synd för världen skulle kunna bli mycket bättre om vi fick chansen att ändra på den, sades det. Men jag frågade mig tyst hur man skulle kunna ändra på någøt alls om man inte ens trodde sig om att kunna förklara för andra vad man håller på med? Eller ens ville försöka.

På kursen i Skapande pedagogik på Högskolan i Gävle började således Lena och jag att försöka få fram teoretiska aspekter av levande verkstadpedagogers praktiska kunskap. Genom att söka upp och tala med två mycket erfarna levande verkstadpedagoger sökte vi få veta mer kring vilka pedagogiska överväganden de gjorde i sitt arbete.<sup>5</sup> Vi hade en idé om att vi på detta sätt kunde få fatt på vad det var som de övervägde emellan och då ana någøt om vilka deras intentioner var med det som de faktiskt valde att göra. I samband med uppsatsarbetet kom vi i kontakt med den humanvetenskapliga handlingsteorin som utvecklats av professor José Luis Ramirez där han utgår ifrån Aristoteles begrepps värld.

#### ARISTOTELES BEGREPPSVÄRLD

Ramirez menar att vi går miste om en viktig dimension om vi inte skiljer på att »göra» och att »handla».<sup>4</sup> Han säger att alltid gör man *något* men man handlar antingen si eller så. Det är vilken intention man har, som bestämmer handlingen. Låt mig ge ett för vår tid gångbart exempel för att illustrera vad han kan mena: Att tända en lampa är ett exempel på ett »göra» men kan vara ett antal olika handlingar. Om jag tänder lampan för att jag ser illa och vill underlätta för dem i rummet att se bättre, är det en hjälpande handling. Om jag gör det för att jag vet att någon i rummet är ljuskänslig kan det vara en aggressiv handling. Om jag däremot gör det för att markera vår närvaro för att vi skall slippa bli störda av folk utifrån är det ytterligare en annan handling. Handlingen (här att tända en lampa) kan för en betraktande se lika ut, men den kan vara avsedd att leda till olika saker. När vi talar om praktik i dagligt tal så reduceras det ofta till att bli bara själva »görat». Ramirez tycker att vi missar flera viktiga dimensioner genom att dela upp begreppsparet teori/praktik i en aristotelisk dikotomi. Vi går miste om det som skapar mening åt det vi gör: handlingsperspektivet. Vårt sätt att tänka kring handlingar begränsas av den begreppsvärld som våra tankar utgår ifrån.

Vad menar vi vanligen när vi använder begreppen teori och praktik? Med teori brukar vi mena »sådant man gör i huvudet». Med praktik brukar vi mena »sådant man gör med kroppen». Som jag förstår det så blandar Aristoteles in både våra begrepp »teori» och »praktik» när han skriver om handlingarna. I hans resonemang finns en etisk dimension i handlingen som innefattar både viljan och förmågan

att handla klokt (*praxis*). En sådan handling utförs för att uppnå ett gott ändamål.<sup>5</sup>

Man kan alltså säga att »godheten» är metafysisk och ingår i handlingen. Handlingen har i så fall med meningen att göra. I vår traditionella uppdelning av teori och praktik så måste handlandet (praktik) ha ett syfte (teori) för att man skall kunna tala om »mening». Av handlingen återstår då bara något robotliknande automatiskt utfört handlande (praktik) utan mening i sig. Som om det inte fanns någon tanke om vad det är man gör när man handlar. Aristoteles menar att det praktiska innebar två saker nämligen: *poiesis* och *praxis*. Att skilja dessa två, skulle för honom innebära att skilja mellan instrumentella handlingar och handlingar som är meningsfulla i sig. Aristoteles skiljer på »handling» eller *praxis* (metafysiskt meningsbärande) och »framställning» eller *poiesis*.<sup>6</sup> Han beskriver till exempel byggnadskonsten som exempel på en kunnighet som går ut på framställning och hur något skall uppkomma det vill säga ett exempel på *poiesis*.<sup>7</sup> De »handlingar» (i vårt språk) som utförs i framställningen av till exempel ett garage har inte något att göra med Aristoteles handlingsbegrepp. De berör snarare olika former av produktion där målen är skilda från processen. I handlingen är detta aldrig fallet, utan i den är det goda handlandet ett ändamål i sig själv.<sup>8</sup>

För att förklara närmare kommer här en schematisk bild som jag hämtar från Ramirez:<sup>9</sup>

MODERNA BEGREPP

ARISTOTELES BEGREPPSVÄRLD

	Livsaktivitet	Färdighet
Teori	<i>Theoria</i> (undersökande)	<i>Episteme</i> <sup>10</sup> (Vetande)
Praxis	<i>Poiesis</i> (produktion)	<i>Techne</i> <sup>11</sup> (Teknik)
	<i>Praxis</i> (handlande)	<i>Fronesis</i> <sup>12</sup> (Mening)

»Göranden» som utförs för att nå ett förutsett mål (till exempel att bygga ett hus) är en produktiv aktivitet, det vill säga *poiesis*, och kan sägas handla om olika slags tillverkning. En upprepad aktivitet (till exempel hoprörandet av murbruket till husbyggen) leder till en (teknisk) färdighet eller en rationell vana för utövaren, det vill säga *techne*. *Praxis* innebär däremot att man gör något som har ett inbyggt syfte i själva handlingen och som bedrivs för sin egen skull och sitt eget värde.

Ramirez menar att vi måste försöka tänka oss att det som ligger bakom själva »görandet», det vill säga »intentionen» bakom handlingen, ingår i begreppet *praxis*. Och den skicklighet man kan utveckla genom livsaktiviteten *praxis* är *fronesis*,<sup>15</sup> som Ramirez kallar »handlingskloket». *Fronesis* förvärvas genom livserfarenhet, är etiskt laddad och handlar om det goda i en handling, det som gagnar hela mänskligheten.<sup>14</sup> Man kan förvärva vetenskaplig skicklighet (*episteme*) genom att ägna sig åt teoretisk verksamhet, det vill säga *theoria*. Men när Aristoteles talar om *theoria* så menar han själva aktiviteten att utforska världen, sätt att handla och leva, inte som i vår tid där teorin ofta ses som en systematiserad ordnad kunskapsprodukt som vi konstruerat för att förändra världen. I Aristoteles värld borde det innebära

att vår tids vetenskapsman som lärt sig arbeta med teorier som en slags »produkt» egentligen inte ägnar sig åt *theoria* utan snarare en form av *poiesis*. Dennes arbete är på sätt och vis att jämföra med byggarens, vars produkt är huset. Teori och vetenskap syftar i dag till en från början målinriktad produktion av vetenskaplig kunskap, där rapporter eller nya teorier är det medvetna resultatet/produkten. På Aristoteles tid syftade inte *theoria* till någon yttre produkt, utan värdet låg i sin egen sanningssökande aktivitet.<sup>15</sup> Ramirez konstaterar därför att det aristoteliska arvet har bytt mening.

#### REFLEKTION MED HJÄLP

##### AV DE ARISTOTELISKA BEGREPPEN

När jag och min arbetskamrat analyserade de två levande verkstadpedagogernas pedagogiska överväganden utifrån ovanstående kunskapsbegrepp framträdde en önskan att skapa trygghet hos deltagarna tydligt. Pedagogerna ingick och försvarade olika »överenskommelser» som gällde hur deltagarna skulle förhålla sig till varandra, för att känna/visa respekt för varandras alster och uttryck. Överenskommandet var ofta den meningsskapande handlingen för att försöka skapa denna trygghet. Vi fick syn på det »meningsbärande» både i överenskommelserna i sig men också i andra handlingar som utfördes i »trygghetens tjänst». Vi frågade oss om inte en del av dessa handlingar kunde tänkas vara grundade i *fronesis* (handlingsklokhed) då intentionen att skapa trygghet hos deltagarna för att de skulle våga kommunicera friare, kunde utgöra en slags etisk dimension i en strävan att verka för människors bästa. Vi tänkte oss att man borde kunna dra slutsatsen att alla de handlingar som

hämtats ur ett flertal tidigare goda erfarenheter att skapa trygghet kunde utgöra exempel på *praxis* som hämtats ur *fronesis*? Pedagogerna framhöll även vikten av att ha god kännedom om många olika skapandetekniker och en god materialkännedom. Därför försökte de ständigt förkovra sig genom att lära sig nya tekniker inom det skapande området och hänga med i utvecklingen av nya produkter.<sup>16</sup> Till en början härledde vi denna iver att förkovra sig i nya tekniker som uttryck för att man ville erövra en »produktionsinriktad» *poiesis*-kunskap att använda sig av i själva skapandet. Men när levande verkstadpedagogerna klargjorde att teknikkännedomen tjänade som den kanske viktigaste aspekten för att skapa trygghet hos dem själva fick vi tänka på ett annat sätt. Det bidrog, menade de, till att de kunde tänka mer otraditionellt när de funderade kring hur de kunde möjliggöra för människor att uttrycka sig genom skapande. Om ett »*poiesis*-göra» på det här sättet hämtar mening ur en intention att skapa trygghet för pedagogen själv (i det här fallet genom att lära sig nya skapandetekniker) som med hjälp av det kunnandet kan bidra till att människor skall få fler möjligheter att uttrycka sig på, borde det då inte i stället kunna vara ett exempel på *praxis*?

Det är inte lätt att navigera mellan de olika »livsaktiviteterna» och »färdigheterna», än mindre att ensidigt försöka härleda mänskliga handlingar till *en* av kunskapsformerna. Därför känns det trösterikt att läsa att även Aristoteles själv förefaller ha rört sig flytande mellan de olika kunskapsformerna i sina texter. Han ser *theoria* som den högsta kunskapsaktiviteten som människan kan ägna sig åt, men motsägelsefullt nog representerar också *theoria* den hög-

sta formen av *praxis*, nämligen *eupraxia* – en god *praxis* som prefereras framför andra.<sup>17</sup> Enligt Ramirez är *praxis* inte bara den specifika beteckningen för en av livsaktiviteterna. *Praxis* är dessutom det sammanfattande begreppet för alla tre. Han påpekar: trots Aristoteles många yttranden om det teoretiska som det mest meningsfulla så blir *praxis* den livsaktivitet som både *poiesis*- och *theoria*-aktiviteter hämtar sin mening ur.<sup>18</sup> Som exempel kan vi tänka oss att husbyggandets *poiesis*-aktivitet vars produktionsmål är huset, hämtar sin meningsdimension i *praxis* genom att huset byggs för att människor skall framleva sitt (förhoppningsvis goda) liv i det.

#### ATT UNDERSÖKA SINA EGNA INTENTIONER

Med hjälp av Aristoteles kunskapsbegrepp fick jag syn på intentionens betydelse för hur man väljer att handla, och att en handling i sig är betydligt mer komplex än det synliga »görandet». Ur det perspektivet blev det intressant att titta närmare på utgångspunkten för mina egna handlingar. Jag undrade vidare: Vilka bevekelsegrunder utgör grunden för mina egna handlingar? Motsvarar mina handlingar det jag säger mig tro på och ha för avsikt? Hur konstruerar jag min värld och hur ger jag mening åt mitt handlande? För att söka svar på dessa frågor valde jag att utgå ifrån en tidigare nedtecknad berättelse med utgångspunkt från ett möte jag haft med en kurdisk kvinna när jag arbetade i ett språkprojekt.<sup>19</sup> Berättelsen gav mig möjlighet att reflektera kring olika episoder från min egen erfarenhet. Den återges här något förkortad.

BERÄTTELSEN OM MITT MÖTE MED NESAR

Första gången jag träffade Nesar blev jag nyfiken, förvirrad och mycket tagen. Det var på min tredje dag som anställd i ett kvinnoprojekt för språksvaga invandrarkvinnor. Jag var en av två levande verkstadpedagoger, som tillsammans med en lärare i svenska skulle arbeta med att förbättra kvinnornas kunskaper i svenska språket. Vi tre skulle med alla upptänkliga medel försöka inspirera och stimulera kvinnorna till att kommunicera med fler människor än dem inom den egna familjen, och på så sätt bryta såväl den språkliga som fysiska isolering som de befann sig i. Kvinnorna som deltog i projektet kom från olika platser i världen, flera av dem var analfabeter och kunde varken läsa eller skriva på sitt hemspråk. Många hade bristfälliga eller inga kunskaper i svenska, trots att flera bott i Sverige i över tio år. Alla projektdeltagare utom en, var över 50 år, några över sextio. De flesta hade problem med sin hälsa.

Det var en mörk och kall januarimorgon. Det var fortfarande halvmörkt i ateljén som tjänade som klassrum. Runt ett bord satt några kvinnor som kommit med den tidiga bussen. De lyfte blickarna mot mig och min kollega när vi kom in i rummet. Vi hälsade varandra »god morgon» och det var då jag såg att det satt en för mig okänd kvinna vid bordet. Jag gick fram till kvinnan, sträckte fram min hand och sade »Hej, jag heter Gunilla». Vi tog varandras händer, och kvinnan förvånade mig litet genom att hålla kvar min hand i sina båda. Jag stannade upp i rörelse och tanke, och liksom fastnade i hennes blick. Tittade. Såg. Blev synad. Hon betraktade mitt ansikte mycket noga. Jag kände mig med ens litet osäker, ovan att en okänd människa stirrade på mig så

där ogenerat. Kvinnan framför mig var kort och satt. Hennes stolta hållning gav ett stadigt och säkert intryck. Hon hade kolsvart hår och bruna ögon. Ansiktet hade regelbundna drag och hon såg mycket allvarlig ut. Jag tyckte att hon var mycket vacker. Jag uppfattade en svag doft av något som påminde om jasmin som blandades med en litet fränare doft av något som liknade nymald spiskummin. Hennes händer kändes mjuka och svala. Greppet om min hand var fast men inte hårt, detsamma gällde blicken.

»Jag, Nesar!» sade hon plötsligt. »Kommer Kurdistan. Irak.» K-et i »Irak» låg långt ned i halsen på henne.»Var kommer du?» Hon släppte mig inte, varken med blicken eller med handen.»Jag kommer från Ekerö» svarade jag förvirrat, och tänkte att där *bor* jag nu men jag kommer inte därför från egentligen. Nytt ögonblick. Tittar. »Lärare granne med kungen!» sade Tara, en av kvinnorna som jag lärt känna dagen innan. Hon hade varit vid Drottningholm och visste därför att det låg i Ekerö. Den kommentaren bröt tillståndet mellan mig och Nesar och hon släppte hastigt min hand. »Rita Gunilla!» bad Tara. Hon ville att jag skulle berätta för Nesar om mig själv med hjälp av teckningar på whiteboardtavlan, så som jag tidigare gjort för de andra kvinnorna. Efter önskemål ritade jag upp min familj, hyreshuset och lägenheten. Berättade och skrev namn och åldrar, visade var mina föräldrar kom ifrån med hjälp av kartor och jordglob. Kvinnorna hjälpte till och fylla i med information och uppgifter som de tyckte att jag glömt, eller som de ville att jag skulle rita. »Mamma krig!» sade flera av kvinnorna. Jag berättade att min morfar och morbror slagits i världskrigen och att min mormor dött någon månad innan freden 1945, då

min mor bara var 12 år gammal. Kvinnorna frågar så gott de kan om kriget och min mamma. »Plan?» »Bomber?» Jo, hon var mycket rädd förklarade jag. Vi talar om mörkläggningsplan och bombplan och min mor som då var en liten rädd flicka i Finland som skulle ut och hämta kor när planen kom. Hur hon sedan som 16-åring åkte till Sverige, träffade min far och blev kvar. Hur hennes syskon hade flyttat till USA och skapat sig ett nytt liv där. Hur hennes far blev kvar på gården i Finland, med en ogift dotter som enda hjälp på gården. På whiteboardtavlan samsas bombplan med kor, får, mjölkpallar, slipstenar och morfars gamla urmakarverkstad. Jag finner mig själv ritandes mormor som jag aldrig träffat, sittandes i köket på ett av de omtalade kvinnomötena som hon organiserade i byn. Där sjöng och handarbetade kvinnorna tillsammans. Men framförallt talade de med varandra om livets sorg- och glädjeämnen. De skrattade och grät om vartannat och önskade att kriget skulle ta slut, och att deras söner och män skulle komma hem oskadda.

Nesar satt tyst till en början, men försökte sedan ställa frågor när hon inte förstod eller när hon ville veta något. En annan kurdisk kvinna i gruppen hjälpte till att förklara, men också att ställa frågor till mig. Nesar nickar och gestikulerar och talar ömsom svenska ömsom kurdiska för att jag skall förstå. Hon frågar »Barn»? Jag pekade på tavlan där jag försökt rita av sonen, men hon skakade häftigt på huvudet. »Nej, nej! En barn? Inte bra!» Nesar reste sig och kom fram till mig vid tavlan. Hastigt ryckte hon upp min blus och blottade min mage.

»Sjuk?» frågade hon samtidigt som hon klappade mig över magen. »Nähej, jag är frisk» svarade jag generad över

hennes närgångna sätt. »Man sjuk?» frågade Nesar vidare.

»Nej, min man är också frisk» svarade jag. Nesar såg helt förstående ut. Några av kvinnorna fnissade och försökte förklara för Nesar att jag kanske inte ville ha fler barn. Då förstod jag äntligen vad det var frågan om, och undrade: »Hur många barn har du då Nesar?» Hon tittade upp på mig där hon stod framför mig. Trots att hon bar högklackade skor var jag huvudet högre än henne. »Nesar tio barn!» sade några av kvinnorna i munnen på varandra. Nesar såg bort från mitt ansikte och sade sedan: »Två döda. Saddam. Gasen. Halabja.» Sedan gick hon tillbaka till sin plats, satte sig ned och mumlade något som jag inte förstod på kurdiska. Alla kvinnorna i rummet suckade.

För varje dag som gick lärde vi kvinnor känna varandra litet bättre. Vi arbetade med språkövningar i svenska som svenskläraren förberett. Vi läste, skrev, lyssnade och talade. Vi sjöng, ritade, målade, skulpterade och gick på utställning varje vecka. Vi såg på filmer och fotografier. Vi hade utflykter, gymnastiserade, gjorde teater- och studiebesök och bjöd in gäster som vi var nyfikna på. Ibland organiserade vi kvinnofester där vi tog med oss mat och dryck och olika former av musik. Då klädde vi oss vackert och dansade tills vi blev andfädda och yra och svetten lackade. Det var alltid Nesar som dansade ända tills det var dags att städa och gå hem. Det var som om hon aldrig ville sluta.

Vid ett tillfälle hade Nesar tagit med sig en film från hembyn Halabja. Vi fick se hus belägna i ett grönt landskap omgärdade av ett lapptäcke av olikfärgade odlingsfält. Vi såg människor, betande får och snöklädda bergstoppar mot en ljusblå himmel. Nesar försökte förklara hur fint familjens

hus hade varit och om alla underbara saker de hade ägt.

Efter filmens slut hade jag förberett för att vi skulle kunna måla. Alla verkade inspirerade av filmen, så vi började omedelbart måla tillsammans på ett stort papper som vi monterat på väggen. Åkrar och gröna ängar växte fram under snöklädda bergstoppar som sträckte sig mot en molnfri himmel. Blommor och träd sprang ur både jord och bergsskrevor och en flicka i röd klänning vandrade iväg på en promenad på väg upp mot bergen. Getter och får betade här och där och en kanin skuttade fram ur en grästuva. Ett vattenfall forsade ned för en bergssida och rann ut i en sjö, där fiskare satte ut nät från sina båtar. Nesar lät blommor slå ut överallt, och målade fram stora soffor och fåtöljer på de högsta bergstopparna så att vi alla skulle få plats med våra familjer. När det inte fanns ett enda tomt fält kvar på pappret, fortsatte Nesar att måla blommor ett tag till. Vi andra hämtade stolar och satte oss och tittade på. Efter en stund gick hon bakåt för att kunna betrakta bilden på håll, och bestämde sig för att den var klar. Medan bilden torkade plockade vi undan färgerna, rengjorde penslar, rollers och svampar och diskade ur vattenskålar och färgtallrikar. Sedan satte vi oss framför bilden och tittade gemensamt på den. Vi diskuterade kring hur vi gjort, vad vi såg, och fantiserade kring var det kunde vara någonstans. Olika berättelser växte fram om var djuren kom ifrån, vem flickan var och vart hon var på väg. När det var Nears tur att berätta förklarade hon att bilden föreställde Halabja. Flickan skulle ut på promenad till bergen. Hon hade med sig mat i en liten korg och hon var på väg upp till en av fåtöjlerna för att få svalka och lugn och ro. Där satt hon och såg ut över landskapet och var lycklig.

Nesar betraktade tyst bilden. Sedan sträckte hon ut handen mot mig och manade mig att komma. Jag reste mig och gick fram till henne.

»Farligt» sade hon och pekade åt ett håll som ledde ut ur bilden. »Halabja. Saddam kommer gaaaaas!» »Kom planen med gas när du var i Halabja?» frågade jag. Hon nickade snabbt och andades häftigt. »Jaa, fort hämta barnen!» Hon tog mig hårt i armen och vi sprang åt det håll som hon pekat tidigare.

»Skynda skynda, barnen, kom kom, farligt bomber Saddam Husseiiiiiiiiin!» skrek hon. Vi sprang fram och tillbaka i rummet, hand i hand. Det var bråttom nu. »Min man borta. Barnen. Häär!» Hon släppte min hand och famlade efter något i tomma luften medan hon talade högt på kurdiska. Jag såg på de andra kvinnorna som var helt inne i skeendet.

»Skynda!» skrek de och viftade förmanande åt mig med händerna. De hade alla deltagit i dramatiska utlevelser och uppspel tidigare i veckan. Då hade haft vi bröllop på 8 olika vis, motsvarande varje land som vi representerade. Vi turlades om att vara brudar, brudgummar, präster, tärnor, heliga män och vackra kvinnor. En annan dag rånade vi banker och slog ned gamla damer och stal deras handväskor för att dramatisera ett bankrån i Hässelby och en väskryckning i Bromsten. Att vi nu befann oss i Halabja med Nesar tycktes vara helt klart för dem allihop. »Vart är vi på väg?» frågade jag. »Här!» säger Nesar strängt, och räcker över ett osynligt litet barn till mig i luften. Det verkar litet, så jag lägger det mot min vänstra axel medan jag försiktigt stryker det över ryggen och kom på mig själv att försöka känna hans doft. Jag vet inte varför jag trodde att det var en pojke, kanske

var det för att jag själv fött en son? I nästa sekund fick jag ett barn till, men det verkade betydligt större för det kunde gå själv. Hon kopplade dess osynliga hand i ett fast grepp i min, och sade barskt »Kom!» Nesar verkade själv ha händerna fulla med barn, och det tycktes som om det var fler som sprang tillsammans med oss. Vi sprang fram och tillbaka framför bilden, och Nesar talade ömsom på kurdiska ömsom på svenska. »Luktat godis, inte bra, farligt!» Hon hostar. »Spring spring, inte stanna, farligt.» Hon talade med flera av sina barn och kallade dem vid namn. Plötsligt stannade vi till. Vi skulle sitta nu, och vila. Nesar smög fram en bit och kikade mot något som jag inte förstod var det var. Hon tog sig för huvudet och munnen. Hon smög snabbt tillbaka till »oss» och viskade: »Farligt! Saddam! Soldater! Skjuta!» Hon satte sig ned vid väggen och började göra hetsiga, grävande rörelser. Jag tittade på henne men förstod inte. »Gräv, gräv!» uppmanade hon. »Soldat kommer!» »Grääv!» ropade de andra kvinnorna. »Gömma barnen!» försökte en annan kvinna i gruppen förklara. Då förstod jag att vi tydligen skulle gräva ned oss för att gömma oss för soldaterna. Jag grävde och några av de andra kvinnorna hjälpte till att gräva ned oss med barnen. Det minsta låg på min vänstra arm och jag vände mig automatiskt ned mot honom för att försöka skydda honom med kroppen. Kvinnorna smög sedan tillbaka till sina platser och Nesar förmanade oss att vara tysta och stilla. Vi låg en stund och väntade. Med bultande hjärta undrade jag vad som skulle hända härnäst. Jag visste ju att hon förlorat flera av sina barn i Halabja men visste inte exakt på vilket sätt. Skulle detta ske nu inför våra ögon? Jag

338 var i denna stund tacksam för att vi i projektet hade kontakt

med Nesars läkare och terapeut. Nesar reste sig försiktigt några gånger, men lade sig sedan ned igen och väntade. Efter ytterligare en stund bestämde hon att det var tillräckligt säkert för oss att lämna vårt gömställe. Jag pustade ut när jag lyfte fram den lille så att han fick komma ut i luften igen. Men nu uppstod det nya problem. Barnen var trötta och vi måste fortsätta högre upp i bergen. När vi gått en bit blev det ordentligt kallt och barnen frös. Tydligen snöade det också. Kvinnorna i gruppen försökte hjälpa oss med att ge oss litet av sina egna kläder och Nesar tog tacksamt emot dem och klädde på »oss». Hon var bekymrad för att barnen var trötta och frusna. Och tydligen gnällde de över att de var hungriga och törstiga. Nesar gav oss »bröd» för att äta men något att dricka hade hon inte. När en av kvinnorna kom med vatten viftade Nesar bort det. Hon ville visa och berätta mer!

Vi hade nått fram till en plats där det tydligen fanns vatten, men det kunde kanske vara farligt att dricka. Hon visade oss att flera människor var där och drack av vattnet men vi skulle absolut vänta. Hon vinkade åt mig med handen att följa med, och talade med sina barn. Vi gick undan en bit för att lägga oss på en skyddad plats för att sova. Barnen var ledsna och törstiga men Nesar övertalade dem strängt att ligga ned bredvid mig medan hon själv skulle gå i väg och »titta» som hon sade. Jag blev lämnad med de trötta gråtande barnen och sökte med blicken efter Nesar, men blev uppmanad av de andra kvinnorna att blunda. Det var bara att lyda. Där låg jag med ett okänt antal barn, i bergen någonstans mellan Iran och Irak. Det var kallt och vi var på flykt undan bomber, gas och Saddam Husseins soldater. Vi var hungriga och törstiga, och jag hade ingen aning om vart vi var på väg.

Tänk om jag skulle behöva klara barnen själv, hur skulle jag bära mig åt då? Rätt som det var så kom Nesar tillbaka. Hon var mycket upprörd. »Vattnet giftigt. Farligt! Inte dricka!» Hon satte sig ned, och började gunga med kroppen fram och tillbaka, och jämrade sig tyst på kurdiska. En annan kurdisk kvinna i gruppen började också utstöta rop och stön, tog sig för huvudet och riktade sig sedan uppåt taket och himlen. Flera talade om Allah, och andra suckade och skakade på huvudet. Jag tog i Nesars arm och reste mig upp. »Berätta för mig hur du fick vatten till dina barn.» sade jag och klev ur dramatiken. Nesar reste sig upp och berättade trött, med de ord hon kunde. »Vi gå mycket långt. Barnen trötta, jag mycket trött. Sedan vatten.» Hon såg på mig länge. De andra kvinnorna var tysta och verkade helt slutkörda. Själv var jag litet förvirrad efter allt som hade hänt och tyckte att den förut mycket kortväxta kvinnan framför mig såg mycket större ut än tidigare. Hennes klara blick fixerade mig när hon tog tag i ansiktet på mig och höll fast det mellan sina händer. »Du! Min dotter. Samma!» sade hon. Hon kysste mina kinder, vände sedan på klacken och sade: »Nu, kaffe!» och lämnade bestämt rummet. De andra kvinnorna tog sina handväskor och följde efter. Jag stod kvar med blanka ögon och någonstans förstod jag att jag varit med om något som skulle komma att förändra min syn på livet.

#### ATT SKAPA UTRYMME FÖR MÖTEN

När jag mötte Nesar var det första gången jag ställdes inför en grupp människor där jag inte på förhand visste hur vi skulle kommunicera och hur mycket vi skulle kunna förstå varandra. Jag var anställd i projektet för att med alla

upptänkliga medel stimulera och inspirera kvinnorna till att lära sig mer svenska. Med hjälp av mina kunskaper och erfarenheter skulle jag använda mig själv och det jag visste och kunde för att åstadkomma detta. Genom den förhandsinformation jag hade fått visste jag att flera talade mycket dålig svenska, andra kunde ingen svenska alls. Jag kände mig både nyfiken och osäker på samma gång. Skulle min nyfikenhet på kvinnorna kunna smitta av sig på dem? Vilka var de? Vad hade de varit med om? Vad var angeläget för dem i deras liv? Skulle jag kunna göra mig förstådd? Ville de kommunicera? Inför mötet med Nesar och de andra kvinnorna hade jag ställt mig in på att göra allt jag förmådde för att inbjuda till kontakt och uppmuntra kommunikation av alla de slag. Jag tror att jag betraktade mig själv som ett slags instrument, beredd att användas i den ömsesidiga förståelsens tjänst. Var de gränserna skulle gå var inget jag bestämt på förhand. Jag såg det mer som en undersökning av var mina egna gränser gick. Gadamer förespråkar en slags grundläggande öppenhet i mötet med andra.<sup>20</sup> Det handlar om att vara tillgänglig för den man vill låta komma till tals men framförallt att verkligen *låta sig tilltalas*. Jag tror han menar att man skall vara närvarande i mötet med hela sig själv och vara beredd på att öppna sig för den andre för att ge plats för en större förståelse. Inte bara ensidigt se den man vill förstå som ett objekt för sin förståelse. Han påpekar också att det finns gränser för hur mycket man uppfyller någon annans önsknings, eftersom förståelsens mål inte är att överblicka den man vill förstå.<sup>21</sup> Han menar att det vore att underkasta sig. Jag tror att han vill visa på att intentionen aldrig kan vara att förstå någon annan bättre än den känner

sig själv, varken genom en text eller i ett personligt möte.

I första mötet med Nesar lät jag henne komma väldigt nära. Närmare än vad jag skulle låta många andra göra som jag inte känner. Jag vet att jag reagerade på hennes ganska påflugna sätt, men trots det kände jag mig inte hotad, varken fysiskt eller psykiskt. Visserligen passerade hon gränserna för vad jag tyckte var vanligt förekommande men mötet bar en slags exklusivitet i just detta. När jag ställde mig till situationens förfogande mötte jag inte bara henne. Jag mötte de andra närvarande kvinnorna men lärde mig också något om mig själv. Både i situationen och efteråt. Genom att ta emot Nesar's tilltal, fick jag genom hennes frågor till mig också ta del av hennes livs svåraste förlust, redan vid vårt första möte.

#### ATT INTA POSITION

Man kan se på hur jag valde att agera utifrån ett positionsperspektiv där vertikalitet och horisontalitet kan vara exempel på positioner.<sup>22</sup> Hur jag uppfattar min position i förhållande till andra märks i mitt sätt att tala och hur jag handlar. Om jag tar över till exempel initiativ eller definitioner av någon annan skulle det kunna vara ett exempel på ett vertikalt sätt att agera. Att på så sätt ställa sig framför eller ovanför en annan person kan vara en vertikal position, likaså att ställa sig bakom och »skjuta på» eller »släppa fram» personen. Det är lättare att se ett auktoritärt »ovanför» och »framför» som vertikalt än den mera passiva försiktiga »skjuta på» eller »släppa fram». Det som är gemensamt för den vertikala positionen är att man gör personer till objekt

342 för de metoder man använder eller de handlingar man utför.

Det inkluderar också när man gör saker för att man bedömer att »någon behöver det», att man vet bättre vad någon annan behöver än vad denne själv vet.<sup>23</sup> Jag tolkar det som att Hannah Arendt uttrycker något som skulle kunna härledas till vertikalitet hos de människor som ser det som ett uttryck för välutvecklad empati när de står emot rasism.<sup>24</sup> Genom detta kan de ges ett slags ädelt privilegium att »tycka synd om» dem som är utsatta för rasismen, och på så sätt uppnå en position »ovanför» samtidigt som man »släpper fram» dem man ömkar.

Vad är då horisontellt? Att undersöka något tillsammans med andra för att man själv är intresserad av något, inte för att man tycker att någon annan »behöver det» är horisontellt. Likaså att dela med sig. I denna position blir metoden ett verktyg som man själv använder och erbjuder andra att dela.<sup>25</sup> Här kan gränsen vara hårfin när det gäller att bedöma sina egna motiv. Jag tror dessvärre inte att jag var helt befriad från ett vertikalt perspektiv när jag lät Nesar passera mina gränser vid det första mötet. Jag var inställd på att skapa goda förutsättningar för vår relation och visste inte att man kunde betrakta positioner ur det här perspektivet. Jag reagerade först med att bli arg när jag insåg att min välvilja kunde betraktas som ett uttryck för paternalism.

Ramirez beskriver paternalisten som en människa som tror sig vara en god människa. En paternalist begår makthandlingar och det har inget att göra med vad denne tror att handlingarna skall leda till eller vad denne tror om sina egna intentioner. Paternalism är en godartad handling som döljer det faktum att den handlandes intention är att vara överlägsen.<sup>26</sup> Ordet *pater* kommer från ordet *fader*, och

*paternalism* kan därför härledas till faderns omhändertagande uppdrag i familjen som hade både fostrande och beskyddande inslag. Paternalismen kan också beskrivas som del av en »manlighet» som rådde runt sekelskiftet 1900, vilken innebar ett slags ansvarstagande för dem som arbetade i den firma eller fabrik som familjen ägde eller hade tagit initiativ till.<sup>27</sup> Fabriksägaren eller jordbrukaren skulle agera som en far för sina anställda och uppfostra dem så att de inte betedde sig omoraliskt. De anställda sågs som att de stod på en lägre »civilisationsnivå».<sup>28</sup>

Hur såg jag då på kvinnorna i språkprojektet? Min intention att »släppa fram» Nesar var inte en ambition att vara överlägsen henne, snarare tvärtom. Men genom att »ta över» en inställning att hon behövde det och att det var för hennes bästa, och därför uppmuntra henne att agera på ett sätt som de andra i rummet betraktade som litet gränslöst kan det betraktas som att jag såg ned på henne. Kanske är det att hårdra det men det här sättet att tänka gav mig en ny erfarenhet. Vid en längre betraktelse över positionsperspektivet kom jag fram till att det kan vara svårt att agera enbart horisontellt i en undervisningssituation i till exempel språkprojektet där Nesar deltog. Men att försöka medvetandegöra för sig själv om när man väljer att agera mer vertikalt och i så fall varför kan vara fruktbart om man har demokratiska ideal.

I det offentliga livet innebär paternalism att man åtar sig rollen som beslutsfattare och specialiserar sig på att beröva andra människor deras möjlighet att själva bestämma. Man bestämmer också deras mening.<sup>29</sup> Om man vill handla för

kunna identifiera handlingars uttryck för makt. Även om, eller kanske framförallt om, avarthen förekommer hos en själv.

#### INTENTIONER OCH INTRESSEN I SPRÅKPROJEKTET

I inledningen av *Den nikomachiska etiken* skiljer Aristoteles mellan verksamheter som i sig själva är ett mål, och verksamheter som syftar till att resultera i produkter som är någonting annat än själva verksamheten. Där målen är något annat än själva handlingarna värderas resultatet mer än verksamheten i sig.<sup>50</sup> Språkprojektet där jag arbetade med språksvaga invandrarkvinnor var ett arbetsmarknadsprojekt där det långsiktiga syftet var att verka för att ge kvinnorna ökade möjligheter till att försörja sig själva. Projektet motiverades av en uppfattning att kunskaper i svenska språket ökade kvinnornas möjligheter att komma in på den svenska arbetsmarknaden. Det överordnade målet var att ge kvinnorna möjlighet till självförsörjning vilket i sin tur skulle möjliggöras genom oss som arbetade i projektet som skulle lära dem svenska. Om jag utgår ifrån detta faktum måste jag skilja på när jag arbetar med skapande enligt levande verkstad »för sin egen skull» och när jag arbetar med skapande enligt levande verkstad »för att» någonting annat än skapandet i sig själv. Här hjälper ovanstående resonemang av Aristoteles mig att upptäcka något som har betydelse för hur jag kom att agera i mötet med Nesar. Låt mig förklara: språkprojektet illustrerar ett tydligt exempel på en verksamhet där jag arbetade med skapande »för att» lära kvinnorna svenska. Jag använde skapandet som en genväg till kommunikation. Genom gemensamma skapandeövningar

försökte jag tillsammans med kvinnorna hitta ämnen som är angelägna för dem att tala om och som lockade dem att vilja berätta om vad de tänkte, tyckte, kände, och ville. Vartefter de lärde känna ord och uttryck, och behärskade att tala gick det successivt att göra dem intresserade för att börja läsa och skriva. I det här fallet var *målen* (språkkunskaper som skall leda till jobb) något annat än själva *handlingarna* (skapandet i sig och samtalen om angelägenheter i livet). Som Aristoteles också påpekar kommer *resultatet värderas mer än verksamheten i sig*. Det innebär att de som finansierade projektet det vill säga i det här fallet kommunen, kom att värdera verksamheten efter vilka mätbara kunskaper kvinnorna hade i det svenska språket och hur många som gått vidare till arbete eller studier.

Vad såg då kvinnorna själva för »mening» i språkprojektet och vad hade de för intentioner med att delta? Hos samtliga fanns en vilja att lära sig mer svenska men också ett stort intresse att förstå det svenska samhället och oss »svenskar». De hade också ett behov att få tala om de problem som uppstod som följd av att de hade bristfälliga kunskaper i svenska. Det kunde gälla allt ifrån barnuppfostran, läxläsning och läkarbesök till det svenska rättssystemet och hur man överklagade ett kommunalt beslut. Många hade en oförstående inställning till den skapande verksamheten när de kom till projektet. De hade ingen erfarenhet av sådant tidigare och kunde inte förstå vad det skulle vara bra för. I den mån man målat, sytt, stickat eller arbetat med lera hade man gjort det i ett producerande syfte. Det hade funnits en tydlig nytta med det man tillverkat, även om utsmyckningen av dessa föremål ibland givit utrymme för den egna lusten

och kreativiteten. Efter en tid i projektet medverkade samtliga villigt i den skapande verksamheten och flera tog hem material och fortsatte skapa hemma efter »skoltid».

#### GEMENSKAPANDE – HUR NÅGOT ÄR MEDAN DET PÅGÅR

Hur ser då en verksamhet ut där skapande enligt levande verkstad är målet »i sig»? För att förtydliga att en skapande handling faktiskt kan vara ett mål »i sig» lånar jag uttrycket »gemenskapande».<sup>51</sup> Den gemenskapande handlingen kan till exempel uppstå i ett bildarbete där vi målar tillsammans, där var och en målar något som svarar på det som personen innan målade på det gemensamma pappret. Det blir som ett »samtal i bild» där det hela tiden finns öppningar för något nytt att hända. Alla bidrar till något i bilden, där inget på förhand är bestämt, utan bilden växer fram i ett prövande och experimenterande gruppskapande. En ny ansats kan ge bilden en helt annan karaktär och öppna upp för nya uttryck. Uppmärksamheten är helt inriktad på att skapa tillsammans.<sup>52</sup> Det är hur något (till exempel gemenskapande) är medan det pågår som ger det sitt egenvärde: här är det den starka känslan av samhörighet, kontakt och gränsöverskridande som kännetecknar den gemenskapande handlingen och som kan vara ett mål i sig. Ett kriterium för »gemenskapande» är att de som deltar gör det frivilligt. Det går alltså inte att »få någon» att gemenska med någon metod, men som pedagog kan jag vara inställd på att arbeta gemenskapande.<sup>53</sup> Att som pedagog stå bredvid och se sig som medverkande kan vara ett sätt att beskriva pedagogens roll i en gemenskapande handling. Ofta uttrycks en uppfatt-

ning om att ett demokratiskt ledarskap innebär att man som ledare inte får vara för aktiv, utan i stället skall vara ett stöd för deltagarna i deras utveckling. En sådan beskrivning är ett exempel på ett vertikalt tänkande som menar att ledaren står utanför gruppen och i stället för att dela med sig »släpper fram» de andra.<sup>54</sup> Ett horisontellt ledarskap skulle istället innebära att medverka så gott man kan och bidra med det man har.

Under skapandet i språkprojektet arbetade vi ofta utifrån en gemenskapande grund, även om vi inte kände till det begreppet just då. Och vi ville också tro att vi arbetade för kvinnornas bästa. Det jag nu i efterhand kan identifiera som ett gemensamt intresse hos oss språkpedagoger och de kvinnliga deltagarna var nyfikenheten på varandra och viljan att lära känna varandra och att detta lade grunden för vår kommunikation.

#### MINA EGENTLIGA INTENTIONER

Men hur ser jag då på kommunikation och vilka intentioner kopplade till detta kan jag spåra i berättelsen om mötet med Nesar och i resonemangen kring hur jag ser på mitt handlande? Uppfinningen av ordet »pyssehora» i samband med några enstaka uppdrag som levande verkstadspedagog hjälpte mig att identifiera en del av vad som var viktigt och meningsbärande för mig i mitt arbete. I dessa situationer blev det tydligt att mina intentioner med skapandet inte överensstämde med vad jag faktiskt gjorde, och därför kunde förstå att det inte var vilket skapande som helst som kunde utföras utifrån de då delvis omedvetna och oformulerade intentionerna. Jag fick syn på att min grundläggande inten-

tion inte ens var skapande enligt levande verkstad, utan att medverka till att ge folk möjligheter att få komma till tals. Ett sådant samtal skulle bygga på en frivillig medverkan där de som deltar väljer i vilken grad de själva vill bidra med något. En förutsättning är då att man kan välja att ibland vara »tyst» om man vill, men att man är inställd på att låta dem som vill uttrycka något få göra det.

Efter att ha analyserat min berättelse om mötet med Nesar fann jag att mina medvetna intentioner inte alltid stämde överens med hur jag handlade och tänkte. Intentionen att låta människor få komma till tals motsades till viss del av att jag i vissa situationer, ovetandes, hade intagit en vertikal position i förhållande till kvinnorna i språkprojektet. Jag insåg också att jag i andra sammanhang tenderat att värdera skapande och gestaltande uttryck som framkommer under skapandet mer utifrån sin egenskap att vara konstnärliga uttryck, än som en viktig del i en människas berättande. Genom mötet med Nesar blev det synligt för mig att det som hon hade att berätta var det som var det meningsfulla i situationen, inte hur vi tog oss dit. Skapandets del i det hela fick en sekundär betydelse och riktade min blick mot det motsägelsefulla. Att istället belysa den dramatiserade flykten från Halabja utifrån begreppet »gemenskapande» kan visa att förutsättningarna byggdes upp tillsammans av kvinnorna i rummet, som gemensamt förstärkte Nesars berättande genom att driva på handlingsförloppet med sina rop och hjälpande händer. De fungerade också som förmedlare mellan mig och Nesar genom att förtydliga vissa moment när jag inte förstod, vilket gjorde att jag begrep att berättelsens fortgående, förutsattes av min medverkan och min förståelse.

Mitt deltagande i dramat, där mitt agerande visserligen regisserades av Nesar kan ses som ett uttryck för en handling som utgick från en intention att ta del av vad hon har att berätta och närma mig en förståelse av vem hon var och vad hon varit med om. Och att hon skulle ges möjlighet att uttrycka detta på sina egna villkor, i den omfattning hon själv ville och på de språk hon valde. Under dessa betingelser, och säkert några till som jag inte har möjlighet att uppfatta, kunde hennes personliga berättelse framträda. Genom de återblickar som minnena och berättelsen erbjuder blev det uppenbart för mig att det är möjligt att förstå något på ett nytt sätt med hjälp av att tillämpa teoretiska resonemang både på min egen, och på Nesars berättelse. Och att ana sina egna intentioner. Men kanske finns det anledning att avslutningsvis uppmärksamma risken i att låta berättelsen i sig bli viktigare än det som personen vill uttrycka, det vill säga att det blir formen som uppmärksammas på bekostnad av personens mening.

# Kroppslig poesi

JONNA BORNEMARK

- Gud vad du rider bra, den där bakdelsvändningen var perfekt! Och på Silver som är så svår. Bakdelsvändningar lyckas jag aldrig med.
- Tack, men det är inte svårt. Vill du pröva? Jag kan lära dig.
- Ok, jag kan försöka.
- Bra, skritta framåt, lägg höger ben lite längre bak och bromsa lite med höger tygel. Och flytta bakdelen...Nej, inte så mycket tygel, då backar han bara... Nej, nu förböjer du honom, håll halsen rak. Ta lite mer i vänster tygel, eller är det höger, hur är det nu jag gör?
- Äh, jag tror jag måste träna på en enklare häst först.
- Ja, det kanske är bäst. Märkligt, jag tycker inte det är svårt, man känner ju hur man ska röra sig. Men det är jätteknepiggt att berätta hur jag gör.
- Ja, jag vet, den sortens kunskap sitter i kroppen.
- Ja, när Silver rör sig reagerar jag nog med benen, armarna, händerna, och hela kroppsvikten innan infor-

mationen hunnit till huvudet. Det kanske är därför jag inte kan förklara, jag har nog aldrig riktigt tänkt över hur jag gör. Sen har jag ridit Silver så mycket att jag vet nästan hur han kommer röra sig innan han gör det. Och när jag vet vad han ska göra innan han gör det, är det ju lätt att reagera. Då kan jag korrigera eller bejaka rörelsen som är på väg.

- Så spännande. Ni talar med varandra utan ord, och till och med innan rörelsen.
- Det kanske är någon sorts telepati?
- Nja, det tror jag nog inte. Telepati är ju tankeöverföring och det du beskriver sker ju inte mellan två hjärnor. Det är snarare en gemensam kroppslighet, innan ordet och tanken. Kan du beskriva närmare hur det känns innan rörelsen?
- Hm, han kanske tittar åt det håll han är på väg... Nej, han lägger nog snarare över vikten. Ja, mycket handlar nog om tyngdpunkt. Jag tror min första respons också handlar om tyngdpunkt, det blir ju inga stora rörelser utan en liten viktförskjutning kan leda över honom till en ny rörelse och ändra vår gemensamma riktning.
- Nu sa du något spännande: ridning handlar ju om två kroppar som ska balanseras och riktas som *en* kropp, och som ska genomföra *en* rörelse. Denna gemensamma rörelse växer alltså fram ur sökandet efter en gemensam tyngdpunkt och balans. Jag har ju inte ridit så länge, så jag är nog fortfarande på ABC-nivå, medan du är poet och hittar de små nyanserna.
- Ja, eller vi.
- Javisst, Silver är förstås också poet med dig. När jag

rider honom säger han ju en massa saker som jag inte förstår. Så sant, denna kroppsliga poesi skrivs verkligen tillsammans.

- Jag har aldrig kunnat formulera mig så bra och aldrig varit bra i skolan, så det känns lite överraskande att plötsligt få bli beskriven som poet. Tack!
- En ordlös, kroppslig poesi. Rid lite till, så njuter jag.



## Vad är praktisk kunskap? En inledning till ämnet och boken

FREDRIK SVENAEUS

- 1 Begreppet »tyst kunskap» (»tacit knowledge») kommer från Michael Polanyi, *The Tacit Dimension*, London: Routledge, 1967.
- 2 Den fenomenolog som är mest känd för sina analyser av den levda, egna kroppen (»corps propre») är Maurice Merleau-Ponty, *Phénoménologie de la perception*, Paris: Gallimard, 1945. Boken finns även i svensk översättning, men endast i ett mycket begränsat urval. Temat den levda kroppen figurerar redan hos Edmund Husserl, som jag skall återvända till nedan, där som begreppen »Leib» och »Leibkörper».
- 3 Se här Semmelweiss berömda iscensättning av hypotesprövning vid förlossningsvård, som ledde till att barnsängsfeber kunde begränsas genom desinfektion och smittbegränsning, utmärkt beskriven i Dagfinn Føllesdal, Lars Wallø, Jon Elster (red.), *Argumentationsteori, språk och vetenskapsfilosofi*, Stockholm: Thales, 2001, s. 60 ff.
- 4 Ludwig Wittgenstein, *Filosofiska undersökningar*, Stockholm: Thales, 1992, s. 100 (sats 217). Se Bo Göranson (red.), *Datautvecklingens filosofi: Tyst kunskap och ny teknik*, Stockholm: Carlsson & Jönsson, 1984. Internationellt är Hubert Dreyfus bidrag till diskussionen kring AI och praktisk kunskap av stor vikt: *What Computers Can't Do: The Limits of Artificial Intelligence*, New York: Harper & Row, 1979. Idag bedrivs mycket forskning kring kunskap, datorer och människan under rubriken kognitionsforskning.
- 5 Se [www.dialoger.se](http://www.dialoger.se)

- 6 För en inledning till dessa begrepp se: Kjell Johannessen, *Praxis och tyst kunskande*, Stockholm: Dialoger, 1999.
- 7 Bertil Rolf, *Profession, tradition och tyst kunskap: En studie i Michael Polanyis teori om den professionella kunskapens tysta dimension*, Nora: Nya Doxa, 1991. Polanyis eget begrepp för den praktiska kunskapens domäner och dimensioner är »personal knowledge»: se *Personal Knowledge*, Chicago: University of Chicago Press, 1958.
- 8 Ludwig Wittgenstein, *Tractatus Logico-Philosophicus*, Lund: Doxa, 1982, s. 122 (sats 7.0), och *Filosofiska undersökningar*, s. 100.
- 9 Michael Polanyi, *Personal Knowledge*.
- 10 Bengt Molander, *Kunskap i handling*, Göteborg: Daidalos, 1996; Donald Schön, *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, New York: Basic Books, 1983; och Donald Schön, *Educating the Reflective Practitioner*, London: Jossey-Bass Publishers, 1987.
- 11 Se Jonna Bornemark (red.), *Det främmande i det egna. Filosofiska essäer om bildning och person*, Södertörn: Södertörn Philosophical Studies, 2007; och Bernt Gustavsson (red.) *Bildningens förvandlingar*, Göteborg: Daidalos, 2007.
- 12 Särskilt: Bernt Gustavsson, *Kunskapsfilosofi: Tre kunskapsformer i historisk belysning*, Stockholm: Wahlström & Widstrand, 2000. Här bör också Sven-Eric Liedman, *Ett oändligt äventyr: Om människans kunskaper*, Stockholm: Bonnier, 2001; och Bengt Kristensson Ugglå, *Slaget om verkligheten: filosofi, omvärldsanalys, tolkning*, Eslöv: Symposion, 2002, nämnas.
- 13 Om livslångt lärande, se exempelvis Högskoleverkets *Livslångt lärande som idé och praktik i högskolan* (2001:1 R).
- 14 Aristoteles, *Den nikomachiska etiken*, Göteborg: Daidalos, 1988.
- 15 Ingela Josefson, *Kunskapens former: Det reflekterade yrkeskunnandet*, Stockholm: Carlssons, 1991; och *Läkarens yrkeskunnande*, Lund: Studentlitteratur, 1998. Se också Eva Erson och Lisa Öberg (red.), *Erfarenhetens rum och vägar: 24 texter om kunskap och arbete. En vänbok till Ingela Josefson*, Botkyrka: Mångkulturellt centrum, 2005.
- 16 Se exempelvis Martha Nussbaum, *The Therapy of Desire: Theory and Practice in Hellenistic Ethics*, Princeton New Jersey: Princeton University Press, 1994; *Känslans skärpa, tankens inlevelse: Essäer om etik och politik*, Stockholm/Stehag: Symposion, 1995; och *Culti-*

- vating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education*, Cambridge Mass.: Harvard University Press, 1997.
- 17 För en utförligare utläggning av mötet mellan Aristoteles och hermeneutiken se Fredrik Svenaeus, »Fronesis – en hermeneutisk dygd», i Eva Erson och Lisa Öberg (red.), *Erfarenhetens rum och vägar: 24 texter om kunskap och arbete. En vänbok till Ingela Josefson*, Botkyrka: Mångkulturellt centrum, 2005.
  - 18 Hans-Georg Gadamer, *Wahrheit und Methode: Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*, Tübingen: J. C. B. Mohr, 1990. Vad gäller anknytningen till Aristoteles praktiska filosofi se speciellt avsnittet i boken med titeln »Die hermeneutische Aktualität des Aristoteles», s. 517–529. Den föreliggande svenska översättningen är ett urval som inte inkluderar detta avsnitt.
  - 19 Vad gäller praktikbegreppet i relation till Aristoteles filosofi se Alasdair MacIntyre, *After Virtue, a Study in Moral Theory*, London: Duckworth, 1985.
  - 20 Jag har själv försökt visa detta när det gäller medicinen och vården: Fredrik Svenaeus, *Sjukdomens mening: Det medicinska mötets fenomenologi och hermeneutik*, Stockholm: Natur & Kultur, 2005.
  - 21 Flera av Husserls böcker finns översatta till svenska. För en inledning till hans filosofi se Dan Zahavi, *Husserl's Phenomenology*, Stanford, California: Stanford University Press, 2005. För en introduktion till den fenomenologiska filosofin på svenska, se Alexander Orłowski och Hans Ruin (red.) *Fenomenologiska perspektiv: Studier i Husserls och Heideggers filosofi*, Stockholm: Thales, 1996.
  - 22 Martin Heidegger, *Varat och tiden*, Göteborg: Nya Doxa, 1995.
  - 23 Fenomenologi och hermeneutik är inte två olika idétraditioner, utan nära släkt med varandra och deras självklara föreningspunkt är just Heideggers filosofi som han själv beskrev som en »hermeneutisk fenomenologi» eller »fenomenologisk hermeneutik». Fenomenologin tar sin utgångspunkt i den levda, meningsfyllda erfarenheten och hermeneutikens tillägg är att denna erfarenhet i människans fall inbegriper tolkning.
  - 24 Se till exempel: Franco Volpi, »Dasein as Praxis: The Heideggerian Assimilation and Radicalisation of the Practical Philosophy of Aristotle», i *Critical Heidegger*, Christopher Macann (red.), London: Routledge, 1992.
  - 25 Göran Rosenberg, *Plikten, profiten och konsten att vara människa: En essä*, Stockholm: Bonnier, 2005, s. 40.

### Fronesis och den mänskliga tillvaron

En läsning av Bok VI i Aristoteles *Nikomachiska etik*

CHRISTIAN NILSSON

- 1 Friedrich Nietzsche, *Filosofin under grekernas tragiska tidsålder*, [1873] i *Samlade skrifter 1*, översättning Joachim Retzlaff, Eslöv: Symposion, 2000. Originalen i *Kritische Studienausgabe* (KSA), bd 1. Berlin: de Gruyter, 1999, s. 127. Översättningen är korrigerad – »Wissenshaß» (hatet mot vetandet) har av misstag översatts som »vetenskap», se Nietzsche, KSA 1, s. 807.
- 2 Aristoteles *Den nikomachiska etiken*, översättning Märten Ringbom. Göteborg: Daidalos, 2004, s. 296. I fortsättningen kommer hänvisningarna att gå till Bekkers standardpaginering som också anges längst ner på varje sida i den svenska utgåvan – här 1177b36.
- 3 Jag kommer ofta att använda de grekiska orden i texten. För överblickens skull kan nämnas att Ringboms översättning av »de fem hållningar, genom vilka själen når sanningen» är: *episteme* (vetande), *sofia* (visdom), *nous* (insikt), *techne* (kunnighet) och *fronesis* (klokhet).
- 4 I andra skrifter för Aristoteles däremot en utförlig diskussion om denna livets grundnivå.
- 5 Jag utvecklar denna tanke utförligare i Christian Nilsson, »Att låta djuret vara: Agamben, Heidegger och den antropologiska maskinen», *Res Publica* nr 62/63, 2004, s. 21–48.
- 6 Jag återkommer till frågan om hur *nous* skall förstås i avsnittet »Den praktiska insikten» nedan.
- 7 För en utmärkt diskussion om den kosmologi och den antropologi som ligger till grund för Aristoteles uppfattning av *fronesis*, se Pierre Aubenque, *Der Begriff der Klugheit bei Aristoteles* [1963], Hamburg: Meiner, 2007, s. 69–146. Aubenque lyfter också fram de grekiska tragedierna som en bakgrund till begreppets betydelse som annars sällan uppmärksammats i den filosofiska receptionen.
- 8 På första sidan i bok VI talar Aristoteles om att medelvägen bestäms av »den riktiga tanken» (*ho orthos logos*). Sist i bok VI konstateras att »det riktiga tänkandet (*orthos logos*) i dessa frågor utgörs av *fronesis*» (1144b24f). Se vidare M. Pakaluk, *Aristotle's Nikomachean Ethics: An Introduction*, Cambridge: Cambridge University Press, 2005, s. 214f.
- 9 Se Platons *Menon* i *Skrifter*, bok 2. Stockholm: Atlantis, 2001, 87c–

- 89a, där Sokrates beskriver »dugligheten» (*arete*) som »ett slags klokhet» (*fronesis*).
- 10 Denna insikt hämtar jag från Walter Benjamin: »Utmärkande för det filosofiska skrivandet är att det i varje vändning på nytt ställs inför frågan om framställning. »*Ursprung des deutschen Trauerspiels*, i *Gesammelte Schriften* I, [1928] Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1991, s. 207. Hannah Arendt utvecklar en besläktad tanke utifrån en diskussion om det filosofiska tänkandet som »process»: »Det ligger i dess natur att göra ogjort, tina upp, vad språket, tänkandets medium, har frusit till tankar – ord (begrepp, sats, definitioner, doktriner), vilkas 'svaghet' och stelbenthet Platon så glänsande förkastar i *Sjunde brevet*.» »Tänkande och moraliska överväganden», [1971] i *Tanke, känsla, identitet* red. Ulla M. Holm med flera, Göteborg: Anamma, 1997, s. 58
- 11 Martin Heidegger, *Platon: Sophistes*. GA 19, Frankfurt am Main: Klostermann, 1992, s. 56.
- 12 Min tolkning, som betonar sammanhanget mellan *sofia* och *fronesis* snarare än den senares underordning under den förstnämnda, hämtar sin inspiration främst från Gadamer. Se »Einführung», »Zusammenfassung» och »Nachwort», i *Nikomachische Ethik VI*. Frankfurt am Main: Klostermann, 1998.
- 13 Att *fronesis* alltid är utsatt för risken att korrumperas betyder att vi alltid måste uppåda en aktivitet för att ta till vara sanningen. Så förstår Heidegger också spänningen medan förfallenhet och egenlighet – jfr Heidegger, *Platon: Sophistes*, s. 51, 56.
- 14 Se Platons *Kratylos* i *Skrifter*, bok 2. Stockholm: Atlantis, 2001, (411e–412a).
- 15 Detta är en tolkningsväg som Heidegger utvecklat: »Analysen av det varande som är temat för *fronesis* kommer att bli besvärlig, eftersom *fronesis* självt på ett sätt hör till just detta varande som dess eget tema. För *fronesis* objekt är *praxis*, människans *zoe* [liv], själva den mänskliga tillvaron. Överläggandet, det varigenom den som handlar blir genomskinlig för sig själv, hör med till själva handlingen.» *Platon: Sophistes*, s. 145.
- 16 Denna tematik utvecklar Heidegger vidare utifrån begreppet *kairos*, dvs »stunden» eller det »avgörande ögonblicket», *Platon: Sophistes*, s. 164, 174.
- 17 Jämför Heidegger *Platon: Sophistes*, s. 54f. Aristoteles skriver: »Ifråga om *techne* är ju den som felar frivilligt att föredra [framom den

som gör det av misstag], medan det ifråga om *fronesis* som dygd förhåller sig tvärtom» (1140b21ff). Den som gör ett oavsiktligt misstag på *technes* område är helt enkelt oskicklig – då är det bättre om misstaget var avsiktligt. Den som däremot gör ett avsiktligt misstag på *fronesis* område visar därmed sin bristande klokhet: ett misstag på detta område kan inte leda till något gott.

### Tyst kunskap: ett mångtydigt begrepp

HENRIK BOHLIN

- 1 Ingela Josefson, »The nurse as Engineer», i *Knowledge, Skill, and Artificial Intelligence*, red. Bo Göranson & Ingela Josefson, London, Berlin & New York: Springer, 1988, s. 26–27.
- 2 Ibid.
- 3 Michael Polanyi, *Personal Knowledge*. Chicago: The University of Chicago Press, 1958, ny utgåva 1962.
- 4 Se till exempel Kjell S. Johannessen, »Tyst kunskap – en tillbakablick», i *Dialoger* 58–59, bilaga *Herr Bos akademi*, Stockholm: Kungliga Dramatiska teatern, 2001, s. 81–90.
- 5 Se till exempel Johannessen, *ibid.*, s 82, Ingrid Carlgren, »Vem talar om tyst kunskap – och varför?», intervju med Aant Elzinga, *Nordisk pedagogik: journal of nordic educational research*, 10(3), 1990, Oslo: Universitetsforlaget, s. 115–120, Bengt Molander, »Kunskapens tysta och tystade sidor», *Nordisk pedagogik: journal of nordic educational research*, 10(3), Oslo: Universitetsforlaget, 1990, s. 108.
- 6 Som exempel kan nämnas Mona Ericson, *Strategi, kunskap, känsla*, Lund: Studentlitteratur, 2001.
- 7 Gilbert Ryle, *The Concept of Mind*, London: Hutchinson, 1949.
- 8 Tore Nordenstam, »Ett pragmatiskt perspektiv på datautvecklingen» i Bo Göranson, *Datautvecklingens filosofi: Tyst kunskap och ny teknik*, Stockholm: Carlsson & Jönsson, 1984, s. 17–27. Beteckningarna färdighets- och förtrogenhetskunskap kommer från Kjell Johannessen; Nordenstam, *ibid.*, fotnot 9.
- 9 Termen »praktisk kunskap» används dock mestadels som ett samlingsbegrepp för både det Nordenstam kallar färdighetskunskap och det han kallar förtrogenhetskunskap. När Nordenstam identi-

- fierar praktisk kunskap med färdighetskunskap ger han alltså termen en snävare betydelse.
- 10 Ibid. Exemplet är från Ludwig Wittgenstein, *Filosofiska undersökningar* [1953], Stockholm: Bonnier 1978, § 78.
  - 11 Exemplet är från Polanyi, *Personal Knowledge*, s. 49–50.
  - 12 Se till exempel Ingela Josefson, *Från lärling till mästare*, SHSTF Forskning och utveckling, FoU-rapport 25, Studentlitteratur: Lund, 1988.
  - 13 Michael Polanyi, *The Tacit Dimension*, London: Routledge, 1967.
  - 14 Se Polanyi, *Personal Knowledge*, s. 57, 87–95, 100–102, 250–253. Om tyst kunskap och språk, se även till exempel Martin Davies, »Tacit Knowledge and Semantic Theory: Can a Five Per Cent Difference Matter?» *Mind*, New Series, Vol. 96, nr. 384, okt. 1987, s. 441–462.
  - 15 Polanyi, *Personal Knowledge*, s. 101.
  - 16 Ibid., s. 31.
  - 17 Ibid., s. 20.
  - 18 Ibid., s. 55. Alla översättningar är mina egna.
  - 19 Edmund Burke, *Reflektioner om franska revolutionen*, [1790] Stockholm: Contra, 1982.
  - 20 Thomas Kuhn, *The Structure of Scientific Revolutions*, [1962] andra utg. Chicago: Chicago University Press, 1970.
  - 21 Ibid., s. 42 fotnot och s. 187–198.
  - 22 Ibid., s. 94.
  - 23 Josefson, »The nurse as Engineer», s. 27.
  - 24 Ibid.
  - 25 Bo Göranson, »Bakgrunden» i *Datautvecklingens filosofi: Tyst kunskap och ny teknik*, red. Bo Göranson, Stockholm: Carlsson & Jönsson, 1984, s. 15.
  - 26 Bo Göranson m.fl., *Perspektiv på datasystemutveckling*, Lund: Studentlitteratur, 1978; Bo Göranson (red.), *Datautvecklingens filosofi: Tyst kunskap och ny teknik*. Stockholm: Carlsson & Jönsson, 1984; Bo Göranson (red.), *Den inre bilden*. Stockholm: Carlssons, 1988; Bo Göranson, *Det praktiska intellektet: Datoranvändning och yrkeskunnande*. Stockholm: Kungliga tekniska högskolan, 1990.
  - 27 Bo Göranson, *Perspektiv på datasystemutveckling, Datautvecklingens filosofi* och *Det praktiska intellektet*.
  - 28 Se till exempel *Datautvecklingens filosofi*, s. 13–15 och 164–167 och *Det praktiska intellektet*, s. 119–120. Maja-Lisa Perby drar liknande slutsatser i en studie av införandet av ny teknik bland meteoro-

- loger, »Den inre väderbilden – teknikbedömning från ett mitt-i-arbetet-perspektiv», i Bo Göranson (red.), *Den inre bilden*, 1988, s. 107–142.
- 29 Se t.ex. bidragen till Bo Göranson & Ingela Josefson (red.), *Knowledge, Skill, and Artificial Intelligence*, 1988. Hubert Dreyfus har med andra utgångspunkter argumenterat för en liknande ståndpunkt i *What computers can't do: the limits of artificial intelligence*, rev. utg., New York: Harper & Row, 1979, och Hubert L. Dreyfus & Stuart E. Dreyfus med Tom Athanasiou, *Mind over machine: the power of human intuition and expertise in the era of the computer*, New York: Free Press, 1986.
- 30 Se t.ex. Ikujiro Nonaka & Hirotaka Takeuchi, *The knowledge-creating company*, New York, Oxford: Oxford University Press, 1995; Philippe Baumard, *Tacit knowledge in organizations*, London: SAGE Publications, 1999; H. Tsoukas, »Do we really understand tacit knowledge?» i *The Blackwell handbook of organizational learning and knowledge management*, red. Easterby-Smith & Lyles, Cambridge, MA: Blackwell, 2003, s. 411–427; Tua Haldin-Herrgård, *Hur höra tyst kunskap? Utveckling av en metod för studier av tyst kunskande*, Helsingfors: Svenska handelshögskolan, 2005.
- 31 Dag Prawitz, »Tyst kunskap – ett hinder för AI?», *Dialoger* 10/1989, Stockholm: Kungliga Dramatiska teatern, s. 28–31. Se även Allan Janik, »Tyst kunskap, regelföljande och mening», *Dialoger* 10/1989, s. 6–17, och Henrik Bohlin, »Datorisering och tyst kunskap», *Dialoger* 10/1989, s. 18–27.
- 32 Polanyi, *Personal Knowledge*, s. 264.
- 33 Jfr Ingrid Carlgren, »Vem talar om tyst kunskap – och varför?», intervju med Aant Elzinga.
- 34 Johannessen, »Tyst kunskap – en tillbakablick», s. 82. Se också Kjell S. Johannessen, *Praxis och tyst kunnande*, Stockholm: Dialoger, 1999, s 10.
- 35 Carlgren, »Vem talar om tyst kunskap – och varför?», s. 115.
- 36 *Ibid.*, s. 118.
- 37 Bengt Molander, »Kunskapens tysta och tystade sidor», s. 108.
- 38 Se till exempel Fredrik Björklund, *Moral cognition: individual differences, intuition and reasoning in moral judgement*, Lund: Lunds universitet, 2000; Michael DePaul & William Ramsey (red.), *Rethinking intuition: the psychology of intuition and its role in philosophical inquiry*, Lanham, Md: Rowman & Littlefield, 1998.

- 
- 39 Till exempel Bruce Torff & Robert J. Sternberg, *Understanding and teaching the intuitive mind: student and teacher learning*, Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates, 2001; Terry Atkinson & Guy Claxton (red.), *The intuitive practitioner: on the value of not always knowing what one is doing*, Buckingham: Open University Press, 2000; Bo Eneroth, *Att handla på känn: om intuition i professionell verksamhet*, Stockholm: Natur & Kultur, 1990.
- 40 Torff & Sternberg, *Understanding and teaching the intuitive mind*; Torbjörn Johansson & Tomas Kroksmark, *Teacher's intuition in action: how teachers experience action*, Göteborg: Institutionen för metodik, Göteborgs universitet, 1998.
- 41 Weston H. Agor (red.), *Intuition in Organizations: Leading and Managing Productively*, Newbury Park: Sage Publications, 1989.
- 42 Torff & Sternberg, *Understanding and teaching the intuitive mind*, s. 7.
- 43 Atkinson & Claxton, *The intuitive practitioner*, s. 5–4.
- 44 Herbert Simon, »Making Management Decisions: The Role of Intuition and Emotion» i Agor, *Intuition in Organizations*, 1989, s. 25–59.
- 45 Frances E. Vaughan, »Varieties of Intuitive Experience» i Agor, *Intuition in Organizations*, 1989, s. 40–61.
- 46 Johansson & Kroksmark, *Teacher's intuition in action*, 1998.
- 47 Aristoteles, *Posterior analytics*, översättning Jonathan Barnes, 2. rev. utg., Clarendon, Oxford, 1993. Om intuitionsbegreppets utveckling, se Mario Bunge, *Intuition and Science*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1962.
- 48 David Hume, *A treatise of human nature. 1, texts*, utg. David Fate Norton & Mary J. Norton, Oxford: Clarendon, 2007, bok 1, del 3, sektion 1–2.
- 49 Allan Janik, »Tacit knowledge, Rule-following and Learning» i Bo Göranson & Magnus Florin (red.), *Artificial Intelligence, Culture and Language: On Education and Work*, Heidelberg: Springer Verlag, 1990, s. 49.
- 50 Hubert Dreyfus argumenterar mot Polanyis analys av färdigheter i termer av tyst kunskap i *What computers can't do*, s. 254–255 och 330–331, och för intuitionsbegreppet (tillsammans med Stuart Dreyfus) i Dreyfus & Dreyfus, *Mind over machine*.
- 51 Gilbert Ryle, *The Concept of Mind*, London: Hutchinson, 1949, s. 27–28.

- 52 Ibid., s. 40.  
53 Ibid., s. 29.  
54 Ibid., s. 30.  
55 Ibid., s. 41.  
56 Ibid.  
57 Ibid., s. 28–29.  
58 Ibid., s. 42.  
59 Ibid.  
60 Kjell S. Johannessen, »Tysta inslag i kunskap och förståelse», *Dialoger* 43/1997, Stockholm: Kungliga Dramatiska teatern, s. 45.  
61 Ludwig Wittgenstein, *Tractatus logico-philosophicus*, [1922] övers. Anders Wedberg, rev. Lars Hertzberg, ny utg. Stockholm: Thales, 1992.  
62 Se Henrik Bohlin, »Datorisering och tyst kunskap» och Bengt Molander, »Kunskapers tysta och tystade sidor».  
63 Se Christian Nilssons bidrag till denna antologi.  
64 Dreyfus & Dreyfus, *Mind over machine*, 1986, kap. 1. Se även Hubert L. Dreyfus, »Is Socrates to Blaim for Cognitivism?» i Göranzon & Florin (red.), *Artifical Intelligence, Culture and Language*, s. 219–228.

### Känslornas kunskap: exemplet emotionell intelligens

FREDRIK SVENAEUS

- 1 Mitt bidrag till denna antologi går tillbaka på den installationsföreläsning jag höll våren 2006 i samband med att jag tillträdde professuren vid Södertörns högskola.
- 2 Naturligtvis finns det olika former av vetenskaplig kunskap, där känslor kan ha en mer eller mindre väsentlig roll, just som känslan i arbetslivet kan ha varierande betydelse. Jag tillåter mig här att använda den mycket generella beteckningen »vetenskaplig kunskap» för att visa på kontraster med andra typer av kunskaper i det mänskliga livet. En god introduktion till kunskapsteori där olika former av vetenskaplig kunskap systematiseras finner man i Bernt Gustavsson, *Kunskapsfilosofi: Tre kunskapsformer i historisk belysning*, Stockholm: Wahlström & Widstrand, 2000.
- 3 Många exempel skulle kunna anföras här. På svenska illustrerar Carl-Magnus Stolt, *Medicinen och det mänskliga: vårdkonst och*

- vardagsetik, humanism och humaniora*, Stockholm: Natur & Kultur, 2005, en sådan tendens, trots bokens övriga förtjänster.
- 4 För en introduktion till fenomenologin och den praktiska kunskapen, se Fredrik Svenaeus, *Sjukdomens mening: Det medicinska mötets fenomenologi och hermeneutik*, Stockholm: Natur & Kultur, 2005.
  - 5 EQ är förkortning för »Emotional Quotient», »emotionell kvot» (jfr IQ, intelligenskvot).
  - 6 Richard Sennet, *När karaktären krackelerar: människan i den nya ekonomin*, Stockholm: Atlas, 1999.
  - 7 På svenska: Daniel Goleman, *Känslans intelligens: Om att utveckla vår emotionella kapacitet för ett tryggare och mänskligare samhälle*, Stockholm: Wahlström & Widstrand, 2000.
  - 8 Daniel Goleman, *Social intelligens: Den nya vetenskapen om mänskliga relationer*, Stockholm: Wahlström & Widstrand, 2007.
  - 9 Goleman, *Känslans intelligens*, s. 111–113.
  - 10 Se Christian Nilssons bidrag till denna volym.
  - 11 Martha Nussbaum, »Emotioner som värdeomdömen», *Tanke, känsla, identitet*, red. Ulla Holm, Eva Mark, Annika Persson, Göteborg: Anamma, 1997.
  - 12 Aristoteles, *On Rhetoric: A Theory of Civic Discourse*, Oxford: Oxford University Press, 1991, s. 124.
  - 13 Detta är den berömda stoiska hållningen, se Martha Nussbaum, *The Therapy of Desire: Theory and Practice in Hellenistic Ethics*, Princeton New Jersey: Princeton University Press, 1994.
  - 14 Den fenomenolog som mest ingående och övertygande argumenterat för en sådan absolut grundläggande plats för känslan i varje mänsklig situation (vara-i-världen) är Martin Heidegger. Mitt bidrag till diskussionen om emotionell intelligens i det här kapitlet vilar tungt på Heideggers filosofi, främst som den framläggs i hans huvudverk från 1927: Martin Heidegger, *Varat och tiden*, Göteborg: Nya Doxa, 1993, samt på andra senare känslafenomenologer, se särskilt Peter Goldie, *The Emotions: A Philosophical Exploration*, Oxford: Oxford University Press, 2000.
  - 15 Aristoteles, *Den nikomachiska etiken*, Göteborg: Daidalos, 1988, s. 66 (bok 2, kapitel 9).
  - 16 Fredrik Svenaeus, »Fronesis – en hermeneutisk dygd», *Erfarenhetens rum och vägar: 24 texter om kunskap och arbete*, red. Eva Ersson, Lisa Öberg, Botkyrka: Mångkulturellt centrum, 2003.

- 17 Douglas Watt, »Social Bonds and the Nature of Empathy», *Journal of Consciousness Studies, Emotion Experience*, 2005: 8–10, s. 185–209.
- 18 Se till exempel Antonio Damasio, *På spaning efter Spinoza: Glädje, sorg och den kännande hjärnan*, Stockholm: Natur & Kultur, 2003, och Joseph LeDoux, *The Emotional Brain: The Mysterious Underpinnings of Emotional Life*, London: Weidenfeld & Nicolson, 1998.
- 19 Se Joseph LeDoux, *The Synaptic Self: How Our Brains Become Who We Are*, New York, Viking, 2002, och Dan Zahavi, *Subjectivity and Selfhood: Investigating the First-Person Perspective*, Cambridge Mass.: MIT Press, 2006.
- 20 Se Uta Frith (red.), *Autism och Aspergers syndrom*, Stockholm: Liber, 1998.
- 21 Se Watt, s. 185–209, och Zahavi, s 189 ff.
- 22 Inte bara ansiktsuttryck och kroppshållningar kan inge sådana omedelbara känslor. Plötsliga rörelser i vår närhet väcker rädsla, och naturens former kan upplevas som glädjefyllda, dystra eller skräckinjagande. Hur mycket av vår känslomässiga avläsning av omvärlden som är nedärvd (orm och spindelkräck) och hur mycket som är kulturellt förvärvat (vad som är vackert i Japan är kanske inte alltid vackert i Kenya) är svårt att säga. Sedan lång tid tillbaka har filosofer, och nu på senare tid psykologer, antropologer och neurofysiologer, försökt identifiera ett finit antal kulturoberoende grundkänslor varifrån alla andra känslor skulle kunna härledas. Viktiga kandidater är: ilska, rädsla, sorg, lycka och äckel; och kanske även: överraskning, avsky, nyfikenhet, kärlek och skam. Se Goldie, s. 91.
- 23 Aristoteles, *Om diktkonsten*, Göteborg: Anamma, 1994.
- 24 Se Henrik Bohlins bidrag till denna volym.

Erfarenhet, reflektion, bildning

Utkast till ett pragmatistiskt bildningsbegrepp

ANDERS BURMAN

- 1 Dietrich Schwanitz, *Bildung: Alles, was man wissen muß*, Frankfurt am Main: Eichborn 1999.
- 2 Texten är skriven inom ramarna för det av Vetenskapsrådet finansierade projektet »Kritiskt tänkande för en pluralistisk högskola»,

- men också med anledning av en vistelse vid Wesleyan University, Connecticut USA höstterminen 2008 inom STINT Programme for Excellence in Teaching.
- 5 Michel Foucault, »Samhället måste försvaras»: *Collège de France 1975–1976*, översättning Karl Lydén, Hägersten: Tankekraft förlag, 2008, s. 170 f.
  - 4 Aristoteles, *Den nikomachiska etiken*, Göteborg: Daidalos, 1988, bok VI.
  - 5 *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet* (Lpo 94), Stockholm: Svensk facklitteratur, 1998, s. 6.
  - 6 Tomas Kroksmark (red.), *Den tidlösa pedagogiken*, Lund: Studentlitteratur, 2005, s. 90.
  - 7 Sven-Eric Liedman, *Ett oändligt äventyr: Om människans kunskaper*, Stockholm: Bonnier, 2001, s. 351.
  - 8 Ellen Key, *Barnets århundrade*, Stockholm: Bonnier, 1900, del 2, s. 160.
  - 9 Bernt Gustavsson, »Inledning. Bildningstankens aktualitet och historiska framväxt» i Bernt Gustavsson (red.), *Bildningens förvandlingar*, Göteborg: Daidalos, 2007, s. 7.
  - 10 Hans-Georg Gadamer, *Sanning och metod i urval*, red. Arne Melberg, Göteborg: Daidalos, 1997, s. 23–54.
  - 11 Bernt Gustavsson, *Bildning i vår tid: Om bildningens möjligheter och villkor i det moderna samhället*, Stockholm: Wahlström & Widstrand, 1996; Marcia Sá Cavalcante Schuback & Hans Ruin, *Bildning och filosofi – en brevväxling*, Stockholm: Högskoleverket, 2006; Hans Ruin, »Frihetens hemlighet och bildningens uppgift», i Bernt Gustavsson (red.), *Bildningens förvandlingar*, Göteborg: Daidalos, 2007, s. 47–70. Se även Bengt Kristensson Ugglå, »Flexibilitet eller bildning?», i Bernt Gustavsson (red.), *Bildningens förvandlingar*, Göteborg: Daidalos, 2007, s. 111–138.
  - 12 Karin Agélii, »Bildning vid högskolor och universitet», i Bernt Gustavsson (red.), *Bildningens förvandlingar*, Göteborg: Daidalos, 2007, s. 89.
  - 13 John Locke, *Some Thoughts Concerning Education*, red. Canon Daniel, London: National Society's Depository, 1880, s. 269.
  - 14 Martha Nussbaum, *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education*, Cambridge & London: Harvard, 1997.
  - 15 I Södertörns högskolas avsiktsförklaring står det: »Vår utbildning och forskning är mångvetenskaplig och mångkulturell och syftar

- till medborgerlig bildning. Våra studenter skolas i kritisk reflektion och förmåga att binda samman insikter från olika kunskapsfält. De tränas till aktiva samhällsmedborgare.» Södertörns högskola, »Avsiktsförklaring antagen av högskolans styrelse den 18 februari 2004»: [webappo.web.sh.se/C1256C93007503ED/tmt.view/F2BBDCAF595A6563C1256CA9002FC7CA?open&ref=/C1256C8A0066623D/E6F55C7A175B1DC9C1256C95003D14EE](http://webappo.web.sh.se/C1256C93007503ED/tmt.view/F2BBDCAF595A6563C1256CA9002FC7CA?open&ref=/C1256C8A0066623D/E6F55C7A175B1DC9C1256C95003D14EE) (2008-10-15). Se även Ingela Josefsson, »Om bildning och utbildning», i Maria Johansen & Thomas Karlsruhn (red.), *Om text: En vänbok till Eva-Lena Dahl*, Göteborg: Arachne, 2002, s. 251 f.
- 16 Sedan denna text skrevs under sommaren 2008 har emellertid en policy för bildningsprofilen vid Södertörns högskolas lärarutbildning utarbetats av en arbetsgrupp under ledning av Henrik Bohlin.
  - 17 Ett delvis beslätat – men knappast mindre skissartat – försök att utveckla ett pragmatistiskt bildningsbegrepp har tidigare gjorts av Svend Brinkmann i »Dannelse, selvdannelse og den praktiske fornuft» i Gunnar Green (red.), *Dewey i dag – en håndsrekning til læreruddannelsen*, København: Unge Pædagoger, 2007, s. 11–34. Se även Bruce A. Kimball som för samman *liberal education* och pragmatismen i »Toward Pragmatic Liberal Education» i Robert Orrill (red.), *The Condition of American Liberal Education: Pragmatism and a Changing Tradition*, New York: College Entrance Examination Board, 1995, s. 1–122.
  - 18 John Dewey, *On Education: Selected Writings*, red. Reginald D. Archambault, Chicago & London: The University of Chicago Press, 1974, s. 195.
  - 19 Dewey, *On Education*, s. 109.
  - 20 John Dewey, *Demokrati och utbildning*, Göteborg: Daidalos, 1997, s. 127.
  - 21 Detta betonas särskilt inom den så kallade deliberativa pedagogiken som i hög grad utformats i en dialog med Dewey. Se till exempel Thomas Englund (red.), *Utbildning som kommunikation: Deliberativa samtal som möjlighet*, Göteborg: Daidalos, 2007.
  - 22 John Dewey, »Mitt pedagogiska credo», i *Individ, skola och samhälle: Pedagogiska texter*, red. Sven G. Hartman & Ulf P. Lundgren, Stockholm: Natur & Kultur, 1998, s. 48 f.
  - 23 Liedman, *Ett oändligt äventyr*, s. 556–559.
  - 24 Brinkmann, »Dannelse, selvdannelse og den praktiske fornuft», s. 13.

- 
- 25 Jfr Mats Rosengren, *Doxologi: En essä om kunskap*, Åstorp: Rhetor, 2002.
  - 26 Se till exempel Dewey, *Demokrati och utbildning*, kapitel 4: Utbildning som växande.
  - 27 Uttrycket *learning by reflective doing* används av Lee Benson, Ira Harkavy och John Puckett i deras gemensamt skrivna *Dewey's Dream: Universities and Democracies in an Age of Education Reform*, Philadelphia: Temple University Press, 2007, s. 86.
  - 28 John Dewey, *Art as Experience*, New York: Perigee, 2005, s. 158 et passim. Se även Anders Burman, »Erfarenhet som uppfostran, konst som erfarenhet. Om John Deweys pedagogik och estetik», *Utbildning & demokrati: Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, nr 1 2007, s. 95–108.
  - 29 Dewey, *Art as Experience*, s. 36.
  - 30 John Dewey, *How We Think*, New York: Prometheus Books, 1991. Anders Burman, »Konsten att tänka kritiskt. John Deweys *How We Think*», *Utbildning & demokrati: Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, nr 1 2008, s. 125–138.

### En erfarenhet rikare?

YLVA WALDEMARSON

- 1 Suzanne Brøgger, *Det pepprade suset*, Stockholm: Wahlström & Widstrand, 1986, s. 46.
- 2 *Ibid.*, s. 44.
- 3 Ett flertal kunskapsfilosofiska ansatser poängterar vikten av den kunskap som den personliga erfarenheten ger. Andra benämningar på denna kunskapsform är bland annat praktisk klokskap, praktisk vishet, erfarenhetsbaserad kunskap. För en översikt se till exempel Bernt Gustavsson, *Kunskapsfilosofi: Tre kunskapsformer i historisk belysning*, Stockholm: Wahlström & Widstrand, 2001. Se även Henrik Bohlins bidrag i denna antologi.
- 4 Syftet med denna utbildning är bland annat att skapa förutsättningar för yrkesutövare att använda sina praktiska yrkeskunskaper som grund för kunskapsutveckling. Dessa berättelser dokumenteras i den vetenskapliga essäns form och utgör underlag för kritisk reflektion, där bland annat filosofisk litteratur används för att

fördjupa förståelsen av det praktiska arbetet. Se [sh.se/Forskning/Institut och centrumbildningar/Centrum för praktisk kunskap/utbildning/Magisterprogram i praktisk kunskap](http://sh.se/Forskning/Institut_och_centrumbildningar/Centrum_för_praktisk_kunskap/utbildning/Magisterprogram_i_praktisk_kunskap). 2008-09-04.

- 5 Låt mig dock slå fast att jag inte vill kasta någon skugga över dem som betonar erfarenhetens kunskapande betydelse. Tvärtom ser jag detta som en befriande utmaning av den positivistiska vetenskapliga hegemonin. Kritiken mot denna har förvisso inte bara härrört från den filosofins fåra som den praktiska kunskapen representerar, utan flera vetenskapliga ansatser har lyft fram subjektets betydelse och därmed också vitaliserat frågan om kunskapens väsen. Delar av den feministiska forskningen har framhållit den förmenta objektiva normens vetenskapliga omöjlighet. Likaså har den postmodernistiska kritiken mot ett enhetligt sanningsanspråk varit omfattande. Se t ex *Feminism and History*, red. Joan W Scott, Oxford/New York: Oxford University Press, 1997.
- 6 Nina Björk, *Sireners sång – tankar kring modernitet och kön*, Stockholm: Wahlström & Widstrand, 2000, s. 9.
- 7 Knut Kjeldstadli, *Det förflutna är inte vad det en gång var*, Lund: Studentlitteratur, 1998, s. 188–190.
- 8 Se Mats Heders bidrag i denna antologi.
- 9 Anne Ollila, »Introduction: History as memory and memory as history» i *Historical Perspectives on Memory*, red. Anne Ollila, Helsingfors: Studia Historica, 1999, s. 7.
- 10 Jag tar min utgångspunkt dels i egen forskning, framförallt projektet *Samtidens politiska källor* där djupintervjuer genomförts med politiker för att skapa kunskap där det skriftliga källmaterialet tiger still, dels i några av de samtal där förs inom historieämnet. Se Ylva Waldemarson, »Politiska maktthavare som historisk källa», *Arkiv, samhälle och forskning*: 2007:2.
- 11 Patric Hutton, »Mentalities, Matrix of Memory» i *Historical Perspectives on Memory*, red. Anne Ollila, Helsingfors: Studia Historica, 1999, s. 75
- 12 Niklas Stenlås, *Vem syr kejsarens kläder? Hur makten önskar uppträda och historikerna hjälper den göra det*, opublicerat paper, uå., Samtidshistoriska institutet, Södertörns högskola.
- 13 Hans-Georg Gadamer, »Tidsavstånd, verkningshistoria och tillämpning i hermeneutiken» i *Hermeneutik, en antologi*, red. Horace Engdahl, Stockholm: Rabén & Sjögren, 1977, s. 102.
- 14 Keldtstadli, s. 184–189, 270–281.

- 
- 15 Waldemarson, 2007.
  - 16 Kjeldstadli, s. 188–190.
  - 17 Inger Humlesjö, »Manliga och sega strukturer – fackföreningsrörelsens dolda historia», *Arbetarhistoria* 1999:2/3.
  - 18 Kjeldstadli, s. 188–190.
  - 19 Tage Erlander, *1901–1939*, Stockholm: Tiden förlag, 1972, s. 14.
  - 20 Marjatta Rahikainen, »Writing history in No-Man's land», *Historical Perspectives on Memory*, red. Anne Ollila, Helsingfors: Studia Historica, 1999, s. 45.
  - 21 Erlander, s. 14.
  - 22 Björk, s. 9.
  - 23 Ollila, s. 13.
  - 24 Martha Nussbaum, »The Emotions of Working Life», *Erfarenhetens rum och vägar: 24 texter om kunskap och arbete*, Botkyrka Mångkulturellt centrum 2003, s. 30.
  - 25 Se t ex *Muntlig historia*, red. Malin Thor, Lund Studentlitteratur, 2006; Paul Thomson, *The Voice of the Past. Oral History*, (andra utgåvan), Oxford: Oxford University Press, 1988; *The Oral History Reader* (andra utgåvan), red. Robert Perks, & Alistair Thompson, New York, London: Routledge förlag, 2006.
  - 26 Yva Waldemarson, »Att synliggöra det osynliga – några tankar kring makt och maktlöshet», *Makt och moral*, red. Eva Blomberg, Björn Horgby & Lars Kvarnström, Linköping: Linköpings universitet, 1998.
  - 27 För en fördjupad diskussion kring känslans betydelse i ett fenomenologiskt perspektiv hänvisar jag till Fredrik Svenaeus artikel i denna antologi.
  - 28 Här finns intressanta paralleller till begreppet »tyst kunskap». Ibland är sådan kunskap definitivt inte tyst i betydelsen att den är osynlig, utan snarare i betydelsen att den är osynliggjord. Om forskaren inte uppmärksammar sådana tillfällen blir det en dubbel tystnad där verklighetens maktordningar reproduceras av vetenskapen. Se även Henrik Bohlins artikel i denna antologi.
  - 29 Ollila, s. 14.
  - 30 Kjeldstadli, s. 188–191.
  - 31 Ulla Lindström, *I regeringen, ur min politiska dagbok 1951–1959*, Stockholm: Bonnier, 1969, s. 16.
  - 32 Kjeldstadli, 1998, s. 24.
  - 33 George G. Iggers, »The Role of Professional Historical Scholarship in

the Creation and Distortion of Memory», *Historical Perspectives on Memory*, red. Anne Ollila, Helsingfors: Studia Historica, 1999, s. 49.

34 Humlesjö, s. 21–30.

35 Björk, s. 9.

36 Erlander, 1972, s. 16–17.

37 Erik Fichtelius, *Aldrig ensam, alltid ensam. Samtalen med Göran Persson 1996–2006*, Stockholm: Norstedt, 2007, s. 140.

38 Waldemarson Ylva, »Kön, klass och statens finanser – en historia om statligt arbetsgivarskap och statsanställda kvinnor», *I statens tjänst. Statlig arbetsgivarpolitik och fackliga strategier 1870–1930*, red. Lasse Kvarnström, Ylva Waldemarson & Klas Åmark, Lund: Arkiv förlag, 1996; Ylva Waldemarson, *Kvinnor och klass – en paradoxal skapelseberättelse*, Stockholm 2000; Ylva Waldemarson, »Manlighet – en specifik form av kunskap» i *Erfarenhetens rum och vägar: 24 texter om kunskap och arbete*, Botkyrka: Mångkulturellt centrum, 2003.

39 Beträffande hur vi handlar och bemöts i olika maktrelationer spelar dock de kollektiva identiteterna en viktig roll, menar jag. Utifrån makt- och intresseaspekter har begreppet en viktig funktion för vår analys av politisk handling.

40 Denise Riley, »Does a Sex have a History?», *Feminism and History*, red. Joan W Scott, Oxford/New York: Oxford University Press, 1997, s. 36.

41 Patricia J Williams, »Bronsringen och det djupa, blå havet», *feminism*, red. Lisbeth Larsson, Lund: Studentlitteratur, 1996, s. 201–202.

42 Rahikainen, s. 38.

43 Gadamer, s. 96–98.

44 Rolf Torstendahl, »Byråkratisering, yrkesstolthet och klassmedvetande», *Organisationerna och samhällsutvecklingen*, red. Bo Öhngren, Stockholm: TCO förlag, 1982.

45 Gadamer, s. 89.

46 Gadamer, s. 96.

47 Paul Ricoeur, »Vad är en text», i *Paul Ricoeur. Från text till handling*, red. Peter Kemp och Bengt Kristensson, Stockholm: Symposium, 1993, s. 51.

48 Ibid., s. 33.

49 Ibid., s. 33–34.

50 Ibid., s. 44.

51 Ibid., s. 53–54.

- 52 Ibid., s. 49.  
 53 Ibid., s. 58–60.  
 54 Ibid., s. 60.  
 55 Ibid., s. 62.  
 56 Paul Ricoeur, »Förklara och förstå», i *Paul Ricoeur. Från text till handling*, red. Peter Kemp och Bengt Kristensson, Stockholm/Ste-hag: Symposion, 1995.  
 57 Ibid., s. 73.  
 58 Ibid., s. 74.  
 59 Ibid., s. 88.  
 60 Ibid., s. 85.  
 61 Ibid., s. 91.  
 62 Se till exempel Ingela Josefson, *Läkarens yrkeskunnande*, Stock-holm: Studentlitteratur, 1998. För en fördjupad och problematiser-ande diskussion på detta tema se även Henrik Bohlins artikel i denna antologi.  
 63 Ricoeur, s. 95.

### Dilemma i äldreomsorg Reflektionsarbete som utbildning

LOTTE ALSTERDAL

- 1 Ingela Josefson, *Läkarens yrkeskunnande*, Lund: Studentlitteratur, 1998, s. 11–12.  
 2 Anders Lindseth, »Filosofisk praktik och etik» ur *Harry Martinson/ Intransitiv förståelse*, red. Maria Hammarén, Stockholm: Dialoger, 2007, s. 106–108.  
 3 Ibid., s. 108.  
 4 Ibid., s. 106–112.  
 5 Ibid., s. 115.  
 6 Se Christian Nilssons bidrag i denna antologi.  
 7 Maria Hammarén, *Skriva – en metod för reflektion*, Stockholm: Santerus förlag, 2005, s. 27–28.  
 8 Sara Gordan, »Borges kedja» ur *Andrej Belyj/Om essäkonsten*, Ariel nr 6, 2001.  
 9 Ibid.  
 10 Se exempelvis Bo Göranssons avhandling *Det praktiska intellektet*, 373

- Stockholm: Carlssons, 1990; *Spelregler – om gränsöverskridande*, Stockholm: Dialoger, 2001; Ingela Josefson *Läkarens yrkeskunskunnande* Lund: Studentlitteratur, 1998; Maja-Lisa Perby *Konsten att förbättra en process*, Hedemora: Gidlunds, 1995.
- 11 Maria Hammarén, *Ledtråd i förvandling*, Stockholm: Dialoger, 1999.
  - 12 Se Ingela Josefson, »Erfarenhetens plats i högre utbildning», i *Yrkes-högskoleutbildning -inriktning, utformning och kvalitetskriterier*, SOU 2001:107, samt »Vetenskap och beprövad erfarenhet» ur *Berättelse och kunskap*, Huddinge: Södertörns högskola och Dramatiska institutet, 2006.
  - 13 Gun Mollberger Hedqvist, *Samtal för förståelse. Hur utvecklas yrkeskunnande genom samtal?*, Stockholm: HLS förlag, 2006.
  - 14 *Ibid.*, s. 35–38.
  - 15 *Ibid.*, s. 38.
  - 16 *Ibid.*, se till exempel s. 95–96, 42–44.
  - 17 Gunnar Bergendal »Praktikens logik» ur *Ansvarig handling*, Stockholm: Dialoger, 2003, s 63–69.
  - 18 *Ibid.*

Från handräckning till bistånd.

Service – ett begrepp designat bortom innebörd

INGER ORRE & MARTIN HEDÉN

- 1 Inger Orre, »Nära – men nära vad och hur?» i *Forskning av denna världen II – om teorins roll i praxisnära forskning*, 2005:9, Stockholm: Vetenskapsrådet, Rapport 4, s 155 – 177.
- 2 *Svenska akademins ordbok*.
- 3 Nationalencyklopedin, Höganäs: Bra Böcker AB, 1995.
- 4 Ludwig Wittgenstein, *Filosofiska undersökningar*, [1953] Stockholm: Thales, 1992, s. 17.
- 5 A. H. Maslow, *Motivation and Personality*, New York: Harper, 1954.
- 6 Rune Pettersson, *Information design, an introduction*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2002.
- 7 Beräkningarna är osäkra; SvD slog i slutet av 2005 (16 okt) fast att det handlar om fem procent av BNP, medan organisationen Nätverket för Upplevelseindustrin (finansierad av KK-stiftelsen, kom-

muner och högskolor) lite försiktigare hävdar siffran 4,7 procent 2008. Men även med en försiktigare kalkyl är siffrorna uppseende-väckande: Det handlar om 280 000 anställda i Sverige och en global ökning på beräknade 6,5 procent per år. 2011 räknar man med en världsmarknad på 1600 miljarder dollar.

- 8 Martha Nussbaum, *Dygd och relativism i Känslans skärpa tankens inlevelse*, Stockholm/Stehag: Symposion, 1995, s. 132–135.

## Stigma, vårdare och vårdande i psykiatrin

MAJA STENBERG

- 1 Rita Liljeström och Birgitta Jarup, *Vardagsvet och vetenskap i vårdarbete*, Svenska Kommunalarbetareförbundet, 1983, s. 13f.
- 2 *Ibid.*, s. 19.
- 3 Gunnel Svedberg, *Omvårdnadstraditioner inom svensk psykiatrisk vård under 1900-talets första hälft*, Stockholm: Karolinska Institutet, 2002, s. 86 f.
- 4 Clarence Crafoord, *Införlivanden*, Stockholm: Natur & Kultur, 2001, s. 163 f.
- 5 *Ibid.*, s. 168.
- 6 Michel Foucault, *Vansinnets historia under den klassiska epoken*, Lund: Arkiv Förlag, översättning Carl G Liungman, 1983, s. 1–68.
- 7 Marijke Gijswijt-Hofstra med flera, *Psychiatric Cultures Compared: Psychiatry and Mental Health Care in the Twentieth Century*, Amsterdam: University Press, 2005, s. 13–16.
- 8 Eva Eggeby, *Vandringsman, här ser du en avmålning av världen: Vårdande, vård och ekonomi på Danvikens dårhus 1750–1861*, Stockholm: Almqvist & Wiksell International, 1996, s. 10.
- 9 Foucault, s. 21.
- 10 Erving Goffman, *Stigma: Notes on the management of spoiled identity*, New York: Simon & Schuster Inc, 1963, s. 1f.
- 11 Patrick W Corrigan, *On the stigma of Mental Illness*, Washington: American Psychological Association, 2005, s. 281.
- 12 *Ibid.*, s. 13f.
- 13 Corrigan, s. 15.
- 14 Goffman, s. 42.
- 15 Corrigan, s. 166.

## Noter

---

- 16 Sigmund Freud, *Vi vantrivs i kulturen*, Stockholm: Röda Rummet, översättning Sven Stolpe, översättningen reviderad av Ingeborg Löfgren, 1995, s. 38f.
- 17 Foucault, s. 70.
- 18 Medvia AB <http://www.medvia.se/depression.htm> tillgänglig 2006-10-11, Siffran varierar beroende på källa, men vi kan konstatera att det handlar om en stor del av befolkningen som får diagnosen. Kanske är antalet högre i verkligheten då knappast alla söker för sin förstämning, kanske blir den i realiteten lägre om man inte använder diagnostiska instrument kreerade av en närig läkemedelsindustri?
- 19 Sofia Lundberg, <http://www.aftonbladet.se/vss/kvinna/story/0,2789,905875,00.html> tillgängligt 2006-10-13.
- 20 Corrigan, s. 262.
- 21 Fredrik Svenaeus, »Konsten att sälja en personlighet», *SvD*, Under strecket, 29 aug., 2004.
- 22 Gijiswijt-Hofstra med flera s. 15.
- 23 Benedetto Saraceno [http://www.who.int/mental\\_health/media/en/628.pdf#search=%22diskriminering%20psykiatri%22](http://www.who.int/mental_health/media/en/628.pdf#search=%22diskriminering%20psykiatri%22), s 3, 2006-10-10.
- 24 The World Health Organization, *The World Health Report. Mental Health: New Understanding, New Hope*, WHO: Genève, 2001, s. 16f.
- 25 Jan-Otto Ottosson, *Psykiatrisk etik*, Stockholm: Liber, 2005, s. 115-180.
- 26 Corrigan, s. 166f.
- 27 Ottosson, s. 115f.
- 28 Ibid., s. 199-200.
- 29 The World Health Organization 2001, s. 95f.
- 30 Goffman, s. 28f.
- 31 Eggeby, s. 5-20.
- 32 Maria Nyström, *Ett liv på egna villkor*, Stockholm: Natur & Kultur, 2003, s. 24.
- 33 Karin Johannisson, »När samhället glider isär glider också individen isär», *Axess Frizon* 8/2005.
- 34 Gijiswijt-Hofstra med flera, s. 14.
- 35 Rollo May, *Den omätbara människan*, Stockholm: Natur & Kultur, 1999, s. 25-26.
- 36 Nyström, s. 176.
- 37 Karin Johannisson, »Diagnosen frälser och förbannar», *Axess Frizon*, 5/2005.
- 38 May, s. 27.

- 
- 39 Göran Rosenberg, *Plikten, profiten och konsten att vara människa*, Stockholm: Bonnier, 2004, s. 129.
- 40 Hjalmar Söderberg, *Doktor Glas*, www.susning.nu tillgänglig 2006-05-18.
- 41 May, s. 97f.
- 42 Rosenberg, s. 126.
- 43 Fredrik Svenaeus, *Sjukdomens mening*, Stockholm: Natur & Kultur, 2003, s. 120.
- 44 Rosenberg, s. 141.
- 45 Nyström, s. 35ff.
- 46 Nyström, s. 56f, samt Svenaeus, s. 45f.
- 47 Nyström, s. 82f.
- 48 Ibid., s. 61.
- 49 May, s. 89.
- 50 Nyström, s. 75.
- 51 May, s. 21-141.
- 52 Corrigan, s. 269-272.

### Om mod, mildhet och strumpbyxor Aristoteles i skådespelarens vardag

MARIA JOHANSSON

- 1 Aristoteles, *Den nikomachiska etiken*, Göteborg: Daidalos, 1995. Se även Ingela Josefsson, *Läkarens yrkeskunnande*, Lund: Studentlitteratur, 1998.
- 2 The lost films of Orson Welles Part 6,  
<http://www.youtube.com/watch?v=dqigMKtrHu8&NR=1> Youtube har hela filmen utlagd av »matt7533» 08-10-15.
- 3 Aristoteles, s. 84-87.
- 4 Welles.
- 5 Konstantin Stanislavskij, *Att vara äkta på scen*, Stockholm: Gidlunds Förlag, Theatron-serien 1986, s. 138.
- 6 John Barish, *The Antitheatrical Prejudice*, University of California Press, 1981, s 1.
- 7 Welles.

Vad är en bra polis?

MATS HEDER

- 1 Hans-Georg Gadamer, »Tidsavstånd, verkningshistoria och tillämpning i hermeneutiken» i *Hermeneutik: en antologi*, red. Horace Engdahl, Stockholm: Rabén & Sjögren, 1977, s. 96.
- 2 Platon, *Filosofin genom tiderna: Ur Theaitetos*, band 1, red. Konrad Marc-Wogau, Stockholm: Thales, 1983, s. 144f.
- 3 *Ibid.*, s. 145.
- 4 René Descartes, *Valda skrifter*, översättning Konrad Marc-Wogau, Stockholm: Natur & Kultur, 1998, s. 15.
- 5 Nationalencyklopedin, Multimedia, 2000.
- 6 Ulla Holm, *Empati: Att förstå andra människors känslor*, Stockholm: Natur & Kultur, 2001.
- 7 Se Gadamer.
- 8 *Ibid.*, s. 96.
- 9 Se Christian Nilssons bidrag i denna antologi.
- 10 Se Holm.
- 11 Martin Heidegger, *Varat och tiden 2*, Göteborg: Daidalos, 1995, s. 26.
- 12 *Ibid.*, s. 11.
- 13 *Ibid.*, s. 33.
- 14 *Ibid.*, s. 34.
- 15 *Ibid.*, s. 18.
- 16 Bernt Gustavsson, *Kunskapsfilosofi*, Stockholm: Wahlström & Widstrand, 2000, s. 195.
- 17 Dagens Nyheter Kultur, 2004-03-02, *Jag är fortfarande Emils mamma trots att han är död*, s. 12f.
- 18 Martin Buber, *Jag och Du*, Ludvika: Dualis, 2001.
- 19 Nationalencyklopedin, Multimedia, 2000.
- 20 Egenupplevd kommentar från en stoppad och kontrollerad bilförare på 80-talet.
- 21 Buber, s. 18.
- 22 Gustavsson, s. 32f.
- 23 *Ibid.*, s. 108.
- 24 Aristoteles, *Den nikomachiska etiken*, översättning Märten Ringbom, Göteborg: Daidalos, 1995, s. 119.
- 25 *Ibid.*, s. 64ff.
- 26 *Ibid.*, s. 66.
- 27 Bernt Gustavsson, s. 137ff.

- 
- 28 Olof Lagercrantz, *Om konsten att läsa och skriva*, Stockholm: Wahlström & Widstrand, 2001, s. 85.
  - 29 Ibid., s. 85f.
  - 30 Hans Larsson, *Intuition*, Stockholm: Dialoger, 1992, s. 52.

## Kärleksfullhet – en dygd i läraryrket?

PIRJO REPO

- 1 Eva Gannerud, *Lärares liv och arbete i ett genusperspektiv*, Stockholm: Liber, 2001, s. 16.
- 2 Rollo May, *Den omätbara människan. Om människosynen i existentiell psykologi och terapi*, Stockholm: Natur & Kultur, 1999, s. 21–22.
- 3 Gannerud, s. 18.
- 4 May, s. 22.
- 5 Erich Fromm, *Kärlekens konst*, Stockholm: Natur & Kultur, 2001, s. 58.
- 6 Ibid., s. 11.
- 7 Ibid., s. 57.
- 8 Ibid., s. 34.
- 9 Ibid., s. 37, jämför även med Holm.
- 10 Ibid., s. 39.
- 11 Bernt Gustavsson, *Kunskapsfilosofi. Tre kunskapsformer i historisk belysning*, Stockholm: Wahlström & Widstrand, 2001, s. 164.
- 12 Ibid., s. 40.
- 13 May, s. 19.
- 14 Martin Buber, *Jag och du*, Ludvika: Dualis, 2001, s. 22–23.
- 15 May, s. 140.
- 16 Fromm, s. 133.
- 17 Ibid., s. 145.
- 18 Tytti Seessalo, »Rakkauten pedagogiikka», *Opettaja*. Opetusalan Ammattijärjestö, OAJ ry. Helsinki. 19.12.2003, s. 51–52.
- 19 Lpo 94, s. 5, 7.
- 20 Holm, Ulla M., *Modrande och praxis. En feministfilosofisk undersökning*, Göteborg: Daidalos, 1995.
- 21 Ibid., s. 212.
- 22 Fromm, s. 54.

- 23 Ibid., s. 56.
- 24 Holm, s. 228.
- 25 Ibid., s. 229.
- 26 Ibid.
- 27 Ibid.
- 28 Ibid., s. 188.
- 29 Ibid., s. 259–260.
- 30 Aristoteles, *Den nikomachiska etiken*, Göteborg: Daidalos, 1993, s. 172–173.
- 31 Gustavsson, s. 169–171.
- 32 Holm, s. 257.
- 33 Ibid., s. 259–260.
- 34 Hargreaves, Andy, *Emotional geographies of Teaching*, Teachers College Record, volume 103, nr 6, december 2001, s. 1056–1080, Columbia University, 2001.
- 35 Ingrid Carlgren och Ference Marton, *Lärare av i morgon*, Pedagogiska magasinets skriftserie, nr 1, Stockholm: Lärarförbundets Förlag, 2003, s. 232.
- 36 Gannerud, s. 18–19.

Pyssel eller livsberättelse:

Vad gör en levande verkstadspedagog?

GUNILLA HUMMELGÅRD

- 1 Hallström, Olle, *Människor är skapande*, Hässelby: Mediaförlaget Inter Text, 1996, s. 52. Detta är en del av det citat som sägs vara en slags programförklaring för Levande verkstad som grundades på Birkagården i Stockholm 1967 av konstnärinnan och bildpedagogen Adelyne Cross Eriksson (1905–1979). Hon grundade verksamheten utifrån Bauhauspedagogiken som hon erfarit genom att studera och arbeta på New Bauhaus i Chicago.
- 2 Levande verkstads metodutbildning är en folkhögskoleutbildning som funnits sedan 1968, och som genom åren har bytt både huvudman och lokaler många gånger. Numera är utbildningen 2-årig, och ges sedan 2008 på Södra Stockholms folkhögskola, där man också arbetar skapande enligt Levande verkstad på de allmänna utbildningarna. Metodutbildningen är för närvarande inne i ett förändringsskede. Från och med höstterminen 2008 kan kursdeltagarna

- 
- efter ett första gemensamt basår, välja mellan två inriktningar det andra året, antingen en yrkesinriktning till Levande verkstadpedagog eller en inriktning mot egen konstnärlig utveckling. För mer information: <http://www.sodrastockholm.se/kurs.php?id=17>
- 3 Hummelgård, Gunilla & Marvet, Lena, *Pedagogiska överväganden: en studie av Levande verkstadpedagogers tysta kunskap*, Gävle: Högskolan i Gävle [B-uppsats i pedagogik], 2004.
  - 4 Ramirez, José Luis, *Skapande mening: En begreppsgenealogisk undersökning om rationalitet, vetenskap och planering*, Stockholm: Nordplan 1995, s. 9.
  - 5 Aristoteles, *Den nikomachiska etiken*, Göteborg: Daidalos 2004, s. 160, 162–163.
  - 6 Ibid., s. 162.
  - 7 Ibid., s. 163.
  - 8 Ibid., s. 164.
  - 9 Ramirez, José Luis, *Design teori och teoridesign*, [www.filosofiforum.com/artiklar/ag.htm](http://www.filosofiforum.com/artiklar/ag.htm), 2008-08-28.
  - 10 Benämns också som teoretisk-vetenskaplig kunskap, bland annat i Gustavsson, Bernt, *Kunskapsfilosofi*, Stockholm: Wahlström & Widstrand 2000, s. 35.
  - 11 Benämns också som praktisk-produktiv kunskap, *ibid.*, s. 101.
  - 12 Benämns också som praktisk klokhet, i *ibid.*, s. 159.
  - 13 *Fronesis* är en praktisk kunskapsform som är närmare förbunden med människans etiska och politiska liv. Han menar att vi har användning av *fronesis* när vi utför handlingar både *för* och *i* den sociala gemenskapen och att detta kräver en kunskapsform som äger en annan form av gott omdöme och klokhet än vad som inryms i *episteme* och *techné*, *ibid.*, s. 32–33. Se även Christian Nilssons bidrag i denna antologi.
  - 14 Ramirez, *Skapande mening*, s. 9–19, 198.
  - 15 Ibid., s. 36.
  - 16 Dessa tycktes omfatta konst, slöjd och hantverk men också andra områden inom skapande som dans, sång, musik och drama samt skrivande, berättande, film och olika byggnadstekniker och därtill möjliga material.
  - 17 Ramirez, *Skapande mening*, s. 17 och 20. Observera att *theoria* ses som den kunskapsaktivitet genom vilken man kan förvärva färdigheten *episteme*: den teoretiska skickligheten. Det finns ytterligare två teoretiska färdigheter *nous* (insikten eller intuitionen) och *sofía*

(visdom) men här begränsar jag mig till den grekiska termen för vetenskap: *episteme*. För ett mer utvecklat resonemang kring Aristoteles kunskapsbegrepp som inkluderar *sofia* och *nous* rekommenderar jag läsning av Christian Nilssons tidigare kapitel i denna antologi.

- 18 Ramirez, *Skapande mening*, s. 21.
- 19 Hummelgård, Gunilla, *Pysselforan*, Huddinge: Södertörns högskola [D-uppsats i Praktisk kunskap] 2007, s. 17–23.
- 20 Gadamer, Hans Georg, *Sanning och metod*, Göteborg: Daidalos, 1997, s. 171.
- 21 *Ibid.*, s. 171–172.
- 22 Andrén, Maria & Hane, Monica, *Den gemenskapande handlingen och andra bilder av skapande pedagogik*, Vänersborg: Klangfärg, Västra Götalandsregionen, 2001, s. 103–104.
- 23 *Ibid.*, s. 90–91.
- 24 Disch, Lisa Jane, *Hannah Arendt and the Limits of Philosophy*, Ithaca: Cornell University Press, 1994, s. 133.
- 25 I Andrén & Hane, s. 104.
- 26 Ramirez, *Skapande mening*, s. 339–340.
- 27 Hedenborg, Susanna & Wikander, Ulla, *Makt och försörjning*, Lund: Studentlitteratur, 2003, s. 97–98.
- 28 *Ibid.*
- 29 Ramirez, *Skapande mening*, s. 340.
- 30 Aristoteles, s. 20
- 31 Andrén & Hane, s. 114.
- 32 I Andrén Maria, *Det pedagogiska övervägandet: En uppmärksamhetsriktande studie i och genom humanvetenskaplig handlingsteori*. Åbo: Åbo Akademis förlag, 2008, s. 41.
- 33 *Ibid.*, s. 114–115.
- 34 *Ibid.*, s. 118.

## Käll- och litteraturförteckning

- Agélii, Karin, »Bildning vid högskolor och universitet» i *Bildningens förvandlingar*, red. Bernt Gustavsson, Göteborg: Daidalos, 2007.
- Agor, Weston H. (red.), *Intuition in Organizations: Leading and Managing Productively*, Newbury Park: Sage Publications, 1989.
- Andrén Maria, *Det pedagogiska övervägandet: En uppmärksamhetsriktande studie i och genom humanvetenskaplig handlings-teori*, Åbo: Åbo Akademis förlag – Åbo Akademi University Press, 2008.
- Andrén Maria & Hane Monica, *Den gemenskapande handlingen och andra bilder av skapande pedagogik*, Vänersborg: Klangfärg. Västra Götalandsregionen, 2001.
- Arendt, Hannah, »Tänkande och moraliska överväganden», [1971] översättning Annika Persson i *Tanke, känsla, identitet* red. Ulla M. Holm med flera, Göteborg: Anamma, 1997.
- Aristoteles, *Den nikomachiska etiken*, översättning Märten Ringbom, Göteborg: Daidalos, 1988 / 1995 / 2004 / Stockholm: Natur & Kultur, 1967. / *The Nicomachean Ethics*, engelsk översättning H. Rackham, Cambridge, Mass: Harvard University Press / Loeb, 1982. / *Nikomachische Ethik VI*, tysk översättning Hans-Georg Gadamer, Frankfurt am Main: Klosterman, 1998.
- *Om diktkonsten*, översättning Jan Stolpe, Göteborg: Anamma, 1994.

- *On Rhetoric: A Theory of Civic Discourse*, översättning George Kennedy, Oxford: Oxford University Press, 1991.
- *Politiken. Politiká*, översättning Karin Blomqvist, Jonsered: Paul Åströms förlag, 1995.
- *Posterior analytics*, översättning Jonathan Barnes, 2. rev. utg., Clarendon: Oxford, 1995.
- *Tre böcker om själen*, översättning Kimmo Järvinen, Göteborg: Daidalos, 1999.
- Atkinson, Terry & Claxton, Guy (red.), *The intuitive practitioner: on the value of not always knowing what one is doing*, Buckingham: Open University Press, 2000.
- Aubenque, Pierre, *Der Begriff der Klugheit bei Aristoteles*, [1965] Hamburg: Meiner, 2007.
- Barish, John, *The Antitheatrical Prejudice*, Berkeley: University of California Press, 1981.
- Baumard, Philippe, *Tacit knowledge in organizations*, London: SAGE Publications, 1999.
- Benjamin, Walter, *Ursprung des deutschen Trauerspiels*, i *Gesammelte Schriften I*, [1928] Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1991.
- Benson, Lee, Ira Harkavy & John Puckett, *Dewey's Dream: Universities and Democracies in an Age of Education Reform*, Philadelphia: Temple University Press, 2007.
- Bergendal, Gunnar, »Praktikens logik» i *Dialoger 67–68, Ansvarig handling. Uppsatser om yrkeskunnande, vetenskap och bildning*, Stockholm: Kungliga Dramatiska teatern, 2005.
- Björk Nina, *Sireners sång – tankar kring modernitet och kön*, Stockholm: Wahlström & Widstrand, 2000.
- Björklund, Fredrik, *Moral cognition: individual differences, intuition and reasoning in moral judgement*, Lund: Lunds universitet, 2000.
- Bohlin, Henrik, »Datorisering och tyst kunskap», *Dialoger 10/1989*, Stockholm: Kungliga Dramatiska teatern, s. 18–27.
- Bornemark, Jonna (red.), *Det främmande i det egna. Filosofiska essäer om bildning och person*, Södertörn: Södertörn Philosophical Studies, 2007.
- Brinkmann, Svend, »Dannelse, selvdannelse og den praktiske fornuft» i *Dewey i dag – en håndsrekning til læreruddannelsen*, red. Gunnar Green, København: Unge Pædagoger, 2007, s. 11–34.
- 384 Brøgger Suzanne, *Det peprade suset, flytande fragment och fixe*

- ringar*, översättning Ann-Mari Seeberg, Stockholm: Wahlström & Widstrand, 1986.
- Buber, Martin, *Jag och du*, översättning Margit och Curt Norell, Ludvika: Dualis, 2001.
- Bunge, Mario, *Intuition and Science*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1962.
- Burke, Edmund, *Reflektioner om franska revolutionen*, [1790] översättning Carl G. Holm, Stockholm: Contra, 1982.
- Burman, Anders, »Erfarenhet som uppfostran, konst som erfarenhet. Om John Deweys pedagogik och estetik», *Utbildning & demokrati: Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, nr 1, 2007, s. 95–108.
- »Konsten att tänka kritiskt. John Deweys *How We Think*», *Utbildning & demokrati: Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, nr 1 2008, s. 125–138.
- Carlgren, Ingrid, »Vem talar om tyst kunskap – och varför?», intervju med Aant Elzinga, *Nordisk pedagogik: journal of nordic educational research*, 10(3), 1990, Oslo: Universitetsforlaget, s. 115–120.
- Carlgren, Ingrid och Marton, Ference, *Lärare av i morgon*, Pedagogiska magasinets skriftserie, nr 1, Stockholm: Lärarförbundets Förlag, 2003.
- Corrigan, Patrick W. (red.), *On the Stigma of Mental Illness*, Washington: American Psychological Association, 2005.
- Crafoord, Clarence, *Införlivanden*, Stockholm: Natur & Kultur, 2001.
- Damasio, Antonio, *På spaning efter Spinoza: Glädje, sorg och den kännande hjärnan*, översättning Björn Nilsson, Stockholm: Natur & Kultur, 2003.
- Davies, Martin, »Tacit Knowledge and Semantic Theory: Can a Five Per Cent Difference Matter?» *Mind*, New Series, vol. 96, nr. 384, okt. 1987, s. 441–462.
- Descartes, René, *Valda skrifter*, översättning Konrad Marc-Wogau, Stockholm: Natur & Kultur, Stockholm, 1998.
- DePaul, Michael & Ramsey, William (red.), *Rethinking intuition: the psychology of intuition and its role in philosophical inquiry*, Lanham, Md: Rowman & Littlefield, 1998.
- Dewey, John, *Art as Experience*, New York: Perigee, 2005.
- *Demokrati och utbildning*, Göteborg: Daidalos, 1997.
- *How We Think*, New York: Prometheus Books, 1991.

- »Mitt pedagogiska credo» i *Individ, skola och samhälle: Pedagogiska texter*, red. Sven G. Hartman & Ulf P. Lundgren, Stockholm: Natur & Kultur, 1998, s. 38–49.
- *On Education: Selected Writings*, red. Reginald D. Archambault, Chicago & London: The University of Chicago Press, 1974.
- Disch, Lisa Jane, *Hannah Arendt and the Limits of Philosophy*, Ithaca: Cornell University Press, 1994.
- Dreyfus, Hubert L., »Is Socrates to Blaim for Cognitivism?» i *Artificial Intelligence, Culture and Language: On Education and Work*, red. Bo Göransson & Magnus Florin, Heidelberg: Springer Verlag, 1990, s. 219–228.
- *Mind over machine: the power of human intuition and expertise in the era of the computer* med Stuart E. Dreyfus och Tom Athanasiou, New York: Free Press, 1986.
- *What computers can't do: the limits of artificial intelligence*, rev. utg., New York: Harper & Row, 1979.
- EGGEBY, EVA, *Vandringsman, här ser du en avmålning av världen: Vårdande, vård och ekonomi på Danvikens dårhus 1750–1861*, Stockholm: Almqvist & Wiksell International, 1996.
- ENEROTH, BO, *Att handla på känn: om intuition i professionell verksamhet*, Stockholm: Natur & Kultur, 1990.
- ENGLUND, THOMAS (red.), *Utbildning som kommunikation: Deliberativa samtal som möjlighet*, Göteborg: Daidalos, 2007.
- ERICSON, MONA, *Strategi, kunskap, känsla*, Lund: Studentlitteratur, 2001.
- ERLANDER TAGE, *Tage Erlander 1901–1939*, Stockholm: Tiden, 1972.
- ERSON, EVA och ÖBERG, LISA (red.), *Erfarenhetens rum och vägar: 24 texter om kunskap och arbete. En vänbok till Ingela Josefson*, Botkyrka: Mångkulturellt centrum, 2003.
- FICHELTIUS ERIK, *Aldrig ensam, alltid ensam. Samtalen med Göran Persson 1996–2006*, Stockholm: Norstedt, 2007.
- FOUCAULT, MICHEL, »Samhället måste försvaras»: *Collège de France 1975–1976*, översättning Karl Lydén, Hägersten: Tankekraft förlag, 2008.
- *Vansinnets historia under den klassiska epoken*, översättning Carl G. Liungman, Lund: Arkiv Förlag, 1985.
- FREUD, SIGMUND, *Vi vantrivs i kulturen*, översättning: Sven Stolpe, Stockholm: Röda Rummet, 1995.
- FRITH, UTA (red.), *Autism och Aspergers syndrom*, översättning

- Silvia Klenz Jönsson och Gunnar Lindgren, Stockholm: Liber, 1998.
- Fromm, Erich, *Kärlekens konst*, översättning Assar Asker, Stockholm: Natur & Kultur, 2001.
- Føllesdal, Dagfinn, Wallø, Lars, Elster, Jon (red.) *Argumentations-teori, språk och vetenskapsfilosofi*, Stockholm: Thales, 2001.
- Gadamer, Hans-Georg, »Einführung», »Zusammenfassung» och »Nachwort», i *Nikomachische Ethik VI*. Frankfurt am Main: Klosterman, 1998.
- *Sanning och metod i urval*, red. Arne Melberg, Göteborg: Daidalos, 1997. / *Wahrheit und Methode: Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*, Tübingen: J. C. B. Mohr, 1990.
- »Tidsavstånd, verkningshistoria och tillämpning i hermeneutiken» i *Hermeneutik: en antologi*, red Horace Engdahl, Stockholm: Rabén & Sjögren, 1977.
- Gannerud, Eva *Lärares liv och arbete i ett genusperspektiv*, Stockholm: Liber, 2001.
- Gijiswijt-Hofstra, Marijke, med flera (red.), *Psychiatric Cultures Compared: Psychiatry and Mental Health Care in the Twentieth Century*, Amsterdam: University Press, 2005.
- Goffman, Erving, *Stigma. Notes on the management of spoiled identity*, New York: Simon & Schuster Inc., 1963.
- Goldie, Peter, *The Emotions: A Philosophical Exploration*, Oxford: Oxford University Press, 2000.
- Goleman, Daniel, *Känslans intelligens: Om att utveckla vår emotionella kapacitet för ett tryggare och mänskligare samhälle*, översättning Hans Du Rietz, Stockholm: Wahlström & Widstrand, 2000.
- *Social intelligens: Den nya vetenskapen om mänskliga relationer*, översättning: Gun Zetterström, Stockholm: Wahlström & Widstrand, 2007.
- Gordan, Sara, »Borges kedja» i *Andrej Belyj / Om essäkonsten*, Ariel nr. 6, 2001.
- Gustavsson, Bernt, *Bildning i vår tid: Om bildningens möjligheter och villkor i det moderna samhället*, Stockholm: Wahlström & Widstrand, 1996.
- *Bildningens förvandlingar*, (red.) Göteborg: Daidalos, 2007.
- *Kunskapsfilosofi: Tre kunskapsformer i historisk belysning*, Stockholm: Wahlström & Widstrand, 2000/2001.

- Göranzon, Bo, »Bakgrunden», i *Datautvecklingens filosofi: tyst kunskap och ny teknik*, red. Bo Göranzon, Stockholm: Carlsson & Jönsson, 1984.
- »Datasystemutveckling för professionella yrkesgruppers arbete», i Bo Göranzon med flera, *Perspektiv på datasystemutveckling*, 1978.
- *Datautvecklingens filosofi: tyst kunskap och ny teknik*, (red.) Stockholm: Carlsson & Jönsson, 1984.
- *Den inre bilden*, (red.), Stockholm: Carlssons, 1988.
- *Det praktiska intellektet: datoranvändning och yrkeskunnande*, Stockholm: Carlssons, 1990.
- *Knowledge, Skill, and Artificial Intelligence*, red. med Ingela Josefson, London, Berlin & New York: Springer, 1988.
- *Perspektiv på datasystemutveckling*, med flera, Lund: Studentlitteratur, 1978.
- *Spelregler – om gränsöverskridande*, Stockholm: Dialoger, 2001.
- Haldin-Herrgård, Tua, *Hur höra tyst kunskap? Utveckling av en metod för studier av tyst kunnande*, Helsingfors: Svenska handelshögskolan, 2005.
- Hallström, Olle, *Människor är skapande*, Hässelby: Mediaförlaget Inter Text, 1996.
- Hammarén, Maria, *Ledtråd i förvandling*, Stockholm: Dialoger, 1999.
- *Skriva – en metod för reflektion*, Stockholm: Santerus förlag, 2005.
- Hargreaves, Andy, *Emotional geographies of Teaching*, Teachers College Record, vol. 103, nr 6, december 2001, s. 1056-1080, Columbia University 2001.
- Hedenborg Susanna & Wikander Ulla, *Makt och försörjning*. Lund: Studentlitteratur, 2003.
- Heidegger, Martin, *Platon: Sophistes*. GA 19, [1924–25] Frankfurt am Main: Klostermann, 1992.
- *Varat och tiden*, [1927] översättning Richard Matz, Göteborg: Nya Doxa, 1993.
- Holm, Ulla M., *Empati: Att förstå andra människors känslor*, Stockholm: Natur & Kultur, 2001.
- *Modrande och praxis. En feministfilosofisk undersökning*, Göteborg: Daidalos, 1993.
- 388 Hume, David, *A treatise of human nature. 1, texts*, [1759–40] red.

- David Fate Norton & Mary J. Norton, Oxford: Clarendon, 2007.
- Humlesjö, Inger, »Manliga och sega strukturer – fackföreningsrörelsens dolda historia», *Arbetshistoria* 1999:2/3.
- Hutton, Patric, »Mentalities, Matrix of Memory» i *Historical Perspectives on Memory*, red. Anne Ollila, Helsingfors: SHS, 1999.
- Högskoleverkets *Livslångt lärande som idé och praktik i högskolan*, 2001:1 R.
- Iggers G. George, »The Role of Professional Historical Scholarship in the Creation and Distortion of Memory» i *Historical Perspectives on Memory*, red. Anne Ollila, Helsingfors: SHS, 1999.
- Janik, Allan, »Tyst kunskap, regelföljande och mening», *Dialoger* 10/1989, Stockholm: Kungliga Dramatiska teatern, s. 6–17.
- »Tacit knowledge, Rule-following and Learning» i *Artificial Intelligence, Culture and Language: On Education and Work*, red. Bo Göransson & Magnus Florin, Heidelberg: Springer Verlag, 1990, s. 45–55.
- Johannessen, Kjell S., *Praxis och tyst kunnande*, Stockholm: Dialoger, 1999.
- »Tysta inslag i kunskap och förståelse», *Dialoger* 45/1997, Stockholm: Kungliga Dramatiska teatern, s. 45–53.
- »Tyst kunskap – en tillbakablick», *Dialoger* 58–59, bilaga *Herr Bos akademi*, Stockholm: Kungliga Dramatiska teatern, 2001, s. 81–90.
- Johannisson, Karin, »Diagnosen frälser och förbannar», *Axess Frizon*, 5/2003.
- »När samhället glider isär glider också individen isär», *Axess Frizon*, 8/2005.
- Johansson, Torbjörn & Kroksmark, Tomas, *Teacher's intuition in action: how teachers experience action*, Göteborg: Institutionen för metodik, Göteborgs universitet, 1998.
- Josefsson, Ingela, »Erfarenhetens plats i högre utbildning», *Yrkes- högskoleutbildning –inriktning, utformning och kvalitetskriterier*, SOU 2001:107.
- *Från lärling till mästare*, SHSTF Forskning och utveckling, FoU-rapport 25, Lund: Studentlitteratur, 1988.
- *Kunskapens former: Det reflekterade yrkeskunnandet*, Stockholm: Carlssons, 1991.
- *Läkarens yrkeskunnande*, Lund: Studentlitteratur, 1998.
- »Om bildning och utbildning» i *Om text: En vänbok till Eva-*

- Lena Dahl, red. Maria Johansen & Thomas Karlsohn, Göteborg: Arachne, 2002, s. 247–254.
- »The nurse as Engineer» i *Knowledge, Skill, and Artificial Intelligence*, red. med Bo Göransson, London, Berlin & New York: Springer 1988, s. 19–30.
- »Vetenskap och beprövad erfarenhet» i *Berättelse och kunskap*, Huddinge: Södertörns högskola, 2006.
- Key, Ellen, *Barnets århundrade*, Stockholm: Bonnier, 1900.
- Kimball, Bruce A., »Toward Pragmatic Liberal Education» i *The Condition of American Liberal Education: Pragmatism and a Changing Tradition*, red. Robert Orrill, New York: College Entrance Examination Board, 1995, s. 1–122.
- Kjeldstadli, Knut, *Det förflutna är inte vad det en gång var*, Lund: Studentlitteratur, 1998.
- Kristensson Uggla, Bengt, »Flexibilitet eller bildning?» i *Bildningens förvandlingar*, red. Bernt Gustavsson, Göteborg: Daidalos, 2007, s. 111–138.
- *Slaget om verkligheten: filosofi, omvärldsanalys, tolkning*, Eslöv: Symposion, 2002.
- Kroksmark, Tomas (red.), *Den tidlösa pedagogiken*, Lund: Studentlitteratur, 2003.
- Kuhn, Thomas, *The Structure of Scientific Revolutions*, [1962] andra utg., Chicago: Chicago University Press, 1970.
- Kurtén, Martin, »Ett tillägg: Uppleva, upplevelse och upplevande i skådespelarkonsten. Ett översättningsproblem» i Konstantin Stanislavskij, *Att vara äkta på scen: om skådespelarens arbetsmoral och teknik – valda texter*, översättning Martin Kurtén, inledning, urval, noter Janina Ludawska, Stockholm: Gidlunds Theatron-serien, 1986.
- Lagercrantz, Olof, *Om konsten att läsa och skriva*, Stockholm: Wahlström & Widstrand, 2001.
- Larsson, Hans, *Intuition*, Stockholm: Dialoger, 1992.
- LeDoux, Joseph, *The Emotional Brain: The Mysterious Underpinnings of Emotional Life*, London: Weidenfeld & Nicolson, 1998.
- *The Synaptic Self: How Our Brains Become Who We Are*, New York: Viking, 2002.
- Liedman, Sven-Eric, *Ett oändligt äventyr: Om människans kunskaper*, Stockholm: Bonnier, 2001.
- 390 Liljeström, Rita, Birgitta Jarup, *Vardagsvett och vetenskap i vårda-*

- bete*, Svenska Kommunalarbetareförbundet, 1985.
- Lindseth, Anders, »Filosofisk praktik och etik» i *Dialoger 81–82 Harry Martinsson; intransitiv förståelse*, Stockholm: Kungliga Dramatiska teatern, 2007.
- Lindström Ulla, *I regeringen, ur min politiska dagbok 1951–1959*, Stockholm: Bonnier, 1969.
- Locke, John, *Some Thoughts Concerning Education*, red. Canon Daniel, London: National Society's Depository, 1880.
- Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet* (Lpo 94), Stockholm: Svensk facklitteratur, 1998 / Stockholm: Skolverket, 1999.
- MacIntyre, Alasdair, *After Virtue, a Study in Moral Theory*, London: Duckworth, 1985.
- Maslow, A. H., *Motivation and Personality*, New York: Harper, 1954.
- May, Rollo, *Den omätbara människan*, översättning Margareta Wentz Edgardh, Stockholm: Natur & Kultur, 1999.
- Merleau-Ponty, Maurice, *Phénoménologie de la perception*, Paris: Gallimard, 1945.
- Molander, Bengt, »Kunskapers tysta och tystade sidor», *Nordisk pedagogik: journal of nordic educational research*, 10(3), Oslo: Universitetsforlaget, 1990, s. 99–114.
- *Kunskap i handling*, Göteborg: Daidalos, 1996.
- Mollberger, Hedqvist, Gun, *Samtal för förståelse. Hur utvecklas yrkeskunnande genom samtal?*, Stockholm: HLS Förlag, 2006.
- Nietzsche, Friedrich, *Filosofin under grekernas tragiska tidsålder*, i *Samlade skrifter 1*, [1873] översättning Joachim Retzlaff, Eslöv: Symposion, 2000. Originalen i *Kritische Studienausgabe* (KSA), bd 1. Berlin: de Gruyter, 1999.
- Nilsson, Christian, »Att låta djuret vara: Agamben, Heidegger och den antropologiska maskinen», *Res Publica* nr 62/63, 2004 s. 21–48.
- Nonaka, Ikujiro & Takeuchi, Hirotaka, *The knowledge-creating company*, New York, Oxford: Oxford University Press, 1995.
- Nordenstam, Tore, »Ett pragmatiskt perspektiv på datautvecklingen» i *Datautvecklingens filosofi: tyst kunskap och ny teknik*, red. Bo Göranson, Stockholm: Carlsson & Jönsson, 1984, s. 17–27.
- Nussbaum, Martha, *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education*, Cambridge, Mass. & London: Harvard, 1997.

- »Emotioner som värdeomdömen», översättning Annika Persson, i *Tanke, känsla, identitet*, red. Ulla Holm, Eva Mark och Annika Persson, Göteborg: Anamma, 1997.
- *Känslans skärpa tankens inlevelse: essäer om politik och etik*, urval, inledning och översättning Zagorka Zivkovic, Stockholm/Stehag: Symposion, 1995.
- »The Emotions of Working Life» i *Erfarenhetens rum och vägar: 24 texter om kunskap och arbete*, red. Eva Erson och Lisa Öberg, Botkyrka: Mångkulturellt centrum, 2003.
- *The Therapy of Desire: Theory and Practice in Hellenistic Ethics*, Princeton New Jersey: Princeton University Press, 1994.
- Nyström, Maria, *Ett liv på egna villkor*, Stockholm: Natur & Kultur, 2003.
- Ollila, Anne »Introduction: History as memory and memory as history» i *Historical Perspectives on Memory*, red. Anne Ollila, Helsingfors: SHS, 1999.
- Orlowski, Alexander och Ruin, Hans (red.) *Fenomenologiska perspektiv: Studier i Husserls och Heideggers filosofi*, Stockholm: Thales, 1996.
- Orre, Inger, »Nära – men nära vad och hur?» i *Forskning av denna världen II – om teorins roll i praxisnära forskning*, Vetenskapsrådet, Stockholm, 2005.
- Ottosson, Jan-Otto, *Psykiatrisk etik*, Stockholm: Liber, 2005.
- Pakaluk, M., *Aristotle's Nikomachean Ethics: An Introduction*, Cambridge: Cambridge University Press, 2005.
- Perby, Maja-Lisa, »Den inre väderbilden – teknikbedömning från ett mitt-i-arbetet-perspektiv» i *Den inre bilden*, red. Bo Göranson, Stockholm: Carlssons, 1988, s. 107–142.
- *Konsten att bemästra en process. Om att förvalta yrkeskunnande*, Hedemora: Gidlunds, 1995.
- Perks, Robert och Thompson, Alistair, (red.), *The Oral History Reader*, New York, London: Routledge, 2006.
- Pettersson, Rune, *Information design, an introduction*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2002.
- Platon, *Kratylos*, översättning Jan Stolpe i *Skrifter*, bok 2. Stockholm: Atlantis, 2001.
- *Menon*, översättning Jan Stolpe i *Skrifter*, bok 2. Stockholm: Atlantis, 2001.
- 392 — *Filosofin genom tiderna: Ur Theaitetos*, band 1, red. Konrad

- Marc-Wogau, Stockholm: Thales, 1985.
- *Theaitetos*, översättning Jan Stolpe i *Skrifter*, bok 4. Stockholm: Atlantis, 2006.
- Polanyi, Michael, *Personal Knowledge*, Chicago: The University of Chicago Press 1958, korrigerad utgåva 1962.
- *The Tacit Dimension*, London: Routledge, 1967.
- Prawitz, Dag, »Tyst kunskap – ett hinder för AI?», *Dialoger* 10/1989, Stockholm: Kungliga Dramatiska teatern, s. 28–31.
- Rahikainen Marjatta, »Writing history in No-Man's land» i *Historical Perspectives on Memory*, red. Anne Ollila, Helsingfors: SHS, 1999.
- Ramirez, José Luis, *Skapande mening: En begreppsgenealogisk undersökning om rationalitet, vetenskap och planering*, Stockholm: Nordplan, 1995.
- Ricoeur Paul »Förklara och förstå» i *Paul Ricoeur. Från text till handling*, red. Peter Kemp och Bengt Kristensson Uggla, Stockholm/Stehag: Symposion, 1995.
- »Vad är en text» i *Paul Ricoeur. Från text till handling*, red. Peter Kemp och Bengt Kristensson Uggla, Stockholm: Symposion, 1995.
- Riley, Denise, »Does a Sex have a History?» i *Feminism and History*, red. Joan W Scott, Oxford: Oxford University Press, 1997.
- Rolf, Bertil, *Profession, tradition och tyst kunskap: En studie i Michael Polanyis teori om den professionella kunskapens tysta dimension*, Nora: Nya Doxa, 1991.
- Rosenberg, Göran, *Plikten, profiten och konsten att vara människa: En essä*, Stockholm: Bonnier, 2003.
- Rosengren, Mats, *Doxologi: En essä om kunskap*, Åstorp: Rhetor, 2002.
- Ruin, Hans, »Frihetens hemlighet och bildningens uppgift» i *Bildningens förvandlingar*, red. Bernt Gustavsson, Göteborg: Daidalos, 2007, s. 47–70.
- Ryle, Gilbert, *The Concept of Mind*, London: Hutchinson, 1949.
- Schwanitz, Dietrich, *Bildung: Alles, was man wissen muß*, Frankfurt am Main: Eichborn, 1999.
- Schuback, Marcia Sá Cavalcante & Hans Ruin, *Bildning och filosofi – en brevväxling*, Stockholm: Höskoleverket, 2006.
- Scott, Joan, W. (red.), *Feminism and History*, Oxford/New York: Oxford University Press, 1997.

Schön, Donald: *Educating the Reflective Practitioner*, London: Jossey-Bass Publishers, 1987.

— *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, New York: Basic Books, 1983.

Seessalo, Tytti, »Rakkauden pedagogiikka», *Opettaja*, Opetusalan Ammattijärjestö, OAJ ry, Helsinki. 19.12.2003, s. 51–52.

Sennet, Richard, *När karaktären krackelerar: människan i den nya ekonomin*, översättning Marianne Öjerskog, Stockholm: Atlas, 1999.

Simon, Herbert, »Making Management Decisions: The Role of Intuition and Emotion» i *Intuition in Organizations: leading and managing productively*, red. Weston H. Agor, Newbury Park, Calif.: Sage Publications, 1989, s. 23–39.

Stolt, Carl-Magnus, *Medicinen och det mänskliga: vårdkonst och vardagsetik, humanism och humaniora*, Stockholm: Natur & Kultur, 2003.

Svedberg, Gunnel, *Omvårdnadstraditioner inom svensk psykiatrisk vård under 1900-talets första hälft*, Stockholm: Karolinska Institutet, 2002.

Svenaesus, Fredrik, »Fronesis – en hermeneutisk dygd» i *Erfarenhetens rum och vägar: 24 texter om kunskap och arbete*, red. Eva Erson och Lisa Öberg, Botkyrka: Mångkulturellt centrum, 2003.

— »Konsten att sälja en personlighet», *Svenska Dagbladet*, Under strecket, 29 aug 2004.

— *Sjukdomens mening: Det medicinska mötets fenomenologi och hermeneutik*, Stockholm: Natur & Kultur, 2003.

The World Health Organization, *The World Health Report: Mental Health. New Understanding, New Hope*, Genève: WHO, 2001.

Thomson Paul, *The Voice of the Past: Oral History*, Oxford: Oxford University Press, 1988 (andra utgåvan).

Thor, Malin och Hansson, Lars (red.), *Muntlig historia*, Lund: Studentlitteratur, 2006.

Torff, Bruce & Sternberg, Robert J., *Understanding and teaching the intuitive mind: student and teacher learning*, Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

Torstendahl, Rolf, »Byråkratisering, yrkesstolthet och klassmedvetande» i *Organisationerna och samhällsutvecklingen*, red. Bo Öhngren, Stockholm: TCO, 1982.

394 Tsoukas, Haridimos, »Do we really understand tacit knowledge?» i

- The Blackwell handbook of organizational learning and knowledge management*, red. Easterby-Smith & Lyles, Cambridge, MA: Blackwell, 2003, s. 411–427.
- Vaughan, Frances E., »Varieties of Intuitive Experience» i *Intuition in Organizations: leading and managing productively*, red. Weston H. Agor, Newbury Park, Calif.: Sage Publications, 1989, s. 40–61.
- Volpi, Franco, »Dasein as Praxis: The Heideggerian Assimilation and Radicalisation of the Practical Philosophy of Aristotle» i *Critical Heidegger*, red. Christopher Macann, London: Routledge, 1992.
- Waldemarson Ylva, »Att synliggöra det osynliga – några tankar kring makt och maktlöshet» i *Makt och moral*, red. Eva Blomberg, Björn Horgby & Lars Kvarnström, Linköping: Avd. för historia, Univ., 1998.
- *Kvinnor och klass – en paradoxal skapelseberättelse*, Stockholm: Arbetslivsinstitutet, 2000.
- »Kön, klass och statens finanser – en historia om statligt arbetsgivar­skap och statsanställda kvinnor» i *I statens tjänst, Statlig arbetsgivar­politik och fackliga strategier 1870–1930*, red. Lasse Kvarnström, Ylva Waldemarson & Klas Åmark, Lund: Arkiv, 1996.
- »Manlighet – en specifik form av kunskap» i *Erfarenhetens rum och vägar: 24 texter om kunskap och arbete*, Botkyrka: Mångkulturellt centrum, 2003.
- »Politiska makthavare som historisk källa», *Arkiv, samhälle och forskning*, 2007:2.
- Watt, Douglas »Social Bonds and the Nature of Empathy», *Journal of Consciousness Studies, Emotion Experience*, 2005, s. 8–10.
- Williams J. Patricia, »Bronsringen och det djupa, blå havet» i *Feminism*, red. Lisbeth Larsson, översättning Sven-Erik Torhell, Lund: Studentlitteratur, 1996.
- Wittgenstein, Ludwig, *Filosofiska undersökningar*, [1953] översättning Anders Wedberg, Stockholm: Bonnier, 1978, / Stockholm: Thales, 1992.
- *Tractatus logico-philosophicus*, [1922] översättning Anders Wedberg, rev. Lars Hertzberg, Stockholm: Thales, 1992.
- Zahavi, Dan, *Husserl's Phenomenology*, Stanford, California: Stanford University Press, 2003.
- *Subjectivity and Selfhood: Investigating the First-Person Perspective*, Cambridge Mass.: MIT Press, 2006.

### OTRYCKT MATERIAL

- Dagens Nyheter*, »Jag är fortfarande Emils mamma trots att han är död», Kultursidorerna, 2 mars 2004. s. 12. f.
- Hummelgård Gunilla, *Pedagogiska överväganden: En studie av Levande verkstadpedagogers tysta kunskap*, med Lena Marvet, Gävle: Högskolan i Gävle, B-uppsats i pedagogik, 2004.
- *Pysselhoran*, Huddinge: Södertörns högskola [D-uppsats i Praktisk kunskap] 2007.
- Lundberg, Sofia, <http://www.aftonbladet.se/vss/kvinna/story/0,2789,905873,00.html> tillgänglig 2006-10-15.
- Medivia AB <http://www.medivia.se/depression.htm>, tillgänglig 2006-10-11.
- Nationalencyklopedin Multimedia, plus, Höganäs 2000.
- Ramirez, José Luis, *Design teori och teoridesign*, [www.filosoforum.com/artiklar/ag.htm](http://www.filosoforum.com/artiklar/ag.htm) tillgänglig 2008-08-28
- Saraceno, Benedetto, [http://www.who.int/mental\\_health/media/en/628.pdf#search=%22diskriminering%20psykiatri%22](http://www.who.int/mental_health/media/en/628.pdf#search=%22diskriminering%20psykiatri%22) tillgänglig 2006-10-10.
- Stenlås Niklas, *Vem syr kejsarens kläder? Hur makten önskar uppträda och historikerna hjälper den göra det*, Opublicerat paper, uå. Samtidshistoriska institutet, Södertörns högskola.
- Söderberg, Hjalmar [www.susning.nu](http://www.susning.nu) tillgänglig 2006-03-18.
- Södertörns högskola, »Avsiktsförklaring antagen av högskolans styrelse den 18 februari 2004»: [webappo.web.sh.se/C1256C95007503ED/tmt.view/F2BBDCAF595A6563C1256CA9002FC7CA?open&ref=/C1256C8A0066623D/E6F53C7A175B1DC9C1256C95003D14EE](http://webappo.web.sh.se/C1256C95007503ED/tmt.view/F2BBDCAF595A6563C1256CA9002FC7CA?open&ref=/C1256C8A0066623D/E6F53C7A175B1DC9C1256C95003D14EE) tillgänglig 2008-10-15.
- Södra Stockholms folkhögskola, [www.sodrastockholm.se/kurs.php?id=17](http://www.sodrastockholm.se/kurs.php?id=17) tillgänglig 2008-08-28.
- The lost films of Orson Welles Part 6, <http://www.youtube.com/watch?v=dqjgMKtrHu8&NR=1> Youtube, utlagd av »matt7333», tillgänglig 2008-10-15.







