



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Kunskap och kunskapsformer

Per Lavenius & Christer Svennerlind

Självständigt arbete LKXA2G
Vårterminen 2020

Examinator: Peter Erlandson

Sammanfattning

Titel: Kunskap och kunskapsformer

Title: Knowledge and forms of knowledge

Författare: Per Lavenius & Christer Svennerlind

Typ av arbete: Examensarbete på grundläggande nivå (15 hp)

Examinator: Peter Erlandson

Nyckelord: Kunskap, kunskapsform, praktikvändning, Ingrid Carlgren

Uppsatsens primära syfte är att analysera begreppet kunskapsform samt de fyra kunskapsformerna fakta-, förståelse-, färdighets- och förtrogenhetskunskap, som dessa beskrivs av Ingrid Carlgren. Ett andra syfte är att ge förslag till förändringar/förbättringar av bestämningarna av de fyra kunskapsformerna.

Uppsatsens frågeställningar ansluter syftena: Vad är kunskapsform tänkt att vara, i Carlgrens beskrivning? Vad utmärker respektive kunskapsform? Hur skiljer sig de fyra kunskapsformerna från varandra? Hur är de relaterade till varandra? Hur utforma förbättringar av kunskapsformerna?

Den använda analysmetoden är en variant av *conceptual engineering*. Metoden har två delar. I den ena analyseras analysobjekten – i detta fallet kunskapsform och de fyra kunskapsformerna. I den andra föreslås förändrade/förbättrade bestämningar av analysobjekten.

Analysen av kunskapsformen faktakunskap utmynnar i att den bäst förstås i termer av två slags fakta, råa respektive institutionella fakta, beträffande vilka försanthållanden görs. Analysen av kunskapsformen förståelsekunskap utmynnar i ett förslag till förändrad avgränsning och bestämning i termer av att explanatoriskt använda identifierade mönster. Analysen av färdighets- och förtrogenhetskunskap utmynnar i ett förslag om en annan typ av kategorisering där dessa två kunskapsformer ersätts av den singulära kunskapsformen *know-how*. *Know-how* är förmågan att kunna utföra en viss handling, och termen ”know-how” innefattar såväl förmågan till handling, vars utförande kan uttryckas i ord, som handlingen, vars utförande inte kan uttryckas i ord av utövaren.

Innehåll

1. Inledning.....	1
2. Syfte	3
2.1 Frågeställningar.....	3
3. Metod	3
4. Tidigare forskning.....	3
5. Carlgren om kunskap och kunskapsformer.....	4
5.1 Inledning.....	4
5.2 Kunskap: Den praktiska vändningen.....	4
5.3 Kunskapsformer	9
5.4 Faktakunskap.....	12
5.5 Förståelsekunskap	15
5.6 Färdighetskunskap.....	20
5.7 Förtrogenhetskunskap	21
5.8 Skillnaden mellan färdighet och förtrogenhet.....	23
6. Förslag.....	26
6.1 Inledning.....	26
6.2 Fakta- och förståelsekunskap	26
6.3 Färdighets- och förtrogenhetskunskap	28
7. Avslutning: Resultat.....	29
Referenser.....	30

1. Inledning

I Läroplanskommitténs slutbetänkande, SOU 1992:94, som föregick 1994 års läroplaner, introduceras vad som beskrivs som fyra kunskapsformer: *faktakunskap*, *förståelsekunskap*, *färdighetskunskap* respektive *förtrogenhetskunskap*. Synbarligen fick propåerna beträffande dessa fyra kunskapsformer genomslag i de nya läroplanerna för gymnasieskolan (*Lpf 94*) respektive grundskolan (*Lpo 94*).¹ Under rubriken ”Kunskaper och lärande” står det i den förra:

Kunskap är inget entydigt begrepp. Kunskap kommer till uttryck i olika former – såsom fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet – som förutsätter och samspelar med varandra. Undervisningen får inte ensidigt betona den ena eller den andra kunskapsformen. (Utbildningsdepartementet, 1994, s. 26)

I läroplanen för grundskolan finns en snarlik formulering under rubriken ”Skolans uppgifter”.

Kunskap är inget entydigt begrepp. Kunskap kommer till uttryck i olika former – såsom fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet – som förutsätter och samspelar med varandra. Skolans arbete måste inriktas på att ge utrymme för olika kunskapsformer och att skapa ett lärande där dessa former balanseras och blir till en helhet. (Utbildningsdepartementet, 1994, s. 8)

Dessa båda formuleringar ligger mycket nära formuleringar som finns i Ingrid Carlgrens bidrag till SOU 1992:94.²

Enligt Carlgren fanns det i 1994 års läroplaner ”en generell anvisning om att de olika kunskapsformerna skulle komma till uttryck i samtliga skolämnen” (Carlgren, 2012, s. 118). Hon säger inte var den anvisningen ges, men gissningsvis är det i citaten ovan som den tänks vara uttryckt. En sådan anvisning är i enlighet med hennes egen syn, ity enligt henne gäller att ”[a]lla fyra formerna finns inom alla kunskapsområden, men betoningen av de olika formerna kan se olika ut inom olika områden och mellan olika personer” (Carlgren, 1994, s. 33).

Också i de två följande läroplanerna för gymnasieskolan respektive grundskolan, *Gy II* och *Lgr II*, finns samma skrivningar kvar (Skolverket, 2011a, s. 4; Skolverket, 2011b, s. 4).

När detta är sagt, skall också nämnas vad som rimligen är en komplikation i sammanhanget. Denna är antydd när Carlgren själv skriver:

Även om kunskapssynen i *Skola för bildning*³ blivit allmänt accepterad och olika utredningar konstaterat att ”kunskapssynen står fast” så leder de olika uttolkningarna till en rad oklarheter. (Carlgren, 2012, s. 135)

Det finns ytterligare ett komplicerande inslag i historieskrivningen. Citatet fortsätter:

Till förvirringen bidrar också det faktum att kunskapssynerna i betygsberedningen och i *Skola för bildning* inte är synkroniserade. Medan betygsberedningen t.ex. talar om kvalitativt skilda nivåer av kunskaper talar

¹ *Lpo 94* gällde för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet. Detsamma är fallet för *Lgr II*, som nämns lite längre fram.

² Det är i Carlgrens bidrag till utredningen som de fyra beskrivs. I det följande refereras till Carlgren (1994), som utgör ett av kapitlen i ett särtryck ur Läroplanskommitténs slutbetänkande SOU 1992:94. Regeringen uppdrog åt Skolverket att ge ut texter som angav bakgrund och motiv för de nya läroplanerna; därav särtrycket, med den ursprungliga texten lätt bearbetad, och med Carlgrens bidrag som ”kunskapskapitlet” (Molander, 1996, s. 54).

³ ”Skola för bildning” är titeln på SOU 1992:94.

Skola för bildning om skilda kunskapskvaliteter – inte som nivåer utan som olika slags kunskaper.⁴ (Carlgren, 2012, s. 135)

Även om man som läsare inte fullt ut förstår detaljerna i det citerade, torde intrycket ändå vara att det inte är uppenbart att den åsyftade kunskapssynen verkligen har blivit allmänt accepterad. Inte heller är det då uppenbart att kunskapsformerna har blivit rätt förstådda och accepterade. Rimligen är att vara missförstådd inte (helt) förenligt med att vara accepterad.

Emedan de fyra kunskapsformerna synbarligen är knäslagna i nu gällande läroplaner, ter det sig angeläget att försöka utröna hur dessa är tänkta att förstås. Då det är Carlgrens propåer som läroplanernas skrivningar utgår ifrån, är det i av henne författade texter – texter som kan antas vara centrala – som i det följande utgångspunkten för analysen tas.

Innan vi går vidare, skall något litet antydning om ett fokusskifte i läroplanerna vid tiden för Carlgrens bidrag till SOU 1992:94. Hon säger själv att i tidigare läroplaner, särskilt i *Lgr 80*, betonades elevernas lärande. I *Lpf 94* och *Lpo 94* betonas istället karaktären på elevernas kunskap och kunnandet de skall utveckla. Detta sägs spegla ett skifte i läroplanerna: från betoning av process och utformning av verksamheter till betoning av mål, innehåll och förväntat resultat (Carlgren, 2012, s. 119). Från att ha varit riktat på hur skolarbetet skulle bedrivas, vilka undervisningsformer som skulle användas, försköts fokus i läroplanerna till kunskapen som sådan. Med Carlgrens egen beskrivning:

I stället för att formulera en kunskapssyn som föreskrev hur skolarbetet borde läggas upp problematiserades kunskapsbegreppet som sådant mot bakgrund av 1980-talets diskussioner om kunskap och lärande inom såväl lärandeteoretisk som annan humanistisk/samhällsvetenskaplig forskning. Det var framför allt tre sammanhang som var betydelsefulla för hur kunskapsbegreppet kunde diskuteras i början av 1990-talet: det första den kunskapsteoretiska diskussion som på 1980-talet fördes i anslutning till begreppet ”tyst kunskap” [...], för det andra det bildningsperspektiv som lyftes fram i *Skola för bildning* och det tredje de framväxande sociokulturella perspektiven i lärandeforskningen. (Carlgren, 2012, s. 119)

Det som nedan, i avsnitt 5.2, benämns ”den praktiska vändningen” är en väsentlig bakgrund till det ändrade fokuset, från skolarbetets utformning till kunskapen och kunnandet som skolarbetet skall resultera i.

I denna uppsats kommer nedan att redogöras för den praktiska vändningen. Det som omtalas som tyst kunskap utgör en väsentlig del av denna. Carlgren själv ser sitt bidrag till läroplansdiskussionen som utgående från den praktiska vändningens syn på kunskap. Efter den redogörelsen följer en redogörelse för Carlgrens beskrivning av fyra kunskapsformer, som i sin tur följs av diskussion om dessa och förslag till förändrade bestämmelser av dem.

⁴ Betygsberedningen förstår kunskaper som hierarkiskt ordnade – med faktakunskap lägst, förtrogenhetskunskap högst och de två övriga formerna där emellan. Detta under inspiration av Benjamin Blooms (1956) taxonomi för lärandemål (Carlgren, 2012, s. 132). Enligt Carlgren är de fyra kunskapsformerna istället sidoordnade. Ett idealt läranderesultat kan då sägas vara ett där eleven scorar högt på samtliga fyra. Det är inte uppenbart vad termen ”kunskapskvaliteter” avser. Den används inte vare sig i Carlgren (1994) eller SOU 1992:94 i övrigt. Så görs däremot i Betygsberedningens betänkande, SOU 1992:86, men med en annan innebörd än Carlgrens. Hon synes med termen avse ämnesspecifika förmågor, angivna i kursplanernas syftesskrivningar (Carlgren, 2009, s. 28ff).

2. Syfte

Ett av syftena i föreliggande uppsats är att analysera vad kunskapsform är tänkt att vara. Ett annat är att analysera innehållet i de fyra, av Carlgren beskrivna, kunskapsformerna. Ett tredje, till de två första kompletterande, syfte är att ge förslag till förbättringar.

2.1 Frågeställningar

Uppsatsen söker besvara följande frågeställningar. Vad är kunskapsform tänkt att vara, i Carlgrens beskrivning? Vad utmärker respektive kunskapsform? Hur skiljer sig de fyra kunskapsformerna från varandra? Hur är de relaterade till varandra? Hur utforma förbättringar av kunskapsformerna?

3. Metod

Vår metod är tvådelad. I den ena delen analyseras de fyra kunskapsformerna. I den andra föreslås förändringar/förbättringar. Metoden är i linje med *conceptual engineering*, som denna beskrivs av Herman Cappelen (2020).⁵ Allmänt beskriven är den en analys av representationella verktyg för ett visst område i kombination med förslag till förbättring av dessa.⁶ Istället för ”representationella verktyg”, skulle termen ”begrepp” kunna användas. Cappelen skulle helst vilja undvika termen ”begrepp” (”concept”), eftersom storheten begrepp är omstridd inom filosofin. I det följande bortses från detta.

Metoden har en deskriptiv och en (i vid mening) normativ del. Dessa kan vara svåra att skilja åt när innehållet i det analyserade är oklart. Oklarhet medför att det inte är entydigt vare sig vad innehållet är eller vad det är tänkt att vara. Redan i den deskriptiva delen av analysen kan val mellan olika tolkningar därför vara nödvändiga att göra; val vilka i sig involverar (i vid mening) normativa överväganden. Oklarheter är i sig anledning till förändringar syftande till större klarhet. Enkannerligen är detta fallet när oklarheterna allvarligt försvårar, eller till och med förhindrar, en fruktbar användning av begreppen ifråga.

4. Tidigare forskning

Det finns ingen nämnvärd forskning, annan än hennes egen, beträffande vad Carlgren mer precist avser med de fyra kunskapsformerna.⁷ Vi har valt att bortse från vad som sagts i tidningsdebatter om svensk skolas kunskapssyn och specifikt Carlgrens. Detta inte minst pga. debattens polemiska ton. Debatten synes oss vara okonstruktiv, och därför för våra syften närmast obrukbar som informationskälla. Åsa Wikforss har deltagit i tidningsdebatten, men har också i annat sammanhang diskuterat Carlgrens syn på kunskap. Hennes synpunkter redogörs för i det följande.

⁵ *Conceptual engineering* kan ses som en vidareutveckling av Rudolf Carnaps (1947) analysmetod *explikation*.

⁶ Jfr. beskrivningen ”the activity of assessing and developing improvements of our representational devices” (Cappelen, 2020, s. 132).

⁷ Carlgren är influerad av en rad andra forskare. Några av dessa passerar revy i det följande.

Den filosofiska kunskapsteorilitteraturen är sedan länge överblickbar. Den behandlar framför allt berättigandevillkoret för propositionell kunskap. Den diskussionen har inte direkt bäring på frågeställningarna i föreliggande uppsats. Sedan några decennier tillbaka finns en diskussion om förståelse. Litteraturen inom detta område växer snabbt, men är ännu överblickbar. Vi har hämtat inspiration från framför allt Peter Gärdenfors (2010). Även beträffande kunskap som *know-how* är litteraturen överblickbar. Vi har hämtat inspiration från framför allt Ingvar Johansson och Niels Lynøe (2008).

5. Carlgren om kunskap och kunskapsformer

5.1 Inledning

I avsnitt 5.2 redogörs för den kunskapssyn som föreges ligga till grund för de fyra kunskapsformerna. I avsnitt 5.3-5.7 redogörs för kunskapsformerna och deras relation till varandra. Uppsatsens fyra första frågeställningar diskuteras och besvaras allt eftersom i avsnitt 5.2-5.7.

5.2 Kunskap: Den praktiska vändningen

Lämpligt som startpunkt är det inledande stycket i Carlgren (2012). I det antyds hennes allmänna syn på kunskap, och där finns även trådar till några av de saker som kommer att behandlas i det följande.

I svenska läroplansreformer har frågan om ”kunskapssyn”⁸ varit central. I samband med läroplansreformen 1994 formulerades en kunskapssyn som innebar en vidgning av kunskapsbegreppet i förhållande till tidigare läroplaner. Vidgningen kom bl.a. till uttryck genom att formuleringen ”kunskaper och färdigheter” ersattes med ”kunskap” som uppfattades inbegripa färdigheter. Kunskapens relationella, kontextuella och funktionella aspekter betonades och olika kunskapsformer (fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet) identifierades. I läroplanen formulerades en generell anvisning om att de olika kunskapsformerna skulle komma till uttryck i samtliga skolämnen. (Carlgren, 2012, s. 118)

Här sägs att termen ”kunskap”, som den används i 1994 års läroplaner, skall förstås som innefattande också färdigheter. I tidigare läroplaner hade färdigheter funnits med, men under eget namn och synbarligen inte klassificerade som kunskaper. Inbegripna sägs färdigheter vara som en följd av att kunskapsbegreppet vidgats. Att beskriva det hela som en begreppsvidgning, snarare än som ett byte av begrepp, motiveras (nog) av att det⁹ som tidigare klassificerats som kunskap även fortsatt klassificeras som det. Av citatet framgår också att förståelse och förtrogenhet är inbegripna. Vidgningen är, enligt vad som sägs, en följd av kunskapssynen som formuleras

⁸ I citatet används citationstecken på två sätt. I de två senare förekomsterna markeras skillnaden mellan att *använda* respektive *omnämna* en term/fras. Jfr. hävdandet att Eva är tre år gammal med hävdandet att ”Eva” innehåller tre bokstäver. Citationstecknen i det första fallet har en annan funktion. Som det verkar, för att markera att med termen avses något av särskild vikt. I det följande kommenteras inte citationsteckenanvändningen vidare. Termen ”kunskapssyn” används av Carlgren frekvent. Även vi gör det emellanåt, utan att göra något försök att närmare ange dess innebörd. Carlgren själv säger att såväl diskussion om skolans arbetsformer, integrering av skolämnena som reflektion över begreppet kunskap involverar kunskapssyn (Carlgren, 2009, s. 16-17). Mer precision än så erbjuds inte.

⁹ Dvs. det som Carlgren benämner ”faktakunskap”. En annan benämning är ”propositionell kunskap”, som används i nästa citat. En tredje benämning är ”påståendekunskap”. Vi föredrar termen ”propositionell kunskap”.

i samband med läroplansreformen. Inte minst det senare motiverar en redogörelse av kunskapsynen ifråga.¹⁰

Den åsyftade kunskapssynen skall förstås i ljuset av vad som går under bl.a. benämningen ”the practice turn”^{11,12}.

”The practice turn” är en sammanfattande benämning på olika reaktioner mot en rationalistisk kunskapsuppfattnings *dualism*, *reduktion av kunskap till propositionell kunskap* samt en därmed sammanhängande *teknisk rationalitet*. Den omfattar en brokig samling inriktningar med det gemensamt att man på olika sätt söker kunskapens rötter i mänsklig handling och erfarenhet. (Carlberg, 2012, s. 120)

Den praktiska vändningens anhängare söker alltså kunskapens rötter i handling och erfarenhet. Som det uttrycks på ett annat ställe, en persons kunskapsutveckling ses som ”en process som uppstår i interaktionen mellan [...] [personen] och den praktik hon försöker vara i och behärska” (Carlgren, 2009, s. 18). Carlgren säger, i linje med praktikvändningen, om kunskap att den är ”av människor konstruerad,¹³ och att den är kontextuell (finns i vissa sammanhang) samt funktionell (för vissa syften)” (Carlgren, 2009, s. 20). Detta kontrasteras mot vad som i citatet ovan omtalas som en rationalistisk kunskapsuppfattning,¹⁴ vilken beskrivs som varande bl.a. dualistisk och reduktionistisk.¹⁵ Beträffande den senare antyds mer i det citerade styckets fortsättning:

Den dominerande kunskapsuppfattningen har under en stor del av 1900-talet varit (och är kanske fortfarande?) rationalistisk och inriktad mot formulerad (och formaliserad) propositionell kunskap. Denna ses – i huvudsak – som en återspeglning av världen och som något som bör ligga till grund för handling. En sådan s.k. *teknisk rationalitet* innebär att praktiska verksamheter uppfattas som ”tillämpad teori”. [...] De dualismen som är förknippade med en rationalistisk kunskapsuppfattning (tanke-handling, kunskap-värld, teori-praktik, subjekt-objekt, intention-realitet etc.) och som hänger ihop med föreställningen om ett oberoende och åtskilt subjekt har kritiserats av såväl fenomenologer som pragmatiker. För dessa är inte utgångspunkten det enskilda/åtskilda subjektet utan ”människan-i-världen” och ”människan-i-verksamhet”. Den pragmatiska vändningen innebär att också teoretiska kunskapstraditioner¹⁶ måste förstås som mänskliga verksamheter där kunskaper utvecklas genom handling. (Carlgren, 2012, s. 120)

¹⁰ Det är inte uppenbart hur innebörderna hos ”kunskapsform” respektive ”kunskap” rätt skall uttolkas. En närgående läsning ger två skilda tolkningar. Den ena är att de fyra formerna var och en är något som faller under samma klassifikation, under något som benämns ”kunskap”. Med den andra är de alla komponenter i något som de tillsammans utgör, och som benämns ”kunskap”. I avsnitt 5.3 återkommer vi till denna oklarhet.

¹¹ Svenska benämningar är ”den praktiska vändningen” och ”den pragmatiska vändningen” med avledningar.

¹² Att den praktiska vändningen har gjort avtryck i läroplanerna låter sig, åtminstone delvis, förklaras av att det i den ansvariga ministerns direktiv till Läroplanskommittén står att den som grund för sitt arbete skall ta fram en kunskapssyn som vilar på aktuell forskning (Carlgren, 2015, s. 106n; Dir. 1991:117).

¹³ Carlgren säger på ett ställe att kunskap inte är en avbildning av världen, utan istället ett sätt att göra världen begriplig (Carlgren, 1994, s. 26). Detta sägs vara ett uttryck för kunskapens konstruktiva aspekt. Kanske som en uppmjukning av det tidigare sagda, sägs i en senare skrift att kunskapen inte enbart är en avspeglning av verkligheten (Carlgren, 2009, s. 18).

¹⁴ Vi förmodar att ”kunskapssyn” lika gärna hade kunnat användas.

¹⁵ Talet om skilda kunskapssyner/kunskapsuppfattningar kan ge intrycket att kunskap är, med W. B. Gallies karakteristik, ett *essentially contested concept*. Dvs. ett begrepp ”the proper use of which inevitably involves endless disputes about their proper uses on the part of their users” (Gallie, 1956, s. 169).

¹⁶ Carlgren gör frekvent bruk av termen ”kunskapstradition”, med endera av förleden ”praktisk” respektive ”teoretisk”. Det kanske mest klagörande hon säger, om respektive innebörder, är detta: ”Genom att använda beteckningen *teoretiska kunskapstraditioner* för verksamheter där teoretisk påståendekunskap produceras går det att tala

Enligt vad som här beskrivs som rationalistisk kunskapsuppfattning, är propositionell kunskap paradexemplet på kunskap. Förvisso räknar den med handlingskunskap,¹⁷ men då, enligt Carlgren, som en tillämpning av propositionell kunskap; jfr. citatet angående teknisk rationalitet.¹⁸ En reflektion i sammanhanget är att en ståndpunkt inte bör sammanblandas med vad som eventuellt är en nidsbild av densamma. Det är därför bättre att opponera mot vad som ter sig som ett överbetonande av propositionell kunskap, än att i svepande ordalag ta avstånd från en namngiven position. Under alla omständigheter vänder sig praktikvändningens anhängare mot att propositionell kunskap skulle ha en särställning. Enligt den är handlingskunskap inte blott tillämpad propositionell kunskap. Slutet av det sista citatet ger vid handen att kunskap som utvecklats genom handling hålls för att vara primär i förhållande till annan kunskap.

Praktikvändningens utgångspunkt beskrivs som varande människan-i-världen och människan-i-verksamhet. Den för en rationalistisk kunskapsuppfattning sägs vara subjektet självt, skilt från praktisk verksamhet (Carlgren, 2015, s. 76). Att kunskap har en praxisgrund tänks gälla inte minst för språkkunskaper. Stöd för detta föreges finnas hos Ludwig Wittgenstein (1992).

Hans [Wittgensteins] arbete har satt fokus på hur utövandet av en verksamhet är ett betydelseskapande inslag i de begrepp vi formar. Ett begrepps innehåll är en funktion av den etablerade användningen. De olika handlingarna skapar olika betydelser, eller [...]: »praxis ger orden deras mening».¹⁹ Kunskap utvecklas genom att vi lär oss praktisera de etablerade handlingssätten (under sakkunnig ledning). När eleverna identifierar subjekt och predikat i en text praktiserar de ett handlingssätt. När de byter ut dem mot nya subjekt och predikat praktiserar de ett annat handlingssätt.

Wittgenstein visar hur regelföljande inte kan förklaras genom en tankemässig, begreppslig förståelse. Regler följs utan tänkande. Det finns inga regler för att följa reglerna – vi lär oss följa reglerna genom att delta i verksamheten. Genom att tillägna sig de *språkspel* begreppen ingår i, ibland under tydlig ledning (»gör så», »inte så») och fysiska anvisningar i handling, införlivas de konstitutiva regler som »skapar»²⁰ praxis.

om och identifiera såväl teoretiska som praktiska aspekter av dessa. Teoretiska kunskapstraditioner är praktiska och sociala verksamheter som utvecklats med ett utforskande och teorigenererande syfte. De skiljer sig från andra praktiska verksamheter där kunskapen (inklusive dess teoretiska aspekter) utvecklas som en biprodukt i arbetet med att åstadkomma något annat. I sådana, *praktiska kunskapstraditioner* utvecklas kunskapen parallellt med framtagandet av en produkt eller hanterandet av ett praktiskt problem. Ibland kan praktiska kunskapstraditioner vara ganska »teoretiska» genom att det arbetet gäller är av teoretisk karaktär” (Carlgren, 2015, s. 121). På samma sida sägs: ”[D]et finns ju också det som brukar kallas »ren» teoretisk verksamhet där arbetet framför allt består av att tänka systematiskt, inte att samla data som grund för analys och slutsatser. Men också filosofernas och matematikernas arbeten (eller Einsteins tankeexperiment) utgör praktiker med specifika regler och normer för vad som kan göras och hur, vilka kräver särskilda färdigheter och förmågor att använda specifika redskap.”

¹⁷ Bl.a. under benämningen ”know-how”.

¹⁸ Troligtvis skall frasen ”något som bör ligga till grund för handling” förstås i linje med att praktisk kunskap, av rationalismen ifråga, hålls för att vara reducerbar till propositionell kunskap.

¹⁹ Det inom vinkelcitationstecknen är hämtat från Kjell S. Johannessen (1988, s. 364), som i sin tur har hämtat det från Wittgenstein (1977).

²⁰ Brukligt är att skilja mellan regulativa respektive konstitutiva regler. Medan regler av det förra slaget *reglerar* en redan existerande verksamhet, som för sin existens inte är beroende av de regulativa reglerna ifråga, gäller för regler av det senare slaget att de *skapar* (konstituerar) en verksamhet, som alltså är avhängig reglerna ifråga. Det som sägs i citatet om konstitutiva regler kan därför te sig bakvänt. Tesen som uttrycks torde bäst förstås som att användningen av de språkliga tecknen ger upphov till precedensfall, som ligger till grund för upprättandet av konstitutiva regler för hur tecknen rätt används.

Våra vanemässiga responser blir exempel på regeln – som alltså inte följs utan upprättas. Samtidigt existerar regeln »som en institution» om det går att hänvisa till den i termer av vad som är möjligt respektive inte låter sig göras. (Carlgren, 2015, s. 77-78)

Citatet är en smula dunkelt, men det tänks alltså ge exempel på hur praktiker är oberoende av möjligheten att i ord formulera de ingående kunskaperna. Bl.a. beskrivs hur användandet av ord och fraser inte behöver föregås av att regler för hur de skall användas har lärts in. En fullfjädrad språkanvändare kan vara oförmögen att formulera ens den enklaste regel i enlighet med vilken orden rätt används.²¹

Det som antyds ovan tänks vara generaliserbart till andra praktiker. Carlgren nämner skolpraktiken, som i det följande citatet benämns ömsom ”skolans språkspel”, ömsom ”skolspelet”.

Att lära sig skolans språkspel är inte alldeles enkelt. Eftersom alla i klassen är noviser när de börjar skolan går det inte att imitera dem som kan (även om en hel del barn säkert har tränat genom att leka skola under ledning av äldre syskon). Läraren är hänvisad till att instruera alla att bete sig rätt utan förebilder. Det har brukat ta upp till en termin av inskolning innan barnen kan delta i skolans språkspel som elever. Det finns en hel del barn som har mycket svårt för skolspelet och de som aldrig knäcker koden. I åldersblandade klasser går det däremot betydligt fortare eftersom de äldre eleverna är förebilder för de yngre. (Carlgren, 2015, s. 78)

Om skolpraktiken här antas vara den övergripande praktiken, som eleverna lär sig att behärska, finns i skolan också andra praktiker. Eleverna träffar där också på skolämnena, som vart och ett har sin specifika hemvist i en kunskapstradition.

Skolämnen representerar skilda kunskapstraditioner och det är dessa traditioners specifika kunskapskulturer som ger skolämnena deras specifika karaktär. Med begreppen kunskapstradition och kunskapskultur följer att elevernas kunskapsutveckling förutsätter att de ges möjlighet att delta och bli införda i de olika skolämnenas specifika kunskapskulturer. (Carlgren, 2015, s. 73)

En nyckelfras här är ”införda i de olika skolämnenas specifika kunskapskulturer”. Exempel på (försök till) sådan införing i specifik kunskapskultur är de naturvetenskapliga ämnens laborationer. Förvisso bedrivs ingen forskning i skolans laborationssalar, i meningen att labba med

²¹ Carlgren refererar även till Gilbert Ryle, vars idéer liknar Wittgensteins. I Ryle (1949) argumenteras mot att praktisk kunskap (knowledge-how) är reducerbar till teoretisk (propositionell) kunskap (knowledge-that). Huvudargumentet för detta är ett regressargument. Med ”the intellectualist legend” åsyftas tesen att praktisk kunskap är reducerbar till teoretisk dito. Ryle säger: “The crucial objection to the intellectualist legend is this. The consideration of propositions is itself an operation the execution of which can be more or less intelligent, more or less stupid. But if, for any operation to be intelligently executed, a prior theoretical operation had first to be performed and performed intelligently, it would be a logical impossibility for anyone ever to break into the circle” (Ryle, 1949, s. 30). Ett annat argument, i termer av regelföljande i schack, är detta: “What facts or what sorts of facts are known to the sensible [chess-player] which are not known to the silly? For example, what truths does the clever chess-player know which would be news to his stupid opponent? Obviously there is no truth or set of truths of which we could say “If only the stupid player had been informed of them, he would be a clever player,” or “When once he had been apprised of these truths he would play well.” We can imagine a clever player generously imparting to his stupid opponent so many rules, tactical maxims, “wrinkles”, etc., that he could think of no more to tell him; his opponent might accept and memorise all of them, and be able and ready to recite them correctly on demand. Yet he might still play chess stupidly, that is, be unable intelligently to apply the maxims, etc.” (Ryle, 1946, s. 5). Den propositionella kunskapen i sammanhanget är alltså den om regler, maximer, strategier etc. för schackspel. Argumentet skall visa att det utöver sådan kunskap erfordras något annat för att prestera väl vid schackbrädet. Med andra ord, man kan besitta den förra utan att vara ens en nöjaktig schackspelare; därmed, enligt argumentet, är praktisk kunskap inte reducerbar till propositionell kunskap.

sikte på nya rön. Det som där bedrivs kan istället beskrivas som bekräftande laborationer. Detta är gott och väl, men Carlgren ger också följande kommentar.

Även om påståendekunskaperna stämmer överens med det naturvetenskapliga kunnandet utanför skolan får sättet att »göra kunskap» konsekvenser som kan skapa problem för eleverna. Om skollaborationerna präglades mer av hur »riktigt» naturvetenskapligt arbete bedrivs skulle de sannolikt bidra mer till utvecklingen av elevernas naturvetenskapliga kunnande. (Carlgren, 2015, s. 126-127)

Av detta förstår vi att det finns en allvarlig brist i undervisningen; även så i den del som utgörs av laborationer. Det är en brist på autenticitet i förhållande till ämnenas²² kunskapstraditioner och kunskapskulturer. För praktiska kunskapstraditioners del är autentisk verksamhet underordnad en produktion, endera tillverkning av något eller utförande av handlingar (Carlgren, 2015, s. 127). Så är inte fallet inom skolans ram. Dessutom har för praktiska ämnens del tendensen länge varit att teoretisera dem, vilket föreges vara riskabelt. Om det senare sägs:

De praktiska skolämnena tillförs kunskaper om slöjdföremål, bild- och musiktraditioner etc. som kommer från andra håll än de praktiska verksamheterna själva. I den mån som sådant teoretiskt innehåll uppfattas som en teoretisk grund för slöjdande, bild och musikskapande etc. riskerar kvalitén på detta kunnande att minska, vilket kan visa sig t.ex. vid tillverkningen av föremål i slöjdamnet. Att utveckla slöjdundervisningen mer i enlighet med dess praktiska kunskapstradition skulle innebära att föremålen som tillverkas skulle få en större betydelse och att både lärare och elever mer skulle vinnlägga sig om att framställa föremål av god kvalitet. (Carlgren, 2015, s. 127)

Beträffande både det naturvetenskapliga och det praktiska antyds samma komplikation: brist på autenticitet. Det varierar emellertid vad som utgör bristen ifråga. Medan det i det förra fallet är brister i praktiken själv, dvs. det är fel praktik eleverna erbjuds, är det i det senare fallet i den påklistrade teorin som det brister.

Det tål att upprepas att all kunskap är kontextuell, enligt praktikvändningen. I skolan är kontexten i vilket ett ämne studeras en annan än den i vilket ämnet har utvecklats.

Sammanhanget, eller kontexten är [...] en viktig aspekt av kunskapsutvecklingen. Man brukar säga att kunskapen är inbäddad i sammanhanget. Det skulle därför vara konstigt att begränsa kunskapen till att endast omfatta termer, begrepp och klassifikationssystem eller göra den till något enbart kognitivt.²³

En av kunskapssynens [i.e. praktikvändningens] filosofiska utgångspunkter är att all kunskap vilar på en osynlig grund som sin förutsättning (och [...] denna grund är såväl historisk som närvarande i tiden). Den inrymmer kulturella och mentala sammanhang såväl som den praxis där kunskapen fyller en funktion. Genom att delta i och verka i ett sammanhang får man det 'i sig'. När man tillägnar sig kunskaper omfattar det såväl de synliga som osynliga delarna. De senare är vad som brukar kallas 'tyst kunskap'. (Carlgren, 2009, s. 24)

Praktikvändningens *credo* är att kunskap erhålls och utvecklas i handling och erfarenhet. För att ge kunskap, om man så säger, av det äkta slaget, måste det göras medelst rätt handling och rätt erfarenhet. Det duger därför inte med bleka kopior av den praktik som uttrycker den autentiska kunskapskulturen ifråga.²⁴ Med sådana bleka kopior kan kunskaps-införingen fallera.

²² Dvs. de vetenskaper som skolans undervisningsämnen representerar.

²³ Med kunskap som är begränsad till termer, begrepp och klassifikationssystem torde avses faktakunskap.

²⁴ I Carlgren och Marton (2007) refereras Brown, Collins och Duguid (1989) till stöd för vikten av autenticitet. Det som refereras ger uttryck för en mycket dystert syn på skolundervisning: "[M]an [använder] i skolan lexikon, matematiska formler eller historiska analyser på andra sätt än vad praktikerna (dvs. lingvister, matematiker,

Det räcker inte att erövra kunskaperna som sådana utan eleverna behöver också få tillträde till en värld där kunskaperna får mening. För att eleverna ska kunna tillägna sig de eftersträvade kunskaperna och de ämnesspecifika förmågorna i skolans olika ämnen måste de få möjlighet att bli förtrogna med de specifika kunskapskulturer som utvecklas inom respektive ämnestradition. (Carlgren, 2015, s. 128)

Med det som ovan har redogjorts för som bakgrund, är det hög tid att titta närmare på vad som sägs specifikt om de fyra kunskapsformerna och deras relationer till varandra.

5.3 Kunskapsformer

Det är lämpligt, innan respektive form av de fyra kunskapsformerna redogörs för och diskuteras, att stava ut vad Carlgren menar med ”kunskapsformer”. Vi kommer i detta avsnitt att ta oss an en explicering. Som det kommer att visa sig, krävs det ett visst tolkningsarbete för att åstadkomma en sådan. Vid avsnittets slut kommer en tolkning att ha getts mot vilken de nästföljande fyra avsnitten – de om innehållet i kunskapsformerna – skall läsas.

Den första generella beskrivningen av kunskapsformerna ges i Carlgren (1994):

Det finns kunskaper av mångahanda slag. Man kan t.ex. veta att saker förhåller sig på vissa sätt, man kan veta hur något skall göras och kunna göra det, man kan förstå sammanhang och innebörder och man kan handla med gott omdöme.²⁵ Dessa olika former av kunnande är så olika, att det förefaller orimligt att på ett generellt sätt definiera kunskap. Vi gör i det följande en åtskillnad mellan *fyra olika kunskapsformer: fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet*. De fyra samspelar med varandra och utgör varandras förutsättningar. Dess fyra former uttömmar naturligtvis inte kunskapens alla dimensioner. Syftet är att utvidga kunskapsbegreppet och att motverka en ensidig betoning av den ena eller andra kunskapsformen framför andra. (Carlgren, 1994, s. 31)

Här tycks Carlgren, efter att först ha sagt att det finns kunskaper av mångahanda slag, avvisa att kunskap skulle kunna på något generellt sätt definieras. En första idé är således att de fyra formerna utgör fyra väsentligt olika företeelser som inte ryms under samma benämning, benämningen ”kunskap”. Som nämdes i avsnitt 5.2, menar dock Carlgren att den syn på kunskap som förordas i utredningen kom till uttryck i läroplanerna 1994 genom att kunskapsbegreppet vidgats till att nu även inbegripa färdigheter. Med andra ord så sägs det vara i linje med det som sägs i citatet ovan att fler former av kunnande kan benämnas som ”kunskap”. För att skapa oss en förståelse kring hur dessa påståenden går ihop behöver vi först begrunda hur ”vidgning av kunskapsbegreppet” skall förstås. Nedan följer två tolkningar.

historiker etc.) gör. Detta leder till att elever kan klara prov och examina utan att för den skull kunna bruka redskapen i olika praktiska verksamheter. Enligt Brown et al. beror det på att de inte blir exponerade för hur en kunskapsdomäns begreppsliga redskap används i autentisk aktivitet. Deras slutsats är att skolarbete är icke-autentiskt och därför inte producerar användbart lärande. När autentiska aktiviteter förflyttas till klassrummet görs de om till klassrumsuppgifter som består av väldefinierade problem som är utplockade ur sitt sammanhang. Man arbetar med symboler och fastslagna meningar och begrepps innebörder, till skillnad från den autentiska praktikens vaga och osäkra situationer som inte självklart går att avgränsa eller definiera. Det planlagda skolarbetet tillhandahåller inga kontextuella stödkoder som finns i autentisk aktivitet. I stället förlitar sig studenterna på aspekter i den klassrumskontext uppgifterna är inbäddade i, men som är helt främmande för motsvarande autentiska aktiviteter. Därför blir det man lär i sig i skolan användbart endast i skolan” (Carlgren & Marton, 2007, s. 199-200). Här hävdas, med eftertryck, att skolkontexten är en annan än den autentiska praktikens. Det som i citatet omtalas som kontextuella stödkoder torde motsvara det Carlgren benämner ”förtrogenhet”.

²⁵ I det följande kommer de fyra att behandlas i denna ordning: faktakunskap, förståelsekunskap, färdighetskunskap och förtrogenhetskunskap. I citatet har förståelse- och färdighetskunskap omkastad ordning.

Tolkning 1: Kunskapsbegreppet vidgas genom att termen ”kunskap” i den nya läroplanen betecknar flera saker. Tidigare har vi enbart avsett en viss typ av tillstånd²⁶ när vi talat om kunskap, men nu inkluderas även färdigheter i vad vi menar med termen ”kunskap”. Skälet till en sådan breddning skall då sannolikt ses i ljuset av att termen ”kunskap” är både deskriptiv och normativ. Dels är den beskrivande, men den är också en stämpel vi sätter på någonting som ett sätt att markera värde. Man kan tänka sig att vi till följd av praktikvändningen har kommit att värdesätta färdigheter lika högt som propositionell kunskap, och att den praktiska kunskapens nyvunna status representeras genom att den terminologiskt placeras jämsides med den teoretiska.

Tolkning 2: Definitionen av kunskap fångar numera in färre saker. Om något måste inbegripa en viss typ av färdigheter för att klassas som kunskap, så kan det visa sig att de rent kognitiva tillstånd som tidigare ansetts utgöra kunskap inte längre gör det. Detta kan vara föranlett av olika skäl. Ett kan vara att vilja nedvärdera sådant som tidigare har uppfattats som kunskap, och detta eftersom man anser det otillräckligt med försanthållandet av propositioner för att göra sig förtjänt av den prestigefyllda benämningen ”kunskap”. Ett annat skäl kan vara att vi har en mer komplex förståelse av vad kunskap är. Vidgången har enligt denna tolkning inte att göra med att definitionen av kunskap skulle ha ändrats. Vi menar med andra ord samma sak med ”kunskap” nu som vi menade i tidigare läroplaner, men vår uppfattning om vad denna sak består av har vidgats.²⁷

Vad införandet av de fyra kunskapsformerna är tänkt att åstadkomma kan alltså förstås på ovanstående två sätt. Vilken tolkning vi väljer att göra får konsekvenser för hur vi rimligen skall uppfatta vad kunskapsformerna är. Utgår vi ifrån tolkning 1, så bör kunskapsformerna förstås som *olika* tillstånd vilka vi ger den gemensamma etiketten ”kunskap”, medan vi i enlighet med tolkning 2 istället bör se kunskapsformerna som separata komponenter vilka tillsammans utgör kunskap. Vi kommer härnäst att argumentera för att det är tolkning 2 som bäst svarar mot Carlgrens användande av termerna ”kunskapsform” och ”kunskap”, i Carlgren (1994, 2012, 2015, 2019).

Givet att de fyra F:n i citatet som inledde detta avsnitt benämns just som former av kunnande, är det lätt att bilda sig uppfattningen att de är olika saker och att en person kan ha en typ av kunskap, säg faktakunskap, utan att också ha en annan. En sådan förståelse utesluts kanske mest konklusivt i följande formulering.

I kapitlet utvecklas ett vidgat kunskapsbegrepp, där såväl färdigheter som förtrogenhet ingår i vad som räknas som kunskap. För att kunna något behövs såväl fakta och förståelse som färdighet och förtrogenhet. (Carlgren, 2019)

Vi hittar även liknande formuleringar i tidigare texter. Bl.a. sägs att ”[a]ll kunskap omfattar såväl fakta och förståelse som färdighet och förtrogenhet”, samt att ”[d]e fyra kunskapsformerna utgör så att säga aspekter av kunskap eller av att kunna något” (Carlgren, 2012, s. 124).

²⁶ Dvs. propositionell kunskap.

²⁷ Detta kan exempelvis ske till följd av forskning inom neurologi eller kognition, som ger oss en mer exakt bild av vad det kroppsligt eller mentalt innebär att besitta kunskap.

Det som hittills har framlagts är i vår mening tillräckligt för att utesluta tolkningen av kunskapsformerna som skilda företeelser med en gemensam benämning. Istället väljer vi alltså, i enlighet med tolkning 2, att se kunskapsformerna som komponenter/beståndsdelar i kunskap. För att klargöra vad det mer exakt innebär ponerar vi ett exempel. Kalle går i 6:an i grundskolan och har under pågående termin haft lektioner i kemi för första gången. Till följd av dessa lektioner har Kalle tillägnat sig viss faktakunskap och förståelse kring kemiämnet, men eftersom han ännu ej har laborerat, saknar han färdigheter i kemi.²⁸ Skall vi säga att Kalle i förlängningen saknar kunskap eftersom det för att kunna något krävs innehavande av samtliga fyra kunskapsformer? Att välja att inte klassa Kalles kunnande som kunskap vore enbart att göra en semantisk poäng, vilket av mycket att döma inte är Carlgrens avsikt. Istället finns tendenser i hennes skrifter som pekar mot att ovanstående scenario överhuvudtaget inte är möjligt. Hon skriver:

Samtidigt finns det en fara i att skilja formerna från varandra – en fara som består i att de kan uppfattas som om de förekommer i ”ren” form åtskilda i verkligheten. (Carlgren, 1994, s. 33)

Detta styrks till synes av följande citat från en senare skrift.

Det går därför inte att säga att man först lär sig fakta för att därefter utveckla förståelse, färdigheter och eventuellt sist förtrogenhet – de fyra aspekterna finns med hela tiden. (Carlgren, 2012, s. 124)

Samtidigt följs ovanstående citat av tillägget att innehavet av respektive kunskapsformer kan variera i omfattning. Om något kan variera i omfattning, är en tanke att det kan existera i omfattningen noll. Det synes dock inte vara förenligt med citatet ovan. Hur allt detta är tänkt att hänga samman finner vi dessvärre inte explicit uttryckt i Carlgrens texter, men det är värt att påpeka att frågan om huruvida exempelvis besittande av faktakunskap är möjligt utan besittande av förtrogenhet är avhängigt vad faktakunskap och förtrogenhet är för något. Vi dröjer därför med en diagnos av spänningen tills innehållet i de fyra formerna har avhandlats.

Låt oss återgå till tolkningen av kunskapsformerna. Så här långt har vi kunnat konstatera att de fyra kunskapsformerna skall ses som beståndsdelar vilka tillsammans utgör kunskap. Det är nu hög tid att påtala en besvärande otydlighet hos nämnda beskrivning, vilken följer från en konsekvent brist i Carlgrens skrifter. Nämligen den att innebörderna hos ”kunskap” aldrig ges definitiva bestämningar.²⁹

Carlgren beskriver *Skola för bildning* som varande en diskussion kring kunskapens karaktär (Carlgren, 2012, s. 119). Den formuleringen tillsammans med de två citaten ovan antyder att ansatsen är att ge en analys av kunskap. En analys här borde vara ett metafysiskt projekt, som går ut på att hitta en företeelses natur. Det rör sig alltså inte om semantik. Att reda ut vad kunskap *är* kan inte likställas med att ange vad vi *menar* när vi använder termen ”kunskap”. Likväl tycks det som att en definition vore hjälpsam att ha med sig när man företar sig en analys. Om avsikten är att undersöka en specifik företeelses natur närmare, bör vi först veta vad det är vi skall kolla på. Annorlunda uttryckt kan man säga att Carlgrens analysprojekt går ut på att hitta vilka beståndsdelarna i en helhet är, och för att detta skall vara möjligt bör vi först ges en aning om vilken helhet det är som dissekteras. Vi kommer nog närmast Carlgrens avsikt i följande formulering.

²⁸ Det är inte väsentligt här vad faktakunskap, förståelse och färdighet specifikt är.

²⁹ Termer som ”kunnande” och ”kunnighet” används också, utan att respektive innebörd definieras eller skiljs åt.

Ett sätt att tänka om [kunskapsformerna] kan vara att se de olika formerna som aspekter av att ”ha kunskap” inom något område. (Carlgren, 1994, s. 52)

Mot bakgrund av de svårigheter som hittills har behandlats i 5.3 och utifrån ovanstående citat, väljer vi att, när vi härefter talar om kunskapsformerna, utgå ifrån den tolkning vi finner mest konsistent och rimlig utifrån det som står i Carlgren (1994, 2012, 2015). Vår tolkning är den följande. Carlgren gör en analys av kunnande. Mer exakt försöker hon beskriva vad det är vi uppfattar när vi tillskriver en person kunnighet inom något område; exempelvis när vi säger att Johan är en kunnig teolog och att Lina är expert på att cykla. Resultatet av Carlgrens analys är att det Johans kunnighet och Linas expertis mer exakt består i är besittandet av en viss mängd faktakunskap, förståelse, färdigheter och förtrogenhet. Vi ger, likt Carlgren, ingen exakt definition av vad som kännetecknar kunnighet men utgår ifrån att det är någonting som är intuitivt begripligt och som ibland går att urskilja.³⁰ Notera att detta är en avsevärt snävare innebörd hos ”kunskap” än den som termen har när den används för att denotera enskilda instanser av kunskap; exempelvis som när man säger att Kalle vet att Jorden roterar kring Solen.³¹ Givet denna tolkning ses alltså kunskapsformerna lämpligast som ingående komponenter i kunnande förstått i denna breda mening.

5.4 Faktakunskap

Den första kunskapsformen, faktakunskap,³² beskrivs initialt på följande sätt.

Faktakunskaper är kunskap som information, regler och konventioner.³³ Det är en kunskapsform som innebär att vi vet att något förhåller sig på det ena eller andra sättet. Det är kunskap som kan mätas i termer av mer eller mindre, något vi har eller inte har, som vi kommer ihåg eller har glömt bort. Detta är kunskap som information – utan åtskillnad mellan ytlig och djup kunskap eller mellan olika sätt att förstå samma fenomen. (Carlgren, 1994, s. 32)

Beskrivningen i den andra meningen är till synes i linje med den sedan antiken gängse definitionen av kunskap. Den enligt vilken kunskap är *sann, berättigad*³⁴ *tro*.³⁵ Lite annorlunda formulerat: kunskap är *sant, berättigat försanthållande*. Med denna definition som utgångspunkt erfordras för propositionell kunskap att trosföreställningen är sann. En aldrig så berättigad trosföreställning är inte kunskap med mindre än att den är sann. Skillnaden mellan kunskap och t.ex. lyckosam gissning är att söka i berättigandet av trosföreställningen/försanthållandet.³⁶

³⁰ Kunnighet är sannolikt ett vagt begrepp, men en precisering är ingenting vi bekymrar oss med i det här arbetet.

³¹ Den typen av kunnande devalveras således också genom att den förlorar sin status som kunskap.

³² Det är lätt att instämma i att Carlgrens beskrivning av ”[k]unskapsformen »fakta«/»faktakunskap« är ytterligt svårbegriplig” (Molander, 1996, s. 57). Vi gör dock ett försök till uttolkning som förhoppningsvis kommer Carlgrens intention nära.

³³ I sammanfattningen har detta dragits ihop till att ”[f]akta är kunskap som information” (Carlgren, 1994, s. 47).

³⁴ Alternativ till ”berättigad” är ord som ”välgrundad”, ”rättfärdigad” och liknande.

³⁵ Definitionen ges i Platons dialog *Theaitetos*. I vad mån de tre villkoren tillsammans skall anses tillräckliga för att kunskap skall föreligga, se Edmund Gettier (1963) och diskussionen i anslutning. En lättillgänglig redogörelse för det klassiska kunskapsbegreppet och diverse frågor i anslutning till detta, bl.a. s.k. Gettier-problem, ges av Björn Haglund (1998).

³⁶ Inte sällan används termen ”vet” på ett sätt som noga räknat inte primärt har med kunskap att göra, utan istället med förvisning. Exempelvis kan det om någon sägas att vederbörande vet att han/hon kommer att lyckas med sin föresats beträffande något. Bättre vore att, istället för ”vet”, använda ”är säker på”.

Beskrivningen av faktakunskap som regler kan förstås i linje med vad som sägs ovan i fotnot 21. Kunskapen i det sammanhanget rör kunskap om regler, maximer, strategier etc. för schackspel. Ingen referens görs i Carlgren (1994) till Ryle, men väl i Carlgren (2012). Vi gör den välvilliga tolkningen att det är kunskap om regler som Carlgren åsyftar. Vi återkommer nedan angående uttolkningen av ”kunskap som konventioner”.

Vad beträffar beskrivningen av kunskap som information, är att notera att en i allmänt språkbruk knäsattnad innebörd av termen ”information” är den hos ”meddelad mängd fakta”.³⁷ Kanske är det den innebörd som Carlgren avser. Under alla omständigheter kan det utgå ifrån att med kunskap som information avses kunskap som är propositionellt formulerbar.

Det som sägs i citatet om mätbarhet kan tänkas avse möjligheten att besitta såväl en mindre som en större mängd av faktakunskaper. Detta såväl beträffande något visst faktum eller vissa fakta som beträffande fakta över huvud taget. Så kallade kalenderbitare³⁸ torde vara exempel på personer som i den åsyftade meningen besitter mycket faktakunskap. Följande citat synes passa in här.

[P]roportionerna mellan olika kunskapsformer [kan] se olika ut i olika ämnen liksom också de enskilda elevernas kunskapsprofiler inom respektive ämne. Vissa elever kommer kanske längre i förståelsedimensionen, andra i behärskandet av faktakunskaper medan återigen andra utvecklas starkast när det gäller färdighet och förtrogenhet. (Carlgren, 1994, s. 45)

En rimlig tolkning av detta synes vara att Carlgren anser det möjligt att en elev kan vara något av en kalenderbitare i ett skolämne. Eleven kan besitta en avsevärd mängd faktakunskaper,³⁹ samtidigt som det motsvarande inte alls är fallet beträffande de andra tre kunskapsformerna; dvs. eleven scorar lågt med avseende på dessa. Det tycks också som Carlgren håller öppet för att enskilt skolämne erbjuder blott kunskaper i mindre utsträckning med avseende på en eller flera av kunskapsformerna. Kanske rent utav i så liten utsträckning som ingen alls? Om i synnerhet det senare är fallet, synes det undergräva riktigheten hos tesen att kunskapsformerna är ömsesidigt beroende. Minns att Carlgren säger att ”[d]e olika formerna samspelar med varandra och utgör varandras förutsättningar” (Carlgren, 1994, s. 31). Också nu gällande läroplaner, liksom de föregående, sägs ge uttryck för att de fyra förutsätter varandra.

Det kanske tydligaste exemplet på faktakunskap återfinns i följande citat. Två exempel ges där.

Teoretisk kunskap i skolan handlar ofta om faktapåståenden av typen »Karl XII dog 1718» eller »Den kemiska formeln för vatten är H₂O» [...]. (Carlgren, 2015, s. 114)

Beträffande det första exemplet synes uttolkningen uppenbar. Att påstå att Karl XII dog 1718 är att påstå något som är sant. Karl XII dog faktiskt just det året – närmare bestämt den 30. november, enligt den julianska kalendern. Påståendet ifråga uttrycker ett försanthållande av en proposition, som har sin motsvarighet i ett faktum. För att ett försanthållande skall kvalificera sig som faktakunskap, enligt den klassiska definitionen, erfordras att det som försanthålls är

³⁷ *Svensk Ordbok* anger detta som en av innebörderna hos ”information”.

³⁸ Jfr. *Svenska Akademiens ordlistas* bestämning av innebörden: ”person som kan memorera många uppgifter i t.ex. kalendrar och tabeller.”

³⁹ T.ex. kunskaper om regentlängder, huvudstäder, floder, sjöar, periodiska systemet, multiplikationstabellen, närmevärden för bråktalet, π :s decimaltalsutveckling, formler för naturlagar etc.

sant, vilket är avhängigt att det finns ett faktum som svarar mot den försanthållna propositionen. Givet att den försanthållna propositionen är sann, är, med en term ofta använd inom filosofin, faktumet ifråga den försanthållna propositionens sanningsgörare (truthmaker).⁴⁰ Givet att Carlgren är anhängare av korrespondensteorin⁴¹ för sanning, torde hon hålla med om det sistnämnda. Vi är dock osäkra på hur hon mer exakt ser på sanning. Det lilla som sägs är inte tillräckligt underlag för att avgöra vari sanning består, enligt henne.

Det andra exemplet är mindre tydligt än det första, men ger eventuellt en vink om vad som är den rätta uttolkningen av bestämningen av faktakunskap som konvention. En uttolkning av exemplet är att kunskapen ifråga avser användningen av en viss kemisk formel; dvs. användningen av vad som är en *konventionell* beteckning. Med denna tolkning, är det propositionella innehållet i påståendet *inte* att vatten *är* H₂O. Istället är det att vatten, inom ramen för kemin, har beteckningen "H₂O". Måne är detta vad Carlgren avser med talet om faktakunskaper som konventioner. Vi lutar åt att så är fallet.

Väl att märka är att Carlgren säger en del som komplicerar uttolkningen av bestämningen som görs av faktakunskap. Ett exempel är det följande.

Kunskapens former och vad som räknas som kunskap varierar mellan olika områden och över tid. Det som räknas som kunskap idag är inte detsamma som vad som var kunskap igår eller som kommer att vara kunskap i framtiden – och det som är kunskap på ett ställe är inte självklart kunskap på andra ställen.
(Carlgren, 1994, s. 30)

Det framgår inte tydligt i sammanhanget vad det är för kunskap som avses. Det kan inte utslutas att det Carlgren här syftar på är att skilda värderingar görs av teoretisk respektive praktisk kunskap. Den senare värderas lägre. Det är åtminstone vad som ofta påstås.

Istället kan citatet förstås som att faktakunskap avses. Låt oss anta att så är fallet. En möjlig uttolkning, i termer av trosföreställningars sanning, är då att citatet uttrycker något slags relativism beträffande faktakunskap. T.ex. en relativism enligt vilken trosföreställningars sanning växlar över tid, och detta i den meningen att medan en medeltida människas trosföreställning att jorden har sfärisk form är, eller kan vara, falsk, är en nutida människas trosföreställning att jorden har sfärisk form sann. Är det en rimlig ståndpunkt? Enligt vårt förmenande är det inte en rimlig ståndpunkt. Om jorden är sfärisk, så är en trosföreställning att så är fallet sann oberoende av vem som hyser den och oberoende av när så sker.

En annan uttolkning är den följande, som kanske är den rimligaste. I formuleringen ingår frasen "vad som räknas som". Om den tas fasta på, kan citatet förstås som att uppfattningen om vad som är kunskap kan växla över tid och plats. Under medeltiden var, låt oss anta, den allmänna meningen att jordens form inte är sfärisk. En minoritetsuppfattning i frågan, den att jorden är

⁴⁰ För en mer uttömmande diskussion angående sanningsgörare, se t.ex. David Armstrong (1997).

⁴¹ Korrespondensteorin för sanning företräds av bl.a. Aristoteles, vars bestämning av sanning och falskhet är denna: Att säga om det som är att det inte är, eller om vad som inte är att det är, är falskt, medan att säga om det som är att det är, och om det som inte är att det inte är, är sant (*Metafysiken*, 1011b25).

sfärisk, ansågs då inte vara sann, och således inte heller ansågs den uppfattningen utgöra kunskap.⁴²

En ytterligare uttolkning, med medeltiden fortsatt som exempel, är att ingen under medeltiden var berättigad att tro att jorden är sfärisk. Evidens, i tillräcklig utsträckning, för den trosföreställningen fanns inte. Ett sätt att få sådan kunde vara att företa och dokumentera en jordenruntsegel. Även annan evidens kan givetvis tänkas.

Av de föreslagna uttolkningarna är det blott den relativistiska som är genuint problematisk, i förhållande till korrespondensteorin för sanning.

Att lägga märke till är en terminologisk oklarhet som genomgående vidlåder Carlgrens framställning. Oklarheten gäller vad som åsyftas med termen ”fakta”. Är det fakta eller är det faktakunskap? Medan benämningarna på de tre andra kunskapsformerna – dvs. ”förståelsekunskap”, ”färdighetskunskap” och ”förtrogenhetskunskap” – alla har tämligen transparanta kortformer – dvs. ”förståelse”, ”färdighet” och ”förtrogenhet”, är det motsvarande inte alls fallet med den första kunskapsformens benämningar. Det kan (nog) inte uteslutas att Carlgren själv emellanåt vilseleds till följd av hur hon använder termen ”fakta”.

5.5 Förståelsekunskap

Om förståelsekunskap sägs inledningsvis i Carlgren (1994):

Till skillnad från faktakunskapernas kvantitativa karaktär, kan förståelsekunskap sägas främst karakteriseras som en kvalitativ dimension. Samma fenomen kan förstås på olika sätt. Vi kan inte förstå mer eller mindre, däremot kan vi förstå på kvalitativt olika sätt. Kunskapen kan bedömas i termer av mer eller mindre kvalificerad förståelse.

Att förstå är att begripa, att uppfatta meningen eller innebörden i ett fenomen. Kunskap som förståelse kan vara mer eller mindre privat. Att tillägna sig begrepp och strukturer, som byggts upp inom olika ämnesområden, innebär att vi internaliserar kollektiva begrepp i vår förståelse av fenomen. Därigenom får vi en grund, en gemensam referensram, som möjliggör kommunikation. ”Överföringen” av en sådan gemensam referensram eller förståelsegrund sker främst genom språket. När vi lär oss ett språk, får vi också en struktur av sociala meningar och relationer. Språket bär betydelser. Att utvecklas språkligt innebär därför att få tillgång till fler ord och begrepp som möjliggör alltmer nyanserade uppfattningar.⁴³ (Carlgren, 1994, s. 32)

Det är inte uppenbart hur citatet rätt skall förstås. Vi vågar ett försök till dechiffriering, som förhoppningsvis kommer nära Carlgrens intention. Vi använder oss av egna exempel som illustration.

I citatet sägs bl.a. att ett och samma fenomen kan förstås på olika sätt. Detta torde med ett exempel kunna stavas ut enligt följande. Det som i en beskrivning är en ringformad bit guld skulle, av somliga, kunna förstås som varande en förlovningsring. Samma ringformade bit guld skulle, av andra, kunna förstås som varande en ordensring. Ett och samma fysiska föremål, den

⁴² Jfr. Staffan Carlshamre angående vad som kan beskrivas som ett sociologiskt kunskapsbegrepp: “When sociologists speak about how “knowledge” is produced or distributed in a certain social group, there is usually no implication that the relevant opinions or beliefs are *true*, or well supported by *reasons* in a normative sense – that something is “known” in this sense just means that it is *taken to be known* by the relevant group of people [...]” (Carlshamre, 2020, s. 14).

⁴³ Det sista i citatet förstås nog bäst i ljuset av propån om eskimåers terminologi avseende snö. Mer om detta nedan.

ringformade guldbiten, förstås då som två olika slags föremål; detta i kraft av de skilda innebörden som tillskrivs det. Ett tredje sätt att förstå föremålet är som varande (blott) en ringformad bit guld.

I de två första tolkningarna har föremålet ifråga, fenomenet, getts två skilda innebörder, vilka båda har som förutsättning konventioner. Den som är obekant med dessa konventioner kan inte rätt förstå föremålets innebörder. Detta är fullt förenligt med att samma person också kan uppfatta föremålet som varande en ringformad bit guld. Samma fenomen kan förstås på kvalitativt olika sätt, varav det tredje ovan inte på något här relevant sätt involverar konventioner. I en helt avfolkad värld finns varken vigsel- eller ordensringar. De konventioner i kraft av vilka något har innebörden ifråga försvann, som senast, med de sista människorna. Ringformade guldbitar kan dock finnas kvar även efter det att mänskligheten sedan länge har försvunnit. Ringformighet och att vara av guld är rimligen egenskaper som är oberoende av konventioner, såväl sociala som privata.⁴⁴ Kulturellt bestämda egenskaper däremot är vad de är i kraft av konventioner. Exempel på en sådan egenskap är att vara en förlovningsring.

Vi hoppas att åtminstone det mesta av innehållet i resten av det inledande citatet ovan låter sig förstås i ljuset av det vi just har antytt. Det kan dock te sig oklart vad Carlgren mer exakt vill ha sagt med att ”vi [inte] kan [...] förstå mer eller mindre [...]. Kunskapen kan bedömas i termer av mer eller mindre kvalificerad förståelse”. Mot det som tycks hävdas kunde invändas att ett föremåls, eller något annat slags företeelses, innebörd kan vara mer eller mindre komplicerad, och att förståelsen av den då kan variera med hur väl man förstår dess delar. Låt oss som ett exempel använda en kröning av ett lands regent. Den involverar, låt oss anta, många invecklade steg och tar lång tid att genomföra. Det ter sig rimligt att säga att förståelsen av kröningens innebörd kan vara mer eller mindre kvalificerad beroende på hur mycket av den man rätt förstår. Det är väl inte uppenbart varför det inte skulle gå lika bra att anse detta vara en variation i hur mycket man förstår.

Carlgren säger en del annat om förståelse, av vilket somligt komplicerar uttolkningen. Enkannerligen gäller detta det som sägs om förhållandet mellan fakta och förståelse.

Fakta och förståelse är intimt förbundna med varandra. Så t.ex. avgör förståelsen vilka ”fakta” vi kan se eller uppfatta. Fakta kan därför inte heller sägas vara en förutsättning för eller av mer grundläggande natur än förståelse. (Carlgren, 1994, s. 32)

Efter den andra meningen i citatet finns en fotnot, som lyder:

Det finns därför egentligen inga ”rena” fakta. Ett välkänt exempel på detta är eskimåernas språk, som har ett stort antal olika ord för ”snö”, vilket innebär att de också kan uppfatta snö på ett mer nyanserat sätt än vi. (Carlgren, 1994, s. 32n)

Citatet från huvudtexten fortsätter:

Samtidigt är fakta förståelsens byggstenar. Det är fakta, som vi med förståelse försöker se en mening i. Det är inte heller så att förståelse är något som abstraheras ”ur” fakta eller utgör ett komprimat av fakta. Ibland är förståelsen omedelbar, ibland kräver den ganska mycket mental ansträngning. Denna åtskillnad mellan

⁴⁴ I det citerade stycket sägs att kunskap som förståelse kan vara mer eller mindre privat. Vi tolkar det som att Carlgren tänker sig att också en person ensam kan tilldela fenomen innebörder. Innebörden ifråga baseras då på en enmanskonvention, vilket gör den bräcklig eftersom personen när som helst kan ändra konventionen.

fakta och förståelse liksom begreppens knytning till förståelsen snarare än fakta har inte alltid uppmärksamats då t.ex. betoningen av begreppsliga kunskaper diskuteras i skolan. Som en följd av det kan man se hur begrepp i vissa läromedel reduceras till termer, som definieras. Därigenom reduceras förståelsekunskapen till faktakunskap. (Carlgren, 1994, s. 32)

Det citerade exemplifierar den oklarhet som nämndes tidigare. Den huruvida med ”fakta” avses fakta eller om det istället är faktakunskap. Även när den oklarheten bortses ifrån, kan man grubbla över det som i övrigt sägs i de tre citaten. Kanske är det mest fruktbart att försöka förstå det baklänges, dvs. att börja med en del av det som sägs i det sista citatet.

Det sista citatet inleds med att fakta sägs vara förståelsens byggstenar. Låt oss utgå från att de fakta som åsyftas är av det slaget som utgångsfaktumet i exemplet med den ringformade guldbiten ovan; dvs. de är oberoende av konventioner. Sådana fakta klassificeras, inom analytisk filosofi, som *brute facts*, i en av denna terms betydelser. De två andra fakta i exemplet klassificeras som *institutional facts*, eller *social facts*.⁴⁵ Förslagsvis översätts detta till svenska med ”råa fakta”, ”institutionella fakta” och ”sociala fakta”. I enlighet med tolkningen som gjordes ovan, kan råa fakta⁴⁶ ges innebörder medelst konventioner. Ringexemplet illustrerar detta. Att fakta är förståelsens byggstenar kan nu förstås som att råa fakta är det som förståelsen tillskriver innebörder. Ett annat exempel, än det som används ovan, är hälsningsinstitutionen. Med tillgång till den, kan exempelvis det råa faktumet att lyfta sin hatt från huvudet ges innebörden av en hälsning. Detta i kraft av konventionen i enlighet med vilken ett sådant beteende räknas som en hälsning. Med den konventionen ges möjligheten att åvägabringa det institutionella faktumet att hälsa på någon. Utan den konventionen, eller någon annan motsvarande, finns inte möjligheten att hälsa.

Det ovan antydda synes vara förenligt med mycket av det Carlgren säger i det sista citatet; förhoppningsvis är det till och med förenligt med allt.⁴⁷ Att förståelse inte kan abstraheras ur fakta, eller utgöra ett komprimat av fakta, ter sig begripligt om med ”fakta” avses råa fakta. Att begreppen – rimligen vissa begrepp – är knutna till förståelse snarare än till fakta ter sig även det begripligt, med vårt förslag till uttolkning.

Även det första citatets första mening synes kunna ges en tolkning i linje med det som hittills har sagts. Med att förståelsen avgör vilka fakta⁴⁸ vi kan se eller uppfatta, kan Carlgren vilja säga att hur fakta skall uppfattas är avhängigt deras innebörd. Dvs., lite oegentligt uttryckt, den innebörd som går utöver innebörden de har som råa fakta. Vår tolknings riktighet har som förutsättning att Carlgren, trots att hennes terminologi inte visar det, skiljer mellan råa och institutionella fakta. Den sista meningen i det första citatet, dvs. den enligt vilken fakta inte kan sägas vara en förutsättning för eller av mer grundläggande natur än förståelse, är förvisso den som är

⁴⁵ Distinktionen mellan dessa båda typer av fakta har diskuterats mycket; bl.a. av John Searle (1995), som är inspirerad av G. E. M. Anscombe (1957).

⁴⁶ Det råa faktumet i det exemplet är den ringformade guldbiten – mer korrekt: att guldbiten är ringformad.

⁴⁷ Jfr. citatets andra halva med referatet i fotnot 24 av Brown, Collins och Duguid (1989).

⁴⁸ Varför termen är satt inom citat av Carlgren är inte uppenbart. Eventuellt är det liktydigt med att kursivera den, med funktionen att accentuera.

den svåraste att passa in i vårt förslag till uttolkning. Den naturliga tolkningen av ”fakta” där är att den syftar på råa fakta. Kanske är det en lapsus av Carlgren.⁴⁹

Det mellersta citatet, det från fotnoten, slutligen. Vi återger det för tydlighets skull.

Det finns därför egentligen inga ”rena” fakta. Ett välkänt exempel på detta är eskimåernas språk, som har ett stort antal olika ord för ”snö”, vilket innebär att de också kan uppfatta snö på ett mer nyanserat sätt än vi. (Carlgren, 1994, s. 32n)

Det som sägs föreges följa från att förståelsen avgör vilka fakta vi kan se eller uppfatta. Om det vore institutionella fakta som slutsatsen gällde, skulle det vara lätt att instämna. Det tycks dock vara råa fakta som avses, eller åtminstone är de innefattade i slutsatsen. Olyckligtvis kan kombinationen av citatets första och andra mening ge intrycket att komplexiteten hos råa fakta tänks vara beroende av språkets nyansrikedom.⁵⁰ Det är dock inte rimligt att hävda något sådant. En mer välvillig tolkning är att Carlgren blott vill hävda att ett mer nyanserat språk kan spela en roll i ett mer nyansrikt uppfattande.⁵¹ Det är förvisso en intuitivt tilltalande tes. Huruvida den faktiskt är riktig är något som endast kan avgöras empiriskt.

Det som ovan har behandlats beträffande förståelse rör förståelse i *en* mening; den i vilken ett avgränsat fenomen kan förstås. Den formen kan betecknas som ”tunn förståelse”. Carlgren skiljer inte tydligt den förståelsen från förståelse i en tjockare mening. Den senare är förståelse i form av att förklara, att se samband eller dylikt. Det finns ansatser i de flesta av hennes texter till en distinktion mellan dessa båda. Detta t.ex. när hon säger att man kan förstå *sammanhang* och innebörder (Carlgren, 1994, s. 31). Ett annat tillfälle är när hon säger att man kan förstå

⁴⁹ Åsa Wikforss gör en mindre välvillig tolkning än vi av Carlgren. Hon säger: ”Man accepterar att fakta och förståelse är intimt förbundna med varandra. Tanken är dock inte att förståelse förutsätter faktakunskaper utan snarare det omvända: Det är förståelsen, skriver man, som avgör vilka ”fakta” (inom citationstecken) vi kan uppfatta. ”Fakta kan därför inte heller sägas vara en förutsättning för eller av mer grundläggande natur än förståelse.” Skälet verkar ha att göra med att förståelse hänger samman med begrepp och begreppskunskap inte kan reduceras till faktakunskap” (Wikforss, 2017, s. 194-195). Pronomenet ”man” kommer sig av att samtliga kommittéledamöter, inte bara Carlgren, formellt står bakom även denna del av utredningstexten i SOU 1992:94.

⁵⁰ Wikforss kommenterar även detta. Hon säger: ”Förståelse och fakta är intimt förbundna med varandra, skriver man, eftersom förståelse avgör vilka ”fakta” vi kan se eller uppfatta. Av det skälet finns det inga ”rena” fakta och man hänvisar till att eftersom eskimåernas språk har ett stort antal ord för snö uppfattar de snö på ett mer nyanserat sätt än vi. Tanken verkar vara [...], att eftersom kunskap kräver begrepp och alla begrepp är mänskliga konstruktioner finns det ingen objektiv kunskap. Vi vet nu varför detta resonemang inte håller streck: Även om vi accepterar att begrepp i någon mening är mänskliga konstruktioner (vilket inte är uppenbart) följer det inte att fakta är mänskliga konstruktioner. Vi använder våra begrepp för att kategorisera och tillskriva objekt egenskaper, men det är inte upp till oss huruvida dessa objekt verkligen har dessa egenskaper. [...] Det är dessutom en myt att eskimåer skulle ha så många fler ord för snö än andra språk och [...] det [är] en myt att skillnader i vokabulär av detta slag har avgörande konsekvenser för hur människor uppfattar världen” (Wikforss, 2017, s. 178-179). Wikforss synes utgå ifrån att Carlgren vill göra världens nyansrikedom, i det här fallet snös, beroende av språkets nyansrikedom. För stöd för att eskimåerna inte har tillgång till rikare terminologi för snö än vad som finns i andra språk, hänvisar Wikforss till Geoffrey Pullum (1991).

⁵¹ Carlgren säger på ett ställe: ”En kunnig person uppmärksammar vissa dimensioner i ett fenomen och kan därför urskilja betydelsefulla distinktioner som för en okunnig person förblir osynliga. För detta behövs begrepp att formulera sina iakttagelser med. Men det räcker inte att känna till begreppen, man måste också veta hur man kan använda dem på ett adekvat sätt. Med hjälp av begrepp och andra redskap urskiljer man dimensioner som lekmannen inte tar någon notis om” (Carlgren, 2009, s. 20-21).

omständigheterna kring Karl XII:s död (Carlgren, 2015, s. 115). Ytterligare ett är: ”Kunskap i form av förståelse⁵² kommer till uttryck som en förmåga att tolka, förklara⁵³ etc.” (Carlgren, 2012, s. 124). Att ge en förklaring av något är att göra något annat än att blott kategorisera ett fenomen. Jämför att förklara varför en viss händelse inträffade, t.ex. varför en förlovningsring ingicks, med att förstå ett isolerat fenomen, t.ex. en ringformad bit guld som varande en förlovningsring. I ett fall som det senare, förlovningsringen, rör det sig om att förstå vad som närmast är en semantisk relation. I ett fall som det förra, förklaringen av förlovningsringens ingående, rör det sig om att förstå hur en rad händelser, alternativt en rad fakta, är explanatoriskt relaterade till varandra.

Som framgått, skiljer Carlgren mellan fakta- och förståelsekunskap. Vi vill hävda att det inte är självklart att göra en principiell skillnad dem emellan på det sätt som Carlgren förefaller vilja göra det. Beträffande den form av förståelse som vi ovan har beskrivit som tunn, kan reflektionen göras att också den synes vara faktakunskap. Kunskap om fakta är rimligen faktakunskap också när det är om ett institutionellt faktum som kunskap har. Elever kan vara mer eller mindre receptiva för att förstå meningen hos föremål. När de väl gör det, är det fakta vars mening är konventionsavhängig de förstår. De fakta förståelsen rör kan variera i komplexitet. Exemplet med kröningen av ett lands regent illustrerar detta. Kunskap beträffande det komplexa fenomenet som en kröning utgör är icke desto mindre faktakunskap, kunskap om ett komplext, institutionellt faktum. Att klassificera den som förståelse ändrar inte på det. Minns, dessutom, att Carlgren säger att faktakunskap är kunskap om⁵⁴ konventioner.

Förståelsekunskap i den tjockare meningen så. Att förstå ett explanatoriskt samband mellan två händelser, alternativt två fakta, är rimligen också det att besitta faktakunskap. Låt oss illustrera med ett ofta använt exempel från Europas 1900-talshistoria: attentatet mot ärkeherzog Franz Ferdinand av Österrike-Ungern den 28. juni 1914 och utbrottet av Första världskriget den 28. juli samma år. Envar kan förstå att ett samband finns mellan dessa båda händelser, och att detta samband inte blott är rumstidsligt. Sambandet är också sådant att den första händelsen medverkar kausalt till att den senare inträffar.⁵⁵ Att när ett sådant samband faktiskt finns, tro att det gör det och dessutom vara berättigad att tro det, det är rimligen att ha faktakunskap. Att det i allmänt språkbruk ter sig mer naturligt att tala om händelser än om fakta som orsaker och effekter är i sammanhanget ingen allvarlig invändning.

Tilläggas kan att i det senare exemplet ovan är förvisso institutionella fakta involverade. Bl.a. är att ett krig utbryter ett exempel på detta. Till skillnad från t.ex. att en vulkan får ett utbrott, är en krigsförklaring⁵⁶ något som är avhängigt konventioner. Att förklara ett land krig är ett

⁵² Kursiveringen görs i originalet.

⁵³ Kursiveringen är vår.

⁵⁴ Vi har tagit oss friheten att ersätta Carlgrens ”som” med ett ”om”. Oklart hur det annars skall förstås.

⁵⁵ Orsakssamband kan analyseras med varierande grader av precision. Det vi i vardagslag utpekar som orsaker låter sig i många fall analyseras som INUS-betingelser. ”INUS” är en akronym bildad på frasen ”insufficient but necessary part of an unnecessary but sufficient condition” (Mackie, 1965). Tillämpat på exemplet: attentatet mot Franz Ferdinand var i sig inte tillräckligt för Första världskrigets utbrott, men det var en nödvändig del av ett icke nödvändigt men tillräckligt villkor för krigsutbrottet. Vilka de övriga INUS-betingelserna är hålls öppet.

⁵⁶ Vi sätter likhetstecken mellan Första världskrigets utbrott och Österrike-Ungerns krigsförklaring mot Serbien.

institutionellt faktum. Detta medför dock rimligen inte att den antydda kunskapen om händelseutvecklingen inte är faktakunskap.

I föregående stycke nämns att en vulkan får ett utbrott. Carlgrens knapphändiga beskrivning av förståelse, i den tjockare meningen, synes täcka även sådant som att förklara varför en vulkan får utbrott. Att förklara naturfenomen är även det exempel på faktakunskap.

Vi återkommer nedan, i avsnitt 6.2, med en kort redogörelse för ett delvis reviderat begrepp för förståelsekunskap. Ett förslag till revidering som går utöver det som ovan har redogjorts för. Det finns hos Carlgren antydningar i riktning mot det vi föreslår.

5.6 Färdighetskunskap

Den tredje kunskapsformen är färdighet. Vi rör oss här över till en av de två kunskapsformerna som Carlgren klassificerar som praktiska. De två första, fakta- och förståelsekunskap, klassificerar hon som teoretiska (Carlgren, 1994, s. 32-33).

Beskrivningen av färdigheter, liksom av övrig praktisk kunskap, skiljer sig till en början inte särskilt mycket från hur dessa förstås i vardagssammanhang. Färdigheter har, i en kortfattad beskrivning, att göra med själva utförandet av aktiviteter. Exempel som nämns är sådant som att kunna hålla sig flytande i vatten och att kunna sitta kvar i hästsadeln. Färdigheter skall dock inte ses som begränsade till att enbart inbegripa kroppsligt arbete; även mentala operationer, som att utföra matematiska beräkningar, ses som färdigheter (Carlgren, 1994, s. 33).

Så här långt är beskrivningen av färdighet som kunskapsform tämligen okontroversiell, och distinktionen mellan praktisk och teoretisk kunskap synes motsvara den i kunskapssteoretiska sammanhang vanliga uppdelningen mellan *knowledge-that* och *knowledge-how*. Det finns likväl otydligheter kring vad Carlgren tänker sig att färdigheter faktiskt är; oklarheter vilka följer av en del annat som hon också säger. En svårighet vi vill lyfta fram kommer sig av den formuleringen som synbarligen ges med avsikten att specificera, ge en definition av om man så vill, innebörden hos termen ”färdighet”. Enligt vår mening, är den emellertid misslyckad som en intuitivt rimlig bestämning av vad färdigheter är.

Carlgren skriver inledningsvis: ”När kunskap är en färdighet vet vi hur något skall göras och kan utföra det”⁵⁷ (Carlgren, 1994, s. 32). Detta avses bli ytterligare preciserat med att färdighet är ”ett mönster av motoriskt beteende utfört genom medveten ansträngning mot ett mål, som är väl känt av utföraren, även om det inte går att uttrycka i ord” (Carlgren, 1994, s. 33).⁵⁸ I direkt anslutning till det citerade nämns matematiska färdigheter i form av tankeoperationer, som även de, givet det just citerade, då är mönster av motoriskt beteende utfört genom medveten ansträngning mot ett mål. Att det skulle vara en rimlig beskrivning av de senare är inte uppenbart.

Färdigheter beskrivs här alltså som ett utfört beteende snarare än en inneboende förmåga eller disposition. Om det verkligen är avsikten med beskrivningen, blir konsekvensen att färdigheter

⁵⁷ Uttolkningen av detta är inte självklar. Vad avses med att vi vet hur något skall göras? Rör det sig om propositionell kunskap – vilket till synes är stick i stäv med Ryles position – eller är färdigheten i sig vetandet ifråga? Om ingetdera är kognitivt, vad är skillnaden mellan att veta hur något skall göras och att vi kan utföra det?

⁵⁸ Den citerade texten är av Carlgren satt inom citat. Då källhänvisning saknas, är det oklart vems definitionen är.

är någonting tillfälligt och flyktigt, och exempelvis en pensionerad gymnast, som inte längre gymnastiserar, eller en sovande snickare får då sägas sakna färdigheter inom sina respektive områden. Vi kan inte heller med hänvisning till innehavet av färdigheter säga varför vissa personer kan utföra handlingar medan andra inte kan; t.ex., varför snickaren konsekvent lyckas bygga hus medan andra inte, om färdigheter är någonting som utförs, inte något som innehas. Definitionen ger oss inget svar på vad som ger upphov till handlandet.

Vår avsikt är inte att tillskriva Carlgren ovanstående syn. Vi vill endast påtala implikationer av det valda sättet att uttrycka sig på. Eftersom det sätt Carlgren beskriver färdigheter på tycks missvisande, vill vi föreslå en annan beskrivning, som vi tycker representerar en mer intuitiv förståelse. Vi tror att den är i linje med vad Carlgren avser. Vårt förslag är följande. Kompetent handlande, exempelvis att simma eller rida, är uttryck för besittande av färdigheter snarare än färdigheter i sig själva. När vi säger att en person kan cykla, menar vi i normalt språkbruk inte att personen ifråga cyklar. Ett ytterligare förslag till vad en färdighet är, kan antydvas med att den är en disposition eller förmåga att avsiktligt och konsekvent (utan tur) genomföra en aktivitet på ett, inom ramen för aktivitetens normer, önskvärt sätt.

5.7 Förtrogenhetskunskap

Den fjärde kunskapsformen är förtrogenhetskunskap. Om denna sägs bl.a.:

Medan fakta, färdigheter och förståelse är kunskapsformer som utgör kunskapsbergets synliga topp är *förtrogenhetskunskap* den kunskapsform, som närmast svarar mot den osynliga delen, vad som ovan kallats bakgrundskunskap eller kunskapens tysta dimension.⁵⁹ (Carlgren, 1994, s. 33)

Kunskaper har, några sidor före det citerade, liknats vid isberg där endast en del är synligt. Vidare sägs, när isbergsmetaforen införs, att "[d]et finns ingen kunskap, som inte ytterst vilar på en osägar grund, som man måste tillägna sig genom att delta i de verksamheter där kunskapen ingår som en del" (Carlgren, 1994, s. 30). Kunskap tänks alltså ha en dimension som inte fångas in av de andra tre kunskapsformerna, och som vidare särskiljer sig genom att vara osynlig eller tyst medan de andra tre inte är det. Denna osynliga kunskapsform hålls dessutom för att vara en förutsättning för all kunskap. En redogörelse för vad förtrogenhet tänks vara inleds lämpligen med en förklaring av vad det är som Carlgren försöker fånga in med benämningar som "tyst", "osägar", "underförstådd" och "osynlig".

Den ledande tanken bakom tyst kunskap synes vara att den är någonting man genom sinnena tar upp genom aktivt utövande av aktiviteter.

Genom den praktiska erfarenheten lär man sig inte bara det som är i fokus, det medvetna, utan också den tysta bakgrunden, som man "får i sig". Denna bakgrundskunskap, som vi förlitar oss på när vi försöker förstå världen, är såväl sinnlig som begreppslig. På så vis blir också det sammanhang där elevernas kunskaper utvecklas betydelsefullt som en tyst bakgrund till dessa kunskaper. (Carlgren, 1994, s. 31)

Detta skall inte förstås som något exklusivt för traditionellt praktiska ämnen. Det är något som är utmärkande för alla kunskapsområden. En av Carlgrens ambitioner är att suddas ut skiljelinjen mellan praktik och teori. Att praktiskt verka inom ett område innebär att ta del av en kunskaps-tradition vilken man gradvis acklimatiseras till genom att anamma dess normer.

⁵⁹ "Kunskapens tysta dimension" alluderar på Michael Polanyi (1966), med titeln "The tacit dimension".

*Individen lär sig inte genom att "ta in" utan genom att interagera med en omgivning.*⁶⁰ Denna är inte kunskapsmässigt neutral. (Carlgren, 1994, s. 40-41)

Att omgivningen inte är kunskapsmässigt neutral tänks innebära att kontexten i vilken en person interagerar i ett ämne är avgörande för den kunskap som förvärvas. Samma tanke uttrycks:

Däriigenom kan kunskaper aldrig reduceras till att vara *enbart* faktakunskaper – de är alltid inbäddade i någon form av sammanhang och aktivitet. (Carlgren, 2018)

Det som gör förtrogenhetskunskapen tyst är delvis att den inte explicit förmedlas från en person till en annan. Detta kan beskrivas:

Istället för att se de pedagogiska verksamheterna som kunskaps-*överföring* kan man se dem som kunskaps-*införing*, dvs. en initiering och enkulturering av eleverna i olika kunskapstraditioner. (Carlgren, 2012, s. 126)

Vilken är då den tysta aspekten, som går utöver det övriga som inte är tyst? Carlgren säger sådant som att "[f]örtrogenhet är kunskap som omdöme" (Carlgren 1994, s. 47), och att "[f]örtrogenhetskunskapen kommer till uttryck i form av omdömen – grundade på sinnliga intryck" (Carlgren 2012, s. 132). Vi ges en aningen mer konkret beskrivning av vad som avses med omdömen i följande formuleringar.

Genom att delta i praktiska verksamheter lär vi oss reglerna i dessa verksamheter. Förtrogenhetskunskap innebär att man kan tillämpa dessa regler (för t.ex. hur begrepp kan användas) på olika sätt beroende på det unika i situationen. Genom erfarenhet av många unika situationer lär vi oss att se likheter i olikheterna, liksom att vara uppmärksam på olikheter. Med utgångspunkt från en repertoar av exempel, kan vi använda tidigare erfarenheter i nya situationer. (Carlgren, 1994, s. 33)

Notera att det i denna redogörelse mest har talats om hur förtrogenhet tillägnas (genom deltagande i kunskapstraditioner) och hur den kommer till uttryck (genom omdöme). Vårt att påpeka är att det tycks finnas ett visst vacklande mellan att beskriva den tysta kunskapen som en sorts prägling av en persons kunnande och att beskriva den som en egen förmåga. Givet vår tolkning av de fyra kunskapsformerna, som komponenter i att kunna något, är vi främst intresserade av hur förtrogenhet skall förstås som det sistnämnda.⁶¹ Citatet ovan ger oss en fingervisning också om vilken komponent i en persons kunnande förtrogenhet står för. Vidare skriver Carlgren:

Att utveckla kunskaper inom ett ämnes område kan inte reduceras till att tillägna sig vissa fakta och begrepp utan omfattar också att man blir förtrogen med hur dessa begrepp kan användas på ett acceptabelt sätt. Det innebär i sin tur att man införlivar de syften och värderingar och hållningar som ingår i ämnets kunskapskulturer. [...] Att tala om ämnesspecifika förmågor och kompetenser innebär att det är denna "präglings" i form av dispositioner att erfa och handla på särskilda sätt som kommer i förgrunden. (Carlgren, 2012, s. 129)

Vi kan utifrån detta rimligen beskriva förtrogenhetskunskap som en disposition eller förmåga att fälla instrumentellt verksamma omdömen inom ett område. För att särskilja förtrogenhet från faktakunskap måste en sådan förmåga bestå i någonting annat än att besitta propositionell kunskap om de normer som reglerar verksamheten. En betydande skillnad skulle kunna vara

⁶⁰ Kursiveringen görs i originalet.

⁶¹ Här skulle någon kunna hävda att vi har misstolkat Carlgren genom att framställa förtrogenhet som en egen förmåga snarare än just som en prägling av en persons kunnande. En sådan tolkning tycks visserligen gå i linje med att se kunskapsformerna som aspekter av kunskap, men den är betydligt svårare att kombinera med ett påstående likt detta: "Vissa elever kommer kanske längre i förståelsedimensionen, andra i behärskandet av faktakunskaper medan återigen andra utvecklas starkast när det gäller färdighet och förtrogenhet" (Carlgren, 1994, s. 45).

att förtrogenhet, till skillnad från faktakunskap, inte är något kognitivt. Är förtrogenhet någonting kognitivt eller inte? Vi vänder oss här till Johansson och Lynøes (2008) redogörelse för tyst kunskap (*tacit knowledge*), som har referenspunkten Michael Polanyi (1966) gemensam med Carlgren. De skriver bl.a.:

Knowing-that can by definition only exist in symbol systems; of course, mostly, this is a natural language. Therefore, knowing-that might also be called 'spoken (or non-tacit) knowledge'. Know-how, on the other hand, can exist both with and without symbol systems. Children can learn many skills such as walking, tying shoes, sawing, sewing, and biking before they learn to speak properly. This is one reason why know-how deserves to be called tacit knowledge. Another reason is that even if language and knowing-that have in fact been useful when a non-language skill has been acquired, such a skill can later be put to work 'tacitly'. (Johansson & Lynøe, s. 156)

Johansson och Lynøe gör en åtskillnad mellan *knowing-that*, vilket motsvarar det vi kallar propositionell kunskap, och *knowing-how*, vilket är att kunna utföra handlingar (exempelvis dem som nämns i citatet). Om en persons know-how har en tyst del, betyder det att personen kan utföra en handling utan att ha motsvarande propositionella kunskap om hur handlingen utförs.⁶² Tyst kunskap, så förstådd, är alltså icke-kognitiv.

5.8 Skillnaden mellan färdighet och förtrogenhet

När vi nu har skapat oss en idé om vad färdighet respektive förtrogenhet är för någonting, uppstår en ny svårighet, nämligen att differentiera dem. Vi påminner om hur de två kunskapsformerna har beskrivits. Färdighet förstås, i enlighet med en välvillig tolkning av Carlgrens text, lämpligen som, ungefär, en erfarenhetsgrundad förmåga att kunna avsiktligt och konsekvent (utan tur) genomföra en aktivitet på ett, inom ramen för aktivitetens normer, önskvärt sätt. Förtrogenhet har i sin tur beskrivits som en erfarenhetsgrundad disposition vilken kommer till uttryck genom att vi lär oss handla i linje med de traditionsbundna regler som utgör en verksamhet. Vidare har båda kunskapsformerna sagts vara något som, åtminstone ibland, inte går att uttömmande uttrycka i ord. Deras naturer tycks således båda inbegripa någonting som går utöver besittandet av propositionell kunskap.

Ovanstående beskrivningar av färdighet och förtrogenhet är inte identiska, men de är tillräckligt lika för att motivera en fördjupad undersökning. Låt oss göra ett försök att bringa klarhet i vilka delar av kunnandet de är tänkta att fånga in. Detta genom exemplet bilkörande.

Om snart sagt vem som helst kan sägas att denne kan sätta sig i förarsätet på en bil och gasa. Vi skulle dock inte säga att personen för den sakens skull kan köra bil. Till att börja med förefaller att kunna köra bil inbegripa förmågan att på ett adekvat sätt föra en bil från en plats till en annan. Det är dock inte heller det tillräckligt. Detta eftersom en persons förmåga att köra bil rimligen måste vara ett uttryck för såväl teoretiska som praktiska förmågor. En kompetent bilförare känner till trafikreglerna och är uppmärksam på dessa när de behöver tillämpas i praktiken – vilket kan sägas motsvara personens fakta- och förståelsekunskap. Dessutom behärskar han eller hon tillräckligt väl såväl styrning som gasande respektive bromsande när det

⁶² Detta kan förstås på två sätt. Antingen som att personen kan utföra något utan att propositionellt kunna uttrycka hur, eller som att personen besitter ett kunnande som *principiellt* inte går att uttrycka propositionellt.

är påkallat att använda dessa – vilket kan sägas motsvara förarens praktiska kunskap. Allt av detta kan uppenbarligen föreligga i mycket varierande grad och inte endast till fulländning.

Vi skall nu göra ett försök att besvara följande fråga: Vilken del av personens praktiska bilförarförmåga utgörs av färdigheter och vilken utgörs av förtrogenhet? Färdigheter inbegriper, enligt Carlgrens definition, en medveten ansträngning mot ett mål medan förtrogenheten finns tyst i bakgrunden. Ett förslag är därför att färdighetskomponenten av körandet är det vi gör medvetet och förtrogenhetskomponenten det vi gör omedvetet. Pondera nu följande. En aspekt av att kompetent köra bil är att konstant göra mycket små justeringar av ratten för att hålla rak kurs. Detta motoriska beteende är någonting man gradvis övar upp till att behärska. Det kan så småningom göras omedvetet.⁶³ Är att kunna hålla rak kurs en färdighet eller en förtrogenhet? Ifall svaret är avhängigt vår medvetenhet, skulle vår förmåga att mikrojustera ratten växla mellan att vara färdighet respektive att vara förtrogenhet allt eftersom vi uppmärksammar respektive inte uppmärksammar den. Det ter sig kontraintuitivt och vidare så innebär det fortfarande hänvisning till en enskild förmåga.

Vad gäller övriga delar av bestämningarna passar rattvridandet till synes in på dem båda. Det synes vara en färdighet i och med att det är en erfarenhetsgrundad förmåga, att det är avsiktligt och att det är fundamentalt för adekvat utförande av aktiviteten. Samtidigt är det till synes ett paradexempel på förtrogenhet att omedvetet anpassa sig till sammanhanget genom att rotera ratten precis tillräckligt i relation till sinnesupplevelser av bilens svajning eller vägens kurvatur. Vi kan förstås säga att det är ett uttryck för båda kunskapsformerna, men det ger oss ingen klarhet i vad skillnaden mellan de två är.

Varför vi ser dessa svårigheter är att vi försökt konkretisera i vad en färdighet består. I abstrakt form som *färdigheten att köra bil* låter det som något annat än *förtrogenhet med bilkörning*. Denna initiala skillnad tycks sedan upplösas när vi detaljgranskar en färdighets beståndsdelar.⁶⁴ Att kunna köra bil tycks vara en sammansättning av just den sortens tysta och vanemässiga responser som Carlgren beskriver när hon talar om förtrogenhet. En stunds reflektion ger ett liknande utfall för simning och ridning. Ett hot mot distinktionen mellan färdighet och förtrogenhet är således att det förstnämnda tycks kunna reduceras till det sistnämnda.

Någon som är mån om att upprätthålla distinktionen skulle kunna säga att färdigheten är de rent motoriska aspekterna av bilkörandet, som muskelrörelserna när man pressar foten mot pedalerna eller drar i växelspaken, medan förtrogenheten är att kunna intuitivt känna igen situationer eller att genom sinnena direkt uppleva att någonting inte står rätt till, vilket leder till att foten instinktivt flyttas från gas- till bromspedalen eller att ratten hastigt roteras. Så sett är impulsen till handling ett uttryck för förtrogenhet medan den rent mekaniska handlingen är ett uttryck för

⁶³ Medvetet är det i den meningen att de flesta som kör bil vet om att den sortens mikrojusteringar oavbrutet görs. Kanske minns man också hur det var att styra innan beteendet blivit automatiserat. Det är omedvetet i meningen att det sker utan riktad kognitiv uppmärksamhet på justeringarna ifråga.

⁶⁴ Carlgren har själv påtalat att kunskapsformerna inte skall ses som att de förekommer i ”ren” form i verkligheten (Carlgren, 1994, s. 33). Men oaktat om färdigheter är något reellt eller en tankekonstruktion behöver de förklaras.

färdighet. Detta synsätt gör de två kunskapsformerna till åtskilda företeelser som är tätt kausalt förbundna.

Vi kommer nu att påtala vad vi uppfattar som tre kritiska problem med beskrivningen av färdighet som en förmåga till motorisk handling. Därefter kommer en allmän diagnos beträffande distinktionen färdighet/förtrogenhet ställas och ett eget förslag på uppdelning kommer föreslås.

Problem 1. Beskrivningen är kontraintuitiv: Färdigheter kan nog, enligt en vanlig uppfattning, variera kvalitativt. En skicklig person har en hög nivå av färdighet. Detta element tycks dock, med denna beskrivning av vad en färdighet är, gå förlorat; åtminstone för exemplet med bilkörning. Som tidigare nämnts kan vem som helst rotera ratten eller gasa och bromsa. Det som bl.a. kännetecknar skickligt bilkörande är att kunna göra det i rätt utsträckning och vid rätt tidpunkt. Vad som försökts göras med ovanstående beskrivning är att isolera den rent motoriska/muskulära aspekten av bilkörande, men det vi då lämnas med är något som är svårt, för att inte säga omöjligt, att kvalitativt värdera. Det stämmer med andra ord inte överens med en common sense-uppfattning av vad färdigheter är.

Problem 2. Intellectuella färdigheter utesluts: Som tidigare nämnts är ett motiv hos anhängare av praktikvändningen att suddas ut skiljelinjen mellan praktiska och teoretiska verksamheter. Gilbert Ryle (1949), en av dem vars idéer Carlgren lutar sig emot, argumenterade exempelvis för att tänkande är en form av handlande (att tänka är ett *know-how*). Är färdigheter enbart förmågan till rent motoriska handlingar, får vi svårt att hitta vilken del av kunnandet som motsvarar färdighetsaspekten inom aktiviteter som saknar motoriska moment.

Problem 3. Distinktionen är godtycklig och onödig: Observera att en kraftig inbromsning eller hastig väjning är exempel på enskilda handlingar. Det är *ett* synligt uttryck för kunnande vars orsak vi valt att dela upp i *två* beståndsdelar: färdighet respektive förtrogenhet. Märk väl också att vi precis lika gärna hade kunnat säga att detta enbart är ett uttryck för en kunskapsform; nämligen färdigheten att köra bil. Vi hade också kunnat säga att bilföraren i exemplet behärskar ett komplext nätverk av olika rörelser och upplevelser som möjliggör hennes bilkörande. Att kunna köra bil kräver att röra sin vänstra arm på ett visst sätt, att blinka vid rätt tidpunkt, att rotera nacken etc., och vi hade kunnat välja att beskriva förmågan till samtliga mikrohandlingar som separata kunskapsformer. Även om detta vore giltiga distinktioner att göra, så till vida att detta är exempel på förmågor som inte kan reduceras till varandra, så synes de helt onödiga. Samma kritik kan riktas mot de två praktiska kunskapsformerna. Om båda dessa gör sig synliga genom sinnliga responser, som sker omedvetet till följd av erfarenhetsgrundade dispositioner, vad är egentligen skälet till att framställa dem som två separata förmågor? Om vi dessutom ser dem som någonting som skall utgöra underlag för en betygsmässig bedömning, hur skall en lärare kan urskilja så subtila skillnader?

Vi får undvika att inte bli för reduktiva. Även om vad vi väljer att beskriva som aspekter av kunnande till viss grad är godtyckligt, innebär inte det att en uppdelning måste vara meningslös. Vad vi med fördel söker är ett svar på vad som motiverar vilka beståndsdelar vi väljer att stycka upp kunnandet i. Kanske kan ett svar ges om vi begrundar det ursprungliga syftet med införandet av kunskapsformerna. Detta var att bredda synen på vad kunskap är; vilket tänktes vara ett projekt mot bakgrund av praktikvändningen. Man ville övergå från en syn på kunskap som

något rent kognitivt, som kan matas in i den okunnige av den kunnige, till något som också har icke-kognitiva komponenter, och som är beroende av sammanhanget i vilket det försiggår. Breddningen av hur kunskap förstås kan, med andra ord, motiveras av dess praktiska implikationer för hur undervisning skall bedrivas.

Beskrivningen av färdighet och förtrogenhet som två separata förmågor bidrar enligt oss inte till att motivera en bredare eller på annat sätt annorlunda repertoar av undervisning. Båda synes vara aspekter av kunnande som sitter i kroppen, som inte kan uttryckas med ord, som grundas på erfarenhet och som är dispositioner för handlande.

6. Förslag

6.1 Inledning

I 5.3 diskuterades hur de fyra kunskapsformerna förhåller sig till kunskap. En av frågorna vi ställde var om kunskapsformerna skall förstås som oseparatorbara. Vi utlovade att återkomma till frågan efter att vi utrustat oss med en bättre förståelse av innehållet i dem. Vi är nu redo att ge en diagnos. Givet våra beskrivningar tycks det orimligt att säga att det med nödvändighet inte går att besitta en av kunskapsformerna utan att samtidigt besitta övriga tre. Exempelvis tycks det oss vara möjligt för en person att läsa sig till en stor mängd fakta- och förståelsekunskap om kemi utan att vara förtrogen med en kemikal eller att kunna laborera. Vad gäller förtrogenhet verkar den, som tyst kunskap, vara möjlig utan faktakunskap eftersom själva innebörden i att besitta tyst kunskap är att kunna något utan att ha faktakunskap om vad det är man kan.

Att Carlgren säger att de fyra kunskapsformerna finns i all kunskap kan dock te sig mer rimligt om ”kunskap” förstås, likt vi i 5.3 föreslagit, som kunnande inom ett område. Skolämnena ses då som exempel på kunskapsområden, och att säga att fakta-, förståelse-, färdighets- och förtrogenhetskunskap finns inom alla skolämnena ter sig rimligt. Eftersom termen ”kunskap” normalt inte används med den innebörden, föreslår vi att en åtskillnad mellan ”kunskap” och ”kunnande” görs, där det sistnämnda betecknar det Carlgren tycks mena och det förstnämnda betecknar delarna, som att veta att Jorden roterar runt Solen, som i tillräcklig mängd blir till kunnande.⁶⁵

6.2 Fakta- och förståelsekunskap

Distinktionen mellan fakta- och förståelsekunskap är inte lätt att artikulera, givet att en sådan skall göras. Nyckelfrasen i vårt förslag till en bestämning av förståelse är ”att se mönster”. Att förstå något är att se det som ett exempel på något allmänt. Denna förståelse står inte i motsatsställning till faktakunskap. Snarare det motsatta är fallet. Dvs. förståelse, i denna mening, torde ha som förutsättning att den förstående individen besitter en betydande mängd faktakunskaper.

Låt oss återvända till exemplet med attentatet mot Franz Ferdinand och Första världskrigets utbrott. Vi sade ovan att – med vad vi har beskrivet som Carlgrens förståelse i den tjockare

⁶⁵ Faktakunskapen att Jorden roterar runt Solen kan alltså ses som en del av kunnande i t.ex. astronomi.

meningen – förståelsen som en person i exemplet besitter kan stavas ut som att vederbörande har en berättigad tro att ett explanatoriskt samband råder mellan de båda händelserna. Detta kan lika gärna beskrivas som en faktakunskap med ett explanatoriskt faktum som objekt för kunskapen ifråga. Som den är beskriven här, behöver den inte vara mer än en isolerad trosföreställning hos personen. Förvisso en trosföreställning som kan vara berättigad och sann, men den är inte inbäddad i något större kognitivt sammanhang. Den kvalificerar sig därför inte som förståelse i den mening som vi föreslår.

Det finns antydningar hos Carlgren att hon tänker sig förståelse också i den mening som vi åsyftar. Hon skriver sådant som följande.

Tyngdpunkten i undervisningen måste därför ligga på en strävan mot att eleverna själva utvecklar mönster och teorier som sätter in faktakunskaperna i ett sammanhang. I relation till diskussionen om kunskapsformer innebär detta en *starkare betoning av kunskapens förståelseaspekt, men också förtrogenhet med kunskapande arbete av olika slag.* (Carlgren, 1994, s. 43)

Talet här om att sätta in faktakunskaperna i ett sammanhang synes öppna för en tolkning i linje med förståelse som att se mönster. Av ordalydelsen i citatet att döma, tänker hon sig dock att det är eleverna själva som skall bibringa sig förståelse i form av mönster- och teoriseende. Det är måhända att vänta sig för mycket av eleverna. Peter Gärdenfors säger om detta:

[Det finns] ett berömt citat från Piaget: »Varje gång som man i förtid lär ett barn något som det kan upptäcka själv förhindrar man barnet att komma på det och därmed att förstå det till fullo.«⁶⁶ Men det är inte rimligt att tro att elevernas egna aktiviteter leder till att de upptäcker de abstrakta mönster i världen som, efter mycket forskarmöda, har blivit beskrivna i vetenskapen. Kunskapen som gör det möjligt att se dessa mönster finns i de teorier som forskningen har formulerat och kan i de flesta fall inte nås av eleverna själva. För den som inte har förstått hur solsystemet fungerar blir inte en soluppgång en observation av att jorden roterar, utan bara ett konstaterande av – ja, just – att solen går upp. Det finns kunskap som inte kan uppnås av eleverna själva, för att uttrycka det diplomatiskt. (Gärdenfors, 2010, s. 148-149)

Idealiskt vore förvisso om eleverna själva, i enlighet med Piagets *credo*, utvecklar förståelse av det aktuella slaget. Gärdenfors är skeptisk till realismen i detta. Det är lätt att instämma i den skepsisen. Under alla omständigheter torde det vara mycket tidskrävande att låta eleverna själva göra hela jobbet.

Vad skulle kunna vara ett relevant mönster för förståelse i fallet med attentatet mot Franz Ferdinand och Första världskrigets utbrott? Utan anspråk på att det är det bästa svaret, föreslår vi att kunskaper om hur allianssystemet i Europa var utformat sommaren 1914 i kombination med kunskaper om andra tiders allianssystem skulle kunna ligga till grund för att se ett mönster i vilket händelsekedjan som leder fram till kriget förstås. Ju djupare kunskaper, faktakunskaper, om dessa allianssystem, desto större förutsättningar har eleven att förstå. Förståelsen är då av ett annat slag än blott kunskap om att ett explanatoriskt samband råder mellan två händelser. Vi är nog benägna att se på historiska händelseförlopp som unika företeelser. Den förmenta insikten att de är unika undergräver tilltron till att det skulle kunna finnas mönster som instanteras fler gånger än en. Det ligger då nära till hands att dra den tragiska slutsatsen att det inte går att lära något av historien. Fullt så pessimistisk behöver man dock inte bli. Ingående fakta-

⁶⁶ Citatet är från Piaget (1970, s. 715). Sannolikt är översättningen Gärdenfors' egen.

kunskaper kan mycket väl ge underlag för att se tendenser, snarare än lagbundenheter, i människors agerande i vissa typer av situationer. Det är tillräckligt för att urskilja mönster, som kan ge förståelse i den här antydda meningen.

Gärdenfors återger flera fall, tänkta att vara exempel på mönsterseende, som synbarligen ger möjlighet till förståelse. Ett av dem är det följande.

Hon [Ingrid Pramling Samuelsson]⁶⁷ följde fyra grupper av barn vid deras besök på Naturhistoriska riksmuseet. Två av grupperna hade tidigare arbetat med begrepp relaterade till »kretslopp«. På museet talade alla fyra grupperna om levande och döda djur, maskar, löv och träd som ett kretslopp. Men när barnen intervjuades dagen efter besöket blev det tydligt att de som tidigare hade arbetat med begreppet [i.e., kretslopp] förstod vad det handlade om. De barn som inte hade arbetat med begreppet beskrev vad de hade varit med om genom att ge namn åt olika saker, utan någon koppling till kretslopp. »Kretslopp« är naturligtvis inget begrepp ett barn utvecklar av sig självt. Det är viktigt att läraren hjälper eleven att se de relevanta sambanden, att lyfta fram de osynliga trådarna. (Gärdenfors, 2010, s. 175-176)

Underförstått här är att med förståelse av begreppet kretslopp följer en modell, om man så vill en bild, av vad ett kretslopp är. Det är den modellen som en del av barnen använder sig av när de tar sig an uppgiften de fått. De övriga barnen, som sedan tidigare är obekanta med begreppet, och därmed också modellen, ser inget annat än de saker som i och för sig ingår i kretsloppet. Vad kretslopp har med dessa att göra förstår de dock inte.

6.3 Färdighets- och förtrogenhetskunskap

Problemet att reda ut vad färdighet är hänger samman med sättet som kunskapsformerna har beskrivits på. Den specifika svårigheten som vi behandlar i avsnitt 5.7 uppkommer till följd av att se kunskapsformerna som aspekter av, eller komponenter i, samma sak: kunnandet. Att det är svårt att finna ut vilken komponent av, exempelvis, att kunna köra bil som utgörs av färdighet, det tror vi beror på att ett kategorimisstag begås. Istället för att förstå förmågan att köra bil i dess helhet som en färdighet, har färdighet beskrivits som en del i att köra bil. Dessa krångligheter tror vi kan lösas. Vårt förslag är att färdighet skall ses som en egen typ av kunskap, snarare än som en del i enheten kunnande.

Vårt förslag till hur kunskap kan kategoriseras motsvarar distinktionen mellan *know-that* och *know-how*, som den beskrivs av Johansson och Lynøe (2008). Medan det förra är propositionell kunskap, är det senare förmågan att utföra något. Både muskulära och mentala handlingar kan klassas som *know-how*. Vidare kan beståndsdelarna, dvs. det vi besitter som möjliggör att vi kan utföra en handling, vara både tysta och synliga. En skicklig klättrares skicklighet kan bestå dels i hennes förtrogenhet med bergväggen, som kommer till uttryck genom subtila kroppsrörelser, dels genom propositionell kunskap om vilken utrustning som skall användas, hur man rappellerar, hur klippsegment med bra grepp ser ut etc.

Med distinktionen slås på sätt och vis ihop de olika kunskapsformerna, men den förringar för den sakens skull inte betydelsen av erfarenhet, och den utesluter inte heller att sammanhanget i vilket vi lär oss någonting kan spela roll för karaktären hos det vi lär oss. Distinktionen inbegriper heller ingen värdering av de olika sorterna kunskap. Vidare är den förenlig med att de

⁶⁷ Exemplet är hämtat från Pramling Samuelsson (1988).

olika kunskapsorterna samspelar och ibland förutsätter varandra. Exempelvis kräver faktakunskap och förståelse inom matematik rimligen förmågan (*know-how*) att genomföra matematiska operationer. Det som nämnts i detta stycke rör frågan om hur kunskap tillägnas, vilken inte är densamma som den om vad kunskap är. Distinktionen håller sig neutral beträffande det förstnämnda.

7. Avslutning: Resultat

Vår bestämning av faktakunskap, som vi tror rimligt fångar Carlgrens intention, ges i termer av två slags fakta, råa respektive institutionella, om vilka försanthållanden görs. Vårt förslag till en förändrad avgränsning och bestämning av förståelsekunskap ges i termer av att se exempel på ett mönster. Det kan karakteriseras som en form av att förklara något, men går utöver att blott ange ett explanatoriskt samband. Med vår bestämning av förståelse erfordras även en insikt om en förklaringens djupare förutsättning: ett instantierat mönster.

Den bestämning av vad färdigheter är som bäst motsvarar vad Carlgren vill åt är den som erfarenhetsgrundade förmågor: att kunna avsiktligt och konsekvent (utan tur) genomföra en aktivitet på ett, inom ramen för aktivitetens normer, önskvärt sätt. Förtrogenhet förstås bäst som en erfarenhetsgrundad förmåga eller disposition att fälla instrumentellt verksamma omdömen inom ett område. Vi har försökt att reda ut vari distinktionen mellan dessa två kunskapsformer är tänkt att bestå, och kommit fram till att distinktion antingen är diffus, kontraintuitiv, missvisande eller svår att motivera. Vårt förslag är att slopa färdighet och förtrogenhet som kunskapsformer, och att istället se förmågor att kunna utföra en handling som *know-how*. Sådana förmågor kan vara både tysta och synliga.

Referenser

- Anscombe, G. E. M. (1957). *Intention*. Oxford: Blackwell.
- Armstrong, D. M. (1997). *A World of States of Affairs*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bloom, B. S. (Red.) (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook I: Cognitive Domain*. New York: David McKay Company.
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18, 32-42. doi.org/10.3102/0013189X018001032
- Cappelen, H. (2020). Conceptual engineering: the master argument. I A. Burgess, H. Cappelen & D. Plunkett (Red.), *Conceptual Engineering and Conceptual Ethics* (s. 132-151). Oxford: Oxford University Press. doi: 10.1093/oso/9780198801856.003.0001
- Carlgren, I. (1994). Kunskap och lärande. I *Bildning och kunskap: särtryck ur Läroplanskommitténs betänkande Skola för bildning* (SOU 1992:94). Stockholm: Statens skolverk.
- Carlgren, I. (2009). Kunskapssynen i 90-talets läroplanskonstruktion. I I. Carlgren, E. Forsberg, & V. Lindberg (2009). *Perspektiv på den svenska skolans kunskapsdiskussion* (s. 16-38). Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Carlgren, I. (2012). Kunskap för bildning? I T. Englund, E. Forsberg & D. Sundberg (Red.), *Vad räknas som kunskap? Läroplansteoretiska utsikter i lärarutbildning och skola* (s. 118-139). Stockholm: Liber.
- Carlgren, I. (2015). *Kunskapskulturer och undervisningspraktiker*. Göteborg: Daidalos.
- Carlgren, I. (2018). En bildningsskola för alla – eller ”olika för olika”? *Skola & Samhälle*. Hämtad från:
<https://www.skolaochsamhalle.se/flode/skola/ingrid-carlgren-en-bildningsskola-for-alla-eller-olika-for-olika/>
- Carlgren, I. (2019). Skola för bildning – en betoning av kunskapens innehåll. *Skola & Bildning*. Hämtad från: <https://www.skolaochsamhalle.se/flode/skola/ingrid-carlgren-skola-for-bildning-en-betoning-av-kunskapens-innehall/>
- Carlgren, I., & Marton, F. (2007). *Lärare av i morgon*. Stockholm: Lärarförbundets förlag.
- Carlshamre, S. (2020). *Philosophy of the Cultural Sciences*. Hämtad från:
<https://www2.philosophy.su.se/carlshamre/texter/PhilCult.pdf>
- Carnap, R. (1947). *Meaning and Necessity: A Study in Semantics and Modal Logic*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Dir. 1991:117. *Nya direktiv till Läroplanskommittén*. Hämtad från:
https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/kommittedirektiv/nya-direktiv-till-laroplanskommitten_GFB1117
- Gallie, W. B. (1956). Essentially contested concepts. *Proceedings of the Aristotelian Society*, 56, 167-198.
- Gettier, E. (1963). Is justified true belief knowledge? *Analysis*, 23(6), 121-123. doi:10.2307/3326922
- Gärdenfors, P. (2010). *Lusten att förstå: om lärande på människans villkor*. Stockholm: Natur & Kultur.

- Haglund, B. (1998). Vad är kunskap? I S. Carlshamre (Red.), *Filosofiska frågor* (s. 83-93). Stockholm: Utbildningsradion.
- Johannessen, K. S. (1988). The concept of practice in Wittgenstein's later philosophy. *Inquiry*, 31(3), 357-369. doi.org/10.1080/00201748808602161
- Johansson, I., & Lynøe, N. (2008). *Medicine and Philosophy: A Twenty-First Century Introduction*. Frankfurt: Ontos Verlag.
- Mackie, J. (1965). Causes and conditionals. *American Philosophical Quarterly*, 2, 245-264.
- Molander, B. (1996). Appendix: Några kritiska reflektioner om kunskapssynen i Läroplanskommitténs betänkande *Skola för bildning*. I B. Molander, *Synlig och dold kunskaps-teori i skolforskningen: exemplet Den nationella utvärderingen av grundskolan* (s. 54-57). Göteborg: Forskningens villkor.
- Piaget, J. (1970). Piaget's theory. I P.H. Mussen (Red.), *Carmichael's Manual of Child Psychology, Vol. I* (s. 703-772). New York: John Wiley & Sons Inc.
- Polanyi, M. (1966). *The Tacit Dimension*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Pramling Samuelsson, I. (1988). *Att lära barn att lära*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Pullum, G. K. (1991). *The Great Eskimo Vocabulary Hoax, and Other Irreverent Essays on the Study of Language*. Chicago: University of Chicago Press.
- Ryle, G. (1946). Knowing how and knowing that. *The Proceedings of the Aristotelian Society*, 46, 1-16. doi.org/10.1093/aristotelian/46.1.1
- Ryle, G. (1949). *The Concept of Mind*. London: Hutchinson's University Library.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Searle, J. R. (1995). *The Construction of Social Reality*. New York: Free Press.
- SOU 1992:94. *Skola för bildning. Huvudbetänkande av Läroplanskommittén*. Stockholm: Allmänna förlaget.
- SOU 1992:86. *Ett nytt betygssystem. Slutbetänkande av Betygsberedningen*. Stockholm: Allmänna förlaget.
- Skolverket. (2011a). *Läroplan för gymnasieskolan, Gy 11*. Stockholm: Statens skolverk.
- Skolverket. (2011b). *Läroplan för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet, Lgr 11*. Stockholm: Statens skolverk.
- Skolöverstyrelsen. (1980). *1980 års läroplan för grundskolan, Lgr 80*. Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- Utbildningsdepartementet. (1994). *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendets och de frivilliga skolformerna: Lpo 94 och Lpf 94*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Wikforss, Å. (2017). *Alternativa fakta: om kunskapen och dess fiender*. Lidingö: Fri tanke.
- Wittgenstein, L. (1977). *Remarks on Colour*. L. L. McAlister & M. Schättle (övers.). G. E. M. Anscombe (Red.). Oxford: Blackwell.
- Wittgenstein, L. (1992). *Filosofiska undersökningar*. A. Wedberg (övers.). Stockholm: Thales.