

TIDSKRIFT FÖR POLITISK FILOSOFI
NR 3 2014 | ÅRGÅNG 18

Bokförlaget THALES

RAGNAR OHLSSON OCH KIAN SIGGE: *Den barnsliga relativismen: Intellektuell dygd eller lättja?*, Stockholm: Carlsson Bokförlag, 2013

UNDER DE SENASTE 40 åren har både teoribildning om, och praktiskt utövande av, filosofiska samtal med barn utvecklats och spridits världen över. Det vanliga är att betrakta Matthew Lipman med kollegor vid Institute for the Advancement for Philosophy for Children som förgrundsgestalter och centrala personer för områdets framväxt. Särskilt forskningsbelagd är Philosophy for Children (P4C), en samtalsmetod med tillhörande filosofiska texter och lärarhandledningar som hittills har översatts till fler än 60 språk och tillämpas i reguljär skolverksamhet världen över. Analytiska filosofer känner väl igen sig i metodens uttryckliga fokus på precision, definitioner, stringens, logiskt tänkande och argumentationsanalytiskt utövande. Vidare karaktäriseras dessa filosofiska samtal av byggande av ett så kallat »community of inquiry», ibland översatt till »undersökandegemenskap» (Haglund & Persson 2004), där samtalsdeltagarna under ledning av samtalsledare gemensamt försöker utreda filosofiska frågor. Att den – i jämförelse med traditionell undervisning – demokratiska och icke-auktoritära metoden kombinerar arbete för att utveckla samtalsdeltagarnas kritiska tänkande och sociala färdigheter har i ett antal forskningsstudier visat sig ge flera eftersträlvade resultat (García-Moriyón 2005; Trickey & Topping 2004), och området har även vunnit gehör av t.ex. UNESCO (2007). Främst är det IAPC som hittills har stått för utvecklingen av teorin inom P4C, men i och med metodens spridning och viljan hos många praktiker att kontextualisera metoden till lokala förutsättningar och karakteristika hos olika grupper av deltagare, så har ny och mer anpassad metod och teori utvecklats och tillämpats under senare år. Så har även skett i Sverige, med ett antal exempel, såsom nystartade förskolor med filosofisk inrikt-

ning och mångårig filosofisk samtalsverksamhet vid Södra teatern i Stockholm.

Ragnar Ohlsson är en av de svenska förgrundsgestalterna inom området, med forskningsprojekt i svensk grundskola som han bedrev redan under 1990-talet (Malmhøster & Ohlsson 1999), då jag själv var i ungefär samma ålder som de barn som deltog i forskningsprojektet ifråga. Jag fick tyvärr aldrig ta del av något liknande under min egen skolgång, men Ohlssons studie var bland de allra första som jag själv tog del av när jag i mitt examensarbete på lärarutbildningen började studera området, som glädjande och naturligt kombinerar teoretiskt underbyggd pedagogisk praktik med filosofi. Men min första kontakt med Ragnar Ohlsson var tidigare än detta, när jag som färsk filosofistudent hade förmånen att lyssna på en populärvetenskaplig presentation där han tillsammans med sin kollega Hans Mathlein illustrerade sina mångåriga och intensiva diskussioner om normativ etik med glimten i ögat. Ragnars Ohlssons sätt att verkligen lyssna på varje argument och till synes överväga giltigheten hos vart och ett av dem som om han hörde dem för första gången, även fast det nog var uppenbart att han stött på de flesta som duon valde att låta oss gröngölingar ta del av, gjorde ett starkt intryck på mig – något som jag senare också förstod var viktigt som samtalsledare i filosofiska samtal med barn. Efter några år träffade jag honom igen vid mina studier på avancerad nivå i praktisk filosofi på filosofiska institutionen vid Stockholms universitet, som han varit knuten till sedan 1970 och där han ägnat sig åt, förutom filosofi med barn, bl. a. normativ etik, den praktiska filosofins historia och politisk filosofi.

Med detta som bakgrund är det väldigt roligt att få nöjet att recensera Ragnar Ohlssons och Kian Siggēs (som jag tyvärr inte haft möjlighet att bekanta mig med tidigare) bok *Den barnsliga relativismen: Intellektuell dygd eller lättja?* (Ohlsson & Sigge 2013). Den är skriven av bägge författarna i ungefär lika stor utsträckning med explicit kapitelfördelning dem emellan. Bokens första och sista kapitel är gemensamt författade. I övrigt är boken i stort sett uppdelad i en första teoretisk del (hädanefter kallad »del 1») författad av Ragnar Ohlsson, och en empirisk del (hädanefter kallad »del 2»)

författad av Kian Sigge, med ett undantag för kapitel 9, där Ragnar Ohlsson redogör för resultat från tidigare forskningsprojekt. I samklang med bokens i övrigt välstrukturerade och pedagogiskt väl genomtänkta stil, beskrivs redan i förordet det trefaldiga syftet med det filosofiska samtalsprojektet med elever på grundskolans mellanstadium 2002–2004:

1. Vi ville formulera en teoretisk ram för utvärdering av filosofiska samtal med barn, som anknyter till, men vidareutvecklar, idéer om kritiskt tänkande. Vår teoriram utgår från begreppet intellektuella dygder.
2. Vi ville se i vad mån de mål som formulerades i den teoretiska delen uppnåddes under det praktiska försöket.
3. Vi ville i synnerhet studera en tendens till relativism hos elever som deltagit i filosofiska samtal som vi själva i ett tidigare försök, Malmhøst och Ohlsson 1999, och andra forskare, särskilt Marie-France Daniel (2002 och 2004), tyckt oss se (s. 9).

Efter denna tydliga beskrivning av vad som avses genomföras i boken går författarna vidare till bokens inledning och dess korta historiska exposé över filosofi med barn och kritiskt tänkande, samt dessas historiskt antagna nära relation. Ett antal välrenommerade definitioner av termen »kritiskt tänkande» ges, varpå kritik mot några centrala definitioner levereras. I detta sammanhang finner jag det mest relevant att ta upp en av författarnas huvudsakliga kluster av argument, som riktas mot definitioner av »kritiskt tänkande» där uttrycket fungerar som en paraplyterm med vid innebörd, vilket författarna menar för med sig två svårigheter (vilka jag senare kommer att återkomma till):

- (i) Sådana definitioner förefaller så heltäckande att det är svårt att föreställa sig någon ytterligare önskvärd intellektuell förmåga eller något förhållningssätt utöver de som redan är inbakade i begreppet, och uttrycket blir vid närmare påseende ett mycket stort paraply, i skydd av vilket man ställer i stort sett allt man önskar sig vad gäller egenskaper hos tänkandet.

- (ii) Om kritiskt tänkande är ekvivalent med varje tänkbar form av gott tänkande – hur skall då den specifika träningen av just denna form av tänkande ta sig form?

Författarnas förslag är att ersätta talet om kritiskt tänkande med en teori om intellektuella dygder. Ohlsson argumenterar för att normativa frågor om principer för rationellt tänkande – frågor som gränsar till traditionell kunskapsteori – bäst formuleras och besvaras inom en teoretisk ram där begreppet intellektuell dygd är centralt. Den av författarna uttryckta moraliska relevansen hos det teoretiska ramverket är inte heller liten: »All utbildning bör syfta till utvecklandet av intellektuell dygd (utöver att ge kunskap inom bestämda ämnesområden förstås)» (s. 18). Här tycks dock författarna bortse från utbildningväsendets funktion att stimulera exempelvis prosocialt beteende.

Efter en viss kunskapsteoretisk genomgång i kapitel två, där den intellektuella moralen anses konstituera ett betydande filosofiskt område som står utanför traditionell kunskapsteori och etik, går Ohlsson vidare till att jämföra sin teori om intellektuell dygd, vilken han ser som en särskild domän av filosofiska frågor, med andra teorier om intellektuell dygd. Vidare liknar Ohlsson sin egen teori med vissa responsabilisters (främst Lorraine Codes) teorier, vilka lägger stor vikt vid värderingar av kunskapssubjektets egenskaper (i dessa teorier främst beskrivet i termer av intellektuell ansvarsfullhet e.d.) snarare än vid frågor om rättfärdigande av enstaka påståenden, något som liknas vid den vikt som dygdetiker lägger vid agents karaktärsdrag snarare än vid korrektheten hos enskilda handlingar. Samtidigt beskriver Ohlsson responsibilitismen som uppfattningen att kunskapsteori är en normativ disciplin där försök att få kunskap är någonting som vi gör och som då också kan bedömas normativt. Ohlsson orienterar även läsaren kortfattat i det grundläggande teoretiska ramverk som Matthew Lipman presenterar i *Thinking in Education* (Lipman 2003) och dess relation till Ohlssons här presenterade. Det tycks som att Ohlsson använder det faktum att Lipman på senare år utökat sin teoribildning från att

omfatta enbart *critical thinking* till att omfatta *excellent thinking* (ett mer inkluderande begrepp avseende olika former av tänkande) som stöd för sin egen teori om intellektuella dygder. I en svagare och något säkrare tolkning av Ohlsson tycks det som att han menar att den egna teorin och Lipmans samklingar i vissa avseenden, vilket verkar betraktas som stöd för Ohlssons egen teori. Jag kommer att återkomma till relationen mellan Ohlssons och Lipmans teoretiska ramverk senare, i relation till de metodologiska ställningstaganden som görs i del 2.

Efter detta tar Ohlsson sig an det ambitiösa projektet att ge en definition av uttrycket »intellektuella dygder», vilket är målet för kapitel fyra. Ohlsson gör här ett försök att »utveckla Aristoteles idéer om rationellt motiverade, valda och inövade vanor och förhållningssätt, som positivt påverkar vår förmåga att lösa kognitiva problem och att förstå saker av vikt för oss» (s. 55). Detta i syfte att hitta ett begrepp som uppfattas som det mest väsentliga målet för utbildning och intellektuell träning. Dock menar Ohlsson att den egna teorin skiljer sig från Aristoteles, bland annat på punkten att gränsen mellan moraliska och intellektuella dygder är flytande i Olsons teori, till skillnad från i Aristoteles. Snarare än medfödda förmågor eller enbart färdigheter är en intellektuell dygd »ett fast etablerat karaktärsdrag som består av en (eller flera) önskvärd(a) tankevana(or) och/eller attityd(er), som hjälper den som har det att nå en bättre förståelse av saker av vikt för henne, än hon skulle ha nått utan detta karaktärsdrag». Presenterat i punktform är en intellektuell dygd således ett fast etablerat karaktärsdrag, som består av en (eller flera) tankevana(or) och/eller attityd(er), som

- a) är önskvärd(a), och
- b) hjälper den som har den att nå en bättre förståelse av saker av vikt för henne, än vad hon skulle ha nått utan detta karaktärsdrag.

I nära samband med detta förklarar Ohlsson »varför intellektuell dygd är något önskvärt» (s. 61). Men eftersom det redan

ingår i definitionen att tankevanan eller attityden som utgör karaktärsdraget ifråga är önskvärd, hade denna formulering gärna kunnat se annorlunda ut. Vidare skulle definitionen falla offer för liknande kritik som givits av författarna tidigare i boken och som jag refererade till genom (i) och (ii) ovan. Eftersom det t.o.m. ingår i författarnas definition av intellektuell dygd att tankevanan eller attityden ifråga är önskvärd, kan författarna använda termen som en paraplyterm som refererar till i stort sett alla tankevanor eller attityder de önskar sig, och därmed bli föremål för kritiken som författarna levererade i (i). Med en så allomfattande definition, kan den kritiska frågan uppkomma om hur den specifika träningen av detta tänkande ska ta sig form, vilket är en fråga som liknar kritiken i (ii). På denna fråga skulle författarna kunna svara att det är en empirisk fråga med svar som finns att tillgå i studier inom exempelvis pedagogik, ämnesdidaktik, filosofi eller psykologi. Men ett sådant svar kan tyckas duga lika väl till kritiken i (ii), riktad mot kritiskt tänkande. Om det är så att författarna menar att det bör gälla olika kriterier för rimligheten avseende de olika definitionerna, kunde detta med fördel tydliggöras och underbyggas.

Några illustrativa exempel på intellektuella dygder ges i kapitel fem, där denna exemplifiering också syftar till att visa på intellektuella dygder och laster som författarna har sökt efter i den empiriska undersökningen. Förutom dygden *praktisk begåvning* delas de exempel på intellektuella dygder som Ohlsson tar upp in i tre kategorier:

- 1) tankevanor,
- 2) inställningar och attityder, samt
- 3) metadygder

Här hade det underlättat om Ohlsson hade bidragit med definitioner av ovanstående kategoritermer, men det är möjligt att författarna gjort en avvägning och begränsning av formella definitioner med hänsyn till någon avsedd målgrupp, vilken dock ej pekas ut i boken. Även definitioner av enstaka dygder hade varit av intresse,

och givit mer underlag för kritik. Men Ohlssons resonerande stil med trådar till en mängd moderna och traditionella filosofiska teorier, samt såväl religiösa teorier som moderna vetenskapliga empiriska rön, ger trots allt en ungefärlig och troligtvis tillfredsställande bild av dygdena för de flesta potentiella läsare. Ofta kontrasteras också dessa dygder mot motsvarande laster. Motstridiga dygder samt förslag och problem med sammanvägningar av dessa, där en partiell lösning ligger i ett omfattande av metadygder, diskuteras genomgående under exemplifieringarna. En idé om positiv mångfald framläggs successivt. Ohlsson menar att det inte sällan är så att personer har mer av en önskvärd egenskap än en annan, och att det finns svårigheter med att ha en perfekt balans mellan de olika intellektuella dygdena. Han skriver t.o.m.: »Kanske är det i praktiken omöjligt för en och samma individ att ha alla dygder» (s. 83).

Att sedan röra sig vidare från den teoretiska delen till den empiriska delen ställer vissa krav på tydlighet i övergången. I stort karakteriseras bokens båda delar av en tydlig struktur, men vid denna övergång finns det vissa brister som försvårar en god översikt av projektet. Den översiktliga presentationen av projektet, som lite missvisande har placerats under kapitelrubriken »Vad hände på filosofitimmarna?», innehåller både relevant och koncentrerad information, men utelämnar även information som hade underlättat bildandet av en generell uppfattning av forskningens karaktär. Mer specifikt saknas ett tydliggörande om att forskningen är kvalitativ och explorativ till sin natur, snarare än syftande till att kvantifiera data eller generalisera resultat i någon hög utsträckning, vilket beskrivs förtjänstfullt och uttryckligt i Appendix 2 i bokens avslutande delar. (I detta appendix hade det vidare varit lämpligt att ge information om informerats samtycke och en kort notis om Etikprövningsnämndens utlåtande avseende projektet ifråga.) Då kvantitativ forskning är den vanligaste inom fältet, kunde detta metodologiska ställningstagande med fördel tydliggjorts redan inledningsvis.

Det ambitiösa forskningsprojektet inleddes höstterminen 2002. Av 200 elever från fem skolor i olika Stockholmsförorter som påbörjade projektet var det 150 elever som fullföljde, och därmed deltog

i två eller fyra terminers filosofiundervisning. Ett visst frågetecken uppstår dock för läsaren under försöket att få en konsistent bild av antalet fullföljande klasser. I samma stycke meddelas, å ena sidan, att antalet klasser inledningsvis var åtta och att tre av klasserna kom att avbryta verksamheten (vilket skulle innebära fem kvarvarande klasser), och, å andra sidan, att antalet kvarstående klasser var sex stycken. Jag antar fortsättningsvis att antalet klasser var sex stycken då detta är vad som direkt skrivs ut. Tre av de kvarstående klasserna undervisades i filosofi av ordinarie klasslärare och tre undervisades i filosofi av akademiskt skolade filosofer. Undervisningen grundades på en kursplan uppbyggd kring sju begrepp:

Tid
Händelse
Orsak-verkan
Handling
Moraliskt ansvar
Riktighet
Värde

Med utgångspunkt i ovanstående sju teman behandlades förutom de uppenbara områdena metafysik och etik även kunskapsteoretiska, vetenskapsfilosofiska, semantiska, medvetandefilosofiska och spelteoretiska problem. Den modell för filosofiska samtal som var påbjuden inom projektet beskrivs av Sigge som att den i mångt och mycket byggde på Lipmans modell. Det kan dock övervägas om Ohlssons föreslagna teori om intellektuella dygder som ramverk för filosofiska samtal är kompatibel med Lipmans teoretiska ramverk för P4C, i vilket »procedural values» (fortsättningsvis kallade »procedurala värden»), såsom konsistens och koherens, och »substantial values» (fortsättningsvis kallade »substantiella värden»), såsom *Alla människor är lika mycket värda* och *Man bör vara rättvis*, hålls isär. Utan att gå in i närmare detalj i Lipmans argumentation för de ställningstaganden som görs inom hans teoretiska ramverk, kan det konstateras att han accepterar avsett

utlärande av procedurala värden, medan han förkastar avsett utlärande av substantiella värden. Procedurala värden är:

... standards for effective communication and criteria for effective inquiry. They are appropriate to *the way* a person should think, not to *what* he should think. Therefore, they are *procedural* considerations, not *substantial* ones. (Lipman, Sharp & Oscanyan 1980, s. 86)

För att intellektuella dygder ska kunna sägas vara »procedurala» i någon rimlig mening i detta sammanhang, måste de alltså vara sätt att tänka på som krävs för att de filosofiska samtalen ska kunna fortskrida effektivt. Det tycks dock som att Ohlsson inte enbart nöjer sig med att se de intellektuella dygderna som procedurala värden. Denna slutsats drar jag av följande skäl:

- Definitionen av »intellektuell dygd» innehåller termen »önskvärd» (enligt tidigare återgiven definition), vilken inte definieras närmare av Ohlsson och vilken kunde ha definierats i termer av procedurala värden, om det var sådana värden som avsågs.
- Ohlsson hävdar uttryckligen att gränsen mellan moraliska och intellektuella dygder är flytande.
- Ohlsson hävdar att metadygden »vishet» är både instrumentellt och intrinsikalt värdefull.
- Enligt definitionen av »intellektuell dygd» kan en sådan vara en fast etablerad attityd och det är osäkert i vilken mån attityder klassar in under procedurala värden.

Hur Ohlssons teori om intellektuella dygder förhåller sig till Lipmans när det gäller substantiella och procedurala värden hade alltså med fördel kunnat förtydligas kortfattat. (Vissa aspekter av relationen modellerna och teorierna emellan beskrivs på sidorna 55, 100–101, 103, 128 och 131–132, men inga ställningstaganden om procedurala och substantiella värden nämns där.)

I kapitel sex blandas citat från dokumentation av lektionerna (bandupptagningar, lärarloggar och elevloggar) med efterhands-

reflektioner och klassificeringar av diskussionsinnehållet från Sigge. På detta vis bildar sig läsaren en rik och reflekterad uppfattning av lektionernas innehåll mer konkret och specifikt. Läsaren får på ett rättframt vis ta del av en rik variation av elevernas filosofiska frågor, teorier och argument. Min gissning är att både kvaliteten och kvantiteten av elevernas filosofiska idéer skulle väcka en viss förundran hos många vuxna som inte tidigare engagerat sig i filosofiska samtal eller liknande aktiviteter med barn.

I kapitel sju beskriver Sigge ett antal svårigheter med filosofiundervisningen. Att ta sig an detta är förtjänstfullt och behövs inom fältet, som något förvånande och humoristiskt nog inte alltid karaktäriseras av en kritisk analys av interventionernas innehåll och resultat. Några problem som iakttagits rör strukturella problem avseende skolmiljön (stress, ordning, etc.), pedagogisk eller filosofisk kompetens hos lärarna och systemkonflikter mellan traditionell undervisning och den mer demokratiska pedagogik som tillämpats i projektet, något som är en vanligt påtalad problematik även i internationell forskning. En specifik men föga förvånande slutsats är också följande: »Med filosofer med större erfarenhet av undervisning och med klasslärare som tillägnat sig bredare kunskaper i filosofi, kommer man att få ut betydligt mer av undervisningen än vad som nu blivit fallet» (s. 131).

Kapitlet avslutas med några sammanfattande ord där Sigge bland annat skriver: »Det här kapitlet visar att det går att föra filosofiska samtal med barn. Men det går inte alltid lätt och med framgång» (s. 135). Slutsatsen att man kan föra filosofiska samtal med barn är föga förvånande och väl så blygsam, med tanke på metodens stora spridning de senaste 40 åren. Vidare är den förmodligen alltför vida accepterad för att fungera som slutsats i två på varandra följande kapitel. Även i föregående kapitel skriver nämligen Sigge: »Det man kan se är att filosofiska samtal kan föras – om än med varierande grad av konsistens och uppslagsrikedom» (s. 119).

I kapitel åtta beskriver Sigge tre mönster funna genom analys av samtliga data utifrån de i bokens första del beskrivna intellektuella dygderna. Dessa tre mönster är: skepticism, värderativism och värdeobjektivism, samt strävan att undvika konflikter. Under

dessa rubriker beskrivs, i kombination med beskrivningar av empiriska data som underbygger trosföreställningen att eleven ifråga gav uttryck för dygden ifråga, ett antal funna intellektuella dygder, såsom öppenhet, gott omdöme, logiskt tänkande och fantasi, liksom ett antal funna intellektuella laster, såsom intellektuell lättja och dogmatism.

I kapitel nio presenteras vissa överspillningseffekter från filosofiundervisningen till andra skolämnen, som matematik och historia. Sigge framför en försiktig slutsats om att filosofisamtalen främjat öppenhet och tolerans, men inte noggrannhet och kritiskt tänkande, och möjligen även bidragit till en viss intellektuell lättja, i matematikämnet.

När författarna sedan rör sig vidare till kapitel 10 för att diskutera relativismen och den intellektuella lättjan, beskrivs miss-tanken om att elevernas forna relativistiska positioner undergräver möjligheten till ett vidare kritiskt tänkande som oroande. Efter en i sammanhanget nyanserad teoretisk beskrivning av olika relativistiska positioner, refereras viss forskning om utveckling av relativism hos elever som haft filosofiska samtal, samt forskning om barns moraluppfattningar. Den senare av dessa forskningsområden hade med fördel även kunnat innehålla information om den omfattande forskningen kring social-kognitiv domänteori.

Vidare beskrivs hur 12 elever valdes ut för att intervjuas i syfte att ta reda på vilka typer av relativism som förelåg bland elevernas uppfattningar. Sigge tycker sig se deskriptiv, semantisk, epistemisk och ontologisk relativism representerad bland de 12 respondenterna. Det område som beskrivs som vanligast för barnens relativistiska tendenser är värdefrågor. Sigge såg även exempel på objektivistiska uppfattningar inom vissa domäner, men vanlig var också en viss ambivalens inom respektive elevs uppfattningar. Rättfärdigandena för Siggés tolkningar ges genom återgivande av elevers utsagor tillsammans med teoretiska reflektioner av Sigge. Sedan diskuteras ett antal potentiella förklaringar – relativt utbredd skepticism och tolerans – till förekomsterna av de relativistiska tendenserna. Skepticismen ses inte som någon generell förklaring till elevernas relativistiska tendenser, även om något enstaka exempel tycks

kunna förklaras på detta vis. Sigge diskuterar sedan ett eventuellt samband mellan de relativistiska tendenserna hos barnen och deras uppfattning om innebörden av tolerans. Författaren noterar här den uttryckta relevansen av tolerans inom skolvärlden och refererar till skrivelser i grundskolans läroplan. Författarens etos, sett från perspektivet av yrkesverksamma lärare, hade dock troligtvis stärkts av en referens med citat från den aktuella läroplanen för grundskolan (Lgr 11), istället för från den föregående (Lpo 94).

Flera intressanta data tas upp från intervjuer med de 12 eleverna avseende frågor som direkt rör tolerans. Eleverna uppvisar en mer utbredd relativism i detta sammanhang än vid svar på tidigare mer generella frågor om moralens objektivitet. Ett antal motsägelser uppenbarar sig i elevernas resonemang, även hos elever som tidigare varit förhållandevis konsistenta i sina uppfattningar. Detta gäller i än större utsträckning när barnen intervjuas om filosofifämnetts karaktär i allmänhet, då barnen ofta karaktäriserade filosofiska frågor i termer av att det inte finns rätt eller fel svar på dem. Vidare är åsikten att det inte heller finns sämre eller bättre argument vanligt förekommande, vilket Sigge finner förvånande. Dessa vanligt förekommande åsikter frambringar en oro från författarnas sida om att detta skulle kunna underminera intresset och nyfikenheten för filosofiska frågor. Enligt författarna finns dock i intervjuerna evidens för olika konsekvenser av denna typ av åsikter. Vissa elever anser att detta gör filosofistudier meningslösa medan andra anser att det är just detta som gör filosofi roligt. Slutligen diskuteras om elevernas förkastande av underbyggd argumentation ska tolkas som ett utslag av intellektuell lättja. En slutsats är att subjektivistisk relativism kan (dock inte per automatik) lägga hinder i vägen för kritiskt tänkande. (Noteras kan här att författarna åter pratar om »kritiskt tänkande», trots sin tidigare kritik.)

När relativismen är ett ogenomtänkt ställningstagande, vilket författarna noterar att den inte alltid är (utan ibland kombineras med intellektuella dygder som till exempel omsorgsfullt tänkande), och ett ställningstagande som kommit i konflikt med andra uppfattningar, sluter Sigge sig till att relativismen är ett resultat av ett osjälvständigt och lättjefullt tänkande. Kanske är denna slutsats

väl stark, med tanke på att en av eleverna explicit uttryckt att orsaken till en nihilistisk eller relativistisk uppfattning i filosofi var att såväl lärare som intervjuare explicit uttryckt att det inte finns några rätt och fel i filosofi (se s. 190). (Refererar eleverna här till ordinarie klasslärare eller lärare med magisterexamen i filosofi, eller båda?) Enligt min egen erfarenhet av möten med yrkesverksamma pedagoger, är liknande utsagor mycket vanligt förekommande under diskussioner om exempelvis etik, där de relativistiska eller nihilistiska utsagorna ofta fungerar som ett uttryck för en tillåtande atmosfär där olika åsikter får komma till uttryck. Om eleverna accepterar denna hållning, utan att ifrågasätta eller fundera kritiskt kring sådana påståendes sanningsvärde, kan man givetvis tillskriva just detta okritiska accepterande som intellektuellt lättjefullt i *någon* grad. Man kan dock ifrågasätta om detta kan sägas vara uttryck för någon hög grad av lättjefullhet, då lärares påståenden ofta betraktas som en grundförutsättning för själva diskussionerna. Denna potentiella förklaring diskuteras i kapitel 11, men författaren kunde möjligen ha gjort någon kort notering om denna potentiella förklarings grad av hållbarhet redan i detta sammanhang. Att någon elev dessutom uppfattat det som att även intervjuaren påstod att det inte finns rätt eller fel inom filosofi är anmärkningsvärt. Har eleven missuppfattat intervjuaren, och i så fall: hur kan detta komma sig? Har flera av eleverna möjligen gjort liknande tolkningar? Detta hade med fördel kunnat utredas, då det har stor bäring på studiens resultat, och är metodologiskt betydelsefullt.

I kapitel 11, den resonerande sammanfattningen, betraktas några till synes paradoxala resultat. Filosofieleverna är vana vid att diskutera och stödja sin egen uppfattning med argument, kräva argument från andra, implicit och explicit bruka logiska härledningsregler, finna alternativa perspektiv och idéer, sträva efter förståelse samt ändra åsikt när de får bra argument. Samtidigt uttrycker eleverna relativistiska tendenser. Författarna skriver: »Å ena sidan bemödar sig eleverna om att argumentera för sina ståndpunkter; de lyssnar på varandra och tar intryck av varandras argument; de argumenterar i många fall väl. Men samtidigt hävdar

de att ingen kan ha mer rätt än någon annan, att ingen ståndpunkt har mer som talar för sig någon annan» (s. 208). Resultatet antyder vidare att barnen som intervjuades uppvisade större relativistiska tendenser när intervjufrågorna gällde filosofi i allmänhet än då de gällde kunskap eller moral i synnerhet. Författarna diskuterar i anslutning till detta om resultaten därmed pekar på att eleverna ser den filosofiska kontexten i sig som subjektivistiskt relativistisk. På bokens sista sidor diskuteras några olika slutliga potentiella förklaringar till de relativistiska tendenserna: lärares explicita uttalanden som kan tolkas relativistiskt, en stark betoning på tolerans och respekt för andras åsikter (vilken i sådana fall enbart skulle ha påverkat de relativistiska tendenserna indirekt), en skepsis inför auktoritet och slutgiltiga svar, elevers upptäckande av meningsskiljaktigheter inom klassen, en allmänt utbredd relativism i samhället samt lärares oro och försiktighet inför att leverera kritik av elevers bristande argumentationer eftersom detta kan upplevas som stötande för mottagaren.

I boken som helhet presenteras intressanta och relevanta resultat och slutsatser. Idén att använda intellektuell dygd som teoretiskt ramverk för filosofiska samtal utgör ett välkommet tillskott till teorbildningen inom området. Jag vill slutligen rekommendera boken till läsare intresserade av filosofiska samtal med barn, relativism, kritiskt tänkande eller intellektuella dygder, då den är ett mycket angeläget och intressant bidrag till dessa områden.¹

→

Ylva Backman

Not

¹ Jag vill rikta ett tack till Viktor Gardelli för värdefulla kommentarer.

Referenser

- GARCÍA-MORIYÓN, FELIX; REBOLLO, IRENE; COLOM, ROBERTO (2005) »Evaluating Philosophy for Children: A Meta-Analysis«, *Thinking*, vol. 17, nr. 4, ss. 14–22.
- HAGLUND, LIZA; PERSSON, ANDERS (2004) *Öppet sinne, stor respekt*, Stockholm: Rädda barnen.
- LIPMAN, MATTHEW (2003) *Thinking in education*, Cambridge: Cambridge University Press.
- LIPMAN, MATTHEW; SHARP, ANN MARGARET; OSCANYAN, FREDERICK S (1980) *Philosophy in the classroom*, Philadelphia: Temple University Press.
- MALMHESTER, BO; OHLSSON, RAGNAR (1999) *Filosofi med barn*, Stockholm: Carlsson.
- OHLSSON, RAGNAR; SIGGE, KIAN (2013) *Den barnsliga relativismen*, Stockholm: Carlsson.
- TRICKEY, S; TOPPING, K J (2004) »Philosophy for children»: a systematic review. *Research Papers in Education*, vol. 19, nr. 3, ss. 365–380.
- UNESCO (2007) *Philosophy – A School of Freedom*, Paris: UNESCO.