

Tolkningsorättvisa föranleder inga didaktiska revolutioner

H å k a n S a l w é n

Filosofiska institutionen, Stockholms universitet

ABSTRACT

Filosofen Miranda Fricker argumenterar i sin banbrytande *Epistemisk orättvisa* att tillgången till begrepp är orättvist fördelad mellan grupper i samhället. Orättvisan har negativa konsekvenser för elever. Den drabbade har mycket svårt att beskriva somliga erfarenheter på ett begripligt sätt varför hen kan framstå som irrationell. Som ett resultat av detta kan eleven utsättas för nedsättande kommentarer, vilket kan leda till dåligt självförtroende och ohälsa, som i sin tur påverkar elevens kunskapsutveckling negativt. Orättvisan drabbar också andra elever som inte kan lära av den drabbades erfarenheter och som därmed går miste om värdefull kunskap. Fricker anser att orättvisan bäst bemöts dygdetiskt. Då spelar didaktiska överväganden en avgörande roll eftersom dygder måste inskolos. I denna artikel undersöker jag vilka didaktiska implikationer Frickers position har och hur rimliga de är. Jag argumenterar att en välvillig tolkning av Fricker gör att hon inte drabbas av den allvarliga kritik mot dygdteorin som går ut på att lärare bör sluta få elever att förstå och tillämpa diverse olika principer rörande exempelvis textanalys. Hennes position föranleder heller inte lärare att fokusera på genuint nya tolkningsprinciper. Fricker lyfter fram ett viktigt och länge förbisett problem, men hennes position har, förvånande nog, tämligen begränsad didaktisk relevans.

INTRODUKTION

Fricker har i sin banbrytande *Epistemisk orättvisa* identifierat nya och grundläggande rättviseproblem dels rörande vems utsagor vi tar på allvar, dels rörande tillgången till begrepp som behövs för att på ett adekvat sätt ge



Detta verk är en öppet tillgänglig artikel publicerad under licensen [Creative Commons Erkännande-IngaBearbetningar 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

© 2025 [Håkan Salwén]

ISSN: 1401-6788

DOI: <https://doi.org/10.63843/pfs.v30i1-2.53829>

uttryck för viktiga erfarenheter. Båda problemen är, enligt Fricker, exempel på epistemiska orättvisor. Den första sortens orättvisa kallar hon för vittnes-orättvisa (testimonial injustice). Den lyssnare som på grund av fördomar om exempelvis talarens kön eller etnicitet fäster lägre tilltro till talarens utsagor än vad utsagorna förtjänar utsätter talaren för en vittnesorättvisa. Den andra sortens orättvisa kallar Fricker för tolkningsorättvisa (hermeneutical injustice). Den har att göra med att en ojämlig tillgång till begrepp baseras på socio-ekonomisk marginalisering.

Moraliskt sett behöver det inte vara problematiskt att tillgången till begrepp är ojämnt fördelad mellan grupper i samhället. En sådan fördelning kan i vissa fall exempelvis förklaras med hänvisning till meriter. Fricker anser dock att den ojämliga tillgången ofta är orättvis. Kvinnor hade (och har) mindre makt än män och det medför att kvinnor hade (och har) sämre möjligheter att delta i praktiker där begrepp utvecklas, vilket missgynnar primärt kvinnor. Tolkingsorättvisan består i ”*att en viktig del av ens sociala erfarenhet hindras från att bli en del av den kollektiva förståelsen på grund av en tolkningsmässig marginalisering*” (Fricker, 2018, s. 217, kursiv i orig.).

Enligt en mycket vanlig uppfattning kräver tänkande tillgång till begrepp (Margolis & Laurence, 2023). Tillgången till begrepp är således helt central för elevers kunskapsutveckling och den elev som exempelvis saknar begreppet parlamentarism kan inte veta att det är en styrelseform som har utvecklats över tid. Vidare, den som utstår tolkningsorättvisa saknar tillgång till adekvata begrepp och kan därför framstå som okunnig eller irrationell när hen försöker uttrycka sig. Det gör det svårt för lärare att göra korrekta bedömningar av elevens kunskapsutveckling. Det gör det också svårt för andra elever att förstå vad eleven menar varför de riskerar att gå miste om värdefull kunskap. Utan tillgång till adekvata begrepp kan en elev heller inte finna eller utveckla sin unika egenart.

Med utgångspunkt från problem som dessa är det naturligt att fråga sig vad lärare bör göra som respons på tolkningsorättvisan.¹ Frågan är oklar. Den kan dels tolkas som att handla om vad läraren bör göra när hen tolkar en elev, den kan dels tolkas som att handla om vad läraren bör undervisa sina elever om. I ett annat arbete har jag och en kollega undersökt aspekter av frågan under den första tolkningen (Salwén & Månsson, under granskning). Det är den andra tolkningen av frågan som står i fokus i denna artikel. Artikelns forskningsfråga är: Vad bör lärare, i ljuset av tolkningsorättvisan, undervisa sina elever om?

Då tolkningsorättvisan är orsakad av ojämliga maktförhållanden är det rimligt att argumentera att den bör bekämpas med hjälp av strukturella åtgärder som påverkar socio-ekonomiska förhållanden (Anderson, 2012; Halldenius, 2020). Detta är inget Fricker förnekar, men hon hävdar att det finns saker som enskilda individer kan göra för att mildra tolkningsorättvisans negativa konsekvenser (Fricker, 2018, kapitel 7).

Fricker är dygdteoretiker och anser att enskilda individer kan och bör bemöta tolkningsrättvisan genom att utveckla och tillämpa en dygd som tidigare inte berörts i den filosofiska, psykologiska eller utbildningsvetenskapliga forskningen (Fricker, 2018, s. 21). Hon kallar den för tolkningsrättvisans dygd och hävdar att den som besitter den bland annat skapar ett inkluderande diskussionsklimat och lyssnar lika mycket till det som sägs som till det som inte sägs (Fricker, 2018, s. 235).

Dygder är karaktärsdrag som utvecklas genom skolning, men Fricker uttalar sig inte specifikt om vad lärare bör göra för att utveckla tolkningsrättvisans dygd hos sina elever. I enlighet med hennes övergripande resonemang är det dock centralt att lärare får eleverna att förstå vad som kännetecknar denna hittills förbisedda dygd. Det är exempelvis viktigt att lärare ger tydliga exempel på personer som besitter den dygden i hög grad och beskriver hur de dygdiga agerar i olika situationer. Bara då kan personerna tjäna som elevernas förebilder. Det är också viktigt att lärarna ger eleverna tillfälle att öva på handlingsmönster som förebilderna uppvisar. Med utgångspunkt från Frickers resonemang är det således rimligt att tro att lärare bör ta upp mycket nytt inom ramen för sin undervisning. Hon anser sig ha identifierat ett nytt rättviseproblem vars lösning kräver (etiskt) nytänkande (Fricker, 2018, kapitel 1).

Inte nog med det. Det är tveksamt om dygdiga handlingsmönster låter sig fångas av rimliga principer. Men i så fall bör många lärare, med utgångspunkt från Frickers resonemang, sluta betona vissa saker inom ramen för sin undervisning. Många lärare arbetar intensivt med att få elever att förstå och tillämpa principer som berör tolkningar, tänk bara på riktlinjer som handlar om referat, källkritik, text-, retorik- eller argumentationsanalys.² Lärare bör, givet den dygdteoretiska ansatsen, sluta med det arbetet. Ett dygdteoretiskt förhållningssätt till tolkningsrättvisan tycks därför sammantaget medföra omfattande didaktiska förändringar. Kritiker av dygdteorin påpekar bland annat att sådana förändringar är orimliga och att det visar att teorin är förfelad (Kotzee et al., 2021).

Jag kommer att argumentera för att det finns utrymme att tolka Frickers position på ett sätt som gör att den inte medför att lärare bör sluta med att få elever att förstå och tillämpa principer (som exempelvis berör tolkningar). En sådan välvillig tolkning av hennes position kan mycket väl visa sig vara korrekt. Det finns dock ett pris att betala för den tolkningen. Den medför, förvånande nog, att Frickers resonemang har begränsad relevans för vad lärare bör ta upp inom ramen för sin undervisning. Fricker sätter fingret på ett synnerligen viktigt och länge förbiset problem, men jag kommer att argumentera för att hennes förslag på hur problemet bör bemästras har tämligen begränsad didaktisk betydelse. Å ena sidan kan det uppfattas som trösterikt för redan tungt belastade lärare. De behöver inte förändra innehållet i sin undervisning i ljuset av tolkningsrättvisan. Å andra sidan kan det upp-

fattas som dystert. Lärare kan inte med hjälp av sin undervisning göra mycket för att bekämpa den.

I nästa avsnitt beskriver jag mina metodologiska utgångspunkter och ger en översiktlig beskrivning av forskningsläget. Därefter går jag närmare in på Frickers beskrivning av tolkningsorättvisan. Efter det utvecklar jag Frickers respons på den orättvisan och i avsnittet därpå går jag närmare in på dygder. Jag redogör sedan för kritiken mot dygdteorin som går ut på att den har orimliga didaktiska implikationer och förklarar varför en välvillig tolkning av Frickers position inte drabbas av kritiken. I avsnittet därefter förklarar jag varför hennes resonemang inte föranleder lärare att fokusera på några nya principer. De sista avsnitten är översiktliga. Jag noterar där att Frickers argumentation har stor filosofisk relevans och att tolkningsorättvisan har vidare implikationer för skolan och samhället. Orättvisan ger exempelvis anledning att se över innehållet i läroplanerna och att noga fundera över det fria skolvalets utformning.

METODOLOGISKA ÖVERVÄGANDEN OCH TIDIGARE FORSKNING

Artikeln är begrepps- och argumentationsanalytisk till sin karaktär och berör grundläggande antaganden av didaktisk och normativ natur med stor relevans för såväl forskare inom utbildningsvetenskap och pedagogikens filosofi som för yrkesverksamma lärare som dagligdags fattar viktiga beslut rörande innehållet i sin undervisning. Vilka didaktiska beslut om innehållet i lärares undervisning som är rimliga i ljuset av tolkningsorättvisan hänger delvis på empiriska överväganden som förtjänar noggrann granskning. Besluten måste exempelvis anpassas till elevernas mognads- och kunskapsnivåer. Innehållet och djupet i en lektion som handlar om källkritik för elever i årskurs sex skiljer sig från det i en lektion inom ramen för Samhällskunskap 3. I denna artikel behandlar jag inte frågor som berör hur effektiv viss typ av undervisning, på en viss nivå, inom ramen för ett visst ämne, är för att uppnå specifika mål.

I det följande kommer jag att fokusera på den framställning av tolkningsorättvisa som Fricker ger i sin *Epistemisk orättvisa*. Den publicerades år 2007 och Fricker har därefter, i ljuset av den mycket omfattande och välförtjänta diskussion som boken gav upphov till, nyanserat sina resonemang (se, exempelvis Fricker, 2013 och 2017). Dessa nyanseringar innebär inga förändringar av hennes grundläggande idéer rörande tolkningsorättvisa vilka tydligast kommer till uttryck i *Epistemisk orättvisa*. I mina resonemang tar jag för givet att tillgången till begrepp är orättvist fördelad och att tolkningsorättvisan bör bekämpas.³

Kotzee (2017) beskriver Frickers analys av epistemisk orättvisa och påpekar att den kan få konsekvenser för hur lärare bedömer trovärdigheten i sina elevers vittnesmål, för vilka som söker sig till lärarutbildningar och för frågan vad som skiljer någon som utstår tolkningsorättvisa från någon som är

okunnig. Walker (2020) diskuterar epistemisk orättvisa och högre utbildning i relation till Apartheidsystemet i Sydafrika. Hon påpekar att orättvisan påverkar demokratiutvecklingen i landet negativt och att utbildning spelar en stor roll för att motverka orättvisan.

I ett nyligen utgivet temanummer ”Epistemic injustice in education”, i tidskriften *Educational Philosophy and Theory*, noterar redaktören: “Though there has been some work in the area of epistemic injustice in education (Kotzee, 2017), the topic remains relatively underexplored in educational philosophy and theory” (Dunne, 2023). Artiklarna i temanumret syftar till att fylla diverse kunskapsluckor. Carter och Meehan (2023) argumenterar att vittnesorättvisan bekämpas genom att människor utvecklar sina förmågor att avgöra när en talare förtjänar att tas på allvar. Battaly (2023) påpekar att studenter ofta missbedömer sina egna förmågor och att det kan orsakas av epistemiska orättvisor. Hon argumenterar att dessa orättvisor är strukturella till sin natur och att de bekämpas genom grundläggande systemförändringar. Cassam (2023) diskuterar epistemisk orättvisa i relation till vaccinförnekare. Han framhåller att en negativ attityd gentemot dessa kan botten i en orättvis bedömning av förnekarnas rationalitet, vilket i sin tur kan medföra att deras tveksamhet inför vaccin inte tas på allvar. Kidd diskuterar (2023) problem som har att göra med att utbildning på många håll drivs av uppfattningar som värdesätter högt utbildningstempo. Dessa värderingar kan hämma eller rent av försämra utvecklandet av olika akademiska dygder och måste, enligt Kidd, ersättas av värderingar som botten i eftertänksamhet. Dunne och Kotsonis (2023) diskuterar epistemisk exploatering, det vill säga fall där privilegierade personer pressar personer från marginaliserade grupper att ge information om det förtryck eller den utsatthet de marginaliserade utstår.

Ovanstående forskare berör inte den specifika frågan vilka implikationer tolkningsorättvisan har för frågan vad lärare bör ta upp inom ramen för sin undervisning. Battaly fokuserar på strukturella förändringar av samhället (snarare än på enskilda individers agerande). Cassam tar inte upp utbildningsfrågor över huvud taget, men berör epistemisk orättvisa samtidigt som Kidd tar upp utbildningsfrågor utan att alls beröra epistemiska orättvisor. Epistemisk exploatering, som Dunne och Kotsonis resonerar kring, och epistemisk orättvisa orsakas båda av socio-ekonomiska faktorer och båda fenomenen har liknande konsekvenser för dem som drabbas. Epistemisk exploatering förutsätter dock tillgängligheten till adekvata begrepp, vilket tolkningsorättvisan förnekar. Dunne och Kotsonis beskriver inte heller några preciserade didaktiska rekommendationer i ljuset av epistemisk exploatering.

En vanlig kritik mot en dygdteoretisk idé om utbildningssystemets yttersta mål och sätten att realisera målen går ut på att den idén inte ger lärare några riktlinjer att lära ut till elever för att eleverna skall bli, exempelvis, intellektuellt noggranna (Scheffler, 1973; Siegel, 2016). Den kritiken har nyligen och med

emfas formulerats av Kotzee et al. (2021). Jag kommer nedan att närmare gå in på den kritiken och utvärdera den i relation till Frickers position.

Nikaloidis (2020) ansluter sig till delar av kritiken. Han diskuterar explicit tolkningsorättvisa och vilka implikationer den har för vad lärare bör undervisa sina elever om, men anser att implementering av dygder inte behövs för att bekämpa tolkningsorättvisor. Istället anser han att lärare bör se till att elever under sin utbildning exponeras för så många begrepp som möjligt. Jag återkommer till det förslaget och till varför det inte håller streck.

TOLKNINGSORÄTTVISA

Fricker anser att det finns många fall där en ojämlika tillgång till begrepp är orättvis och att orättvisan bottnar i en marginalisering. Exempel på marginaliserade grupper i samhället är invandrare, etniska minoriteter, överviktiga, äldre, de med funktionsvariationer eller LBTQ-personer (Berndt Rasmussen, 2019). Fricker exemplifierar med hänvisning till kvinnor.

Även vid tidpunkten för andra vågens feminism var kvinnor socialt maktlösa i förhållande till män, och deras möjligheter att delta i de praktiker som skapar kollektiv och samhällelig mening var på grund av ojämlika maktförhållanden begränsade. Uppenbara exempel är de meningssskapande praktiker som upprätthålls inom journalistiken, politiken, juridiken och på universiteten. [...] Kvinnor var på grund av sin sociala maktlöshet förvägrade ett jämlikt hermeneutiskt deltagande, och den ojämlikheten utgör ett avgörande bakgrundsvillkor för förekomsten av tolkningsorättvisor. (Fricker, 2018, ss. 208-9)

Fricker illustrerar orättvisan med hänvisning till begreppet ”postnatal depression” (2018, ss. 203–4). Somliga drabbas i samband med sina förlossningar av trötthet, nedstämdhet, sömnproblem, humörsvängningar samt känslor av skuld och skam över att inte vara tillräckligt bra mödrar eller partner. Otaliga har i samband med detta fått utstå nedsättande kommentarer eller oförstående uppmaningar om att ta sig i kragen. Innan begreppsliga resurser fanns för att fånga postnatal depression saknades möjlighet att beskriva eller ge uttryck för de erfarenheter som dessa kvinnor hade. Det resulterade i att många mödrar hade svårt att förstå sina egna erfarenheter och den situation de befann sig i. Utan begreppet postnatal depression är det heller inte möjligt för forskare att bättre förstå orsakerna till och konsekvenserna av postnatal depression. Några riktlinjer rörande stöd och behandling kan av samma anledning inte utformas.

De uttryck som Frickers analys av tolkningsorättvisan handlar om är uttryck som fångar viktiga fenomen eller erfarenheter, som börjar användas i liten skala, som med tiden används i media och med vars hjälp vi så småningom kan formulera sådant som uppfattas som vedertagen kunskap och där det

utvecklas en expertis. Somliga experter arbetar på myndigheter, intresseorganisationer, andra arbetar som forskare på universitet och högskolor eller inom näringslivet. Riktlinjer utformas och lagar stiftas efter remissrundor där experter ingår. Låt mig hädanefter kalla sådana begrepp (som sexuella trakasserier och postnatal depression) för etablerade begrepp och den process de gått igenom för etableringsprocess.

Många begrepp som idag är etablerade har hämmats i sin etableringsprocess just i kraft av att de primärt relaterar till marginaliserade gruppers intressen. De med låg eller obefintlig socio-ekonomisk makt deltar inte i någon nämnvärd utsträckning i etableringsprocessen och det är primärt de som drabbas av avsaknaden av etablerade begrepp.

FRICKERS RESPONS

Den som utstår en tolkningsorättvisa har mycket svårt att beskriva en erfarenhet eller fenomen på ett begripligt sätt varför hen kan framstå som irrationell. Fricker anser att den rimligaste responsen på detta är att utveckla den dygd som hon benämner ”tolkningsrättvisans dygd” (Fricker, 2018). Den som besitter den kompenserar sin initiala rationalitetsbedömning av talaren så att den motsvarar den bedömning av talarens rationalitet och trovärdighet som vi med rätta skulle ha gjort om talaren haft tillgång till etablerade begrepp. Dygden antar bland annat

(...) formen av en vaksamhet eller en uppmärksamhet på möjligheten att en talares svårigheter att kommunicera inte behöver bero på att talaren själv är snurrig eller är [sic!] att innehållet är tokigt. Snarare kan de bero på någon form av lucka i de kollektiva hermeneutiska resurserna.
(Fricker, 2018, s. 232)

Vidare, med gott om tid skapar den dygdige ett tolkningsklimat där hen, medveten om hur sociala identiteter och maktrelationer påverkar kommunikationsmöjligheterna, lyssnar lika mycket till det som sägs som till det som inte sägs. Med gott om tid till sitt förfogande söker hen också efter information som styrker innehållet i talarens berättelse (Fricker, 2018, s. 235). Om tiden är knapp manifesteras dygden i att tolkaren inte faller några omdömen om talarens grad av rationalitet. Fricker tänker sig att dygden primärt mildrar somliga av de negativa konsekvenser som frånvaron av etablerade begrepp (särskilt) har för dem som tillhör marginaliserade grupper (Fricker, 2018, s. 238).

DYGDER OCH UNDERVISNING

Även elever är drabbade av tolkningsorättvisa. Den är primärt ett problem för den elev som utstår den då hen kanske nonchaleras eller drabbas av nedsättande kommentarer. Det kan leda till dåligt självförtroende och ohälsa, som i sin tur påverkar elevens kunskapsutveckling negativt (Fricker, 2018, ss. 205–6). Orättvisan drabbar också andra elever som inte kan lära av den drabbades erfarenheter och som därmed går miste om värdefull kunskap.

Fricker anser att tolkningsrättvisans dygd behöver utvecklas för att bemöta de problem som tolkningsorättvisan medför. Ett utövande av dygden är också en viktig del av vad det innebär att behandla en medmänniska med respekt och det utgör därmed en viktig del i det fostransuppdrag som är skolans (*Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*, 2011, s. 5; *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2022*, 2022, s. 5).

En dygd är ett moraliskt värdefullt karaktärsdrag som vanemässigt manifesteras i handling (Hursthouse & Pettigrove, 2018). Den dygdige besitter en komplex disposition att göra vissa saker och att hysa vissa känslor. Hen är också känslig för vilka egenskaper som i olika situationer är moraliskt eller epistemiskt utmärkande. Hen noterar dessa och handlar med utgångspunkt från dem. Fricker, liksom andra förespråkare av dygder, påpekar att den ”dygdiga aktören inte faller sina perceptuella omdömen om moraliska kvaliteter genom att tillämpa olika generaliseringar på de enskilda fall hon ställs inför” (Fricker, 2018, s. 106). Fricker betonar istället vikten av att använda sitt omdöme för att på ett adekvat sätt handskas med svåra beslutssituationer och anser att det inte går att ge några strikta generella beskrivningar av vad som är dygdigt att göra (Fricker, 2018, s. 105). Den hjälpsamme hjälper till som ett resultat av sin karaktär, inte som resultat av att hennes kalkylerade tillämpning av principer.

Dygder är inte medfödda utan inlärdas (Hursthouse & Pettigrove, 2018). Dygder fostras genom information om vad dygder är och varför de är viktiga, samt genom att visa tydliga exempel på personer som är dygdiga och hur de agerar i olika situationer. Dygder utvecklas genom att öva på de handlingar som den dygdige utför så att ett vanemässigt förhållningssätt utvecklas. Vissa personer är mer dygdiga än andra och det har att göra med att de har gått längre i sin moraliska socialisering (Fricker, 2018, s. 105).

Det är vanligt att, som Aristoteles, skilja mellan moraliska dygder och intellektuella dygder (Baehr, 2013). Moraliska dygder som vänlighet, hjälpsamhet, mod, lojalitet och tolerans, är relaterade till människors välbefinnande under det att intellektuella dygder är relaterade till förståelse och kunskaps-sökande. Nyfikenhet, noggrannhet, kreativitet, epistemisk ödmjukhet är exempel på intellektuella dygder. Fricker anser att tolkningsrättvisans dygd är såväl moralisk som intellektuell (epistemisk) till sin karaktär. Hennes motive-ring till detta behöver vi inte gå in på här. Det dock viktigt att komma ihåg att hon anser att den involverar en medvetenhet om att svårigheter att kommuni-

cera kan bero på socio-ekonomiskt betingade begreppsliga luckor och en beredskap att vid behov justera bedömningen av talarens grad av rationalitet och trovärdighet i ljuset av detta.

Eftersom dygder måste skolas och lärare spelar en avgörande roll för inskolningen är det viktigt att läraren vidtar didaktiska grepp som får eleverna att förstå vad som kännetecknar dygder och varför de är viktiga. Det är också viktigt att läraren ger tydliga exempel på dem som i hög grad besitter en viss dygd och som kan tjäna som elevernas förebilder. Läraren kan hänvisa till verkliga eller fiktiva personer. Läraren bör också se till att det finns goda möjligheter att öva på de handlingsmönster som kännetecknar dygden ifråga. Enbart så kan beteendemönstren habitueras till ett vanemässigt handlande.

Tolkningsrättvisans dygd och didaktiska implikationer

En vanligt förekommande kritik mot dygdteorin är att den ger oklara eller orimliga besked om vad som bör göras och varför (Hursthouse & Pettigrove, 2018). Den kritiken har didaktiska implikationer. Vilken instruktion bör en lärare ge till den elev som vill utveckla sin intellektuella ärlighet? Instruktionen ”Gör som den intellektuellt ärlige” verkar inte så hjälpsam. Den typen av kritik har nyligen och utförligt formulerats av Kotzee et.al. (2021).

De riktar sig inte specifikt mot Fricker, men argumenterar generellt mot en dygdteoretisk ansats. En sådan kan, anser de, för det första inte ligga till grund för rimliga antaganden om vad utbildning har för mål och för det andra, inte ge rimliga svar på vad undervisning bör innehålla för att uppnå målen. De bygger sin argumentation kring den andra punkten på antagandet att en dygdteoretiker förnekar att ”there *can* be a set of rules or procedures for teaching intellectual virtue” (Kotzee et al., 2021, s. 195).⁴ Det antagandet vilar i sin tur på att dygdetiker förnekar att det finns principer som specificerar dygdigt handlande. Det finns alltså inte några principer som elever kan få ett allt bättre grepp om och bli allt bättre på att tillämpa. Då är det heller inte rimligt att lärare i sin undervisning lägger vikt vid sådana. En dygdteoretiker anser istället att vad som finns att ta fasta på är ett antal goda exempel som tjänar som föredömen.

[O]ur worry about teaching of the intellectual virtues is this. Advising children to be intellectually honest, brave or rigorous if they want to become intellectually virtuous thinkers and enjoining them to imitate intellectual exemplars does not amount to specific advice regarding how they can improve their thinking. (Kotzee et al., 2021, s. 191)

Kotzee et al. anser således att dygdteoretiska överväganden inte ger lärare resurser att utveckla dygder hos sina elever. Detsamma gäller tolkningsrättvisans dygd. Eftersom teorin alltså inte ger rimliga svar på hur lärare bör bedriva sin undervisning, så är den förfelad. Inte nog med det, dygdteorin

implicerar att lärare bör upphöra med försöken att få elever att förstå och tillämpa olika principer. Jag kommer att precisera och utvärdera det argumentet nedan, men det förutsätter somliga klargöranden om principer.

Principer

Principer är centrala för vårt tänkande, för vårt beslutsfattande och för utvärderingen av de beslut som vi fattar. Principer är riktlinjer för handlande och har olika grad av generalitet. Tumregler är ett exempel på principer. Många tumregler är domänspecifika. Tänk bara på bilkörning. Tumregeln ”Sänk farten innan du svänger” anger en viktig sak att tänka på när det är dags att svänga. Körskollärare trycker på regeln och elever måste behärska den på uppkörningen. Detsamma gäller ”Ge utryckningsfordon fri väg”. Tumreglerna kan komma i konflikt med varandra. Kanske kan eleven ge fri väg åt ett utryckningsfordon bara genom att inte sänka farten i svängen. Då kan det vara svårt för eleven att veta vad hen bör göra eftersom tumreglerna förespråkar olika handlingar, de ”drar” åt olika håll. Även om det sammantaget är rätt att ge fri väg, så talar fortfarande det faktum att eleven skall svänga för att hen bör sänka farten. Det är bara det att det övervägandet har blivit övertruffat av ett annat övervägande som i situationen väger tyngre.

Mer generella tumregler återfinns i vardagsmoralen (Bergström, 1996; Hare, 1981; Sunstein, 2005). Här är några exempel: Löften bör hållas; det är fel att orsaka onödigt lidande; det är fel att döda; människor har rätt att uttrycka sig fritt; man bör vara ärlig och man bör hjälpa nödställda. Varje tumregel anger en moraliskt relevant egenskap. Exempelvis, tumregeln att löften bör hållas anger att löften är moraliskt relevanta och säger att det att du har lovat att göra något alltid talar för att du bör göra det som du har lovat. Även inom vardagsmoralen kan tumreglerna komma i konflikt med varandra. Exempelvis kan tumregeln att hålla löften komma i konflikt med tumregeln att hjälpa nödställda. Anta att du lovat att komma hem vid ett visst klockslag, men att du på vägen hem passerar en olycksplats med flera nödställda. Anta också att om du struntar i dem, så kommer du att komma hem i tid. Om du istället hjälper dem, så kommer du inte att kunna hålla ditt löfte. Vad är då rätt att göra? Även om tumregeln att hjälpa nödställda i detta fall väger tyngre än tumregeln att hålla löften, så talar fortfarande det faktum att du lovat att komma hem vid en viss tid för att det är vad du bör göra. Poängen är att den första tumregeln väger tyngre i detta fall, inte att den andra i detta fall saknar tyngd.

Vissa moralfilosofer vill gå längre än att nöja sig med att notera att vissa saker talar för en handlings riktighet under det att andra saker talar mot. Den noteringen ger ju inget bestämt svar på frågan vad som allt taget i beaktande är rätt att göra. Dessa filosofer söker deterministiska principer som när de tillämpas på olika valsituationer ger ett definitivt svar på frågan vilken handling som är den riktiga (Timmons, 2013). Somliga utilitarister anser exempel-

vis att alla och enbart de handlingar som maximerar lycka är riktiga. De medger att det kan vara mycket svårt att veta vilken handling som maximerar lycka, men att den handling som faktiskt gör det har egenskapen att vara rätt.

Reductio ad absurdum?

Åter till den kritik som Kotzee et al. riktar mot dygdteoretiker. De tolkar dygdteoretiker som att förneka existensen av rimliga principer. Men om det inte finns några sådana, så bör lärare inte lära ut principer. Slutsatsen blir då att lärare inte bör lära ut några principer. Låt oss applicera denna struktur på tolkningsprinciper. Tolkningsprinciper betecknar här en vid palett av riktlinjer som har att göra med förståelse av meningsfulla fenomen som språkliga uttryck eller handlingar. Här återfinns exempelvis riktlinjer rörande referat, källkritik, text-, retorik- eller argumentationsanalys.

- (i) Det finns inga rimliga tolkningsprinciper.
 - (ii) Om det inte finns några rimliga tolkningsprinciper, så bör lärare inte lära ut några tolkningsprinciper.
-

Alltså: Lärare bör inte lära ut några tolkningsprinciper.

Kotzee et al. anser att slutsatsen är absurd. Utan att hänvisa till principer kan en lärare, anser de, inte få elever att utveckla exempelvis intellektuella dygder. Slutsatsen kräver dessutom omfattande didaktiska revisioner som inte kan rättfärdigas. Argumentet kan alltså beskrivas som ett reductio ad absurdum av den dygdteoretiska positionen. Men drabbas Fricker av argumentet?

Det finns en del som tyder på det. Fricker är i alla fall kritisk mot användandet av en positiv särbehandlingsnorm (en tolkningsprincip) som respons på tolkningsorättvisa. För privilegierade män är det rationellt

att använda sig av *arbetshypotesen* att det är *de* som inte förstår och inte den andre som är konstig när en kvinna eller någon från en annan stereotypifierad grupp säger något som verkar konstigt [...]. Jag tror emellertid att det är svårt att utveckla den här idén om arbetshypotes, eftersom en mottagare skulle behöva besitta en närmast obegränsad känslighet för de sammanhang i vilka han använder hypotesen. Att rent allmänt förorda positiv särbehandling i alla sammanhang verkar inte riktigt, eftersom tolkningsmarginaliseringen, som jag tidigare hävdade, på grund av komplexiteten hos våra sociala identiteter påverkar oss på olika sätt. [...]. Det bästa sättet att bygga vidare på idén om ett kompensatoriskt förhållningssätt är därför, tror jag, att utgå från en förmåga till en obegränsad mängd av kontextkänsliga omdömen, det vill säga en dygd. (Fricker, 2018, ss. 234–5)

Hon säger också: ”Den dygdiga mottagaren fäller inte sina omdömen om trovärdighet genom att tillämpa en uppsättning färdiga principer av något slag, för det finns inga principer som är tillräckligt exakta eller omfattande för att kunna fylla den rollen” (Fricker, 2018, s. 110).

Det finns således fog för att tolka Fricker som att acceptera ett argument vars två premisser har en absurd slutsats, vilket i sin tur innebär att hennes position är förfelad. I ljuset av att principer kan förstås på flera sätt, finns det dock utrymme att tolka Fricker på ett sätt som gör att hon inte behöver beslås med att omfatta en absurd position.

En välvillig tolkning av Fricker inkluderar antagandet att hon accepterar den första premissen givet att den förstås som att handla om deterministiska principer. Jag tror i så fall att hon har rätt även om jag inte har utrymme att utförligt argumentera för det inom ramen för denna artikel. Jag har inte stött på något som tyder på att företrädare för tolkningsregler anser att reglerna bör tolkas deterministiskt. Tvärt om lyfter exempelvis Carlshamre fram att de bör ses som tumregler (Carlshamre, 1994). Det är vidare svårt att se hur övertygande argument för existensen av rimliga deterministiska tolkningsregler skulle se ut.

Under antagandet att de principer som argumentet handlar om är deterministiska till sin natur är det också rimligt att acceptera den andra premissen. De premisserna implicerar att lärare inte bör lära ut deterministiska tolkningsprinciper. Den slutsatsen är dock långt ifrån absurd. Den medför inte att lärare måste ge upp något av sin praktik. Det är förmodligen ytterst få lärare som försöker få elever att förstå och tillämpa deterministiska (tolknings) principer. Förstått på detta sätt utgör argumentet inte ett *reductio* av den dygdsteoretiska positionen.

Anta dock att argumentet genomgående handlar om tumregler. Slutsatsen säger då att lärare inte bör lära ut några tumregler rörande exempelvis textanalys, retorik eller argumentationsanalys. Den slutsatsen är absurd och det visar i sin tur att minst en av premisserna måste förkastas. Den andra premissen är dock högst plausibel. Om det inte finns några rimliga tumregler som handlar om tolkning, så bör inte lärare ägna tid åt att få elever att förstå och tillämpa dem, det vore ju bortkastat. Den första premissen är dock mycket problematisk och det saknas skäl att ansluta sig till den. Tolknings-situationer är, som Fricker noterar komplexa, men komplexitet visar inte att tumregler är orimliga eller oanvändbara (Salwén, 2021). Dessutom, den som förnekar existensen av tumregler intar en position som är mycket svår att förena med genomarbetade uppfattningar om normativ argumentation, normativt tänkande och deras kopplingar till beslutsfattande och till handlingsliv (Salwén, 2021).

Ett annat sätt att uttrycka ovanstående resonemang är att hävda att argumentet, förstått i termer av tumregler, utgör ett *reductio ad absurdum* av de

premisser som implicerar slutsatsen. Kotzees et al. argument drabbar dem som anser att det varken finns några rimliga moraliska eller intellektuella tumregler och de tillskriver inflytelserika dygdetiker som Jason Baehr och Heather Battaly den åsikten (Kotzee et al., 2021, s. 187, s. 196). En välvillig tolkning av Fricker tillskriver dock inte den åsikten till henne.

Enligt en välvillig tolkning förkastar Fricker den första premissen tolkad i termer av tumregler. Hon anser, enligt samma tolkning, att det inte finns några rimliga deterministiska principer, men däremot att det finns rimliga tumregler och att dessa bör läras ut till elever och studenter. Denna åsiktskombination har inte några didaktiska implikationer som är absurda.

Låt oss, för att belägga detta, anta att det inte finns några rimliga deterministiska principer som uttömmande speglar handlingsmönstret hos den som besitter tolkningsrättvisans dygd *till fullo*. Det är fortfarande rimligt att hävda att det finns tumregler som speglar mönstret i någon mån, att de spelar en viktig roll i skolningen av den dygden och att de kan läras ut. Tänk bara på körskolan igen. Även om den skickligaste bland förare inte tillämpar deterministiska principer, så är det fortfarande befogat för körskolläraren att hänvisa till och få sina elever att tillämpa tumregler för att utveckla sina körförmågor. Resonemanget kan generaliseras. Även om den fullt dygdige inte tillämpar principer, så kan det fortfarande vara befogat för lärare att hänvisa till, och få elever att tillämpa, tumregler eller ”arbetshypoteser” i processen att utveckla tolkningsrättvisans dygd. Det är förenligt med Frickers ståndpunkt. Hon säger exempelvis att det är möjligt att många omdömen som ”dygdig moralisk perception ger upphov till går att sammanfatta i olika generaliseringar” (2018, s. 107). Fricker påpekar också att det finns en lovvärd ”strävan att tydliggöra allmänna principer som vi kan ha nytta av” (2018, s. 108). Hon säger mer precist att den tolkningsmässigt rättvisa mottagaren av ett budskap följer två normer:

[O]m en mottagare har skäl att tvivla på tillförlitligheten hos sina egna tillitsvanor – vilket han har i fall av tolkningsrättvisa – då är det rationellt för honom både att släppa något på sin misstänksamhet, och att ta på sig ansvaret för att hitta skäl som kan styrka det som berättas.
(Fricker, 2018, s. 235)

Hon säger vidare att tolkaren bör avhålla sig från att fälla några omdömen om talarens rationalitet i kontexter präglade av tidsbrist (Fricker, 2018, s. 236). Tumregler som dessa kan läras ut till elever.

Frickers dygdetiska resonemang resulterar alltså inte i att lärare att bör sluta fokusera på befintliga principer som rör tolkning. Ger det skäl för att lärare bör lära ut några nya tolkningsprinciper som fångar handlingsmönstret hos dem som besitter tolkningsrättvisans dygd? Det beror på hur vi förstår ”nya”. Medvetenhet om Frickers resonemang rörande tolkningsrättvisan kan för-

anleda lärare att för första gången undervisa om tumregler som tidigare var okända för dem (och för eleverna) eller föranleda lärare att ge ny vikt åt tumregler inom ramen för sin undervisning. Tumreglerna kan då sägas vara praktiskt nya i den meningen att lärare (och elever) får nys om dem. Tumreglerna är dock inte teoretiskt nya. Tumreglerna som Fricker knyter till tolkningsrättvisans dygd är motiverade av redan befintliga och mer allmänna tolkningsprinciper utvecklade inom hermeneutiken.

HERMENEUTIK OCH KRITISKT TÄNKANDE

Enligt den mycket inflytelserike hermeneutikern Hans-Georg Gadamer måste vi förlita oss på en välvillighetsprincip när vi tolkar andra människor.⁵ Välvillighetsprincipen kan brytas ner i olika tumregler: Tolka en person som att ha sanna uppfattningar, tolka hen på ett sätt som gör att hen är motsägelsefri och, slutligen, tolka hen som att vara koherent, som att delarna i en framställning hänger samman, att det finns ”en röd tråd” mellan delarna (Carlshamre, 1994). Jag och en kollega går i ett annat sammanhang närmare in på var och en av dessa delar och hur de kan tillämpas av en lärare som försöker förstå en elev som ger uttryck för djupt fördomsfulla eller konspiratoriska uppfattningar (Salwén & Månsson, under granskning). Vi argumenterar för att tumreglerna är relativt enkla att använda för att komma fram till rimliga tolkningar av andras yttranden. De är också tämligen enkla att lära ut.

Oavsett ämnesdisciplin och undervisningsnivå handlar undervisning om att få elever att tillägna sig redskap för att skapa en bättre förståelse av sin omvärld och av sina medmänniskor och välvillighetsprincipen spelar då en central roll. Lärare har därmed ett ansvar att få elever att förstå och på ett vettigt sätt kunna tillämpa dess olika delar. Detta ligger helt i linje med det förslag som Kotzee et al. försvarar som alternativ till den dygdteoretiska ansatsen. De anser att det övergripande målet för undervisning inte är att fostra dygder utan kritiskt tänkande. Den lärare som har det målet i sikte

(...) teaches students what critical thinking is, why it is good (and why uncritical thinking is bad), and how to think critically. By ‘good’ here we mean good from the epistemic point of view – that is, thinking that passes epistemic muster in that it offers truth-directed reasons and evidence that are probatively forceful, that avoids fallacies and other mistakes in reasoning. (Kotzee et al., 2021, s. 191)

De anser också att det kritiska tänkandet bäst lärs ut ”in a principles-based way” (2021, s. 197).

Välvillighetsprincipen betonar vikten av sanning, motsägelsefrihet och koherens. Dessa är helt centrala begrepp inom kritiskt tänkande och särskilt inom argumentationsanalys (som på engelska ofta benämns ”informal logic”,

eller ”critical thinking”). Filosofer har ägnat stor kraft åt att beskriva vad som kännetecknar rationell argumentation och formulerat en rad riktlinjer kring hur argument bör återges och utvärderas. Exempelvis betonar läroboksförfattare tumregeln att tolka andras argumentation på ett sätt som gör att argumenten blir så övertygande som möjligt (Björnsson et. al., 1994, s. 77; Feldman, 2014, s. 115). Den tumregeln uppmanar oss att inte tillskriva den som argumenterar orimliga uppfattningar. Den uppmanar oss också att tillskriva en talare uppfattningar som vi anser vara falska, bara om vi kan rationalisera uppfattningarna, det vill säga göra dem förnuftiga utifrån talarens perspektiv. Dessa principer motiverar de två normer som den tolkningsmässigt rättvisa mottagaren, enligt Fricker, följer (2018, s. 236).⁶ De motiverar också Frickers uppmaning att en tolkare under tidsbrist inte bör fälla några omdömen om talarens rationalitet (2018, s. 236). Väl villighetsprincipens kärna att vi bör göra den vi tolkar så rationell som möjligt motiverar också den särbehandlingsnorm som Fricker berör (2018, ss. 234–5).

De tumregler, normer eller arbetshypoteser som Fricker tar upp i sin bok motiveras alltså av den välkända väl villighetsprincipen eller av principer motiverade av den. Hennes resonemang rörande tolkningsorättvisans existens, orsaker och skadeverkningar är nytt, men hennes förslag på hur den bör bekämpas motiverar inte lärare att lära ut tumregler som inte redan är motiverade av väl villighetsprincipen.⁷

Utbildningsforskaren A. C. Nikaloidis (2020) anser att Frickers resonemang rörande tolkningsorättvisan föranleder förändringar av innehållet i det stoff som lärare tar upp inom ramen för sin undervisning. Han anser dock inte att förändringarna är motiverade av en dygde-teoretisk ansats. Han berör inte heller frågan om lärare bör fokusera på principer, vilket exempelvis Kotzee et al. gör. Istället anser han att lärare bör se till att elever får tillgång till så många olika begrepp som möjligt (Nikaloidis, 2020). Det ökar, hävdar han, sannolikheten för att eleverna skall kunna förstå sina egna och andras upplevelser mer adekvat. Inte nog med det. Det är också en strukturell åtgärd som förhindrar tolkningsorättvisa. ”Concept proliferation is such a structural remedy. Instead of, or in addition to, inculcating epistemic virtues in students, we can maximize students’ exposure to concepts.” (Nikaloidis, 2020, s. 473, not borttagen).

Det är bland filosofer och kognitionsforskare okontroversiellt att begrepp är centrala för vårt tänkande (Margolis & Laurence, 2023). Åsikten att en maximering av elevers tillgång till begrepp skulle vara en åtgärd som skulle förhindra uppkomsten av tolkningsorättvisa är däremot mycket tveksam och Nikaloidis ger inga skäl för att ansluta sig till den. Dessutom, hans uppmaning till lärare att maximera elevers exponering för begrepp är orimlig. Åsikten att ju fler begrepp desto bättre är besynnerlig. Vissa begrepp har långt större praktisk och teoretisk betydelse för elever och lärare bör fokusera på dem. En tolkning av Nikaloidis åsikt som tar hänsyn till detta är något i stil med att

lärare bör optimera elevers exponering för begrepp som behövs för att eleverna skall nå kurs- och läroplansmål i så hög grad som möjligt. Det är rimligt, men inget nytt och låter sig motiveras utan hänvisning till tolkningsorättvisan. Det är också fortfarande högst oklart hur begreppsexponering leder till minskad grad av marginalisering eller för den delen hur exponeringen mildrar tolkningsorättvisans skadeverkningar.

INDIREKT BETYDELSE OCH TEORETISK RELEVANS

Även om Frickers argumentation inte föranleder lärare att fokusera på några teoretiskt nya tolkningsprinciper, så kan den ha indirekt betydelse för lärares prioriteringar. Olika aspekter av kritiskt tänkande betonas i läro-, ämnes- och kursplaner, men det är väldigt mycket som en lärare skall ta upp inom ramen för sin undervisning. Stoffträngseln utgör ett problem för många lärare. Frickers argumentation ger stöd för lärares prioriteringar. Argumentationen ger lärare skäl att fokusera på begreppens roll för vårt tänkande och att fokusera på att tillgången till de kontexter där begrepp etableras är orättvist fördelad mellan grupper i samhället. Hennes argumentation ger också starka skäl att ge hög prioritet åt de syften (mål) som tydligast berör det kritiska tänkandet. Det kan exempelvis resultera i att lärare ägnar långt mer tid åt dem än åt andra mål som anges i exempelvis ämnes- och kursplaner. Hur mycket tid och på vilket sätt måste anpassas till elevernas mognads- och kunskapsnivåer.

I grundskolan innehåller kursplanerna för Historia, Moderna språk, Religionskunskap, Samhällskunskap och Svenska mål formulerade i termer av kritisk granskning och tolkning. Även på gymnasienivå är det flera ämnen som har mål formulerade i sådana termer, exempelvis det gymnasiegemensamma ämnet Svenska (mål 4) och det gymnasiegemensamma ämnet Samhällskunskap (mål 4). Tolkningsorättvisan ger lärare som undervisar dessa ämnen skäl att prioritera dessa mål.

På gymnasiet är det framför allt inom filosofiämnet som det finns utrymme att fördjupa sig i välvillighetsprincipen och dess argumentationsanalytiska tillämpningar. Ämnesplanens sjätte mål lyfter explicit fram värdering av argument och logisk argumentation. I ljuset av tolkningsorättvisa bör detta mål ges hög prioritet i planerandet och genomförandet av filosofiundervisningen. Det är ytterligare ett skäl för att i praktiken se det sjätte målet som filosofiundervisningens övergripande mål. De övriga fem bör prioriteras ned och hur mycket fokus som skall ges åt dem bör avgöras av i hur hög grad de bidrar till realiserandet av det övergripande målet.

Frickers resonemang har stor teoretisk relevans. Hon delar med kritiker av dygdteorin tanken att lärare i sin undervisning bör fokusera på tumregler. Låt oss kalla den tanken för TR. Då såväl Fricker som hennes kritiker är överens om TR är det av stort teoretiskt intresse att fundera på om TR stödjer Frickers dygdteoretiska position eller om TR snarare stödjer en annan teori (som

någon kritiker av dygdteorin ansluter sig till). Enligt en brett accepterad uppfattning (på engelska "Inference to the best explanation" (IBE)) ger TR induktivt stöd åt en hypotes eller teori bara om hypotesen eller teorin är en del av den bästa förklaringen av TR (Harman, 1965; Lipton, 1991, Matta, 2022). Låt mig illustrera detta med ett exempel jag har använt i ett annat sammanhang (Salwén, 2022). Anta att en patient lider av magsmärtor. Det är ett antagande som läkare kan acceptera samtidigt som de är osäkra på eller oeniga om vad som förklarar smärtorna. Det finns många konkurrerande förklaringar till dem, men här är några: Patienten har magsår; patienten har varit stressad under lång tid; patienten har tarmvred och patienten lider av celiaki. Enligt IBE ger magsmärtorna stöd åt hypotesen att patienten har celiaki bara om den hypotesen ingår i den bästa förklaringen av smärtorna. Analogt, vilken är den bästa förklaringen till TR? Är en förklaring som hänvisar till dygder bättre än en förklaring som inte gör det? Den frågan är mycket svårbesvarad. För att ha en välgrundad uppfattning därom krävs övertygande svar på ytterligare frågor: Vad, mer precist, karakteriserar en dygd? Det råder delade meningar därom, liksom det råder delade meningar om vilka karaktärsdrag som uppfyller karakteristiken (Hursthouse & Pettigrove, 2018). Det finns också socialpsykologiska studier som tyder på att det inte finns karaktärsdrag av det slag som dygdteoretiker förutsätter (Ahlenius, 2020). Hur står sig dygdteorin mot dessa studier? Slutligen, hur förhåller sig dygdetiken som en teori om värdefulla karaktärsdrag till riktiga handlingar (Tännsjö, 2022)? Är en handling riktig på grund av att den utförs, eller skulle utföras, av en dygdig person eller är det snarare så att den dygdige utför handlingen eftersom handlingen är riktig? Inget av alternativen framstår som lockande för en dygdetiker. Det första alternativet tycks medföra moralisk godtycklighet då vilken handling som helst skulle kunna vara rätt (inklusive bestialiska handlingar). Det andra alternativet tycks göra dygdetiken överflödig, då den inte förklarar hur det kommer sig att en handling är riktig. Sammanfattningsvis, huruvida TR skänker stöd åt en dygdteoretisk position eller ej är en filosofiskt mycket intressant och svårbesvarad fråga. Den överlappande konsensus rörande TR som Fricker bidrar till att etablera har stor betydelse för svaret på den.

AVSLUTANDE KOMMENTARER

Vi har Miranda Fricker att tacka för att den epistemiska orättvisan i allmänhet och tolkningsorättvisan i synnerhet har fått den omfattande uppmärksamhet som den förtjänar. Hon anser att den bör bekämpas genom att utveckla tolkningsrättvisans dygd. I denna artikel har jag undersökt vad det har för implikationer för yrkesverksamma lärare och det visade sig att de inte är så omfattande som de initialt verkade.

Inom ramen för denna artikel har jag inte berört den relevans som Frickers resonemang har för andra nivåer i skolsystemet, men jag vill avsluta med några reflektioner kring den relevansen. De kan ses som förslag på nya forskningsområden.

Det vore intressant att undersöka om Frickers argumentation föranleder några förändringar i rektorsers sätt att leda arbetet. Kanske behövs, i ljuset av epistemisk orättvisa, fortbildning av skolans personal som en del i det systematiska kvalitetsarbetet? Vidare, rektorer har en skyldighet att se till att skolverksamheten bedrivs i enlighet med vad som föreskrivs i Läroplaner. Läroplaner är förordningar utställda av regeringen som förändras över tid. Från och med höstterminen 2022 gäller en ny läroplan för grundskolan. Under rubriken "Skolans uppdrag" har det exempelvis tillkommit formuleringar som säger att skolan har ansvar för att elever återkommande under skolgången får beröra frågor som har med sexualitet, samtycke och relationer att göra (*Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2022*, 2022, s. 8). Kanske finns det anledning att med utgångspunkt från Fricker motivera ytterligare revisioner av läroplanen som har att göra med den orättvisa tillgången till begrepp? Det är en stor fråga som kräver ett noggrant utredningsarbete, men som relaterar till de strukturella förändringar som Anderson (2012) och Halldenius (2020) väcker förslag om.

Det är en allmänt accepterad och mycket rimlig uppfattning att socioekonomiska skillnader mellan barn inte bör påverka deras livschanser (Rawls, 1971) och det svenska utbildningssystemet har sedan länge haft ett kompensatoriskt uppdrag. Skolan har dock under senare tid blivit allt mer segregerad och skillnaderna i resultat (mätt i betyg) mellan skolor har under de senaste 30 åren ökat. I sin rapport (2014) förklarar Holmlund med kollegor att denna skillnad i resultat med hänvisning till en ökad boendesegregation, men de betonar att det fria skolvalet också spelar en kausal roll (s. 1). Samma slutsats presenteras av henne och andra i *Långtidsutredningen 2019* (Holmlund et al., 2019, s. 28) och i utredningen *En mer likvärdig skola* (SOU 2020:8, s. 196). Utbildningssystemet fungerar således i praktiken på ett sätt som förstärker marginalisering av just det slag som orsakar epistemisk orättvisa. Den orättvisan ger skäl för att på politisk nivå se över det fria skolvalet.

NOTER

¹ Jag hoppas att i ett annat arbete återkomma till vilka implikationer vittnesorättvisan har för lärares praktik och vad lärare inom ramen för sin yrkesutövning bör göra åt den

² En källkritisk riktlinje säger exempelvis: "Sök efter sidor med auktoriteter som går att kontrollera" (Ericsson & Hansson, 2017, s. 33). En argumentationsanalytisk riktlinje säger exempelvis att: När du rekonstruerar argument i en argumenterande

text, försök att få dem så rationellt övertygande som möjligt (Feldman, 2014, s. 115).

³ Det är svårt att veta hur utbredd tolkningsorättvisan är. Det är dock ingen vågad gissning att det är många individer från marginaliserade grupper som drabbas av den (Carter & Mehan, 2023; Fricker, 2018). Vidare, det råder bland filosofer stor enighet kring att orättvisor bör bekämpas och att orättvisornas negativa konsekvenser bör mildras (Rawls, 1971).

⁴ Det är skillnad mellan principer som läraren förlitar sig på när hen planerar och genomför sin undervisning och de principer som läraren försöker få sina elever att tillämpa och förstå. Jag, liksom Kotzee et al., fokuserar på principer av det senare slaget.

⁵ Nedanstående beskrivning är väl förenlig med Corrado Mattas idé att tolkningens metodologi är abduktiv till sin karaktär (Matta, 2022).

⁶ Det finns flera sätt att med utgångspunkt från välvillighetsprincipen motivera de tumregler som Fricker tar upp i sin bok. Här är ett: Välvillighetsprincipen säger att när A tolkar B, så bör A göra B så rationell som möjligt. Anta också att A tolkar B. Från detta kan vi motivera att A bör göra B så rationell som möjligt. Vidare, om A bör göra B så rationell som möjligt, så gäller att (om A har skäl att tvivla på tillförlitligheten i sina egna tillitsvanor, så bör A söka efter skäl som kan styrka det som B berättar). Alltså: Om A har skäl att tvivla på tillförlitligheten i sina egna tillitsvanor, så bör A söka efter skäl som kan styrka det som B berättar. Notera att slutsatsen uttrycker just en av de tumregler som Fricker ställer sig bakom. Välvillighetsprincipen motiverar på ett motsvarande sätt de övriga tumregler som Fricker explicit formulerar i relation till tolkningsrättvisans dygd.

⁷ Den som hävdar att Fricker intar en position som föranleder teoretiskt nya tumregler skulle behöva formulera en tolkningstumregel som har med tolkningsrättvisans dygd att göra, som är rimlig, men som inte låter sin motiveras med hänvisning till välvillighetsprincipen på ett sätt som jag just beskrivit. Det är ingen lätt sak, men utan en sådan tumregel saknar vi skäl att tro att Frickers resonemang föranleder teoretiskt nya tumregler. Innebär detta i sin tur att tolkningsrättvisans dygd inte heller är teoretiskt ny, att den kan underordnas redan befintliga dygder? Det är en filosofiskt intressant fråga som jag inte kan besvara inom ramen för denna artikel.

TILLKÄNNAGIVANDE

Jag tackar Katharina Berndt Rasmussen, Henrik Lokind, Tomas Månsson och två anonyma granskare för hjälpsfulla kommentarer.

REFERENSER

- Ahlenius, Henrik (2020). *Moral Lessons from psychology: contemporary themes in psychological research and their relevance for ethical theory*. [Doktorsavhandling, Stockholms Universitet]. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-185993>
- Anderson, Elisabeth (2012). Epistemic justice as a virtue of social institutions. *Social epistemology*, 26(2), 163-173. <https://doi.org/10.1080/02691728.2011.652211>
- Baehr, Jason (2013). Educating for intellectual virtues: From theory to practice. I Ben Kotzee (redaktör), *Education and the growth of knowledge: Perspectives from social and virtue epistemology* (s.106-123). John Wiley & Sons.
- Battaly, Heather (2023). Educating for intellectual pride and ameliorating servility in contexts of epistemic injustice. *Educational Philosophy and Theory*, 55(3), 301-314. <https://doi.org/10.1080/00131857.2022.2033212>
- Bergström, Lars (1996). Reflections on Consequentialism. *Theoria*, 62(1-2), 74–94. <https://doi.org/10.1111/j.1755-2567.1996.tb00531.x>.
- Berndt Rasmussen, Katharina. (2019). Harm and discrimination. *Ethical Theory and Moral Practice*, 22(4), 873-891. <https://doi.org/10.1007/s10677-018-9908-4>.
- Björnsson, Gunnar, Kihlbom, Ulrik, Tersman, Folke, & Ullholm, Anders (1994). *Argumentationsanalys*. Natur & kultur.
- Carlshamre, Staffan (1994). Sant eller intressant. I L. Olausson (redaktör) Olausson, L. (red.) (1994). *Idéhistoriens egenart: teori- och metodproblem inom idéhistorien* (s. 53-77). Stockholm: B. Östlings bokförl. Symposion.
- Carter, J. Adam, & Meehan, Daniella (2023). Trust, distrust, and testimonial injustice. *Educational Philosophy and Theory*, 55(3), 290-300. <https://doi.org/10.1080/00131857.2022.2037418>
- Cassam, Quassim (2023). Misunderstanding vaccine hesitancy: A case study in epistemic injustice. *Educational Philosophy and Theory*, 55(3), 315-329. <https://doi.org/10.1080/00131857.2021.2006055>
- Dunne, Gerry (2023). Epistemic injustice in education. *Educational Philosophy and Theory*, 55(3), 285-289. <https://doi.org/10.1080/00131857.2022.2139238>
- Dunne, Gerry, & Kotsonis, Alkis (2023). Epistemic exploitation in education. *Educational Philosophy and Theory*, 55(3), 343-355. <https://doi.org/10.1080/00131857.2022.2094249>

- Feldman, Richard (2014). *Reason and Argument*. (2. Uppl). Pearson Education Limited.
- Ericsson, Niklas, & Hansson, Magnus (2017). *Samband Historia 1b Grundbok*. Sanoma utbildning.
- Fricker, Miranda (2013). Epistemic justice as a condition of political freedom?. *Synthese*, 190, 1317-1332. <https://doi.org/10.1007/s11229-012-0227-3>
- Fricker, Miranda (2017). Evolving concepts of epistemic injustice. In *The Routledge handbook of epistemic injustice* (ss. 53-60). Routledge.
- Fricker, Miranda (2018 [2007]). *Epistemisk orättvisa: kunskap, makt och etik*. Thales.
- Halldenius, L. (2020). Epistemisk orättvisa—en kritisk diskussion. *Tidskrift för politisk filosofi*, 24(2), 4-20. https://www.politiskfilosofi.se/fulltext/2020-2/TPF_2020-2_04-20_halldenius.html
- Hare, Richard Mervyn (1981). *Moral Thinking*. Clarendon Press.
- Harman, Gilbert (1965). The inference to the best explanation. *The philosophical review*, 74(1), 88-95. <https://doi.org/10.2307/2183532>
- Holmlund, Helena (2014). *Decentralisering, skolval och fristående skolor: resultat och likvärdighet i svensk skola*. Uppsala: Institutet för arbetsmarknads- och utbildningspolitisk utvärdering (IFAU).
<http://www.ifau.se/sv/Forskning/Publikationer/Rapporter/2014/Decentralisering-skolval-och-fristaende-skolor-resultat-och-likvardighet-i-svensk-skola/>
- Holmlund, Helena; Sjögren, Anna, & Öckert, Björn (2019). *Jämlikhet i möjligheter och utfall i den svenska skolan: bilaga 7 till Långtidsutredningen 2019*. Norstedts juridik.
<https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/2019/08/sou-201940/>
- Hursthouse, Rosalind, & Pettigrove, Glenn (2018). Virtue ethics. I Edward N. Zalta (red.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*.
<https://plato.stanford.edu/archives/win2018/entries/ethics-virtue/>
- Kidd, Ian James (2023). Corrupted temporalities, 'cultures of speed', and the possibility of collegiality. *Educational Philosophy and Theory*, 55(3), 330-342.
<https://doi.org/10.1080/00131857.2021.2017883>
- Kotzee, Ben (2017). Education and epistemic injustice. I I. J. Kidd, J. Medina & C. Pohlhaus (redaktörer), *The Routledge handbook of epistemic injustice* (ss. 324-335). Routledge.

- Kotzee, Ben; Carter, Adam, & Siegel Harvey (2021). Educating for intellectual virtue: a critique from action guidance. *Episteme*, 18(2), 177-99. <https://doi.org/10.1017/epi.2019.10>
- Lipton, Peter (1991). *Inference to the best explanation*. London: Routledge.
- Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011 (2011). Skolverket.
- Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2022 (2022). Skolverket.
- Matta, Corrado (2022). Tolkningens metodologi och selektiv abduktion. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 27(4), 37-61. <https://doi.org/10.15626/pfs27.04.03>
- Margolis, Eric, & Stephen Laurence (2023). Concepts. I Edward N. Zalta, & Uri Nodelman (red.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. <https://plato.stanford.edu/archives/fall2023/entries/concepts/>
- Nikaloidis, Alexandros Charalampos (2020). Concept proliferation as an educational good: Epistemic injustice, conceptual revolutions, and human flourishing. *Educational Theory*, 70(4), 463-82.
- Rawls, John (1971). *A Theory of Justice*. Oxford University Press.
- Salwén, Håkan (2021). Research Ethical Norms, Guidance and the Internet, *Science and Engineering Ethics*, 27, Artikel 67. <https://doi.org/10.1007/s11948-021-00342-5>
- Salwén, Håkan (2022). Tröskelbegrepp skymmer sikten. *Högre utbildning*, 12(3), 38-46. <https://doi.org/10.23865/hu.v12.3952>
- Salwén, Håkan, & Månsson, Tomas (Under granskning). Hur bör lärare bemöta elever som yttrar sig extremt i undervisningssituationer? Ett förslag på en elevcentrerad strategi för att komma till rätta med tolkningsproblem.
- Scheffler, Israel (1973). *Reason and teaching*. Bobbs-Merrill, 1973.
- Siegel, Harvey (2015). Critical thinking and the intellectual virtues. I J. Baehr (redaktör), *Intellectual virtues and education* (s. 95-112). Routledge.
- SOU 2020:28. *En mer likvärdig skola: minskad skolsegregation och förbättrad resurstilldelning*. Norstedts juridik. Tillgänglig på Internet: <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/2020/04/sou-202028/>
- Sunstein, Cass (2005). Moral Heuristics. *Behavioral and Brain Sciences*, 28(4), 531-542. <https://doi.org/10.1017/S0140525X05330093>
- Timmons, Mark (2013). *Moral theory: an introduction*. (2. uppl.). Rowman & Littlefield Publishers.

Tännsjö, Torbjörn (2022). *Grundbok i normativ etik*. (3. rev. uppl.). Stockholm.

Walker, Melanine (2020). Failures and possibilities of epistemic justice, with some implications for higher education. *Critical Studies in Education*, 61(3), 263-278.
<https://doi.org/10.1080/17508487.2018.1474774>